

KLAIPĖDOS UNIVERSITETAS

Aelita Skarbalienė

**MOKYTOJŲ MENTORIŲ LYDERYSTĖS
KOMPETENCIJOS KAIP STUDENTŲ
LYDERYSTĖS KOMPETENCIJŲ
UGDYMO VEIKSNYS**

Daktaro disertacija
Socialiniai mokslai, Edukologija (07S)

Klaipėda, 2015

Disertacija rengta 2010 – 2014 metais Klaipėdos universitete

2010–2011 m. m. disertacinį tyrimą rėmė Lietuvos valstybinis mokslo ir studijų fondas, 2012–2014 m. m. – Lietuvos mokslo taryba.

Mokslinė vadovė – prof. dr. Liudmila Rupšienė (Klaipėdos universitetas, socialiniai mokslai, edukologija – 07S)

TURINYS

IVADAS	5
1. MOKYTOJŲ LYDERYSTĖS KOMPETENCIJOS IR JŲ UGDYMO TEORINIS PAGRINDIMAS	14
1.1. LYDERYSTĖS TEORINIS DISKURSAS	14
1.2. MOKYTOJŲ LYDERYSTĖ ŠVIETIMO LYDERYSTĖS IR ŠVIETIMO KOKYBĖS KONTEKSTE	29
1.3. MOKYTOJŲ LYDERYSTĖS KOMPETENCIJŲ STRUKTŪRA IR ELEMENTAI	39
1.4. LYDERYSTĖS KOMPETENCIJŲ UGDYMO RENGIANČIŲ MOKYTOJŲ PROBLEMA IR JOS SPRENDIMO STRATEGIJOS ŠIUOLAIKINĖJE AUKŠTOJOJE MOKYKLOJE	52
1.5. PRAKTIKOS MENTORIŲ LYDERYSTĖS KOMPETENCIJŲ VAIDMENS, UGDANT STUDENTŲ LYDERYSTĖS KOMPETENCIAS, HIPOTETINIS PAGRINDIMAS	59
2. TYRIMO METODOLOGIJA	65
2.1. TYRIMO LOGIKA.....	65
2.2. MOKYTOJŲ RENGIMO PROGRAMŲ STUDENTŲ APKLAUSOS METODOLOGIJA	69
2.3. NATŪRALIOJO EKSPERIMENTO METODOLOGIJA.....	78
3. TYRIMŲ REZULTATAI	111
3.1. MOKYTOJŲ RENGIMO PROGRAMŲ STUDENTŲ APKLAUSOS REZULTATAI	111
3.1.1. <i>Studentų poreikis ugdytis lyderystės kompetencijas aukštojoje mokykloje</i>	111
3.1.2. <i>Studentų poreikio ugdytis lyderystės kompetencijas aukštojoje mokykloje realizavimas</i>	114
3.2. NATŪRALIOJO EKSPERIMENTO REZULTATAI.....	118
3.2.1. <i>Studentų lyderystės kompetencijų pokytis pedagoginės praktikos metu</i>	118
3.2.2. <i>Studentų ir jų mentorių lyderystės kompetencijų skirtumai</i>	139
3.2.3. <i>Studentų lyderystės kompetencijų ir mentoriaus vykdomų funkcijų ryšys</i>	159
3.2.4. <i>Mentoriaus funkcijų poveikio studentų lyderystės kompetencijoms prognozė</i>	163

DISKUSIJA IR IŠVADOS	168
LITERATŪRA.....	176
PRIEDAI (pateikiami kompaktinėje plokštelėje)	

IVADAS

Problemos praktinis reikšmingumas ir mokslinis naujumas.

Lyderystės idėja žmones jaudina dar nuo antikos laikų. Ja domėjosi senieji filosofai, vėlesniais amžiais – socialinių ir gamtos mokslų atstovai. Bandyta ir bandoma kuo tiksliau įvardyti *lyderystės* sąvokos apibrėžimą, atskleisti veiksnius, suteikiančius asmeniui lyderio poziciją, bandyta ir bandoma nustatyti asmens savybes, kurios įgalina jį tapti lyderiu. Nagrinėjama, kuo ir kaip lyderystė pasireiškia, kokią įtaką daro organizacijai, kaip veikia įvairius procesus, kokią įtaką daro jų kokybei.

Intensyvus lyderystės teorijos ir praktikos plėtojimas pastaraisiais dešimtmečiais paskatino lyderystės idėja susidomėti įvairių sričių atstovus, tarp jų – švietimo. Susidomėjimas lyderyste švietimo srityje susijęs su švietimo kokybės klausimais. Šiuolaikinėje mokslinėje literatūroje ypač pabrėžiama lyderystės reikšmė mokyklos vystymuisi ir progresui (Ogawa, Bossert, 1995; Fullan, 2001; Day, Harris, 2003; Crowther, Hann, McMaster, Fergusson, 2000; Sillins, Mulford, 2002; Leithwood ir kt., 2006; Berliner, 2006; Marzano, Waters, McNulty, 2011; Jarvis, 2012; Maxcy, Nguyen, 2013; Bogler, Nir, 2014, Day, Gurr, 2014; ir kt.), todėl neatsitiktinai šiuo klausimu daugėja ir mokslinių tyrimų.

Ankstesniais metais labiau akcentuota mokyklos direktorių lyderystė ir moksliniais tyrimais grįsta formalaus mokyklos vadovo įtaka mokyklos veiklos efektyvumui (Edmonds, 1979; Hallinger, Murphy, 1985; Murphy, 2002; Žvirdauskas, 2006; ir kt.). Tačiau pastaruoju metu atsiranda vis daugiau įrodymų, kad bendroje mokyklos lyderystės aplinkoje mokytojų lyderystė yra ne mažiau svarbi, o kai kuriais aspektais netgi reikšmingesnė mokinių pasiekimams nei direktorių lyderystė (Leithwood, Jantzi, 2000; York-Bar, Duke, 2005). Tuo pagrįsta mokytojų lyderystės idėja (Harris, 2001; MacBeath, Mortimore, 2001; Crowther ir kt., 2002; Hopkins, Jackson, 2003; Lieberman, Miller, 2004; Glickman, 2009; Jarvis, 2012; Jackson, Marriott, 2012; Price, 2012; ir kt.).

Mokytojų lyderių svarba ypač akcentuojama pastaraisiais metais – teigiama, kad mokyklos vadovai, turintys stiprią mokytojų lyderių komandą, užtikrina didesnę kūrybinę ir idėjinę organizacijos potencialą, galimybes plėsti veiklą, ryšius, dalyvauti įvairiuose projektuose (National Comprehensive Center for Teacher Quality, 2007). Todėl dabartiniu metu nemažai mokslininkų (pvz., Getz, 2009; Wells, 2010; Wells, Maxfield, 2010) kelia mintį, kad būsimuosius pedagogus jau aukštojoje mokykloje reikia rengti lyderystei.

Pastaraisiais metais vis dažniau nagrinėjama, kaip aukštosiose mokyklose studentai rengiami lyderystei (Getz, 2009; Glatter, 2009; Stewart, 2009; Wells, 2010; Cox, Cekic, Adams, 2010; Sankar, Kawulich, Clayton, Raju, 2010; Hooper, 2010). Šiame procese vis labiau ryškėja praktinės veiklos vaidmuo (pvz., Day, 2001; Brungardt ir kt., 2006; Dugan, Komives, 2007; Eich, 2008; Cox, Cekic, Adams, 2010; ir kt.). Kartu konstatuojama mentorių įtaka ugdant studentus kaip lyderius (Rowley, 1996). Konstatuojama, kad mentoriai (vyresnių kursų studentai, dėstytojai, praktikų ir stažuočių vadovai, kiti didesnę patirtį turintys asmenys) padeda studentams kurti santykius su aukštąja mokykla, motyvuoja aktyviau įsitraukti į akademinę, menų, sporto, studentų ir jaunimo organizacijų veiklą, padeda įvertinti savo stiprybes ir silpnybes organizacijoje, gauti konfidencialų grįžtamąjį ryšį iš lyderio, mokytis naujų įgūdžių ir elgsenos, kurti reikšmingus ryšius organizacijoje – tuo vystomos ir jų lyderystės kompetencijos (Day, 2001; Brungardt ir kt., 2006; Dugan, Komives, 2007; Scandura, 2011; kt.), K. Adams ir kt. (2006), tyrę studentų profesinio tapatumo formavimo(si) veiksnius, nustatė, kad praktikos vadovo (mentoriaus) pagalba yra itin svarbi praktinėje veikloje ir daro didelę įtaką studentų profesinio tapatumo formavimuisi, o M. Panfilova (2008) pažymi, kad profesionalų pagalba, priklausymas profesinei grupei, laikantis profesinių reikalavimų, normų ir idealų, viena vertus, o kita vertus, asmenybės ypatumas ir individualumas, kuriuos profesinio rengimo metu išsiugdė būsimasis specialistas, teigiamai veikia būsimo specialisto profesinį tapatumą. Vis dėlto, nors praktinės veiklos ir mentorystės svarba ir yra akcentuojama mokslinėse publikacijose, iki šiol pasigendama tyrimų, atskleidžiančių praktikos mentorių (mokytojų) ir studentų lyderystės

kompetencijų ryšį. Šių ryšių atskleidimas svarbus tuo, kad tai gali padėti nustatyti tiriamo objekto tobulinimo veiksnius, sudaro galimybes kryptingai veikti, daryti tikslingą intervenciją į vykdomus lyderystės kompetencijų ugdymo, pedagoginės praktikos ir mentorystės procesus jų tobulinimo tikslais ir siekiant geresnių studentų lyderystės kompetencijų ugdymo rezultatų. Dėl praktinio aktualumo ir atsižvelgiant į mokslinį neištirtumą lyderystės kompetencijų ir mentorystės ryšio tema pasirinkta šiam disertaciniam tyrimui.

Tyrimo objektas – studentų lyderystės kompetencijų ugdymas aukštojoje mokykloje.

Mokslinė problema detalizuojama šiais klausimais:

1. Kokia yra mokytojų lyderystės kompetencijų samprata ir jų ugdymo teorinis pagrindas?
2. Koks yra mokytojų rengimo programų studentų poreikis ugdytis lyderystės kompetencijas ir jo įgyvendinimas studijuojant aukštojoje mokykloje?
3. Kaip susijusios mokytojų mentorių ir studentų lyderystės kompetencijos?
4. Kokią įtaką daro mokytojų mentorių lyderystės kompetencijos plėtojant studentų lyderystės kompetencijas?

Tikslas – pagrįsti mokytojų mentorių lyderystės kompetencijų įtaką plėtojant studentų lyderystės kompetencijas.

Uždaviniai:

1. Teoriškai pagrįsti ir apibūdinti mokytojų lyderystės kompetencijų struktūrą ir elementus.
2. Teoriškai pagrįsti mokytojų mentorių lyderystės kompetencijų įtaką plėtojant praktiką atliekančių mokytojų rengimo programų studentų lyderystės kompetencijas.
3. Atskleisti mokytojų rengimo programų studentų poreikį ugdytis lyderystės kompetencijas aukštosios mokyklos studijų procese ir šio poreikio realizavimą.
4. Empiriškai pagrįsti mokytojų mentorių lyderystės kompetencijų įtaką plėtojant studentų lyderystės kompetencijas.

Hipotezė: Egzistuoja tiesioginis ryšys tarp mokytojų mentorių ir jų studentų lyderystės kompetencijų: kuo aukštesnis praktikos mentorių lyderystės kompetencijų lygmuo, tuo aukštesnis ir jų studentų lyderystės kompetencijų lygmuo.

Ginamieji teiginiai:

1. Mokytojų mentorių ir jų studentų lyderystės kompetencijas sieja tiesioginis ryšys – nustatyta tendencija, kad didėjant mokytojų mentorių lyderystės kompetencijoms, didėja jų studentų lyderystės kompetencijos. Vadinasi, galima konstatuoti, kad mokytojų mentorių lyderystės kompetencijos daro teigiamą įtaką studentų lyderystės kompetencijoms.
2. Studentų ir jų mokytojų mentorių bendravimo ir bendradarbiavimo gebėjimai ypač svarbūs kitų lyderystės kompetencijų kontekste. Nustatyta tendencija, kad jei studentas jau prieš praktiką turi stiprius bendravimo ir bendradarbiavimo gebėjimus ir jo mentorių pasižymi šiais gebėjimais, studentų lyderystės kompetencijų pokytis yra didesnis. Vadinasi, šie gebėjimai gali būti įvardyti kaip efektyvaus studentų lyderystės kompetencijų ugdymo pedagoginės praktikos metu prielaida.
3. Nustatyta tendencija, kad stipresnės iki pedagoginės praktikos įgytos studentų lyderystės kompetencijos lemia didesnę lyderystės kompetencijų pokytį praktikos metu.

Tyrimo teorinės ir metodologinės nuostatos:

1. *Pasidalytosios lyderystės teorija* (Ogawa, Bossert, 1995; Spillane ir kt. 2001; Gronn, 2002; Pearce, Conger, 2003; Harris, 2004; Alvarez, Svejnova, 2005; Jameson, 2007; kt.), kurios nuostata – mokyklos vadovai kartu su mokytojais lyderiais bendru darbu ir veiksmais didina švietimo kokybę: mokyklos vadovai atsakingi už strateginę lyderystę, o mokytojai lyderiai – už pedagoginę ir ugdymo proceso lyderystę bei organizacinę veiklą (Crowther ir kt., 2002). Ši teorija grindžia mokytojų lyderių poreikio svarbą ir aktualizuoja šį disertacinį tyrimą kaip įgalinantį spręsti mokytojų lyderių rengimą.

2. *Postmodernistinė lyderystės samprata*, pabrėžianti, kad asmenų lyderystė gali būti ugdoma (Rost, 1991, 1993, 1997; Rogers, 1992; Rost, Barker, 2000). Ši lyderystės samprata leidžia plėtoti lyderystės kompetencijų ugdymo tyrimą, nes tik laikantis požiūrio, kad lyderystė yra ugdoma, galima tyrinėti lyderystės ugdymo problemą.
3. *Lyderystės kompetencijų samprata*, pagal kurią lyderystė suvokiama kaip asmens žinių, mokėjimų, įgūdžių, požiūrių, vertybių ir kitų asmenybės savybių lemiamas gebėjimas veikti (Lepaitė, 2001; Goethals ir kt., 2004; Brownwell, 2006; Clark, 2012; Hoffman ir kt., 2011; Derue ir kt., 2011; Rothwell, 2012; Schedlitzki, Edwards, 2014; ir kt.). Šiame darbe *lyderystės kompetencijos* sąvoka vartojama dviem prasmėmis: siaurąja ir plačiąja. Siaurąja prasme lyderystė suprantama kaip viena iš mokytojo kompetencijų. Bet disertacijoje *lyderystės kompetencijos* sąvoka vartojama ir plačiąja prasme, t. y. kaip sudėtinių kompetencijų rinkinys.
4. *Mentorystės kaip labiau patyrusio asmens bendradarbiavimo su mažiau patyrusiu asmeniu, siekiant plėtoti pastarojo specifines kompetencijas, koncepcija* (Levinson ir kt., 1978; Schein, 1978; Odiorne, 1985; Daloz, 1990; Murray, 1991; ir kt.). Ši koncepcija paskatino disertaciniame tyrime nagrinėti mokytojų mentorių vaidmenį, plėtojant studentų lyderystės kompetencijas praktikos metu.
5. Idėja, kad *lyderiai ugdo lyderius* (Gregersen, Morrison, 1998; Harrison, 2010; The Royal Australian College of General Practitioners, 2011; ir kt.), paskatino ieškoti ryšio tarp mokytojų ir studentų lyderystės.
6. *Pozityvistinė tyrimo paradigma*, pabrėžianti eksperimentinių ir kiekybinių tyrimų tinkamumą socialinėms problemoms (tarp jų ir edukologinėms) spręsti (Colin, 2002; Creswell, 2009; Moses, Knutsen, 2012). Vadovaujantis šia paradigma, atlikti žvalgomieji tyrimai ir ištirti studentų bei jų mentorių lyderystės kompetencijų priežasties ir pasekmės ryšiai, tuo

tikslu naudojant anketines apklausas, natūralųjį eksperimentą ir kiekybinių duomenų statistinę analizę.

Tyrimo teorinis naujumas

1. Teoriškai ir empiriškai pagrįsta mokytojų mentorių lyderystės kompetencijų įtaka plėtojant praktiką atliekančių mokytojų rengimo programų studentų lyderystės kompetencijas.
2. Empiriškai pagrįsta ypatinga studentų ir jų mokytojų mentorių bendravimo ir bendradarbiavimo gebėjimų svarba kitų lyderystės kompetencijų kontekste.
3. Empiriškai pagrįsta studentų iki pedagoginės praktikos įgytų lyderystės kompetencijų svarba. Nustatyta, kad minimos kompetencijos lemia didesnę lyderystės kompetencijų pokytį praktikos metu.

Tyrimo praktinis reikšmingumas

1. Atliktas tyrimas leido pirmą kartą įvertinti studentų poreikį ugdyti lyderystės kompetencijas aukštojoje mokykloje ir šio poreikio realizavimo galimybes. Remiantis šiomis žiniomis, aukštosioms mokykloms sudaroma galimybė kurti ir taikyti labiausiai tinkamas lyderystės kompetencijų ugdymo strategijas.
2. Praktikos mentorių lyderystės kompetencijų, atliekamų funkcijų ir studentų lyderystės kompetencijų ryšių nustatymas reikšmingas tuo, kad padeda atskleisti nagrinėjamų objektų tobulinimo veiksnius, sudaro galimybes kryptingai veikti, daryti tikslingą intervenciją į vykdomus pedagoginės praktikos ir mentorystės procesus, siekiant juos tobulinti ir gauti geresnius studentų lyderystės kompetencijų ugdymo rezultatus.
3. Mokytojų lyderystės kompetencijų vertinimo metodologiją galima pritaikyti kituose moksliniuose tyrimuose, nagrinėjant lyderystę švietimo srityje. Metodologiją galima adaptuoti ir kitoms socialinių mokslų šakoms.

Tyrimo loginė schema, metodai

Mokslinės literatūros analizė atlikta siekiant pagrįsti ir apibūdinti mokytojų lyderystės kompetencijų struktūrą ir elementus, taip pat siekiant teoriškai pagrįsti mokytojų mentorių lyderystės kompetencijų įtaką plėtojant praktiką atliekančių mokytojų rengimo programų lyderystės kompetencijas.

Žvalgomasis tyrimas atliktas siekiant atskleisti mokytojų rengimo programų studentų poreikį ugdytis lyderystės kompetencijas aukštosios mokyklos studijų procese ir šio poreikio realizavimą. Tyrimas atliktas taikant **mokytojų rengimo programų studentų netikimybinės apklausos raštu strategiją**. Tam buvo sukurtas originalus klausimynas, atlikta Lietuvos aukštųjų mokyklų mokytojų rengimo programų studentų apklausa raštu, o analizuojant gautus duomenis taikyti statistinių duomenų analizės metodai: dažnių ir vidurkių analizė, *Mann-Whitney* ir *chi* kvadrato kriterijai.

Natūralusis eksperimentas atliktas siekiant empiriškai pagrįsti mokytojų mentorių lyderystės kompetencijų įtaką plėtojant studentų lyderystės kompetencijas. Tyrimas atliktas taikant **natūraliojo eksperimento tyrimo strategiją** ir kiekybinį duomenų rinkimo būdą. Tyrimui buvo sukurti iš dalies originalūs klausimynai, atlikta Lietuvos aukštųjų mokyklų mokytojų rengimo programų studentų ir jų praktikos mentorių apklausa raštu, o analizuojant gautus duomenis taikyti duomenų analizės metodai: dažnių ir vidurkių analizė, *Cronbacho alpha* koeficientas, pakartotinių matavimų *t* kriterijus, *Wilcoxon* kriterijus, koreliacinė analizė, daugialypė tiesinė regresinė analizė.

Darbo struktūra

Darbo struktūrą sudaro trys pagrindiniai skyriai. Po įvado, pirmajame skyriuje, siekiant teoriškai pagrįsti ir apibūdinti mokytojų lyderystės kompetencijų struktūrą bei elementus, taip pat teoriškai pagrįsti mokytojų mentorių lyderystės kompetencijų įtaką, plėtojant praktiką atliekančių mokytojų rengimo programų studentų lyderystės kompetencijas, analizuojama mokslinė literatūra ir dokumentai. Viename poskyryje pateikiamas mokytojų lyderystės teorinis diskursas ir pagrindžiama mokytojų lyderystės kompetencijų struktūra bei elementai.

Kitame poskyryje analizuojama mokytojų lyderystės kompetencijų reikšmė kokybiško švietimo kontekste ir pagrindžiamas lyderystės kompetencijų ugdymo aukštojoje mokykloje poreikis, be to, gvildinama lyderystės kompetencijų ugdymo aukštojoje mokykloje rengiant mokytojus problema ir pateikiama jos sprendimų strategijų šiuolaikinėje aukštojoje mokykloje apžvalga, galiausiai teoriškai pagrindžiamas praktikos mentorių lyderystės kompetencijų vaidmuo ugdant studentų lyderystės kompetencijas.

Antrajame darbo skyriuje aprašoma empirinio tyrimo metodologija, trečiajame – atskleidžiami tyrimų rezultatai. Darbas baigiamas diskusija, rekomendacijomis ir išvadomis, pateikiamas literatūros sąrašas ir priedai.

Disertacijos apimtis – 201 psl. Darbe pateiktos 53 vaizdinės priemonės: 29 lentelės ir 24 paveikslai. Disertaciniam tyrimui naudoti 376 literatūros šaltiniai.

Disertacinio tyrimo rezultatų sklaida

Mokslinės publikacijos:

1. Skarbaliienė, A., Rupšienė, L. (2013). Demand of pedagogical programme's students to educate leadership competences and its realization at Lithuanian higher education. *Tiltai*, Nr. 3(64), p. 221–230.
2. Skarbaliienė, A. (2013). The problem of training of leadership competencies and its solving strategies at contemporary high school. *European Scientific Journal*, Vol. 9, No. 14, p. 21–28.
3. Skarbaliienė, A., Rupšienė, L. (2011). Lyderystės kompetencijų ugdymas Lietuvos universitetų pedagogų rengimo programose. *Andragogika*, Nr. 2, p. 161–168.
4. Rupšienė, L., Skarbaliienė, A. (2010). The Characteristics of Teacher Leadership. *Tiltai*, Nr. 4, p. 67–76.

Pranešimai mokslinėse konferencijose:

1. 2013 m. lapkričio 7–8 d. Socialinių mokslų kolegijos ir LR užsienio reikalų ministerijos organizuotame tarptautiniame Europos ateities forume „Tvarti ekonomika ir darni visuomenė: ateities vizijos ir šian-

dienos veiksmi“ skaitytas pranešimas tema „Lyderystės vieta Lietuvos aukštajame moksle“.

2. 2013 m. spalio 3–4 d. dalyvauta Klaipėdos universiteto organizuotoje tarptautinėje mokslinėje-praktinėje konferencijoje „Švietimo ir ugdymo kokybė globalių ir regioninių iššūkių kontekste“ ir skaitytas pranešimas „The problem of training of leadership competencies and its solving strategies at the contemporary high school“.

3. 2011 m. gruodžio 10 d. dalyvauta LR švietimo ir mokslo ministerijos, Klaipėdos universiteto, Klaipėdos miesto savivaldybės, Lietuvos edukologijos universiteto, Kauno technologijos universiteto ir Lietuvos socialinių pedagogų asociacijos organizuotoje praktinėje-mokslinėje konferencijoje „Socialinio ugdymo kokybė kaip lygių galimybių ir socialinės sanglaudos stiprinimo veiksnys“ ir skaitytas pranešimas tema „Pedagoginių programų studentų poreikis ugdytis lyderystės kompetencijas ir jo realizavimas aukštosiose mokyklose“.

4. 2011 m. gegužės 19 d. dalyvauta Klaipėdos universiteto Tęstinių studijų instituto organizuotoje mokslinėje konferencijoje „Andragogikos aktualijos: suaugusiųjų švietimo veikėjų profesionalizacija“ ir skaitytas pranešimas tema „Pedagoginių programų studentų poreikis ugdytis lyderystės kompetencijas ir jo realizavimas universitetuose“.

5. 2011 m. balandžio 26 d. dalyvauta Klaipėdos universiteto Pedagogikos fakulteto ir Edukacinių inovacijų centro organizuotoje respublikinėje mokslinėje konferencijoje „Pilietinis asmens tapatumas – visuomenės narių jungiamoji grandis“ ir skaitytas pranešimas tema „Lyderystės kompetencijų ugdymas Lietuvos universitetų pedagogų rengimo programose“.

6. 2010 m. lapkričio 25–26 d. dalyvauta Mykolo Romerio universiteto organizuotoje tarptautinėje mokslinėje konferencijoje „Socialinės technologijos '10: iššūkiai, galimybės, sprendimai“ ir skaitytas pranešimas tema „Mokyklos administracijos ir mokytojų santykių kryptingumas mokytojų lyderystės kontekste“.

Disertacijos rengimo metu dalyvauta Erasmus mainų programoje ir 2014 m. nuo balandžio 1 d. iki birželio 30 d. atlikta praktika Ioannina'os universitete (Graikija).

1. MOKYTOJŲ LYDERYSTĖS KOMPETENCIJOS IR JŲ UGDYMO TEORINIS PAGRINDIMAS

1.1. Lyderystės teorinis diskursas

Lyderystė vis stipriau skverbiasi į pačias įvairiausias visuomenės gyvenimo sritis. Šiam fenomenui tirti Lietuvoje ir visame pasaulyje skiriama vis daugiau dėmesio. Pastarąjį dešimtmetį mokslinėje literatūroje ypač pabrėžiama lyderystės reikšmė gerinant mokyklinio ugdymo kokybę (Fullan, 2001; Day, Harris, 2003). Vis dėlto pastebima, jog teorinis suvokimas, kas yra lyderystė, kuo ir kaip ji pasireiškia, kokią įtaką daro organizacijai, yra nevienareikšmis ir kintantis. Todėl šiame poskyryje aptariamas lyderystės teorinis diskursas, kuris padeda apsispręsti dėl teorinio disertacinio tyrimo pagrindo.

Šiuolaikinės lyderystės teorijos yra kilusios iš vadybos mokslo, kurio pradžių mokslininkai (pvz., Goethals, Sorenson, Burns, 2004) kilina iš antikos laikų ir sieja su „Didžiojo žmogaus“¹ (angl. „Great Man“ theory) teorija. „Didžiojo žmogaus“ teorija jie vadina tą dalį vadybos mokslo istorijos, kuri egzistavo jau tuomet, kai šiuolaikinis vadybos mokslas dar nebuvo sukurtas. Pagal minėtą teoriją, lyderiai gimsta, o nėra išugdomi, vadinasi, gebėjimas vadovauti yra paveldimas asmens bruožas. Turintieji šį bruožą tampa lyderiais, o neturintieji – sekėjais (Goethals, Sorenson, Burns, 2004). Pagrindiniai to meto vadybos mokslo vadovėliai buvo antikos mąstytojų ir kūrėjų darbai. Vadovauti jaunuoliai mokėsi studijuodami graikų ir lotynų kalbas bei literatūrą. G. R. Goethals ir kt. (2004) nurodo, kad svarbiausiais vadybos ir valdymo, pagrįsto „Didžiojo žmogaus“ teorija, vadovėliais tais laikais laikyti Platono veikalas „Respublika“ ir Plutarcho „Paralelinės biografijos“. Plutarchas pateikia garsių graikų ir romėnų biografijas

¹ Lietuviškoje literatūroje vartojamas ir „Didžiojo vyro“ teorijos pavadinimas, motyvuojant, tuo, kad lyderiai yra išskirtiniai žmonės, gimę valdyti ir turintys išskirtinų savybių. Terminas Didysis vyras buvo pasirinktas, nes lyderystė buvo laikoma išskirtinai vyrišku ir kariniu bruožu.

poromis, paryškindamas abiem bendras moralines dorybes ir ydas. W. A. Neilson (2001), nagrinėjęs „Paralelines biografijas“, šio veikalo reikšmę lyderystės mokslui atsirasti grindžia tuo, kad Plutarchas akcentavo ne tiek istorijos svarbą, kiek gerų ar blogų būdo bruožų įtaką žmogaus gyvenimui ir likimui.

„Didžiojo žmogaus“ teorija vyravo maždaug iki XIX a., kol buvo pervadinta *bruožų* teorija. Svarbiausiais to meto autoriais laikomi Th. Carlyle ir F. Galton. Th. Carlyle (Carlyle, 1841) bandė atskleisti didžiausius garsių ir galingų žmonių talentus, gabumus, charakterio bruožus, elgesio ypatumus, o F. Galton (1869) nagrinėjo valdžioje esančių giminių istorijas ir grindė idėją, kad gebėjimas valdyti, vadovauti yra paveldimas. Taigi pirmieji teoriniai samprotavimai apie lyderystę siejami su politine valdžia. Su ja siejama ir paties termino *lyderystė* atsiradimas, taip pat – šiuolaikinės lyderystės teorijos kilmė.

Pradėjus vykdyti lyderystės tyrimus, didžioji jų dalis buvo skirta formaliai lyderystės raiškai nagrinėti. Pastebimos kelios tendencijos, kurios skirtingai ir net prieštaringai vertina tiek patį lyderystės procesą, tiek jo veikėjus. Pavyzdžiui, XIX amžiuje iš „Didžiojo žmogaus“ teorijos kilusios *bruožų* teorijos (angl. *Trait theories*) teigia, kad lyderiu yra gimstama, ir siekia įvardyti sėkmingą lyderio veiklą lemiančias konkrečias savybes bei charakteristikas. Pagrindiniais būdo bruožais, lemiančiais tapimą lyderiu, laikyti: protiniai gabumai, sumanumas, savitvarda, gebėjimas bendrauti, komunikabilumas (Lord, De Vader, Alliger, 1986; Hoffman ir kt., 2011), sąžiningumas (Arvey, Rotundo, Johnson, Zhang, McGue, 2006; Judge, Bono, Ilies, Gerhardt, 2002; Tagger, Hackett, Saha, 1999; Hoffman ir kt., 2011), siekis įgyti naujos patirties, atvirumas naujovėms, noras tobulėti (Judge, Bono, Ilies, Gerhardt, 2002; Kickul, Neuman, 2000), charakterio tvirtumas, gebėjimas pagrįsti savo nuomonę (Smith, Foti, 1998; Foti, Hauenstein, 2007), charizma (Hoffman ir kt., 2011) ir pan.

Bene daugiausia tyrimų lyderystės srityje atliko J. M. Kouzes ir B. Z. Posner, kurie rėmėsi *bruožų* teorija. Labiausiai pageidautinas vadovų lyderių charakteristikas jie tiria jau kelis dešimtmečius ir teigia, kad nuo 1987 m. šių charakteristikų sąrašo viršuje tvirtai laikosi keturios: sąžiningumas, gebėjimas numatyti ateitį, kompetentingumas

ir gebėjimas įkvėpti (Kouzes, Posner, 2002). Lyginant 1987 m., 1995 m. ir 2002 m. tyrimų rezultatus, paaiškėjo, kad gebėjimas numatyti ateitį ir gebėjimas įkvėpti yra reikalingiausios lyderiui savybės (Kouzes, Posner, 2003).

Panašus asmens savybių spektras pateikiamas ir P. G. Northouse (2007) studijoje, kurioje apibendrinami esminiai ir didžiausi lyderystės *bruožų* teorijos tyrėjų darbai.

1 lentelė. Pagrindiniai *bruožų* teorijos tyrimai ir jų rezultatai

Stogdill (1948)	Mann (1959)	Stogdill (1974)	Lord ir kt. (1984)	Kirkpatrick ir Locke (1991)
intelektas, budrumas, įžvalgumas, atsakingumas, iniciatyvumas, atkaklumas, pasitikėjimas savimi, socialumas	intelektas, vyriškumas, koordinuotumas, gebėjimas dominuoti, ekstravertiškumas, konservatyvumas	pasiiekti laimėjimai, atkaklumas, įžvalgumas, pasitikėjimas savimi, atsakingumas, bendradarbiavimo gebėjimai, tolerantiškumas, įtakingumas, socialumas	intelektas, vyriškumas, gebėjimas dominuoti	vidinė jėga, motyvuotumas, garbingumas, pasitikėjimas, kognityviniai gebėjimai, žinios

Sudaryta autorės pagal Northouse, 2007.

Apibendrinamas studiją, P. G. Northouse (2007) teigia, kad pagrindiniai lyderio bruožai yra: intelektualumas ir žinios, pasitikėjimas savimi, ryžtingumas, garbingumas, socialumas.

Didžiausių diskusijų kilo dėl *bruožų* teorijos teiginių, aptariančių asmenis, pasižyminčius lyderiui būdingomis savybėmis ir charakteris-

tikomis, tačiau netampančiais organizacijų lyderiais. *Bruožų* teorijos oponentai dažniausiai kritiką grindžia tuo, jog ši teorija „per paprasta“ (Conger, Kanungo, 1998), tuščia ir nenaudinga (House, Aditya, 1997). D. S. Derue ir kt. (2011) teigia, kad didesnę įtaką veiklos efektyvumui daro lyderio elgsena ir veiksmai nei būdo bruožai. Iš to kilo lyderio *elgsenos* teorijos.

Taigi *elgsenos* teorijos (angl. *Behavioural theories*), atvirkščiai nei *bruožų* teorijos, yra pagrįstos nuostata, kad lyderiu yra tampama, o ne gimstama. Šios teorijos atstovai teigia, kad būti lyderiu galima išmokyti (Spillane ir kt., 2004).

V. Barvydienė ir J. Kasiulis, remdamiesi F. E. Fiedler (1967), lyderio elgsenai priskiria dvi dimensijas, kurioms gali būti priskirtas kiekvieno lyderio elgesys:

1) *pagarbos* dimensija yra susijusi su būdais, kuriais vadovas parodo rūpinimąsi pavaldinių gerove. Tai pasireiškia domėjimusi darbuotojo šeima, dėkingumo išraiška už gerai atliktą darbą, taip pat pavaldinio rengimu aukštesnėms pareigoms;

2) *struktūravimo* dimensija yra toks elgesys, kai didžiausias dėmesys skiriamas darbo užduotims. Lyderiai, laikydami šios struktūros, nori, kad darbas būtų atliktas laiku ir gerai. Jie organizuoja darbą ir duoda nurodymus, kaip jį atlikti; jiems rezultatai yra svarbesni už tarpasmeninius santykius (Barvydienė, Kasiulis, 2003).

Elgsenos teorijos svarbios ir tuo, kad jos padėjo identifikuoti pagrindinius lyderystės stilius: autokratinį, demokratinį, liberalųjį.

Kita teorijų grupė – *situacinės* (angl. *Situational theories*) (Hersey, Blanchard, 1969) ir *kontingencijos* teorijos (angl. *Contingency theories*) (Fiedler, 1967; Ashour, 1973; Bass, 1990; ir kt.). Jos laikomos tarpinėmis tarp *bruožų* bei *elgsenos* teorijų ir fokusuojamos į tai, ką lyderis turi daryti, kaip elgtis, kokį lyderiavimo stilių pasirinkti, atsižvelgiant į konkrečią situaciją, siekiamus tikslus, uždavinius, aplinkybes ir žmones, su kuriais dirbama. Remiantis V. Barvydiene ir J. Kasiuliu, vadovavimo sėkmę lemia ir pavaldinių charakteristikos, vadovo ir pavaldinių santykiai, darbo ir užduočių apibrėžtumas, ne tik formali, bet ir reali vadovo valdžia grupėje (Barvydienė, Kasiulis, 2003). Autoriai taip pat teigia, kad viena svarbesnių teorijų, padariusių

didelę įtaką lyderystės teorijų raidai, yra P. Hersey ir K. H. Blanchard *elgsenos* teorija (1969), teigianti, kad vadovo darbo sėkmė priklauso nuo jo gebėjimo teisingai įvertinti savo pavaldinių brandumo lygį ir pasirinkti atitinkamą elgesio stilių. Ši teorija pabrėžia, kad nėra vieno geriausio vadovavimo stiliaus, o sėkmingas vadovavimas turi būti individualizuotas, t. y. elgsena pasirenkama pagal konkretaus pavaldinio ar jų grupės pasirengimo darbui lygį (Barvydienė, Kasiulis, 2003).

Situacinės teorijos lyderystės teorijų kontekste svarbios ir tuo, kad jomis pradėta grįsti idėja, jog lyderiu tampama, t. y. reikiamo elgesio išmokstama, o savybės iš(si)ugdamos ugdymo(si) procese arba įgyjamos praktinėse (darbinėse) situacijose.

Vėliau lyderystės tyrimų objektas pakrypo į santykių tarp lyderio ir jo sekėjų nagrinėjimą. Iškeltos *jėgos ir įtakos* teorijos (angl. *Power and influence theories*), lyderystę aprašiusios ne kaip tam tikrų bruožų rinkinį, bet kaip socialinį procesą, kylantį iš jėgos ir įtakos naudojimo, t. y. lyderystė suvokiama kaip sprendimų ir veiksmų visuma, reikalinga įgyvendinant tikslus (Scouller, 2011). Šios teorijos davė pradžią *transakcinės* (angl. *Transactional*) ir *transformacinės* (angl. *Transformational*) lyderystės teorijoms susiformuoti (Berne, 1966; Burns, 1978; Bass, 1985, 1999). Šių teorijų esmė – supratimas, kad transakciniai lyderiai laikosi bausmės ir paskatinimo principo, o transformaciniai lyderiai siekia motyvuoti ir įkvėpti sekėjus. Transformacinis lyderis siekia transformuoti darbuotojų lūkesčius, keisti jų požiūrius ir poreikius derindamas su organizacijos tikslais, aiškiai pristato numatomų tikslų įgyvendinimo būdus. Taip pat skatina dirbti komandoje, jos siekius išskeldamas aukščiau asmeninių, tačiau kartu siekia ir atskleisti kiekvieno komandos nario potencialą. Tokie lyderiai dažniausiai laikosi aukštų moralinių ir etinių standartų.

Visiškai naujai į lyderystę pažvelgė *kognityvinės* teorijos kūrėjai (angl. *Cognitive theories*). Šios teorijos atstovai kelia idėją, kad tam tikras laikotarpis, įvykiai ir situacijos iškelia lyderius. Šios teorijos lyderystę vaizduoja kaip socialinį konstruklą. Viena *kognityvinių* teorijų nagrinėja *lyderystės pakaitalą* (angl. *Substitutes for leadership*). Ši teorija grindžiama idėja, kad vykstant tam tikriems įvykiams, esant tam tikroms situacijoms struktūros ar grupės gali veikti kaip lyderiai

(Kerr, Jermier, 1978; Yukl, 1994; Harris, 2005). *Kognityvinės* teorijos pagrindu tapo *pasidalytosios lyderystės* (angl. *Shared, Distributed, Parallel, Collaborative, Constructivist leadership*) idėja (Ogawa, Bossert, 1995; Spilane ir kt., 2001; Gronn, 2002; Pearce, Conger, 2003; Harris, 2004; Alvarez, Svejenova, 2005; Jameson, 2007; ir kt.).

Įvairios iš kitų mokslų atėjusios teorijos suformavo dar daugiau požiūrių į lyderystę. Pavyzdžiui, XX a. pabaigoje – XXI a. pradžioje pradėjusios kilti *kultūros ir simbolių* teorijos (angl. *Cultural and symbolic theories*), pabrėžiančios kultūrinių vertybių, normų, istorijos, tapatybės, skirtingų tikėjimų, religijų, simbolių, tradicijų svarbą, teigia, kad lyderystė atsiranda socialinėje sistemoje. Taigi ji, kaip socialinis konstruktas, kiekviename kultūriniame kontekste yra skirtinga. Lyčių studijos sukūrė prielaidas dar vienai požiūrio į lyderystę prizmei atsirasti. Daugiausia tai moterų lyderystės tyrimai, kurių objektas – moterų lyderių patirtis, lyderystės raiška, paradoksai, kylantys lyginant moterų ir vyrų lyderiavimą (Rosener, 1990; Fletcher, Kaufer, 2003). H. Gardner (1997), B. Alimo-Metcalfe (1999), I. Zigurs (2003) darbuose lyderystė nagrinėjama per laiko ir atstumo prizmę, t. y. lyderio poveikis laike, taip pat įtaka mažose grupėse bei didelėse organizacijose ir net virtualioje erdvėje.

Mokslininkai, nagrinėjantys istorinių asmenybių lyderystę, kelia lyderių vertybių ir siekių klausimą, ypač hierarchijos, valdžios, turto, galios poveikį lyderystei, istorinių didvyrių veiksmus ar kontroversiškai vertinamus lyderius (pvz., Hitlerį, Staliną ir kt.). Tokių lyderių naudojama jėga, siekiai ir veiksmai dažniausiai nagrinėjami pagal *kritinę* teoriją (angl. *Critical theory*) (Collinson, 2011). Istorinių lyderių veiklai nagrinėti taikoma ir *destruktyviosios lyderystės* (angl. *Destructive leadership*) teorija, analizuojanti destruktyvaus lyderio veiklą, įtakai lengvai pasiduodančių sekėjų elgesį ir tam palankios aplinkos poveikį (Padilla, Hogan, Kaiser, 2007).

Naujausi lyderystės tyrimai remiasi *išmintingosios lyderystės* idėja (Turnbull, Arroba, 2005; Kaipa, 2012), kuri, anot G. Cibulsko ir V. Žydžiūnaitės (2011), apima tvariosios, atstovaujančiosios, tarnaujančiosios, besidalijančiosios, bendradarbiaujančiosios, paslaugiosios, autoriteto, etiškosios lyderystės modelius. Autorių teigimu, išmintin-

goji lyderystė apibrėžiama kaip siekiamybė, o jos pagrindas – organizacijos kultūros ir pačios lyderystės vertybių visuma.

Pagrindinius lyderystės teorijos principus bando atrasti net ir gamtos mokslų tyrėjai. M. Wheatley (1999) išskiria dvi lyderystės perspektyvas: vienokia lyderystė galima stabilioje, nesudėtingoje aplinkoje, kur dauguma procesų gali būti mechanizuoti, o lyderis veikia iškeldamas tikslus, stebėdamas vykdymą ir kontroliuodamas rezultatus. Visai kitokio lyderio reikia sudėtingose, besikeičiančiose, sunkiai prognozuojamose situacijose, kai procesai negali būti automatizuoti. R. Heifetz (1994) nuomone, situacijoms, kurioms būdinga rutina, lyderystė visai nereikalinga, nes lyderystės fokusas – sudėtingos ir sunkiai sprendžiamos problemos, kurias sprendžiant reikia eksperimentuoti ir siekti atradimų. Autoriaus teigimu, lyderystės paskirtis tokiose situacijose – tinkamai mobilizuoti ir efektyviai panaudoti organizacijos išteklius ir rasti geriausią sprendimą. Šios idėjos priskiriamos *paternalistinei lyderystei* su charizmatiškosios, situacinės, ugdomosios lyderystės modeliais.

Teorinis diskursas apie lyderystės teorijas padeda suprasti, kad lyderystės idėja yra nevienareikšmiškai traktuojama ir vertinama skirtingų teorijų ir mokslo šakų atstovų. Iki šiol nerimsta diskusijos dėl sąvokos apibrėžimo, ji keliami vis į naujus kontekstus, taikomi nauji, nuo konkretaus laikotarpio priklausantys požiūriai. Diskutuojama, kas, kaip ir kodėl tampa lyderiu, kaip lyderystė veikia.

Daugiausia tyrimų ir darbų, siekiant apibrėžti *lyderystės* sąvoką, atliekama pradedant XX a. 8-uju dešimtmečiu. Dar 9-ojo dešimtmečio viduryje W. Bennis ir B. Nanus (1985) pažymėjo, kad lyderystė yra daugiausia socialinių mokslų tyrinėtojų dėmesio sulaukusi tema, tačiau kartu vis dar kelianti begalę klausimų ir neaiškumų. Tam pritaria ir šiuolaikiniai lyderystės mokslo tyrėjai, pavyzdžiui, J. Storey (2004) pažymi, kad leidinių lyderystės tema skaičius išaugo nuo 136 pavadinimų 1970–1971 m. iki 1 105 pavadinimų 1990–1991 m., 2011 m. šis skaičius siekė 66 215, o 2014 m. – net 105 538 pavadinimus.

Nors *lyderystės* terminas pradėtas vartoti maždaug prieš 200 metų kalbant apie politinę įtaką britų parlamente (Tirmizi, 2002), o lyderystės teorijos atskyrimo nuo vadybos mokslo pradžią „Lyderystės encik-

lopedijos“ sudarytojai G. R. Goethals ir kt. (2004) sieja su F. Taylor darbais, ypač su jo veikalu „Mokslinio valdymo principai“ (angl. „*The Principles of Scientific Management*“, 1911), ankstyvuosiuose lyderystės tyrėjų darbuose *lyderystės* sąvoka vis dėlto tapatinama su vadovavimu (Stogdill, 1990; Katz, Kahn, 1978; Vecchio, 1988; Maxwell, 1995; Cohen, 1990; ir kt.). Lyderyste vadintas procesas, kuriuo individai skatina individų grupes siekti bendrų tikslų (Northouse, 2004), taip pat procesas, kurio metu vienas asmuo nustato kryptį arba tikslą kitiems asmenims ir drauge su jais kompetentingai ir atsidavę eina ta kryptimi (Jaques, Clement, 1994). Lyderyste vadintas ir vizijos perteikimas kitiems (Bryman, 1986). Tai *primityviosios lyderystės* laikotarpis (dar vadinamas *industrinės, vartotojiškos lyderystės* laikotarpiu), kuriame lyderystė siejama su vadovavimu. *Lyderio* ir *lyderystės* sąvokos laikytos tapačiomis. Manyta, kad lyderystė skirta „tik išrinktiesiems“, kad lyderiais gimstama (Rost, 1993). B. J. Goertzen (2008), atlikęs lyderystės teorijų apžvalgą, teigia, kad industrinės lyderystės laikotarpiu manyta, jog lyderiavimą lemia tik lyderio veiksmai, t. y. žinojimas, kada ir kaip elgtis. Jokių kitų prielaidų lyderystei atsirasti nemanė esant.

XX a. viduryje, tuo metu, kai Vakarų kultūra išgyveno vertybių krizę ir didėjo nihilizmas dvasinių vertybių atžvilgiu, filosofijoje pradėjo kilti *postmodernizmo* idėjos. Postmodernizmo užuomazgos atėjo iš Jungtinių Amerikos Valstijų, Europoje sklido iš Prancūzijos, o ypač sustiprėjo Prancūzijos akademinuose sluoksniuose. Nors kai kurios XX a. 3-iojo dešimtmečio idėjos kartais traktuojamos kaip postmodernizmo užuomazgos, vis dėlto ideologijos pradžia laikomi 1979-ieji, kai prancūzas J. F. Lyotard išleido knygą „*La Condition postmoderne: Rapport sur le savoir*“ („Postmodernus būvis: šiuolaikinį žinojimą aptariant“) ir R. Rorty publikavo veikalą „*Philosophy and the Mirror of Nature*“ („Filosofija ir gamtos veidrodis“). Įtakingais postmodernizmo teoretikais laikomi ir J. Baudrillard, M. Foucault, taip pat R. Barthes. Jie atsisakė vienareikšmio požiūrio į klasikinę Vakarų kultūrą ir siekė vesti link naujo požiūrio, kuris skelbė pliuralizmą, naujų principų įvairovę, vertybių sugrąžinimą, dėmesį individualiam žmogui ir žmogaus, kaip asmenybės, ugdymo(si) svarbą. Kai kurie

postmodernizmo atstovai teigia, kad postmodernizmas yra natūrali reakcija į viešųjų medijų skleidžiamą informaciją, į visuomenę, kurios dėmesio centre – masinė produkcija, masinis vartojimas, masinė ekonomika ir politika. Taigi, remiantis postmodernizmo idėjomis, metas iššūkis kapitalistinio vartotojiškumo ideologijai ir jos kapitalo kaupimo principams (MacIntyre, 1981, 2007; Bielskis, 2005; Murphy, 1997). Filosofas A. Andrijauskas postmodernizmą vadina epochiniu perversmu, radikalia kultūros paradigmu ir dvasinių orientyrų kaita (Andrijauskas, 2010). Postmodernizmo idėjos netruko pasklisti po Europą, o tai, ką prancūzai vadina *postmoderniuoju mokslu*, Didžiosios Britanijos mokslinėje spaudoje vadinama *naujuoju mokslu*, Vokietijoje ir Rusijoje – *sinergetine*, arba *kompleksiškumo, paradigma*.

Postmodernizmo ideologai vertina asmenybę ir siekia kompleksiskai, visapusiškai, holistiškai pažvelgti į individo gebėjimų ir kompetencijų struktūrą, o kartu pradėtas vertinti asmens gebėjimas prisitaikyti prie naujų mokslo ir darbo iššūkių, perimti naujas technologijas, naujus vaidmenis – iškilo mokymosi visą gyvenimą idėja. Mokymasis visą gyvenimą – visa mokymosi veikla, vykstanti bet kuriame amžiaus tarpsnyje, siekiant tobulinti asmeninės, pilietinės, socialinės ir profesinės srities kompetencijas (Mokymosi visą gyvenimą užtikrinimo strategija, 2004). M. Milana (2012) nuomone, mokymasis visą gyvenimą iškilo kaip atsakas į sparčios technologijų plėtros ir globalizacijos keliamas problemas. Palaikantieji mokymosi visą gyvenimą idėją teigia, kad mokymasis visą gyvenimą tampa vienu iš greičiausiai švietimo sistemos pažangą bei kaitą lemiančių veiksnių ir išsivysčiusios visuomenės norma (Rutkienė, Trepulė, 2009). Lisabonos strategijoje ir vėlesniuose dokumentuose (pvz., Europos bendrijų komisijos dokumentas „*Making a European Area of Lifelong Learning a Reality*“, 2001 11 21) mokymasis visą gyvenimą nurodomas kaip vienas reikšmingiausių žinių visuomenės kūrimo veiksnių. Mokymasis vis labiau tampa socialiniu gyvenimo reiškiniu, kuris turi galios transformuoti visuomenę (Vaičekauskaitė, Staškūnienė, 2013).

Holistiškai žvelgiantys į asmenybę postmodernistai siekia pakeisti iki tol Europoje dominavusį nepalankų požiūrį į individualizmą. Asmenybės ir individualumo sąsajas aiškiai apibrėžia B. G. Ananjevas,

teigdamas, kad „asmenybė yra visų žmogiškųjų savybių viršūnė, o individualybė – asmenybės, kaip veiklos subjekto, giluma“ (Antinienė, 2000, p. 119). Taigi postmodernizmo atstovai individualizmą iškelia kaip laisvės, savikūros, savęs realizavimo pamatinį principą, grindžia asmenybių vaidmenį visuomenėje, skatina išskirtinumą ir unikalumą. Pavyzdžiui, A. Andrijauskas teigia, kad intelektualinis tautos ir šalies elitas bei intelektualai, t. y. tautos lyderiai, tautos asmenybės, yra svarbiausioji jėga krizės lyg drugio krečiamoje visuomenėje (Andrijauskas, 2010). Taigi šis požiūris sudaro prielaidas keisti lyderystės vertinimą, o kartu keičia ir lyderystės tyrimų kryptį – XX a. paskutiniame dešimtmetyje iškeliamos ir postmodernistinės lyderystės idėjos. Žymiausių idėjų pradininkas – J. C. Rost (1991, 1993, 1997, ir kt.).

Lyderystės paradigmos pasikeitimas iš modernistinės į postmodernistinę visų pirma svarbus tuo, kad atsietos *lyderiavimo* ir *vadovavimo* sąvokos, t. y. lyderystė nebelaikoma tapati vadovavimui (angl. *management*). Teigiama, kad lyderio vaidmens gali imtis visi to siekiantys (Schedlitzki, Edwards, 2014). Taip pat atsiranda svarbus suvokimas, kad lyderystė nėra prigimtinis dalykas – lyderiai gali būti išugdomi. O su postmodernizmu iškilusi *mokymosi visą gyvenimą* idėja būtent ir deda pagrindus bei suteikia galimybę ugdytis konstruktyviai, nenutrūkstant, į konkretaus laikotarpio realijas ir poreikius besiorientuojančiam lyderiui.

Postmodernistinės lyderystės paradigmos pradininkas J. Rost (1991) taip pat grindžia santykių tarp lyderio ir jo sekėjų svarbą kaip efektyvios šiuolaikinės organizacijos veiklos pagrindą. J. L. Rogers (1992) nuomone, pagrindinis šios paradigmos aspektas yra bendradarbiavimas tarp lyderio ir jo sekėjų, kadangi lyderyste laikoma jau ne vien lyderio veikla, o bendra lyderio ir jo sekėjų veikla. Remdamasis postmodernistine lyderystės paradigma, J. C. Rost (1993) pateikia ir lyderystės sampratą apibrėžimą, kuriuo daugiau ar mažiau remiasi daugelis šiuolaikinių lyderystės tyrėjų. Teigiama, kad lyderystė – tai įtaka paremti lyderio ir jo sekėjų santykiai, skirti pokyčiams, siekiant bendrų tikslų, įgyvendinti (Rost, 1993, p. 102). Remdamasis šiuo apibrėžimu, B. J. Goertzen (2008) išskiria pagrindinius lyderystės komponentus, t. y.: 1) įtaka grįstus santykius, 2) lyderio ir jo sekėjų tarpu-

savio vaidmenis, 3) lyderio ir jo sekėjų ketinimus vykdyti kaitą ir 4) bendrus lyderio ir jo sekėjų tikslus. M. Wheatley (2006) teigimu, ši koncepcija atskleidžia holistinį požiūrį į lyderystę, kur svarbus lyderio asmeninis tobulėjimas ir jo sąveika su komanda, kur pažymimos ne asmeninės lyderio ambicijos, o bendradarbiavimas su komanda, siekiant organizacijos tikslų. Taigi lyderystė pradėta traktuoti kaip procesas, o ne kaip padėtis, kurią žmogus gali oficialiai užimti organizacijoje (Curphy, 1999).

Lyderystės koncepcija, kuri siejama su įtaka, toliau šiame darbe ir remiamasi. Tačiau kas yra *įtaka*? Kas yra įtaką darantis asmuo? Pavyzdys? Manipulatorius? Patarėjas? Vedlys?

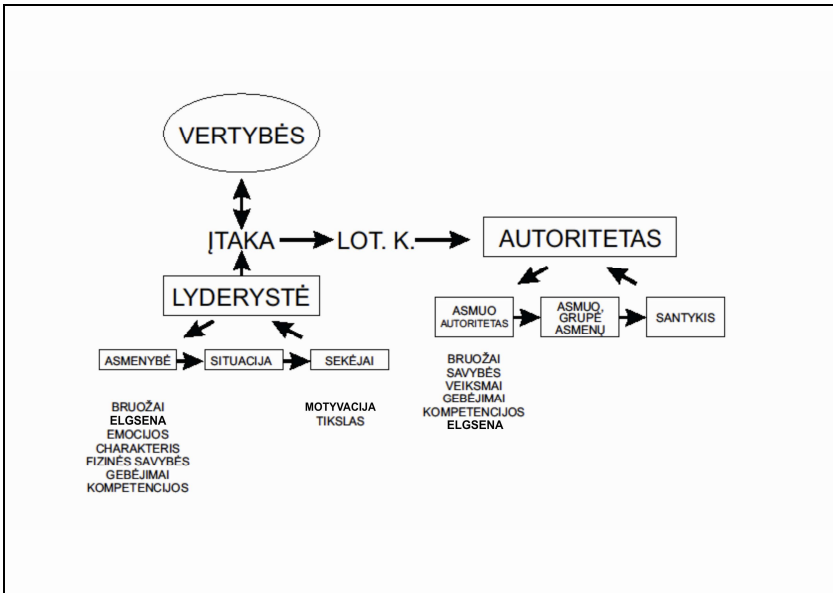
Įvairiuose žodynuose *įtaka* apibūdinama kaip jėga, veikianti asmenis, sietina su einamomis pareigomis, turtine padėtimi ir (ar) galia (*The Free Dictionary by Farlex*), galia vykdyti kaitą be tiesioginio dalyvavimo joje (*Merriam-Webster's Dictionary*), gebėjimas paveikti veiksmus, elgesį, nuostatas (*Oxford Dictionaries*).

Žvelgdami dar kitu aspektu ir žodį *įtaka* versdami į lotynų kalbą, susiduriame su sąvoka *autoritetas* (lot. *auctoritas* – „įtaka, valdžia“, Tarptautinių žodžių žodynas, 2008). Sąvoka *autoritetas* reiškia kurio nors asmens ar institucijos įtaką įvairios žmonių veiklos ar visuomenės gyvenimo srityse (Jovaiša, 1993, p. 25), apibūdina asmenybės bruožų visumą, darančią stiprų įspūdį, poveikį kitiems ir liudijančią to žmogaus valią ir protą, sukeliančią visuotinį pasitikėjimą juo ir pagarbą (Tijūnėlienė, 2000). M. Bochenski (2004) teigia, kad autoritetas yra asmens statusas, išskylantis esant santykiams tarp dviejų ar daugiau individų. Autorius papildo, kad autoriteto atsiradimas galimas ir dėl tam tikrų asmens savybių, gebėjimų, charakterio bruožų, tačiau autoritetas kyla iš santykio, o savybės gali būti tik pagrindas, iš kurio kyla pripažinimas. Autoritetas apibrėžiamas ir kaip visuotinai pripažįstama žmogaus, doktrinos, institucijos kompetencija, kuri išreiškia trilypį santykį – autoritetinę subjektą, autoritetui paklustantį subjektą ir tam tikrą sritį, kurioje įgyvendinama ši subordinacija (Jankauskas, 2007), taip pat kaip asmenybės bruožų visuma, daranti stiprų įspūdį ir poveikį kitiems, liudijanti apie to žmogaus valią ir protą, sukelianči visuotinį pasitikėjimą juo ir pagarbą (Jovaiša, 2007). Svarbu pažymėti, kad pa-

klusimas autoritetui grindžiamas ne prievartos baime, o pirmiausia pagarba ir teise priimti sprendimus, teise daryti jiems įtaką ar juos vertinti pripažinimu (Jankauskas, 2007). Autoritetą, kuris mėginamas pasiekti perdėtu griežtumu ar visišku nereiklumu, tariamu gerumu, familiarumu, puikavimusi laimėjimais, pranašumu ir pan., L. Jovaiša vadina *pseudoautoritetu* ir teigia, kad jo poveikis gali būti tik laikinas (Jovaiša, 2007). B. Martinkus, B. Neverauskas ir kt. (2000) autoritetu vadina savybių visumą, garantuojančią bendradarbių pripažinimą, savanorišką nurodymų vykdymą. Vis dėlto autoriai pažymi, kad autoritetas gali būti įgyjamas ir valdžia: įsakymais, baudomis. Tokia valdžia besinaudojantis vadovas yra autoritaras. Tačiau autoritetas gali remtis ir pasitikėjimu, kompetencija, įtikinėjimu. Tokiam autoritetui teikiama pirmenybė prieš valdžios autoritetą.

Autoriai išskiria tris autoriteto dėmenis: (1) asmeninis (bendrosios žmogaus savybės: teisingumas, nuoširdumas, atsakomybė už savo poelgius kolektyvui ir visuomenei, bendravimo gebėjimai, sąžiningumas, pasirengimas padėti, moralinis tyrumas), (2) dalykinis (išskirtinės specialybės žinios – pasirengimas ir patyrimas, padedantis koordinuoti ir organizuoti bendradarbius siekti bendro tikslo) ir (3) valdžios ar baimės autoritetas, pagrįstas įstatymais, įmonės reglamentais. O. Tijūnėlienė teigia, kad „autoritetą paprastai įgyja tie žmonės, kurie kalba drąsiai ir aiškiai, kurie pirmieji pasako savo nuomonę, nesvyruodami skelbia savo pažiūras, išsprendžia problemas. Jie autoritetą įgyja savo dvasia, kūrybine ir moraline energija. Jie susiorientuoja pirmieji, pasiūlo sprendimą, nebijo rizikuoti. Jie žino, kada kalbėti ir kada tylėti. Visuomenė tokius asmenis pasirenka savo vadais, o nusigręžia nuo svyruojančių, nuo neapsisprendžiančių, laiku nespėjančių susiorientuoti, bijančių rizikos, nesistengiančių aukotis“ (Tijūnėlienė, 2000, p. 145). O. Tijūnėlienės (2000) manymu, autoriteto susidarymą lemia tam tikri veiksniai ir jų tarpusavio sąveika.

Apibendrinant autorių mintis, pažymėta, kad autoritetui atsirasti reikia: 1) situacijos, 2) autoritetu pripažįstamas asmuo, 3) asmenį autoritetu pripažįstantys asmenys ir 4) jų tarpusavio santykis. Tačiau tokia schema šiame darbe jau buvo pateikta ir anksčiau, t. y. kalbant apie lyderystę. Sąvokų ir jų procesų sugretinimas pavaizduotas 1 pav.



1 pav. *Lyderystės ir autoriteto sąvokų sugretinimas (sudaryta autorės)*

Kaip matyti, lyderystės ir autoriteto sudėtinės dalys ir procesai yra tapatūs – tai įtaka pagrįsti santykiai tarp vieno asmens ir kito asmens ar jų grupės, kurių metu dėl tam tikrų bruožų, elgesio, fizinių savybių, emocijų, charakterio, nuostatų, gebėjimų, kompetencijų ir pan., asmuo yra identifikuojamas kaip lyderis arba autoritetas. Tačiau viskas prasideda nuo įtakos. Iš to kyla klausimas: kiek tai yra moralu? Ar įtakos darymas nėra manipuliavimas žmonėmis (galios naudojimas siekiant naudoti sau?). Psichologinėje literatūroje randama aiškinimų, kad *įtaka* ir *manipuliacija* vis dėlto nėra tapačios sąvokos. Teigiama, kad visi asmenys naudojami savo įtaka kitiems žmonėms, kad lengviau pasiektų savo tikslus, tačiau įtaka nuo manipuliacijos skiriasi tuo, kad įtakos atveju aplinkinių teisės ir ribos yra pripažįstamos ir gerbiamos, bendraujama tiesiogiai, sąžiningai ir be užslėptų kėslų, o manipuliacija grįžti santykiai yra vienpusiški. Kai daroma įtaka aplinkiniams, jiems leidžiama rinktis ir suteikiama galimybė netenkinti nurodymų, o ma-

nipuliacijos atveju asmuo savo tikslus bando pasiekti bet koku įmanomu būdu (Bursten, 1972; Alessandra, 1992; Aglietta, Reberieux, Babiak, 2000; Simon, 2010; ir kt.). Taigi susiduriame su asmens sąžinės ir doros klausimais, su visuomenėje taikomomis normomis, t. y. vertybėmis. Darytina išvada, kad įtaka verta tiek, kiek stiprios ją darančio asmens vertybės. Būtent nuo vertybių ir priklauso, kiek didi asmenybė yra lyderis, kiek stiprus autoritetas gali būti įgautas, kiek tvari ir darni bus daroma įtaka. Susiduriama su vertybiniu lyderystės aspektu.

Kaip minėta, **naujas postmodernistinis lyderystės koncepcijos vertinimas siejamas ir su vertybių kaita postmodernizmo filosofijoje**. Industrinės lyderystės koncepcijos idėjos sukritikuotos dėl pernelyg didelio lyderio vadybinių kompetencijų akcentavimo, todėl lyderių ugdymas ir veiklos efektyvumo vertinimas pasislinko nuo bruožų, vadybinių kompetencijų ir charizmos vertinimo link vertybėmis grįsto vadovavimo skatinimo. Vertybės suvokiamos ne fizine ir apčiuopiama prasme, o apima įsitikinimus, veiklą, nuomones, moralines normas, tradicijas, savireguliaciją, vaizduotę, visuomeninę nuomonę ir pan. M. Rokeach nurodo, kad vertybės – tai esminiai įsitikinimai, kad konkretus elgesys ar egzistavimo būdas yra asmeniškai ar socialiai priimtinesnis už priešingo pobūdžio elgesį ar egzistavimo būdą (Rokeach, 1973). Vertybės apibūdinamos ir kaip specifinės mus supančio pasaulio objektų ir reikšmių charakteristikos, turinčios teigiamą reikšmę žmogui, kolektyvui, visuomenei. Teigiama, kad objektai ir reiškiniai tampa vertybėmis tik dėl to, kad jie įtraukiami į žmonių visuomenės būties sferas. Todėl vertybės paprastai yra tokie nuo visuomenės priklausantys objektai ir reiškiniai, kurie, patenkindami kuriuos nors žmogaus poreikius bei interesus, turi teigiamą reikšmę (Lazauskas (sud.), 1982). Vertybės identifikuojamos pagal santykinę svarbą, kurią individualus žmogus teikia tokioms vertybėms kaip laisvė, malonumas, savigarba, sąžiningumas, paklusnumas ir lygybė (Robbins, 2006). M. Weber (1954) vertybių turėjimą ir rėmimąsi jomis vadina moralinio reguliavimo jausmu ar pojūčiu. Autorius grindžia mintį, kad modernizmo eroje vyrauja moralinio reguliavimo stoka, kad dominuoja savotiškas mąstymo būdas, kurį vadina *techniniu racionalumu*. Tai

racionalumas be moralumo, t. y. kad ir kokia būtų problema, egzistuoja racionalus (ir nebūtinai moralus) jos sprendimo būdas. Tokio mąstymo būdo paplitimu M. Weber aiškina modernizmo laikotarpio gyvenimo košmarą, kadangi darbas yra tapęs priemone tenkinti savo materialius tikslus, bet ne terpe autentiškos asmenybės paieškoms, jai kurti ir atskleisti. A. Juodaitytė (2007) teigia, kad postmodernizmo epocha aktualizavo ir sukūrė socialinių grupių kultūrinio vertingumo doktriną, išgrynino solidarizavimosi, tolerancijos, tarpusavio palaikymo principus kuriant bendrą socialinę tvarką. Vienas iš svarbiausių šios tvarkos principų yra įvairių socialinių grupių susitarimas dėl vertybių ir jų palaikymo būdų atitinkamomis kultūrinės sąveikos priemonėmis.

R. Goffe ir G. Jones (2007) teigia, kad jei lyderis nesirems vertybėmis, jis nebus autentiškas lyderis, o tik savimyla, linkęs į narcisizmą. Autoriai mano, kad vertybėmis besivadovaujantys lyderiai veiklą padaro ne tik efektyvią, bet ir prasmingą. S. Neale, L. Spencer-Arnell ir L. Wilson (2010) nurodo, kad vertybės yra labai svarbios, nes jos lemia asmeninę motyvaciją ir elgesį, o didžiausia tragedija įvyksta tuomet, kai žmonės gyvena nežinodami, kas apskritai yra vertybės. Autoriai vertybes lygina su vidiniu kompasu ir teigia, kad atkreipus į jas dėmesį ir jomis vadovaujantis jos nurodo gyvenimo kryptį, kuria motyvaciją. Vidinės motyvacijos tėkmė, A. S. Waterman (1992) manymu, susijusi su asmens ekspresyvumu ir aukščiausiojo lygio pasiekimais. Aukščiausiojo lygio pasiekimai juk ir yra vienas pagrindinių lyderių tikslų – nesvarbu, kokią sritį nagrinėtume. Taigi, remiantis vertybinėmis nuostatomis, jomis grindžiant lyderio veiklą, jo santykį su sekėjais ir keliamais tikslais, postmodernizmo laikotarpiu formuluojami ir kuriami nauji holistinės lyderystės modeliai, grindžiamos lyderio, kaip pilnutinės asmenybės, idėjos.

Lyderystės teorijų apžvalga padėjo atskleisti lyderystės idėjų ir teorijų spektro platumą, lyderystės sampratų kaitą priklausomai nuo vyrujančių filosofinių kryptių, leido įvertinti egzistuojančias idėjas ir sudarė prielaidas pasirinkti labiausiai tinkančias pasirinktam tyrimų laukui – mokytojų lyderystės tyrimams. Postmodernizmo idėjų apžvalga, pateikta šiame poskyryje, leido atskleisti, kaip šios idėjos dera

su vyraujančiomis švietimo sistemos idėjomis. Rastos sąsajos asmenybės, jos vertybių, visapusiško tobulėjimo, lyderystės ugdymo(si) ir tarpasmeninių santykių aspektais. Įtakos tarpasmeniniams santykiams ir autoriteto sampratų analizė atskleidė moralinio lyderystės aspekto svarbą bei susiejo lyderystės ir postmodernizmo filosofijos idėjas. Visa tai sudarė prielaidas kaip šio darbo teorines nuostatas pasirinkti postmodernizmo filosofijos ir su ja derančios pasidalytosios lyderystės teorijų idėjas.

1.2. Mokytojų lyderystė švietimo lyderystės ir švietimo kokybės kontekste

Intensyvus lyderystės teorijos ir lyderystės praktikos plėtojimas pastaraisiais dešimtmečiais paskatino susidomėti lyderystės idėja įvairių sričių atstovus, tarp jų – švietimo. Susidomėjimas lyderystės idėja švietimo srityje yra susijęs su siekiu užtikrinti švietimo kokybę, jis yra ypač sustiprėjęs pastaraisiais metais.

Apie sustiprėjusį dėmesį švietimo kokybei galima spręsti pagal kelis pastaraisiais metais priimtus dokumentus. UNESCO ataskaitoje (2011) teigiama, kad švietimo kokybė – strateginis švietimo plėtros siekis, esminė UNESCO programos „Švietimas visiems“ nuostata. UNESCO EFA raporte (2005) pabrėžiama švietimo kokybės gerinimo būtinybė, akcentuojama kokybės kultūra. Europos Parlamentas pabrėžia, kad aukštos kokybės švietimo sistema turi būti prieinama kiekvienam, ir pateikia rekomendacijas dėl Europos bendradarbiavimo vertinant mokyklinio švietimo kokybę (2001). Europos Parlamento rekomendacijose (2001) dėl Europos bendradarbiavimo vertinant mokyklinio švietimo kokybę geros kokybės švietimas įvardijamas kaip vienas iš svarbiausių pradinio ir vidurinio ugdymo tikslų visoms valstybėms narėms besimokančios visuomenės kontekste. Švietimo kokybė taip akcentuojama, kadangi kokybiškas ir visuotinai prieinamas švietimas – esminė bendros visuomenės gerovės prielaida (UNESCO, 2011), švietimo kokybė yra viena iš ateities žinių ir inovacijų augimo varomųjų jėgų (Europos Komisija, 2010). Jungtinių Tautų Europos ekonominės komisijos Darnaus vystymosi ir švietimo strategijoje pa-

brėžiama, kad nuo švietimo kokybės ir mokymo(si) rezultatų priklauso darnus vystymasis (UNESCO, 2005). Europos Komisijos ataskaitoje (2001) teigiama, kad švietimo kokybė yra aukšto žinių lygio, gebėjimų ir kompetencijų įgijimo sąlyga, o žinios ir kompetencijos sudaro aktyvaus pilietiškumo, užimtumo ir socialinio bendradarbiavimo vystymosi prielaidas, t. y. prielaidas žmonių gerovei vystytis ir visuomenės progresui vykti.

Šios švietimo kokybės stiprinimo nuostatos atsiskleidžia ir pagrindiniuose Lietuvos švietimo dokumentuose. Lietuvos Respublikos švietimo įstatymu (2011) valstybė įsipareigoja užtikrinti švietimo paslaugų kokybę, o švietimo sistema – siekti geros kokybės rezultatų. LR Vyriausybės 2012–2016 metų programoje švietimo kokybės gerinimas nurodomas kaip vienas iš neatidėliotinų Vyriausybės veiklos prioritetų. Švietimo kokybės problematika nuolat analizuojama ir vertinama valstybiniu lygmeniu, siūlomos jos gerinimo strategijos ir metodikos (pavyzdžiui, Švietimo kokybės užtikrinimo savivaldybėse apžvalga (2013), Švietimo kokybė (2013) ir kt.). Švietimo kokybė, atitinkanti atviroje pilietinėje visuomenėje ir rinkos ekonomikoje gyvenančio asmens, visuotinius dabarties pasaulio visuomenės poreikius, kaip prioritetas iškeliamą nacionaliniuose švietimą reglamentuojančiuose dokumentuose (Valstybinė švietimo strategija 2003–2012 m. (2003); Valstybinė švietimo 2013–2022 metų strategija (2013); OECD, 2004; LR švietimo ir mokslo ministerija, 2004; LR švietimo ir mokslo ministro įsakymas „Dėl formaliojo švietimo kokybės užtikrinimo sistemos koncepcijos patvirtinimo“, 2008; LR Švietimo ir mokslo ministro įsakymas „Dėl darbo grupės 2014–2020 metų Europos Sąjungos struktūrinės paramos klausimams spręsti“, 2011; LR švietimo įstatymas, 2011; ir kt.).

Švietimo kokybė apima visumą švietimo savybių, kurios lemia švietimo gebėjimą tenkinti su juo siejamus lūkesčius ir asmens bei visuomenės poreikius, tinkamą švietimo misijos ir švietimo sistemai priskiriamų funkcijų atlikimą, taip pat formaliajam švietimui keliamų tikslų įgyvendinimą (LR švietimo ir mokslo ministro įsakymas „Dėl formaliojo švietimo kokybės užtikrinimo sistemos koncepcijos patvirtinimo“, 2008). Remiantis tuo, švietimo kokybės siekimas įvardijamas

strateginiu tikslu Lietuvos mokyklų 2011–2013 m. strateginiuose planuose, rengiant ilgalaikę švietimo strategiją po 2012 m. (2011), Lietuvos mokyklose diegiamos kokybės valdymo sistemos (Švietimo aprūpinimo centras, 2008). Vis dėlto švietimo kokybės lygis Lietuvoje vertinamas kaip nepakankamas (LR švietimo ir mokslo ministro įsakymas „Dėl darbo grupės 2014–2020 metų Europos Sąjungos struktūrinės paramos klausimams spręsti“, 2011), todėl švietimo kokybė ir jos gerinimo būdai išlieka vienais pagrindinių švietimo politikos klausimų.

Kodėl siekiant švietimo kokybės taip vertinama lyderystės idėja?

Bandymų atsakyti į šį klausimą aptinkama užsienio ir Lietuvos švietimo politikos dokumentuose, taip pat ir mokslo tyrėjų darbuose. Pavyzdžiui, JAV Vidurinių mokyklų mokytojų lyderystės tobulinimo centro dokumentuose pažymima, kad lyderystės skatinimas padeda mokykloms įgyvendinti svarbius tikslus, t. y. padeda gerinti švietimo kokybę, tobulinti mokinių mokymosi sistemą, didina mokytojų profesinio augimo ir tobulėjimo galimybes. Remiantis tuo, jog tik lyderiai drįsta pradėti kaitą, teigiama, kad lyderystė užtikrina švietimo reformų vykdymą, mokyklos, kaip organizacijos, stiprėjimą, o mokyklos vadovai, turintys stiprią mokytojų lyderių komandą, užtikrina didesnę kūrybinę ir idėjinę organizacijos potencialą, galimybes plėsti veiklą, ryšius, dalyvauti įvairiuose projektuose (National Comprehensive Center for Teacher Quality, 2007). LR formaliojo švietimo kokybės užtikrinimo sistemos koncepcijoje (2008) teigiama, kad lyderystė yra vienas iš švietimo kokybės sudedamųjų dėmenų, veikiantis visuose švietimo proceso organizavimo etapuose (kuriant sąlygas kokybiškam švietimui, jį įgyvendinant ir vertinant rezultatus), todėl lyderystės įgyvendinimas mokykloje tiesiogiai susijęs su švietimo kokybės didinimu. Apskritai pripažįstama, jog švietimo lyderystės paskirtis – tobulinti kiekvieną mokyklą ir visą švietimo sistemą (EPBO, 2008), o švietimo lyderiai vadovauja mokymuisi, žmonėms ir organizacijoms (Mokyklų tobulinimo centras, 2011). Dėl to lyderystė mokykloje yra siektinas reiškinys norint gerinti mokyklos veiklos kokybę (Lyderystės vystymosi mokykloje modelis, 2012, p. 41). Mokyklai keliamas ir tarnavimo bendruomenei uždavinys. Lyderiai, plėtojantys šią perspek-

tyvą, užtikrina sveiko ir tvaraus mokyklos darbuotojų kolektyvo kūrimą. Ne mažiau svarbus ir dėmesys psichologiniam organizacijos mikroklimatui, jos narių profesiniam ir asmeniniam tobulėjimui, galimybių jų asmeninei saviraiškai sudarymui (Leadership for School Improvement, 2001, p. 10). Lyderystė švietimo procese yra labiau sisteminis bendruomeninis nei individualistinis procesas, nes įtraukia visus mokyklų tipus ir skirtingus valdymo lygmenis, skatina asmeninį ir sisteminį tobulėjimą (The Making of: Leadership in Education, 2010).

Daug dėmesio švietimo lyderystės analizei skiriama ir šiandieninėje mokslinėje literatūroje. Mokslinių tyrimų šiuo klausimu sparčiai daugėja, kadangi nustatoma ypač stipri lyderystės įtaka mokyklos vystymuisi ir progresui (Ogawa, Bossert, 1995; Fullan, 2001; Day, Harris, 2003; Jarvis, 2012; Jackson, Marriott, 2012; Price, 2012; Maxcy, Nguyen, 2013; Bogler, Nir, 2014; ir kt.). Nemažai atliekamų tyrimų orientuoti į švietimo lyderystės svarbos pagrindimą (pvz., Crowther, Hann, McMaster, Fergusson, 2000; Silins, Mulford, 2002; Leithwood ir kt., 2006; Berliner, 2006; Marzano, Waters, McNulty, 2011), mokyklos vadovų lyderystę (Edmonds, 1979; Hallinger, Murphy, 1985; Murphy, 2002; Crowther, Andrews, 2002; McBeath, 1999; Ash, Persall, 2000; ir kt.), nagrinėjama lyderystės įtaka mokinių mokymosi rezultatams (Mortimore ir kt., 1988; Silins, Mulford, 2002; ir kt.), bandoma nustatyti būdus, kaip lyderystės mokykloje procesas veikia (Leithwood ir kt., 1999; Hargreaves, Halasz, Pont, 2007; ir kt.).

Nors švietimo lyderystė mūsų šalyje dar nėra taip plačiai tiriama kaip užsienyje, ypač – JAV, bet švietimo lyderystės tyrimų kasmet vis daugiau atlieka bei skelbia ir Lietuvos mokslininkai. Švietimo lyderystės aspektai aptariami D. Žvirdausko, P. Jucevičienės (2004), D. Žvirdausko (2006), R. Želvio (2003, 2006), E. Kvieskaitės (2008), D. Baronienės (2008), S. Narbutaitės, T. Sakalauskaitės (2009), D. Baronienės, D. Šaparnienės, L. Sapiegienės (2008), S. Jonušaitės, J. Valuckienės (2007), D. Deininės (2009), J. Navickaitės (2012) darbuose. G. Cibulskas ir V. Žydžiūnaitė (2012) nagrinėja lyderystės vystymosi mokykloje klausimus. Mokytojų lyderystės aspektus nagrinėjo L. Rupšienė, A. Skarbalienė (2010), M. Bujokaitė (2010). G. Cibulskas, V. Žydžiūnaitė, M. Kruopis, R. Šišlo, R. Prakapas.

A. Tamošaitytė ir A. Dziuričienė (2009), pasikonsultavusios su A. Hargreaves ir L. Stoll, pateikė Lietuvos mokyklų valdymo efektyvumo analizę. V. Beresnevičiūtė, V. Dagytė ir kt. (2011) atliko tyrimą, skirtą lyderystės švietimo srityje raiškai atskleisti. Tyrime lyderystė matuojama skirtingais lygmenimis – nacionaliniu, vietiniu, mokyklos ir individo. R. Dukynaitė ir R. Ališauskas (2012) grindžia strateginio valdymo, kaip lyderystės priemonės, svarbą, R. Cibulskas ir V. Žydzūnaitė (2012) pristato lyderystės vystymosi mokykloje modelį ir jo įgyvendinimo galimybes.

Moksliniais tyrimais nustatyta, kad švietimo lyderystės įtaka gesnesniems mokinių pasiekimams yra nors nedidelė, bet reikšminga (Mortimore ir kt., 1988; Silins, Mulford, 2002; Ramey, Dornseif, 1994; Smylie, Hart, 1999; Taylor, Bogotch, 1994) – ji yra antras pagal svarbą (po mokymo) veiksnys (Leithwood ir kt., 2006). Lyderystės įtaka mokinių pasiekimams dažniausiai yra netiesioginė: lyderystė veikia suaugusiuosius, kurie savo ruožtu daro įtaką vaikams (Leithwood ir kt., 1999). Šiai nuostatai pritariama ir pagal Ekonominio bendradarbiavimo ir plėtros organizacijos programą atlikto mokyklos lyderystės tyrimo ataskaitoje (Hargreaves, Halasz, Pont, 2007). Joje teigiama, kad skatinami dirbti kūrybingai, tobulėti profesiniu požiūriu, mokytis kartu su kitais ir kurti stiprią besimokančiųjų bendruomenę, paremtą komandiniu išipareigojimu siekti gerų mokymosi rezultatų, lyderiai veikia mokinių pastangas mokytis, siekti žinių ir jas panaudoti, t. y. skatinant mokytojų lyderystę, juos įtraukiant į mokyklos sprendimų priėmimą, deleguojant prasmingas užduotis, skatinama ne tik mokytojų atsakomybė, bet rodomas pavyzdys ir mokiniams, kaip bendras dalyvavimas atneša geresnių rezultatų. C. Day ir kt. (2010) teigia, kad tose mokyklose, kuriose plėtojama lyderystė, ženkliai pastebimi ugdytinių elgesio, lankomumo ir motyvacijos pokyčiai. Svarbią išvadą pateikia ir R. J. Marzano, T. Waters, B. A. McNulty (2011). Autoriai, išnagrinėję įvairius požiūrius į lyderystę ir su ja susijusias tradicijas, neabejodami patvirtina lyderystės įtakos mokinių pasiekimams svarbą ir apibendrintai teigia, kad lyderystė yra pagrindinis mokyklos veiksmingumą ir švietimo kokybę lemiantis veiksnys.

Dėl anksčiau pateiktų argumentų švietimo teoretikai ir praktikai pradėjo aktualizuoti lyderystės idėją švietimo srityje, aiškinti švietimo lyderystės sampratą ir įvairius švietimo lyderystės aspektus.

R. J. Marzano ir kt. (2011) teigia, kad apie lyderystės raišką mokyklos valdymo procese galima spręsti iš aiškaus mokyklos misijos ir tikslų formulavimo, bendros atmosferos mokykloje ir atskirose klasėse, mokytojų nuostatų, mokytojų darbo klasėse; ugdymo turinio rengimo ir organizavimo bei mokinių mokymosi sąlygų.

Lyderystės vystymosi mokykloje modelyje (2012) yra pateikiama L. Lambert (2003) išplėstinė lyderystės mokykloje samprata, pagal kurią (1) lyderystė mokykloje turi būti suprantama kaip abipusis, tikslingas mokymasis bendruomenėje; (2) kiekvienas turi teisę, atsakomybę ir gebėjimą būti lyderiu; (3) tikslingos aplinkos kūrimas yra kiekvieno prioritetas; (4) žmonių išitraukimas priklauso nuo aiškiai nubrėžtų lyderystės rėmų; (5) pedagogai yra ryžtingi vedliai realizuojant tikslus (Lyderystės vystymosi mokykloje modelis, 2012, p. 41).

Ši samprata svarbi tuo, kad joje pabrėžiamas santykių abipusiškumas, glaudus lyderio santykis su savo sekėjais. Taigi ir lyderystė švietimo srityje atsiskleidžia kaip sudėtingas interaktyvus socialinis procesas, kuris švietimo organizacijoje pasireiškia jam būdingu aktyviu komunikaciniu aspektu, mentoryste ir grįžtamojo ryšio siekiu (Glatieris, 2008, p. 4).

Mokyklinio ugdymo kokybė ilgus metus buvo siejama su efektyviu mokyklos vadovo lyderiavimu (Edmonds, 1979; Hallinger, Murphy, 1985; Murphy, 2002; Žvirdauskas, 2006; ir kt.). Tačiau pastaruosiu metu vis daugėja įrodymų, kad bendroje mokyklos lyderystės aplinkoje mokytojų lyderystė yra netgi reikšmingesnė mokinių pasiekimams nei direktorių lyderystė (Leithwood, Jantzi, 2000, York-Bar, Duke, 2005), ir tuo grindžiama mokytojų lyderystės idėja (Harris, 2001; MacBeath, Mortimore, 2001; Crowther ir kt., 2002; Hopkins, Jackson, 2003; Lieberman, Miller, 2004; Glickman, 2009; Jarvis, 2012; Jackson, Marriott, 2012; Price, 2012; ir kt.). Keliama idėja, kad lyderystė yra naudinga kiekvienam mokyklos bendruomenės nariui, o ne tik jos vadovui. Mokytojams galimybė dalyvauti valdymo procese, ugdyti savo lyderio bruožus ir savybes leidžia augti ir kaip ugdymo profesio-

nalams, ir kaip asmenybėms. Geras pedagogas, palaikomas vadovo, gali tapti iniciatyviu lyderiu vienoje ar kitoje organizacijos veiklos srityje, o vėliau ir pats išaugti į gerą vadovą. Vadovams pasidalijimas darbais ir įpareigojimais leidžia rasti daugiau laiko naujoms idėjoms generuoti ir nepaskęsti tarp kasdienių smulkmenų, išvalgiai įvertinti bendrą organizacijos kaitos ir raidos situaciją žvelgiant į ją objektyviai (Leadership for School Improvement, 2001). Tai patvirtina mintį, kad lyderystė gali reikštis įvairiuose organizacijos lygmenyse, o lyderiu gali būti kiekvienas organizacijos narys.

D. Andrews, F. Crowther ir kt. (2002) taip pat iškėlė mokytojo lyderio idėją, o atlikusios tyrimus padarė išvadą, kad švietimo lyderystė postmodernistiniame pasaulyje turi keisti mokytojų lyderystę.

Gretinant postmodernistų iškeltą mokymosi visą gyvenimą ir mokytojų lyderystės idėją, taip pat randama sąsajų. Pavyzdžiui, M. Barkauskaitė mano, kad „nuolat besimokantys mokytojai daro įtaką vidinei ir išorinei ugdymo institucijos darbo, veiklos kultūrai, skatina bendruomenę domėtis naujovėmis, jas diegti savo veikloje, taip nuosekliai pereinant nuo kvalifikacijos kėlimo prie nuolatinio mokymosi (Barkauskaitė, 2001, p. 67). Taigi mokytojų lyderystės idėja atitinka šiame darbe naudojamą postmodernistinės lyderystės koncepciją, o mokytojo lyderio idėja atitinka vieną pagrindinių postmodernistinės lyderystės minčių, jog lyderystėje gali dalyvauti visi to siekiantys, kad galimi įvairūs lyderystės lygmenys. Šią mintį galima papildyti R. Goffee ir G. Jones (2007) teiginiu, kad būtent nuo atskiro lygmens lyderių priklauso veiklos efektyvumas tuose lygmenyse. Lyderių skirtinguose organizacijos lygmenyse svarba argumentuojama ir tuo, kad nuolatinės kaitos sąlygomis vadovai ne visada gali būti teigiamų pokyčių iniciatoriais, nes tik patys darbuotojai geriausiai žino, kas jų darbą gali palengvinti ir padaryti efektyvesnį (Savanevičienė, Stukaitė, Šilingienė, 2008; Šilingienė, 2011). Vadinasi, klasės veiklos efektyvumas priklauso nuo mokytojo lyderio, nes jis klasės veiklos efektyvumą gali padaryti dar ir prasmingą.

Taigi, būtent postmodernizmo idėjos atvėrė naują perspektyvą *mokyklos lyderystei*. Ji tapo pilnutinė, visuminė. Mokyklos lyderystė tampa priemone tobulėti kiekvienam to siekiančiam mokytojui, lyde-

rystės procese augančiam kaip asmenybė, darančiam įtaką mokiniam, jų tėvams, kolegoms mokytojams, bendruomenėms, švietimo sistemai.

Ir vis dėlto, kas gi yra *mokytojų lyderystė*, kas padaro mokytoją lyderiu, kaip mokytojų lyderystė veikia? P. A. Wasley (1991) nuomone, pats bandymas apibrėžti mokytojų lyderystę yra problemiškas, o A. Harris (2005) teigia, kad nagrinėjant tarptautinę literatūrą randama ir sutampančių, ir vienas kitam prieštaraujančių termino *mokytojų lyderystė* apibrėžimų. Todėl šio darbo autorė daro išvadą, jog nesant sutarimo, kas yra mokytojų lyderystė, terminas kelia daug asociacijų su įvairiomis veiklomis, vaidmenimis ir elgesiu (Harris, 2005). A. Hargreaves (2007) lyderiu vadina tiesiog kiekvieną mokytoją, teigdamas, jog „kiekvienas mokytojas yra lyderis, nes jis daro įtaką savo mokiniams“ (2007, 1). L. Lambert (2011) pateikia konkretnę apibrėžimą ir lyderiais vadina tuos mokytojus, kurie turi svajonę ką nors keisti ir sugeba jos siekti arba iš naujo pažadinti savo entuziazmą, dirbdami kartu su kolegomis pagal profesinės kultūros principus. J. Murphy (2005) teigia, kad mokytojas lyderis jaučia atsakomybę dėl mokyklos siekių įgyvendinimo, siekia užmegzti ir palaikyti gerus santykius su kolegomis ir mokiniais, taip pat geba kūrybiškai organizuoti mokymo procesą. J. W. Little (1988) mano, kad mokytojai lyderiai savo elgesiu ir veikla geba keisti kitų mokytojų mąstyseną ir elgseną. M. Katzenmeyer, G. Moller (2001) mokytoją lyderį taip pat apibrėžia panašiai. Jų manymu, tai mokytojas, kurio lyderiavimas pripažįstamas klasėje ir už jos ribų, kuris geba daryti įtaką kolegoms, mokiniams, ir taip mokyklos bendruomenė siekia geresnių veiklos rezultatų.

Taigi *įtakos darymas kolegoms ir mokiniams – bene dažniausiai išskiriamas mokytojų lyderystės požymis*. Mokytojas lyderis dažniausiai suvokiamas kaip atsakingas, savo darbą mylintis, kūrybingas asmuo, ugdantis mokinius lyderius, taip pat siekiantis mokyklos tikslų įgyvendinimo ir visos švietimo sistemos veiklos efektyvumo. Vis dėlto remiantis pagrindiniu išskiriamu mokytojų lyderystės aspektu – įtaka, taip pat postmodernistine lyderystės samprata, teigiančia, jog lyderystė – tai įtaka paremti lyderio ir jo sekėjų santykiai, skirti įgyvendinti pokyčius siekiant bendrų tikslų, šiame darbe laikomasi nuostatos, jog *mokytojų lyderystė yra reiškinys, kuriuo nusakoma santykiuose su*

mokyklos bendruomene (mokiniais, jų tėvais, kolegomis mokykloje) ir kitais švietimo sistemos dalyviais (kolegomis iš kitų mokyklų, švietimo politikos formuotojais) atsirandanti mokytojo įtaka, skatinanti imtis veiklos, skirtos bendriems mokyklos ir švietimo sistemos tikslams įgyvendinti ir lemiančios švietimo kokybės augimą.

Daromos įtakos prasme pagrindus mokytojo lyderystę, norėtusi grįžti prie svarstymų apie lyderystę, įtaką ir autoritetą. Šįkart prie mokytojų autoriteto klausimo. Pažymėtina, kad Lietuvos edukologams ši tema labai aktuali. Jai daug dėmesio savo darbuose skiria klasikai A. Maceina (1990), S. Šalkauskis, L. Jovaiša (1993), taip pat O. Tijūnėlienė (2000, 2009), V. Žemaitis (1998) ir kt. Mokytojo autoritetą autoriai apibrėžia kaip ypatingą, savitą ir išskirtinį. L. Jovaiša grindžia mintį, jog pedagogo autoritetą tarp mokinių lemia jo erudicija, taktas, optimizmas, socialumas, visuomeninis aktyvumas (Jovaiša, 2007), O. Tijūnėlienė aprašo, kas jam būdinga, ir pažymi svarbiausius aspektus: platų universalų išsilavinimą, gebėjimą turimas žinias taikyti praktikoje, pedagoginės etikos normų nepažeidžiantį bendravimą su auklėtiniais, taip pat dalykines ir dorovines savybes (Tijūnėlienė, 2009).

V. Žemaitis (1998) pabrėžia, kad pagrindinės autoriteto funkcijos yra socialinės kontrolės, organizacinė, auklėjamoji ir pan. Visos jos daro įtaką asmenybės vystymuisi ir tapsmui. Asmenybės socializacijos ir ugdymo procese autoritetas vaidina specifinį vaidmenį. Jis pirmiausia iškyla kaip sektinas pavyzdys perduodant žinias ir gyvenimo patirtį. Būtent ši savybė plačiai naudojama formuojant pageidautiną asmenybės tipą.

Svarbų darbą atliko O. Tijūnėlienė, susisteminsi edukologų teorinius ir empirinius darbus ir pateikusi mokytojo autoriteto poveikio ugdytiniui aspektus. Autorė teigia, jog ugdytojas savo asmenybe ir vertybėmis patraukia ir sužavi ugdytinį, tampa jam pavyzdžiu. Per pavyzdį ugdytiniui daroma įtaka, kuri skatina naują savęs ir pasaulio matymą. Šiame procese, „pažadinama žmogaus esmė, vidinio aš – žmogaus esmė“. Taigi ugdytinis, veikiamas mokytojo autoriteto, natūraliai keičiasi (Tijūnėlienė, 2009).

Pastaruoju metu yra sutariama dėl didelės mokytojų vaidmens ir įtakos svarbos. Lietuvos edukologų idėjos apie mokytojų autoritetą ir

įtaką papildomos idėjomis, kad mokytojas savo įtaką mokykloje gali išnaudoti keleriopai: darydamas įtaką klasėje mokiniams pamokų metu, siekiant geresnių mokinių mokymosi ir veiklos rezultatų, darydamas įtaką kolegoms, siekiant geresnių mokyklos veiklos rezultatų, darydamas įtaką bendruomenei ir švietimo sistemai. Šio supratimo pagrindu susiformavo *pasidalytosios lyderystės* koncepcija. Šioje koncepcijoje argumentuojama, kad mokyklos vadovai kartu su mokytojais lyderiais bendru darbu ir veiksmais didina darbo kokybę ir gerina mokyklos rezultatus. Šiame procese atsakomybė padalijama taip: mokyklos vadovai atsakingi už strateginę lyderystę, o mokytojai lyderiai – už pedagoginę ir ugdymo proceso lyderystę, taip pat organizacinę veiklą (Crowther ir kt., 2002), t. y. bendram tikslui – geresniems mokyklos veiklos rezultatams – yra tikslingai ir efektingai sujungiamama mokytojų ir mokyklos administracijos veikla. R. T. Ogawa ir S. T. Bossert šios idėjos principus apibrėžia teigdami, kad lyderystė „nėra sritis, skirta tik išskirtiniams asmenims organizacijoje“ (Ogawa, Bossert, 1995, 225), o R. M. Stogdill (1974), R. Gill (2011) akcentuoja ne organizacijos lyderių, bet lyderių organizacijoje svarbą. Tokią veiklą, kaip didinančią mokyklos vertę (angl. *value-addedness*), tyrimais taip pat grindžia F. Newmann, B. King, P. Young (2000). R. Bolden, G. Petrov, J. Gosling (2009) teigia, kad pasidalytosios lyderystės koncepcija pastaraisiais metais tapo labai populiari ir lyderystės tyrimuose einama nuo tradicinių lyderystės modelių (paremtų vieno asmens lyderio vaidmeniu) prie kolektyvinės lyderystės modelių. Vis dėlto R. Middlehurst (1993), P. Knight, P. R. Trowler (2001) ir M. Shattock (2003) konstatuoja, kad daugelis švietimo sektoriaus tyrimų baigiami išvadomis, kad švietimo įstaigose lyderystė turi būti (arba yra) pasidalytoji, tačiau beveik nenagrinėjami vykstantys procesai, kaip pasidalytosios lyderystės principai turi būti įgyvendinami, kokių veiksmų turėtų imtis švietimo lyderiai. P. J. Murphy teigimu, pasidalytosios lyderystės modelis vis dar kelia dideles diskusijas dėl klausimo, kas duoda geresnius rezultatus – kuo didesnio proceso dalyvių skaičiaus (mūsų atveju – mokytojų lyderių) įtraukimas ir didesnės atsakomybės suteikimas jiems ar vis dėlto dalyvių darbo stebėjimas ir kontrolė (Murphy,

2005). Pasidalytosios lyderystės idėja gana intensyviai sklinda Lietuvos ir Europos švietimo sistemose.

Taigi mokslinės literatūros analizė padėjo atskleisti, kad švietimo lyderystė yra tiesiogiai susijusi su švietimo kokybės didinimu – švietimo kokybė didėja, kai švietimo sistemoje įgyvendinama lyderystės idėja. Padidėjus dėmesiui švietimo kokybei, ją įvardijus kaip esminę bendros visuomenės gerovės prielaidą, stiprėja poreikis tokių asmenybių, kurios siektų švietimo reformų įgyvendinimo, gebėtų tam motyvuoti aplinkinius, stengtųsi didinti aukštos kokybės švietimo sistemos prieinamumą, siektų kiekvienos švietimo organizacijos stiprėjimo. Mokyklos lygmenyje prasmingi kokybės pokyčiai yra glaudžiai susiję su mokyklų vadovų ir mokytojų lyderyste. Mokytojų lyderystė mokyklos lygmenyje yra reiškinys, kuriuo nusakomi santykiai su mokyklos bendruomene (mokiniais, jų tėvais, kolegomis mokykloje) ir kitais švietimo sistemos dalyviais (kolegomis iš kitų mokyklų, švietimo politikos formuotojais), atsirandanti mokytojo įtaka, skatinanti imtis veiklos, skirtos bendriems mokyklos ir švietimo sistemos tikslams įgyvendinti ir lemiančios švietimo kokybės augimą. Tyrimai rodo, kad mokytojų lyderystė lemia ugdymo proceso kokybę, įneša indėlį stiprinant mokyklos organizacinę sistemą ir tokiu būdu didina mokyklos sukuriamą vertę.

1.3. Mokytojų lyderystės kompetencijų struktūra ir elementai

Kaip rodo teorinis diskursas, mokytojų lyderystę galima nagrinėti remiantis įvairiomis lyderystės teorijomis ir toliau jas plėtoti. Šioje disertacijoje pasirinkta sieti lyderystę su kompetencijomis ir tyrinėti lyderystės kompetencijas. Todėl tikslinga atskleisti lyderystės kompetencijų struktūrą ir jų elementus.

Lyderystės kompetencijos sąvoką savo darbuose pastarąjį dešimtmetį pradėjo vartoti G. R. Goethals ir kt. (2004), J. Brownwell (2006), D. Clark (2012), B. J. Hoffman ir kt. (2011), D. S. Derue ir kt. (2011), W. J. Rothwell (2012) ir kiti autoriai. G. R. Goethals ir kt. (2004) teigia, kad lyderystės kompetencijų išskyrimas ir nagrinėjimas priskiria-

mas vienai ankstyviausių – *bruožų* – teorijai, tačiau idėjos modernumą argumentuoja tuo, jog šiuolaikiniai lyderystės modeliai, kurie grindžiami *bruožų* teorija, nebesiremia viena ar kita statiška ir nekintama įgimta savybe, o integruoja įgimtas ir ugdomas kompetencijas. Šiai minčiai pritaria B. J. Hoffman ir kt. (2011) teigdami, jog šiuolaikiniai lyderystės tyrimai skirti nustatyti nebe lyderio būdo bruožus, bet kompetencijas. *Bruožų* teorijos renesansą pažymi ir T. A. Judge ir kt. (2002), T. A. Judge, A. E. Colbert ir R. Ilies (2004). Šie autoriai grindžia mintį, jog *šiuolaikiniai tyrimai, besiremiantys bruožų teorija, siekia nustatyti lyderių kompetencijas, o dažnai ir išmatuoti gebėjimus panaudoti šias kompetencijas konkrečiose situacijose.*

G. R. Goethals ir kt. (2004), J. Brownwell (2006) mano, jog *kompetencijomis grįsto lyderystės modelio naudojimas yra efektyviausias būdas siekiant apibūdinti, vertinti ir stiprinti lyderystę moderniose organizacijose, taip pat identifikuoti kylančius lyderius ir ugdyti naują lyderių kartą.*

Kompetencijos sąvoka kilusi iš lotynų kalbos žodžio *competentia*, reiškiančio *priklausomybę, ryšį* (Tarptautinių žodžių žodynas, 2008). Pastaruoju metu mokslo tyrėjai diskutuoja dėl tam tikrų nagrinėjamos sąvokos apibrėžties aspektų, apibrėžtį pildo ir plečia. Pavyzdžiui, anglakalbiai vartoja (kartais išskirdami, kartais tapatindami) sąvokas *competence* ir *competency*, Lietuvoje nagrinėjamos *kompetencijos* ir *kompetentingumo* sampratos ir pan. Siekiant pasirinkti sąvokos apibrėžtį naudoti šiame darbe, toliau ir pateikiama šių diskusijų apžvalga.

Sąvokos *kompetencija* aiškinimų esama daugelyje užsienio ir Lietuvos žodynų. Oksfordo žodyne (Oxford Online Dictionary, 2014) teigiama, kad kompetencija (angl. *competence*) – tai gebėjimas sėkmingai ir veiksmingai ką nors atlikti. Farlekso žodyne (Farlex Web Dictionary, 2014) pateikiama, kad tai yra ypatingi įgūdžiai, žinios ar gebėjimai, ir nurodoma, kad *competence* sinonimas yra *ability*. Merriam-Webster žodyne (Merriam-Webster Dictionary, 2014) nurodoma, kad kompetencija yra tam tikrų įgūdžių, žinių, kvalifikacijų ar gebėjimų turėjimas ir gebėjimas juos valdyti. Verslo žodyne (Business Dictionary, 2014) pateikiamas kiek platesnis sąvokos apibrėžimas. Jame nurodoma, kad kompetencija – „puokštė“ tarpusavyje vienaip ar kitaip

susijusių gebėjimų, įsipareigojimų, žinių ir įgūdžių, kurie įgalina asmenį (ar organizaciją) veiksmingai atlikti darbą arba efektyviai veikti susidariusioje situacijoje; kad kompetencija – pakankamos žinios ir įgūdžiai, įgalinantys veikti plačiam situacijų spektre. Kadangi kiekvienas atsakomybės lygmuo kelia savų reikalavimų, kompetencija gali būti įgyta bet kuriame žmogaus gyvenimo laikotarpyje ir bet kurioje karjeros pakopoje.

Sąvokos *kompetencija* aiškinimų aptinkama ir Lietuvoje sudarytuose ir išleistuose žodynuose. Pavyzdžiui, Aiškinamajame kvalifikacijų sistemos terminų žodyne teigiama, kad kompetencija yra asmens gebėjimas, naudojantis turimomis žiniomis, įgūdžiais, savybėmis ir patyrimu, atlikti tam tikrą darbą; kompetenciją lemia mokymosi ar studijų metu įgytos žinios, gebėjimai, susidarytas požiūris ir vertinimas. Šiame žodyne akcentuojama ir kita kompetencijos pusė – gebėjimas pritaikyti žinias ir įgūdžius, atlikti tam tikrą operaciją ar užduotį realioje ar imituojamoje veiklos situacijoje (Gatautis, Gudauskas, Gurskienė ir kt., 2008).

Edukologai, tarp jų ir sporto edukologai, kompetencija vadina gebėjimą pagal kvalifikaciją, žinias, įgūdžius gerai atlikti veiklą (Stonkus (reng.), 2002; Jovaiša, 2007). Kaip gebėjimas atlikti tam tikrą veiklą, remiantis įgytų žinių, mokėjimų, įgūdžių, vertybinių nuostatų visuma, kompetencija apibrėžiama ir LR švietimo įstatyme (2011).

Pastaraisiais metais *kompetencijos* samprata plačiai nagrinėjama mokslo tyrėjų darbuose. Čia jos apibrėžimas jau apima daugiau nei žinias, mokėjimus, įgūdžius ir (ar) gebėjimą juos taikyti. Pavyzdžiui, E. Webb (2006) *kompetencijos*, kaip žinių ir mokėjimų struktūros, apibrėžimą papildė profesinių-vertybinių nuostatų bloku. A. Pearson (1984) kompetenciją siūlo apibrėžti kaip tęstinę atkarpą, kuri prasideda tik žinojimu, kaip „kažką“ atlikti, ir baigiasi žinojimu, kaip „kažką“ atlikti labai gerai. Taigi gebėjimas „kažką“ atlikti kompetentingai būtų kažkur tarp šių dviejų atkarpos taškų. A. Jenkins ir D. Unwin (1996) mano, kad kompetencija gali būti suprantama kaip rezultatas (angl. *outcome*), t. y. tai, ką besimokantieji gebės atlikti pasibaigus mokymosi procesui. N. Babić ir S. Irović (2008) kompetenciją traktuoja kaip individų ar grupės sėkmingo funkcionavimo ir tobulėjimo įvai-

riomis sąlygomis ir taikant skirtingus reikalavimus (kokybės, sudėtingumo, normos) prielaidą. Kompetencijos apibrėžtyje K. Joller-Graf (2005) išskiria gebėjimą panaudoti asmenines vidines galimybes išorinių galimybių kontekste, gebėjimą parodyti savo erudiciją siekiant tikslo konkrečioje situacijoje, gebėjimą spręsti problemas ir jas įveikti, priklausomybę nuo individualių gyvenimo sąlygų, jų sąsajų su vystymusi, kompetencijų didėjimo nepertraukiamumą, nes begyvenant randasi naujų galimybių ugdyti(s) ir panaudoti ankstesniuose gyvenimo tarpsniuose neišvystytas kompetencijas.

Nemažai dėmesio kompetencijos sampratai skiria ir Lietuvos mokslo tyrėjai, dažniausiai edukologai. Tarkime, B. Bitinas (2000) neapsiriboja tik glaustu *kompetencijos* apibrėžimu ir papildo, kad kompetencija yra tai, kas lemia gebėjimą pritaikyti įgytą išsilavinimą ir patirtį konkrečiai gyvenimo problemai spręsti. R. Laužackas ir V. Dienys (2004), R. Laužackas ir kt. (2005) kompetencija vadina funkcinį gebėjimą adekvačiai atlikti tam tikrą veiklą ar dalį daugiafunkcinės veiklos. R. Laužackas ir K. Pukelis (2000) bei J. Kasiulis ir V. Barvydienė (2005) pritaria, kad tai gebėjimas pritaikyti turimas žinias konkrečioje situacijoje efektyviai sprendžiant kylančias problemas, tai funkcijų atlikimas, atsižvelgiant į aplinkos bei situacijos apribojimus. Panašiai kompetenciją traktuoja ir D. Lepaitė (2001). Ji kompetenciją laiko individo žinių, mokėjimų, įgūdžių, požiūrių, vertybių bei kitų asmenybės savybių lemiamą gebėjimą veikti. L. Jovaiša (2003) mano, jog kompetencijų formulavimas prasideda veiklos pasaulyje, sąlygiškai suskirstant apibrėžtą veiklą į veiklos sritis, funkcijas, elementus. Svarbus G. Gedvilienės, R. Laužacko ir V. Tūtlio (2010) pažymėjimas, kad kompetencija integruoja ne tik gebėjimą mokytis, bet ir motyvaciją profesiskai tobulėti. R. Laužackas ir K. Pukelis (2000) bando schemiškai vaizduoti kompetencijos sandarą, taip kompetencijos pamate atsiranda žinios, o viršūnę sudaro įgūdžiai, kurie yra svarbiausias profesionalumo kriterijus. Įgūdžiai, atsirandantys kartu su patirtimi, leidžia perkelti dėmesį į kitų profesinių problemų sprendimą. Autoriai pažymi, kad kompetencijos kokybę apibrėžia ne tik žinios, mokėjimai, įgūdžiai, bet ir požiūris į atliekamą veiklą. K. Pukelis (2009) kaip dar vieną neatsiejamą kompetencijos ypatybę

nurodo tai, kad ji privalomai turi būti patvirtinta tam tikru dokumentu, kuriame nurodomi asmens gebėjimai pagrįstai (tinkamai, kvalifikuotai, konkrečiu kokybės lygiu) ir patikimai (tiksliai ir greitai) atlikti tam tikrą profesinės veiklos dalį (operaciją ar užduotį) nenuspėjamoje darbinėje situacijoje, apibrėžtoje profesijos standarte (Pukelis, 2009).

Perkėlę *kompetencijos* sąvoką į veiklą, susiduriame su *kompetentingumu*. D. M. Medley (1982) nurodo, kad *kompetentingumo* sąvoka susijusi su klausimu, kokių lygiu asmuo yra įvaldęs turimų kompetencijų kompleksą, ir papildo, kad kompetentingumas pasireiškia kaip darbinėje veikloje naudojamas įgytų kompetencijų repertuaras. Kompetentingumas – nenuspėjamoje darbinėje situacijoje patikima ir kokybiška (efektyvi ir efektinga) asmens profesinė veikla, kurią užtikrina įgyta kvalifikacija ir sukaupta patirtis profesinėje veikloje (patikrintas gebėjimas nenuspėjamoje profesinės veiklos situacijoje arba profesinė praktika), teigia K. Pukelis (2009). Kaip asmens savybę, pasireiškiančią per socialinio elgesio, žinių, fizinių ir intelektualinių gebėjimų visumą, leidžiančią plėtoti kvalifikuotą darbinę veiklą darbo rinkoje, kompetentingumą aiškina R. Gatautis, R. Gudauskas, O. Gurskienė ir kt. (2008). R. Laužackas (2005, 19) kompetentingumą apibūdina kaip efektyvios, kokybiškos veiklos demonstravimą, patvirtinamą rezultatais, tenkinančiais darbo pasaulio reikalavimus. R. Laužackas ir V. Dienys (2004) pabrėžia, kad *kompetentingumo* arba *nekompetentingumo* sąvokas reikia vartoti tuomet, kai norima pabrėžti darbuotojo veiklos efektyvumą, jos kokybę arba gebėjimą praktikoje panaudoti tam tikras kompetencijas ar kvalifikaciją. B. Buck (2005) pabrėžia, kad kompetentingumas pasireiškia kaip gebėjimas demonstruoti įgytas kompetencijas neapibrėžtose, neįprastose ir kompleksinėse situacijose.

Kai kurie autoriai bando pateikti ir kompetentingumo schemas. Pavyzdžiui, J. Leino (1999) įvardija du kompetentingumą apibūdinančius bruožus: kompetentingumas pasižymi gebėjimais (1) tinkamai atlikti tam tikras užduotis įvairiose situacijose ir (2) užduočių atlikimo pobūdį derinti prie kintančios situacijos darbo rinkoje. R. Laužacko (2005) nuomone, kompetentingumo pagrindą lemia asmens turimų kompetencijų ar kvalifikacijos lygis ir sukaupta profesinė patirtis. P. Jucevičienės ir D. Lepaitės (2002) nuomone, kompetentingumą

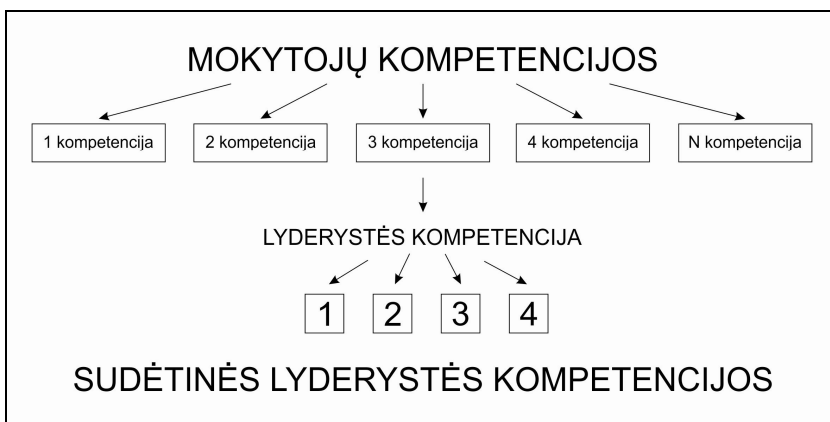
sudaro matomoji ir paslėptoji dalys. Matomajai (kartu ir vertinamajai) kompetentingumo daliai priskiriamos žinios, įgūdžiai ir gebėjimai, o paslėptąją dalį sudaro savęs suvokimas, asmenybinės charakteristikos, motyvai ir pan.

Apibendrinant diskusiją apie kompetenciją, daroma išvada, jog dauguma autorių kaip esminius išskiria tuos pačius sampratos aspektus. Visgi tiksliausiu gali būti įvardijamas D. Lepaitės (2001) pateikiamas sampratos aiškinimas, kuriuo kompetencija laikomas individo žinių, mokėjimų, įgūdžių, požiūrių, vertybių bei kitų asmenybės savybių nulemtas gebėjimas veikti. Šia samprata darbe toliau ir bus vadovaujamasi. Papildomai reikia pažymėti, kad *kompetencijos* ir *kompetentingumo* sąvokos nelaikomos tapačiomis, kadangi kompetencija atskleidžia gebėjimą veikti, o kompetentingumas – gebėjimo veikti kokybę.

Randama nemažai mokslinių tyrimų, kuriais bandoma apibrėžti svarbiausias lyderystės kompetencijas, tačiau tyrėjai nevienodai traktuoja lyderystės kompetencijas, taip pat tai, kurios iš jų yra svarbiausios lyderystės procese. Randami du pagrindiniai požiūriai.

Siaurąja prasme pati lyderystė yra apibrėžiama kaip viena iš kompetencijų vadovo kompetencijų struktūroje (Byham, Smith, Pease, 2002; Bristow ir kt., 2005; ir kt.). Tokiu požiūriu, pasak V. Šilingienės (2011), lyderystė organizacijų valdymo kontekste nėra pagrindinis procesas, o būtina sėkmingai veiklai kompetencija, pasireiškianti vadovo gebėjimu sutelkti žmones sėkmingai įgyvendinti tikslus.

Antruoju atveju lyderystė traktuojama plačiąja prasme, t. y. kaip kompetencijų arba kompetencijų grupių rinkinys (McCauley, 2006; Clark, 2010; kt.). Šiame darbe *lyderystės kompetencijos* sąvoka vartojama dviem prasmėmis: siaurąja ir plačiąja. Siaurąja prasme lyderystės kompetencija suprantama kaip viena iš kompetencijų mokytojo kompetencijų struktūroje. Bet disertacijoje lyderystės kompetencija vartojama ir plačiąja prasme, t. y. kaip sudėtinių kompetencijų rinkinys (žr. 2 pav.).



2 pav. Mokytojų lyderystės kompetencijų struktūra

Kompetencijomis šį lyderystės tyrimą grįsti patogu, kadangi, pasak R. Kontautienės ir J. Melnikovos (2010), *kompetencijos* sąvoka empiriniu požiūriu yra operacionali ir leidžianti sukurti kompetencijų vertinimo metodiką. Kompetencijų modelio naudojimui tyrimuose pritaria ir B. G. Chung-Herrera, C. A. Enz ir M. J. Lankau (2003), teigiančios, kad jis fokusuojasi į elgseną, o ne į asmenybės bruožus, kuriuos tiksliai išmatuoti labai sunku. Autorės grindžia mintį, jog elgsena yra pamatuojama dimensija ir gali atskleisti žinias, gebėjimus ir įgūdžius, nuostatas. Šiai nuomonei antrina R. Adamonienė ir L. Ruibytė (2010), teigiančios, kad moksliniuose tyrimuose kompetencija ir jos ugdymas dažniausiai tiriami žmogaus raiškos veikloje aspektu.

Kompetencijų išmatuojamumą grindžia ir kiti autoriai. F. V. Zúñiga (2002) pateikia svarbų pažymėjimą, į kurį verta atsižvelgti matuojant ir vertinant kompetencijas. Autorius teigia, kad kompetencijos yra nuolatos įgyjamos ir tobulinamos formaliojo švietimo, profesinės patirties ir kasdinių situacijų, todėl jos negali būti pastebimos ar juo labiau vertinamos atskirai nuo konteksto ir realios darbo situacijos (Zúñiga, 2002).

Mokslininkai įvardija įvairius sudėtinių lyderystės kompetencijų rinkinius. Dažnai aptinkamas jų skirstymas pagal kuriuos nors požiū-

rius, pavyzdžiui, skirstymas į asmeninio tobulėjimo, tikslų nustatymo ir efektyvios veiklos vykdymo kompetencijas (Glasgow City Council, 2012). D. R. Clark (2010) pateikia lyderystės kompetencijų modelį – piramidę, kurioje pagrindą sudaro bendrosios kompetencijos, po jų eina lyderystės kompetencijos (vizijos pateikimas, kūrybiškumas ir inovatyvumas, komandos kūrimas, valdymas, konfliktų sprendimas ir pan.), o piramidę užbaigia profesinės kompetencijos. Autoriaus nuomone, be kurio nors iš šių komponentų lyderystė negalima. C. McCauley (2006) pateikia dar kitokią lyderystės kompetencijų modelio struktūrą. Ją sudaro kompetencijų grupės, reikalingos (1) organizacijos lyderiui (pavyzdžiui, pokyčių valdymas, problemų sprendimas ir sprendimų priėmimas, inovacijų skatinimas, vizijos ir strategijos kūrimas ir pan.), (2) asmeniniam tobulėjimui (aukšti asmeniniai standartai, etiškumas, nuolatinis mokymasis ir pan.) ir (3) tapimui lyderiu sekėjų akyse (efektyvus komunikavimas, vertinimas, komandų kūrimas ir valdymas ir pan.). Kai kurie autoriai išskiria *funkcines, pažintines* ir *bendrasias* kompetencijas (Gatautis, Gudauskas, Gurskienė ir kt., 2008). Literatūroje vartojami ir tokie terminai kaip *asmens, bendroji, etinė, funkcinė, įgyvendinimo, informacinė* kompetencija, tačiau vienintelio, tikslaus, apibrėžto kompetencijų rinkinio nėra. Netgi tarptautiniu mastu pažymima, kad kiekviena šalis, atsižvelgdama į savo tradicijas, patirtis ir vertybes, sudaro, pritaiko ir naudoja skirtingus kompetencijų sąrašus ir modelius (Hipkins, 2006; Europos Parlamento ir Tarybos rekomendacija, 2005/0221 COD). A. D. Lucia ir R. Lepsinger (1999) nuomone, bet kuris kompetencijų modelis apibrėžia žinias, gebėjimus, elgesį ir įgūdžius, reikalingus efektyviai veiklai vykdyti. *Remiantis šiomis nuomonėmis, toliau darbe laikomasi požiūrio, kad kiekvienas kompetencijų modelis (rinkinys) yra tinkamas, jei yra pagrįstas ir atitinkantis aptariamą veiklos srities poreikius.*

Laikantis šios prielaidos manoma, kad tam tikrų kompetencijų sąrašas gali būti naudojamas ir šiame moksliniame tyrime vertinant studentų ir mokytojų lyderystę.

Tačiau šio darbo autorės nuomone, dauguma literatūroje pateiktųjų modelių yra skirti verslo ir viešojo administravimo sektoriams,

taip pat sukurti remiantis industrine lyderystės paradigma, t. y. akcentuojamos vadybinės lyderių kompetencijos.

Kadangi šiame darbe remiamasi postmodernistine lyderystės paradigma, kuri, M. Wheatley (2006) teigimu, rodo holistinį požiūrį į lyderystę, taip pat atsižvelgiant į anksčiau pateiktą pastabą, jog kompetencijos negali būti vertinamos atskirai nuo veiklos konteksto, nuspręsta rinktis minėtus požiūrius atitinkantį lyderystės kompetencijų modelį. Apsispręsta ne kurti naują mokytojų lyderystės kompetencijų modelį (t. y. sudaryti originalų sudėtinių lyderystės kompetencijų rinkinį), o remtis JAV Mokytojų lyderystės tyrimų konsorciumo (angl. *Teacher Leadership Exploratory Consortium*) sukurtu mokytojų lyderystės modelio standartu (angl. *Teacher Leader Model Standards*). Šis modelis dera su postmodernistine lyderystės samprata ir yra siejamas su mokytojų veikla. Minimą konsorciumą sudaro asmenys, atstovaujantys švietimo, aukštojo mokslo institucijoms, taip pat valstybės ir savivaldybių institucijų atstovai, švietimo lyderiai, mokytojai ir mokyklų vadovai. Modelio kūrimo iniciatyva iškelta siekiant paskatinti diskusiją apie mokytojų lyderystę kaip efektyvią strategiją, siekiant geresnės mokymo kokybės, aukštesnių mokinių pasiekimų ir efektyvesnio mokyklos veiklos organizavimo. Mokytojų lyderystės kompetencijų modelio sukūrimo tikslas – apibrėžti tas žinias, gebėjimus ir įgūdžius, kurios reikalingos mokytojui, kad jis imtųsi lyderio vaidmens mokyklos ir visos švietimo sistemos lygmeniu. Modelio kūrėjai analizavo ir vertino atliktus tyrimus mokytojų lyderystės klausimais, nagrinėjo mokytojų kvalifikacijų tobulinimo programas, diskutavo su mokslo tyrėjais, švietimo politikos formuotojais, pačiais mokytojais, vertino ir kritiką, pateikiamą mokytojų lyderystės klausimu. Taip identifikavo veiklas, kuriose mokytojai gali veikti kaip formalūs ar neformalūs lyderiai, ir kompetencijas šioms veikloms atlikti. Modelis kurtas ir tobulintas maždaug trejus metus, o jo kūrėjai mano, kad jiems pavyko modeliu apimti visas šiuolaikines mokytojų lyderystės idėjas. Taigi pasirinktame lyderystės kompetencijų modelyje išskiriamos septynios dedamosios kompetencijos, o kiekviena iš šių kompetencijų detalizuojama teiginiais, atskleidžiančiais šios kompetencijos turinį (daugiau informacijos apie konsorciumą www.Teacherleaderstan.dards.org).

1. *Skatinimas kurti ir stiprinti bendradarbiavimo kultūrą, siekiant geresnių mokinių rezultatų ir ugdytojo tobulėjimo.* Ši kompetencija rodo, kaip mokytojas išmano suaugusiųjų mokymosi principus ir žino, kaip sukurti bendradarbiavimo kolektyvinės atsakomybės kultūrą mokykloje, kaip šios žinios yra panaudojamos kolegialumui, pasitikėjimui ir pagarbai kurti, ugdymui nuolat tobulinti ir mokinių mokymuisi gerinti.
2. *Gebėjimai rasti naujausius mokslinius tyrimus, žinias, informaciją ir juos panaudoti savo veiklai ir mokinių mokymuisi gerinti.* Ši kompetencija rodo mokytojo supratimą, kad moksliniai tyrimai, naujos žinios ir informacija kuria naujas žinias, galinčias būti panaudotas veiklai gerinti, padedančias tobulinti mokymo ir mokymosi procesus.
3. *Nuolatinio profesinio tobulėjimo siekis ir profesinių gebėjimų stiprinimas.* Ši kompetencija rodo mokytojo supratimą, kad naujos technologijos ir besimokanti mokyklos bendruomenė keičia mokymo ir mokymosi procesų pobūdį. Mokytojas lyderis, šio suvokimo veikiamas, siekia nuolatinio profesinio mokymosi ir tobulėjimo, taip pat skatina savo kolegas tobulinti ir stiprinti profesinius gebėjimus.
4. *Dėstymo ir mokinių mokymosi gerinimas.* Mokytojas lyderis yra nuolat besimokantis, savo veiklą reflektuojantis asmuo. Ši kompetencija rodo mokytojo siekį veiklos efektyvumą grįsti mokinių mokymosi rezultatais, siekį gerinti savo ir savo kolegų dėstymo ir mokymo kokybę, taip pat siekį, kad mokinių mokymas derėtų su švietimo vizija, misija ir tikslais.
5. *Įvairių vertinimo metodų išmanymas ir jų taikymas.* Ši kompetencija rodo, kaip mokytojas išmano įvairius mokinių, klasės ir mokyklos vertinimo metodus, kaip moka analizuoti ir interpretuoti duomenis, kaip skatina į šią veiklą įsitraukti kolegas, kaip bendradarbiauja su kolegomis ir dalijasi žiniomis ir patyrimu, kad pagerintų mokinių mokymąsi.

6. *Bendradarbiavimas su mokinių šeimomis ir bendruomene.* Ši kompetencija rodo mokytojo supratimą, kad šeima, kultūrinė aplinka ir bendruomenė turi didelę įtaką ugdymo procesams ir mokinių mokymuisi. Mokytojas lyderis dirba su kolegomis ir skatina nuolatinį sistemingą bendradarbiavimą su šeimomis, bendruomenės nariais, verslo ir bendruomenės lyderiais bei kitomis suinteresuotomis šalimis. Taip siekia pagerinti švietimo sistemą ir išplėsti mokinių mokymosi galimybes.
7. *Mokytojo profesijos autoriteto kėlimas.* Mokytojas lyderis supranta, kaip vietos, valstybės ir nacionaliniu lygmenimis suformuota švietimo politika, žino mokyklų vadovų, įstatymų leidėjų ir kitų suinteresuotų subjektų vaidmenį formuojant šias politikos kryptis. Mokytojas lyderis naudoja šias žinias, kad atkreiptų dėmesį į mokinių poreikius ir gerintų mokinių mokymąsi. Tokia prasminga veikla mokytojas lyderis veikia kaip auringas, įtakingas ir pagarbos vertas mokyklos, bendruomenės ir mokytojo profesijos atstovas.

Modelio kūrėjai jį apibrėžia kaip pilnutinį ir grindžiamą bendražmogiškoms vertybėmis, kadangi jis apima bendradarbiavimu pagrįstus mokytojo santykius su mokiniais, kolegomis mokytojais, mokyklos administracija, mokinių tėvais ir bendruomene, kitais švietimo sistemos dalyviais, t. y. apima dalyvavimą įvairiapusėje mokyklos veikloje. Be to, modelyje įtraukta ir nuolatinio asmeninio mokytojo tobulėjimo būtinybė.

Visuotinai yra pripažįstama, kad lyderystė skirtingose kultūrose yra skirtinga, kadangi skirtingos yra kultūrų vertybės. Pavyzdžiui, S. P. Robbins (2006) pateikia JAV ir Japonijos kultūrų sugretinimą. Autorė teigia, kad JAV vaikams yra anksti diegiamas individualumo ir unikalumo vertybės, o Japonijos vaikams diegiama „komandos žaidėjų“ doktrina – jie mokomi dirbti grupėje, paklusti nusistovėjusioms normoms ir taisyklėms. Priduriama, kad didžiąją JAV moksleivių švietimo dalį sudaro mokymas galvoti, analizuoti ir abejoti, o Japoni-

joje vaikai giriami už tinkamą ir objektyvų faktų įsiminimą ir išdėstymą.

Atsižvelgiant į tai, kad lyginant Lietuvą ir JAV kultūriniai skirtumai egzistuoja, patikrintas pasirinkto mokytojų lyderystės modelio suderinamumas su Lietuvos filosofų ir mokslininkų grindžiamomis idėjomis ir pedagoginėmis nuostatomis. Be to, kaip minėta, holistinis postmodernistinis lyderystės suvokimas svarbią vietą skiria vertybėms. Siekiant įvertinti, ar pasirinktasis modelis dera su Lietuvos švietimo sistemos vertybine paradigma, remiamasi Bendrųjų programų ir išsilavinimo standartų projekte (2003) nurodomomis vertybėmis. Jos yra tokios: (1) pagarba sau ir kitam, nusiteikimas santykius su žmonėmis grįsti savitarpio supratimu, konstruktyviai spręsti konfliktus; (2) tolerantiškas požiūris į fizinius, religinius, socialinius, kultūrinius žmonių skirtumus; (3) patriotizmas, pagarba tautos tradicijoms, kultūros paveldui, nusiteikimas jį saugoti ir plėtoti; (4) pagarba demokratijos vertybėms; (5) tausojantis santykis su gamtine ir kultūrine aplinka, jos įvairove, nusiteikimas pasirinkti darnios plėtros principus atitinkančią gyvenimo būdą; (6) rūpinimasis kitais, neabejingumas viskam, kas vyksta šalia; (7) sąžiningumas, atsakomybė už žodį, veiksma, poelgį; (8) iniciatyvumas, kūrybiškumas, kokybės siekimas; (9) nuostata sveikai gyventi; (10) realiai vertinti ir nuolat tobulinti asmeninę, socialinę, pažinimo, kultūrinę kompetenciją.

Akivaizdu, kad šios vertybinės nuostatos yra nukreiptos į visuminį dvasinių, intelektualinių ir fizinių galių plėtrą, t. y. į visuminę asmenybę, kaip nurodo L. Jovaiša (2007, 2010), ugdymą. Tačiau asmuo, pats nesiremdamas šiomis vertybėmis, jų neišsiugdęs, negali jų perduoti kitiems. S. Šalkauskis (1991) teigia, kad ugdytojo asmenybė formuoja ugdytinį asimiliacijos būdu, t. y. *tarpasmenine difuzija*.

Tarpasmeninė difuzija paprastai įvyksta savaime, be jokių ugdytojo pastangų, ugdytojui net neturint jokių intencijų, ir asimiliuoja ugdytinį pagal ugdytojo ypatybes. Tačiau ugdytojas turi žinoti šį faktą ir jam privalu susirūpinti, kad jo įtaka ugdytinio formavimuisi būtų sutvarkyta ir sunormuota pagal pedagoginio veikimo principus, t. y. „tarpasmeninė difuzija, einanti savaime iš ugdytojo į ugdytinį, turi būti papildyta sąmoningu sugestyviniu ugdytojo nusistatymu asmens kultūros ir

asmeninių pavyzdžių atžvilgiu“ (Šalkauskis, 1991, p. 315). Taigi mokytojas, norintis mokiniui įdiegti anksčiau minėtas vertybes, pats jomis turi remtis savo veikloje. Akivaizdu, kad Lietuvos pedagoginėje filosofijoje ir praktikoje vertybinis aspektas yra svarbus.

Kokybiškai vertinant pateiktos vertybių skalės suderinamumą su pasirinktu lyderystės modeliu, manoma, kad jie nėra prieštaraujantys.

Pasirinkto modelio patikimumas tikrintas taip pat gretinant kompetencijas su oficialiųjų Lietuvos institucijų nuostatomis švietimo ir mokytojų lyderystės atžvilgiu. LR švietimo ir mokslo ministerijos aktualizuojamame Lyderystės vystymosi mokykloje modelyje teigiama taip: kadangi efektyvus, prisitaikantis prie visuomenėje vykstančių pokyčių valdymas neįmanomas be lyderystės įtakos, tad jos pozityvi raiška tampa viena iš efektyvaus mokyklos valdymo prielaidų. Pačiai lyderystei mokykloje rasti ir plėtoti reikalingos tokios prielaidos: dalijimasis patirtimi, lyderystės skatinimo priemonės, požiūris, kad lyderiais gali būti visi, investicijos į lyderių ugdymą, aukšta profesinė kvalifikacija ir kompetencija, kolegų palaikymas, karjeros galimybės, gebėjimas daryti įtaką, palankus vadovų požiūris į mokytojų lyderystę, iniciatyvumo ir atsakomybės skatinimas, bendradarbiavimo kultūra (Cibulskas, Žydzūnaitė, 2012). Pažymėtina, kad iš esmės akcentuojamos tos pačios kompetencijos kaip ir aukščiau aprašytame pasirinktame mokytojų lyderystės kompetencijų modelyje.

Taigi, galima teigti, kad Lietuvoje vyraujanti pedagoginių idėjų įvairovė dera su postmodernistinės lyderystės koncepcijos apibrėžimu, o pasirinktas holistinis mokytojų lyderystės kompetencijų modelis – su vyraujančioms filosofinėms ir Lietuvos švietimo dokumentuose apibrėžtomis vertybėms.

Argumentuotai nusprendus šiame darbe lyderystę nagrinėti remiantis kompetencijomis, poskyryje pateikta kompetencijos ir kompetentingumo sampratų diskusija. Konstatuota, kad visos sampratos turi nemažai bendrumo. Visgi kompetencijos sampratą nagrinėjant lyderystės kontekste, aptinkamas esminis požiūrių išsiskyrimas. Pagrindus, kad vienu požiūriu lyderystė laikoma atskira kompetencija, o kitu ji yra lyderystės kompetencijų rinkinys, susidurta su tuo, kad galimi skirtingi šių kompetencijų rinkiniai. Nutarta laikytis nuomonės, kad

kiekvienas kompetencijų modelis (rinkinys) yra tinkamas, jei yra pagrįstas ir atitinkantis aptariamą veiklos srities poreikius.

Kadangi šiame darbe remiamasi postmodernistine lyderystės paradigma, taip pat laikomasi nuostatos, jog kompetencijos negali būti vertinamos atskirai nuo veiklos konteksto, nuspręsta naudotis minėtus požiūrius atitinkančiu lyderystės kompetencijų modeliu, o konkrečiai – JAV Mokytojų lyderystės tyrimų konsorciumo sukurtu mokytojų lyderystės modelio standartu. Svarbu pažymėti, kad šis kompetencijų rinkinys dera ne tik su teorinėmis disertacijos nuostatomis, bet ir su Lietuvoje vyraujančia pedagoginių idėjų įvairove bei filosofinėms ir Lietuvos švietimo dokumentuose apibrėžtomis vertybėms.

1.4. Lyderystės kompetencijų ugdymo rengiant mokytojus problema ir jos sprendimo strategijos šiuolaikinėje aukštojoje mokykloje

N. Gehrke dar 1991 m. teigė, jog siekiant, kad kuo daugiau mokytojų prisiimtų lyderio vaidmenį, reikalingas sisteminis požiūris šiuo klausimu, ir pateikė argumentus, kad studentus dar aukštojoje mokykloje reikia rengti lyderystei. Šie ir panašūs argumentai paskatino atidžiau pažvelgti į lyderystės kompetencijų ugdymą aukštojoje mokykloje. Šiame poskyryje yra grindžiamas aukštųjų mokyklų vaidmuo, ugdant studentų lyderystės kompetencijas, atskleidžiama lyderystės kompetencijų ugdymo, rengiant įvairių sričių specialistus aukštojoje mokykloje, problema ir apžvelgiamos pagrindinės lyderystės kompetencijų ugdymo aukštosiose mokyklose strategijos.

A. W. Astin ir kt. (2000) teigimu, aukštosios mokyklos vaidina ypač didelį vaidmenį kuriant ir formuojant lyderystės kokybę šiuolaikinėje visuomenėje, o lyderystė yra vienas iš svarbiausių aukštojo mokslo rezultatų. Moksliniais tyrimais nustatyta, kad lyderio potencialą turi kiekvienas asmuo, o studijų metais studentai gali pagerinti ir pagerina savo lyderystės įgūdžius (Zimmerman-Oster, Burkhardt, 1999; Pascarella, Terenzini, 2005). Gerėjant lyderystės gebėjimams, jaunuoliai tampa visuomeniškai aktyvesni, veiklesni, vystosi teigiami charakterio bruožai, stiprėja dalyvavimas akademinėje ir studentų or-

organizacijų veikloje (Fertman, Van Linden, 1999; Benson, Saito, 2000; Komives, Owen, kt., 2005; ir kt.). C. M. Wells (2010) grindžia idėją, kad siekiant plėtoti mokytojų lyderystę reikalinga sisteminė veikla, o *aukštųjų mokyklų indėlis joje yra fundamentinis – formuoti mąstyseną* ir mokytojus parengti lyderių vaidmeniui. C. Getz (2009), aprašiusi savo patirtį dėstant lyderystės kursą universitete, pažymi šio mokymo reikšmingumą ir svarbą padedant studentams suvokti, kas yra lyderystė, kam ji reikalinga, kaip tapti lyderiu. Psichologė P. King (1997) teigia, kad ugdymas, padedantis studentui išsiugdyti savybes, reikalingas lyderystei, turėtų tapti vienu pagrindinių aukštojo mokslo uždavinių. Tai argumentuoja ir J. P. Dugan ir S. R. Komives (2007). Jų atlikto tyrimo rezultatai atskleidė, kad studentai, kurie dalyvavo bent trumpalaikėse lyderystės ugdymo programose, pasižymi stipresnėmis lyderystės kompetencijomis negu programose nedalyvavę studentai. Taip pat nustatytas statistiškai reikšmingas skirtumas lyginant vidutinės trukmės ir ilgalaikėse programose dalyvavusių studentų ir tų, kurie dalyvavo tik vienkartinuose seminaruose arba visai nedalyvavo lyderystės ugdymo programose, vertybines nuostatas. Lyderystę studijavę studentai dažniau linkę siekti bendro tikslo, remtis sąžiningumo ir sąmoningumo principais, siekti darnaus komandinio darbo, o per jį – ir teigiamų socialinių pokyčių.

Lyderystės kompetencijų ugdymo svarbą suvokia ir aukštosios mokyklos. Pavyzdžiui, kai kurie universitetai, vertindami lyderystės svarbą, savo tiksluose įvardija tokį studentų ugdymą, kuris įgalintų juos sėkmingai dalyvauti lyderystės procese ir skatinti visuomenės augimą (Cress, Astin, Zimmerman-Oster, Burkhardt, 2001; Roberts, 2003). Pastaruoju metu lyderystės ugdymas aukštųjų mokyklų studijų programose ir neformaliojoje veikloje tampa tendencija ir pripažįstamas svarbiu visų specialybių studentams (Riggio, Ciulla, Sorenson, 2003; Schwartz, Axtman, Freeman, 1998; Paccaud, Weihofen, Nocera, 2011; Uno, Zakariasen, 2010).

Nagrinėjant pirmosios pakopos studijas aukštojoje mokykloje, aki-vaizdu, kad dažniausiai susiduriama su jaunuolio amžiaus tarpsnio asmenimis. Keliamas klausimas, ar šio amžiaus tarpsnio charakteristikos sudaro prielaidas efektyviai ugdyti lyderystės kompetencijas?

L. Jovaiša (2011) nurodo, kad jaunuoliai į mokslą gilinasi kaip į tolesnės savo egzistencijos pagrindą. Mokymasis natūraliai tampa vienu iš pagrindinių gyvenimo uždavinių. Dėl to jaunuolis nori viską gerai suprasti, įsisąmoninti, suvokti ne tik mokslo plėtotės ar praktiniu lygmenimis, bet ir savo asmeninio gyvenimo lygmeniu, t. y. į mokomuosius dalykus žiūrėti kaip į reikšmingus, prasmingus savo gyvenimui. L. Jovaiša taip pat pažymi, kad jaunuolis darosi visuomeniškai aktyvus, jam kyla poreikis atsakyti į rūpimus gyvenimo klausimus, todėl paprastas pažintinis interesas neretai išauga į „apibendrinto filosofinio tikrovės pažinimo interesą“ (Jovaiša, 2011, p. 137). Siekiant patenkinti šį interesą, formuojasi ir pažiūros į realybę. E. Erikson kelia idėją, kad jaunystės periodu aktualios tampa tapatumo paieškos. Taigi aukštoji mokykla turi galimybių padėti jaunuoliams atrasti ir ugdyti lyderio tapatumą. Tai dera ir su lyderystės kompetencijų aukštojoje mokykloje tyrėjų teiginiais, kad lyderystės dalykai turėtų būti įtraukti jau į pirmųjų metų studijų programas (Cox, Cekic, Adams, 2010).

Pastarąjį dešimtmetį padidėjus domėjimuisi švietimo lyderyste, mokytojų lyderių rengimo aukštojoje mokykloje klausimas tampa ypač aktualus (Gordon, 1995; Getz, 2009; Wells, 2010). Šiuolaikinės aukštosios mokyklos susiduria su problema – kaip ugdyti lyderystės kompetencijas tų studentų, kurie studijuoja mokytojų rengimo programose.

Pažymima, jog pradėjus akcentuoti mokytojų lyderystės svarbą, daugelis aukštųjų mokyklų į savo studijų programas įtraukė mokomąjį lyderystės studijų dalyką, tačiau švietimo lyderystės teoretikai ir praktikai nurodo, kad dėl to studentų – būsimųjų mokytojų – lyderystės kompetencijos ir gebėjimai nelabai tepasikeitė. Dažniausiai to priežastimi nurodomas didelis atotrūkis tarp lyderystės teorijos ir praktikos, t. y. studentai, gavę teorinių lyderystės žinių, tiesiog nežino, kaip jas pritaikyti praktinėje veikloje (Middlehurst, 2008; Lindsay, Foster ir kt., 2009; ir kt.). Taip pat pažymima, jog lyderystės kompetencijų ugdymas yra sudėtingas procesas, kadangi susijęs su asmenybės vystymusi ir tobulėjimu (Lindsay, Foster ir kt., 2009). Didelę įtaką šio proceso kokybei turi studentų įsitikinimai ir patirtis (Reed, 2004; DiPaolo, 2008). Kiekvienas studentas dažnai turi savitą suvokimą apie lyde-

rystę, skirtingas lyderystės raiškai reikiamas kompetencijas ir gebėjimus (Foster, Lindsay, 2008). Rasti strategiją, kuri tenkintų visų studentų poreikius ir galimybes, yra labai sudėtinga.

Lyderystės tyrėjai pažymi, kad empirinių tyrimų, nagrinėjančių lyderystės ugdymą aukštosiose mokyklose, stinga (pvz., Dugan, Komives, 2007; Eich, 2008). Tačiau kai kurie tyrėjai konstatuoja, kad pastaruosiu metu pastebima tokių tyrimų augimo tendencija. Pavyzdžiui, J. P. Dugan ir S. R. Komives (2007), atlikę lyderystės kompetencijų ugdymo JAV aukštosiose mokyklose tyrimą, atskleidė, kad per pastaruosius 15 metų, o ypač nuo 2000 m., suformuotos pagrindinės lyderystės ugdymo aukštosiose mokyklose kryptys ir tendencijos, o įtakos tam turėjo nemažai priežasčių, pavyzdžiui, lyderystės teorijų kaita nuo *bruožų* modelio *santykių* modelio link; privataus ir valstybinio sektoriaus darbo perorientavimas ir komandinio darbo principų taikymas; savanorystės idėjos ir socialiai aktyvių bendruomenių kūrimasis; lyderystės ugdytojų profesinių įgūdžių raida, taip pat įvairių lyderystės organizacijų, asociacijų kūrimasis, konferencijų lyderystės tema organizavimas ir lyderystės ugdytojų poreikis.

Apibendrinus lyderystės kompetencijų ugdymo įvairiose aukštųjų mokyklų studijų programose tyrimus, išskiriamos trys tyrėjų rekomenduojamos formaliojo ir neformaliojo lyderystės ugdymo strategijos: (1) lyderystės kompetencijų ugdymo veiklų įtraukimo į studijų programas (angl. *curricula*) skatinimas, (2) praktinės veiklos skatinimas ir (3) neformalusis lyderystės kompetencijų ugdymas.

Idėjų, kaip lyderystės kompetencijas ugdančios veiklos gali būti įtrauktos į formaliojo ugdymo programas, yra įvairių. Pavyzdžiui, C. Brungardt ir kt. (2006), J. P. Dugan ir S. R. Komives (2007), D. Eich (2008), M. F. Cox, O. Cekic, S. G. Adams (2010) ir kt. mano, kad aukštojoje mokykloje būtinas lyderystės studijų dalykas arba programa. Tokia nuomonė argumentuojama tuo, kad studentai turi bent susipažinti su lyderystės teorija, taip pat suvokti, kad lyderystė gali būti ugdoma. Randama nuomonių, kad lyderystės studijų dalykas turėtų suteikti fundamentinių žinių apie lyderystės teoriją ir praktiką, taip pat žinių, kam lyderystė reikalinga, kokiomis vertybėmis lyderiai turi remtis, kokios kompetencijos reikalingos, norint tapti efektyviu lyde-

riu, kaip jos gali būti ugdomos, kokie yra lyderystės stiliai ir kaip jie įgalina veikti vienoje ar kitoje situacijoje. Pažymima, kad lyderystės dalykai turėtų būti įtraukti į pirmųjų metų studijų programas. Kai kurie autoriai tyrimais grindžia nuomonę, kad norint efektyviai ugdyti lyderystės kompetencijas neužtenka vieno studijų dalyko, nes siekiant ugdyti konfliktų valdymo, sprendimų priėmimo, darbų ir laiko planavimo bei kitas kompetencijas atitinkamos veiklos turi būti įtrauktos ir į kitus studijų dalykus (Brungardt ir kt., 2006; Dugan, Komives, 2007; Cox, Cekic, Adams, 2010; ir kt.). Randama nuomonių, kad kai kurias lyderystės kompetencijas studijų metais gali padėti ugdyti diskusijos sociokultūriniais klausimais. Teigiama, kad diskusijos kuo įvairesnėmis aktualiomis temomis padeda ugdyti studentų bendravimo, minčių dėstymo gebėjimus, ugdo gebėjimą argumentuoti ir pagrįsti savo nuomonę, kartu įsiklausyti į kito nuomonę, ieškoti ir siekti kompromiso (Dugan, Komives, 2007; Eich, 2008; Arellano, Torres, Valentine, 2009; ir kt.). Taip pat akcentuojama aktyvių mokymo metodų taikymo svarba (Haworth, Conrad, 1997; Chickering, Gamson, 1991; Day, 2001; Arellano, Torres, Valentine, 2009; ir kt.). Keliami idėja, jog studijų veiklos ir darbas komandose turėtų būti organizuojami taip, kad kuo didesnis studentų skaičius turėtų galimybę pabūti formaliuoju lyderiu ir įvertinti atsakomybės prisiėmimo svarbą (Dugan, Komives, 2007; Eich, 2008; ir kt.).

Kita lyderystės teoretikų ir praktikų išskiriama lyderystės ugdymo strategija – praktinė veikla, kurios metu studentai turi galimybę būti lyderiais, t. y. praktinė veikla paskaitų metu, studijų praktika, stažuotės, veikla įvairiose bendruomenėse ir pan. To svarba motyvuojama teiginiu – *lyderystės studentai išmoksta veikdami joje*. Praktinės veiklos metu studentai turi galimybę prisiimti atsakomybę, burti komandą, planuoti, dalyti užduotis ir motyvuoti komandą, kad jas atliktų, išbandyti skirtingus lyderystės stilius, palyginti lyderystę skirtinguose kontekstuose ir situacijose. Tai padeda ugdyti organizacinius gebėjimus, planuoti, suvokti vertybių, komandinio tikslo svarbą, valdyti emocijas, ugdyti pasitikėjimą savimi (Day, 2001; Brungardt ir kt., 2006; Dugan, Komives, 2007; Eich, 2008; Cox, Cekic, Adams, 2010; ir kt.). Anot V. Šerno (2005), praktinė veikla padeda paversti specialybės žinias

„gyvu“ žinojimu, savarankiškai kryptingai žinias taikant praktinėje specialisto veikloje. Todėl svarbu užtikrinti teorinio ir praktinio pasirengimo, žinių ir gebėjimų glaudžią sąveiką, nes tai yra būsimųjų specialistų atitinkamų kompetencijų pagrindas. Kalbant apie praktinę veiklą, keliami ir mentorių įtraukimo į studentų lyderystės kompetencijų ugdymo procesą idėja. Manoma, kad mentoriai (vyresniųjų kursų studentai, dėstytojai, praktikų ir stažuotojų vadovai, kiti didesnę patirtį turintys asmenys) padeda studentams kurti santykius su aukštąja mokykla, motyvuoja aktyviau įsitraukti į akademinę, menų, sporto, studentų ir jaunimo organizacijų veiklą, mokytis naujų įgūdžių ir elgsenos, suvokti pasirinktos specialybės specifiką (Day, 2001; Brungardt ir kt., 2006; Dugan, Komives, 2007; Scandura, 2011; ir kt.).

Lyderystės kompetencijų ugdymo tyrėjai nurodo, kad šios kompetencijos efektyviai ugdomos ne tik formaliojo ugdymo procese, bet ir dalyvaujant neformaliojo ugdymo veiklose. Teigiama, kad studentų dalyvavimas studentų ar jaunimo organizacijose padeda suvokti prasmingo dalyvavimo svarbą, mokytis dirbti komandoje. Lyderystės praktikai siūlo studentams rinktis kurią nors vieną organizaciją ir įsigilinti į jos veiklą, siekius, pabandyti savo asmenines ambicijas ir siekius derinti su organizacijos tikslais, mokytis būti komandos nariu (Dugan, Komives, 2007; Cox, Cekic, Adams, 2010; ir kt.). J. P. Dugan, S. R. Komives (2007) pažymi, kad formalūs studentų ir jaunimo organizacijų lyderiai dažniau turi stipresnius lyderystės gebėjimus, dažniau pasižymi lyderiams būdingais bruožais.

Kai kurių autorių darbuose aptinkama dar viena neformaliojo lyderystės kompetencijų ugdymo idėja. Tai – aukštųjų ir bendrojo ugdymo mokyklų bendradarbiavimas. Lyderystės ugdytojai vieningai sutaria, kad ypač didelį vaidmenį įstojus į aukštąją mokyklą vaidina studento patirtis iš bendrojo lavinimo mokyklos. Todėl siūloma megzti bendradarbiavimą su mokyklomis, rengti bendrus projektus, konferencijas, seminarus ir pan. Taip siekiama, kad mokiniai kuo anksčiau suvoktų prasmingos lyderystės svarbą, esmę ir pradėtų jai ruoštis (Dugan, Komives, 2007; Eich, 2008; ir kt.).

Nepaisant to, kokias lyderystės ugdymo idėjas kelia, daugelis autorių akcentuoja studentų lyderystei palankios mokymosi aplinkos kū-

rimo aukštojoje mokykloje būtinybę. Tai apima studijų organizavimą, studentų įtraukimą, taip pat dėstytojų profesionalumą. Tyrimai atskleidžia, kad studentai, turintys ugdytojus lyderius, kurie išmano lyderystės teoriją ir praktiką ir sugeba motyvuoti, pasiekia daug geresnių mokymosi rezultatų, o kartu pasižymi stipresnėmis lyderių savybėmis. Taip pat svarbu kurti tokią mokymosi aplinką, kurioje studentai jausęsi saugūs, nebijotų išsakyti savo nuomonę (Dugan, Komives, 2007; Eich, 2008; Cox, Cekic, Adams, 2010; ir kt.). Be to, svarbus studentų lyderystės kompetencijų į(si)vertinimas. Tai padeda suvokti savo teigiamus ir neigiamus bruožus, susisteminti gebėjimus, žinias ir įvertinti, kokių žinių ir gebėjimų trūksta (Dugan, Komives, 2007; Eich, 2008).

Lyderystės kompetencijų ugdymo aukštojoje mokykloje klausimas pradėtas kelti jau prieš porą dešimtmečių, tačiau iš esmės imtas nagrinėti tik prieš kelerius metus. Būtinybę aukštojoje mokykloje ugdyti studentų lyderystės kompetencijas grindžia tiek mokslininkai, tiek ir pačios aukštosios mokyklos. Užsienio valstybių autoriai, analizavę įvairių studijų programų studentų lyderystės kompetencijų ugdymą aukštojoje mokykloje, išskiria ir akcentuoja kai kurias formalaus ir neformalaus ugdymo strategijas. Vis dėlto tenka sutikti su C. Brungardt ir kt. (2006) tyrimo išvadomis, kad skirtingų aukštųjų mokyklų lyderystės ugdymo strategijos yra iš esmės panašios, o atskirų vykdomų veiklų veiksmingumą įvertinti sunku, kadangi jos vykdomos tik gerą dešimtmetį. B. Z. Posner (2004) ugdymo strategijų vertinimo sunkumą argumentuoja dar ir dideliu atotrūkiu tarp lyderystės teorijos ir praktikos.

Nė viena lyderystės kompetencijų ugdymo idėja nėra laikoma pranašesne už kitas. Postmodernistinės lyderystės paradigmos kūrėjai teigia, jog pakitus suvokimui, kas yra lyderystė, t. y. pradėjus ją vertinti kaip bendradarbiavimo procesą, kinta ir jos ugdymo strategijos. J. Rost (1991) ir D. V. Day (2001) teigia, kad lyderystės kompetencijų ugdymo koncepcija kinta, ir ugdymas nebegali būti paremtas tik viena disciplina – turi būti taikoma integruota strategija (angl. *Integrated strategy*). Remiantis tuo, taip pat nuomone, kad jaunų mokytojų vizija apie darbą mokykloje dažniausiai neatitinka realybės, jų praktinių

gebėjimų lygis yra nepakankamas (Pedagogų rengimo kokybė Lietuvos aukštosiose mokyklose ir jų įsidarbinimo galimybės, 2002; Kalvaitis, Tamošiūnas, Valiuškevičiūtė, 2007; Mokymo / studijų programų kokybė, 2008; Monkevičienė, Rauckienė, 2010; kt.), ir nuostata, jog lyderystės kompetencijos gali būti ugdomos praktinėje veikloje (Baxter Magolda, 2001; Komives ir kt., 2005, 2009; ir kt.), daroma prielaida, kad studentų – būsimųjų mokytojų – lyderystės kompetencijos gali būti ugdomos pedagoginės praktikos metu dirbant su pedagoginės praktikos mentoriumi.

Ši prielaida sudaro sąlygas praktikos mentorių lyderystės kompetencijų vaidmens, ugdant studentų lyderystės kompetencijas, hipotetiniam pagrindimui.

1.5. Praktikos mentorių lyderystės kompetencijų vaidmens, ugdant studentų lyderystės kompetencijas, hipotetinis pagrindimas

Kaip matyti iš ankstesnio poskyrio, viena iš strategijų, taikomų aukštosiose mokyklose ugdant studentų lyderystės kompetencijas, yra susijusi su mentoryste. Tai paskatino atidžiau pažvelgti į mentorystės reiškinį ir ieškoti būsimųjų mokytojų ir jų praktikos mentorių lyderystės kompetencijų ryšių teorinio pagrindimo. Todėl šiame poskyryje nagrinėjama mentoriaus ir mentorystės samprata, gilinamasi į tai, koks mentoriaus vaidmuo studentų praktikos veikloje, nagrinėjama, kokie veiksniai turi įtakos produktyviam studento ir mentoriaus bendradarbiavimui ir kompetencijų, iš jų ir lyderystės, sėkmingam perdavimui. Taip pat poskyryje pateikiamas teorinis pagrindimas, jog yra ryšys tarp praktikos mentorių lyderystės kompetencijų ir mokytojų rengimo programų studentų išugdytų lyderystės kompetencijų.

Mentoriaus ir mentorystės samprata. S. Long (2002) teigia, kad *mentorius* reiškia protingą ir patikimą mokytoją ar konsultantą, o termino ištakas sieja su antikos laikais, kai Homero epinėje dramoje „Odisejas“ buvo aprašyta, kaip Odisejas iškeliauja į Trojos karą ir paliko savo draugui Mentorui prižiūrėti savo sūnų. Šiuolaikinis mentorystės suvokimas siejamas su D. Levinson (1978, cit. Thibodeaux,

Hays-Thomas, 2005) knyga „Žmogaus gyvenimo sezonai“ (angl. *The season's of a man's life*), kurioje atskleidžiama mentorystės įtaka profesiniam tobulėjimui.

Literatūroje aptinkama nemažai mentoriaus ir mentorystės sampratos aiškinimų. G. Alerd ir kt. (2000), M. J. Lankau, T. A. Scandura (2002) mentorystę apibrėžia kaip procesą, kurio metu kvalifikuotesnis ir labiau patyręs asmuo savo pavyzdžiu moko, remia, skatina, konsultuoja ir palaiko gerus santykius su mažiau įgudusiu ar patyrusiu asmeniu, siekdamas greitesnio šio asmens profesinio ir (ar) asmeninio tobulėjimo. Globojamo asmens asmeninio ir profesinio tobulėjimo siekimas kaip pagrindinė mentoriaus funkcija nurodoma ir kitų autorių darbuose. J. E. Girves, Y. Zepeda ir J. K. Gwathmey (2005) teigimu, *asmeninės paramos* (dar vadinamos *psichosocialine parama*) funkcija mentorystės procese apima vaidmenų modeliavimą, skatinimą, konsultavimą ir kolegialumą, o profesinė arba su praktikanto karjera susijusi funkcija apima mokymą, instruktavimą ir konsultavimą. Įrodyta, kad konsultavimo veikla svarbi ir asmeninio, ir profesinio ugdymo srityse. M. Ladišienė, O. Monkevičienė (2007) taip pat pabrėžia konsultavimo svarbą, teigdamos, jog konsultavimas yra labai reikalingas, kadangi tai padeda susivokti įvairialypėje veikloje ir skatina profesinį tobulėjimą. Be šių funkcijų, mentorius yra ir patarėjas, ir moralinis palaikytojas, ir informacijos šaltinis, ir idealas, į kurį studentas gali orientuotis, koku gali siekti tapti (Yahner, Goodstein, 2012; Omatsu, 2012).

Švietimo srities tyrimuose randamas ne vienas mentorystės, sampratos aiškinimas. Pavyzdžiui, L. Sajienė (2005) mentoriumi vadina patyrusį mokytoją, kuris siekiantiesiems mokytojo kvalifikacijos padeda ne tik ugdyti praktinius mokymo įgūdžius realiame mokymo(si) procese, bet ir integruotis į specifinę mokyklos aplinką, plėtojant pedagoginę etika grįstus santykius su kolegomis, mokyklos administracija, mokiniais, jų tėvais bei socialiniais partneriais. A. Pollard (2006) teigia, jog mentorius – tai labiau įgudęs, nusimanantis ir patyręs, ypač mokymosi kontekste, asmuo, kuris palaiko, kelia reikalavimus, formuluoja uždavinius, teikia pagalbą pradedančiajam mokytojui pirmaisiais profesinio tobulėjimo metais. K. Pukelio (2003) nuomone, tai patyręs

mokytojas, savo veikla padedantis būsiamam mokytojui sėkmingai suderinti teorinių ir praktinių studijų tikslus, taip pat plėtoti esminius praktinio mokymo gebėjimus, t. y. įgyti atitinkamas praktinio mokymo pedagogines kompetencijas. K. Pukelis ir T. Sabaliauskas (2002) teigia, kad šiandieninėje mokytojų rengimo teorijoje *mentoriaus* sąvoka reiškia patyrusį mokytoją, kuris padeda būsiamajam mokytojui: praktinių studijų metu teorines žinias „konvertuoti“ į praktinius mokėjimus ir įgūdžius arba į pedagogines kompetencijas, taip pat suvokti profesijos mokytojo profesinės veiklos ypatumus ir subtilumus ir mokyklos, kaip organizacijos, kultūrą ir padėti sklandžiai į ją „įaugti“. Mentorystę nagrinėdami pedagoginės praktikos kontekste įvairūs autoriai (pvz., Sajienė, Dailidienė, 2003; Budėjienė, 2009; Skiecevičius, Kanišauskaitė, 2009; ir kt.) mentoriumi vadina būsimųjų mokytojų pedagoginės praktikos vadovą, dirbantį ugdymo įstaigoje, kurioje atliekama pedagoginė praktika.

Šio darbo kontekste laikomasi A. J. Van (2002) apibrėžimo ir *mentoriumi laikomas studentų – būsimųjų mokytojų pedagoginės praktikos vadovas, t. y. patyręs mokytojas, pedagoginės praktikos metu globojantis studentą, užmezgantis ir palaikantis su juo neformalų kontaktą, modeliuojantis ugdymą ir profesinį bei asmeninį elgesį, teikiantis tiesioginę pagalbą, stebintis globotinio veiklą ir teikiantis grįžtamąjį ryšį, padedantis planuoti profesinę karjerą, vertinantis globotinio kompetencijas ir pažangą.*

Mentoriaus vaidmuo studento praktinėje veikloje. Iš anksčiau pateiktų apibrėžimų matyti, kad mentoriaus veikla yra tiesiogiai susijusi su praktine veikla. Tokia mintis dera su O. Monkevičienės ir A. Rauckienės (2010) teiginiu, kad mentorystės idėja yra pagrįsta teorijomis, akcentuojančiomis aktyvaus patirtinio profesinio mokymosi neakademinėje aplinkoje svarbą, socialinių ryšių ir sąveikos su labiau patyrusiais kolegomis veiksmingumą, pradedančiojo pedagogo veiklos kryptingumą užtikrinančių profesinio tobulėjimo tikslų kėlimą, konstruktyvistinį ir emociškai empatišką grindžiamą asmeninių ir profesinių gebėjimų plėtojimo kelią. Autorės, apibendrinamos įvairias teorijas, mentorystę grindžia kontekstinio mokymosi, socialinės sąveikos (mokymasis bendradarbiaujant), socialinių-kultūrinių perspektyvų, patirti-

nio mokymosi, konstruktyvizmo teorijomis. Taigi mentorystė yra tiesiogiai susijusi su patirtiniu mokymusi, o norint ją įgyvendinti rengiant mokytojus, reikalinga pedagoginė praktika ir (ar) pedagoginės stažuotės.

M. Barkauskaitė ir P. Pečiuliauskienė (2007) teigia, jog pedagoginė praktika – tai laikotarpis, per kurį susiformuoja galutinės studento profesinės nuostatos į pedagoginį darbą, jo požiūris į mokytojo teises, pareigas, atsakomybę. K. Stankevičienės ir O. Monkevičienės (2007) atliktas tyrimas patvirtina, kad pedagoginės stažuotės metu įgyjama geresnių profesinių įgūdžių turint mentorijų nei jo neturint. Autorės tai argumentuoja tuo, kad mentorius studentui reikalingas kaip modelis, iš kurio jis gali semtis praktinės patirties, o mokymasis praktikos vietoje (konkrečioje organizacijoje) sudaro sąlygas studentui mokytis, ugdytis profesinius gebėjimus dalyvaujant patyrusių profesionalų veikloje, tam tikroje socialinėje aplinkoje, o ne izoliuotai.

T. A. Scandura ir kt. (1996), D. Clutterbuck (2004) nuomone, didžiausia nauda, kurią studentas gali gauti iš mentoriaus praktikos metu, yra žinios, kuriomis pasidalija mentorius. Autoriai teigia, kad jos sustiprina ugdytinio pasitikėjimą savimi, jis drąsiau imasi veiklų, kurios vėliau turi įtakos jo karjerai, o potencialo ir pasitikėjimo savimi derinys padeda jaustis profesionalais (ekspertais) ir siekti geresnių rezultatų. Dar išsamiau praktikos naudą ir mentoriaus dalyvavimo joje naudą pažymi M. Barkauskaitė ir kt. (2007). Tyrimo išvadose teigiama, kad atlikę pedagoginę praktiką studentai dažnai pakeičia požiūrį į mokytojo darbą – jis pasirodo esąs sudėtingesnis, atsakingesnis, reikalaujantis geresnio dalykinio, pedagoginio pasirengimo, bendrakultūrinio išprusimo, o didelę įtaką požiūrio pakeitimui turi mentorius. Šios išvados dera su A. Pollard (2006) išskiriamomis tendencijomis, grindžiančiomis mentorystės svarbą rengiant šiuolaikinius mokytojus, o jos nurodomos tokios:

1. Stiprėja profesinis pripažinimas ir vis geriau suprantama, kad mokytojams reikia sudėtingų gebėjimų, kuriuos būtina tirti, panaudoti praktiškai ir formuoti realiame mokyklos kontekste.
2. Kadangi mokytojų rengimo procese nemažas dėmesys skiriamas praktikai – mokymuisi mokykloje, mentoriaus vadovavi-

mas yra labai svarbus siekiant aukštų profesinių standartų ir perteikiant vienos kartos mokytojų žinias bei išmanymą kitai kartai.

3. Mentorystė yra lankstesnis mokymosi būdas, kai profesinė mokytojo kvalifikacija įgyjama dirbant.

Žinių ir išmanymo perdavimo jaunesiems mokytojams svarbą pažymi ir L. Cummins (2004), teigianti, kad mentorystė suteikia pradedantiems dirbti pedagogams galimybę bendrauti su kitais šios srities profesionalais ir padeda jiems tvirčiau pasijusti bei sėkmingai dirbti ir tobulėti.

Taigi mentorius, pedagoginės praktikos metu globojantis studentą, stebėdamas globotinio veiklą, modeliudamas ugdymą ir profesinį bei asmeninį elgesį, perteikdamas mokytojo darbo patirtį, žinias ir išmintį, stengdamasis pats būti modeliu, formuoja studento nuostatas į pedagoginį darbą, požiūrį į mokytojo teises, pareigas, atsakomybę. Tokia veikla, anot D. Nasvytienės ir M. Pileckaitės (2004), teigiamai veikia ir motyvuoja studentą, o per tai teigiamai veikia visą ugdymo institucijos kultūrą ir pedagogų rengimo sistemą.

Hipotezės iškėlimas. Taigi, praktikos mentoriai vaidina svarbų vaidmenį mokytojų rengimo procese aukštojoje mokykloje.

M. B. Baxter Magolda, (2001), S. R. Komives ir kt. (2005, 2009), G. Omatsu (2012) ir kt. nurodo, jog nuo mentorių priklauso ir išugdomos lyderystės kompetencijos. S. R. Komives ir kt. (2009) to priežastimi nurodo tai, kad mentorius, skatindamas studento pasitikėjimą savimi ir atsakomybės siekimą, išmoko studentą daryti įtaką aplinkiniams. B. S. Possner (2009) teigia, kad neretai mokytojas, gaudamas mentoriaus vaidmenį, tai suvokia kaip savo darbo įvertinimą ir motyvaciją stengtis. Tokiu būdu atsiranda didesnė lyderystės kompetencijų raiška ir siekis savo patirtimi ir kompetencijomis pasidalyti su studentu. M. B. Baxter Magolda (2001) teigia, kad mentorius – lyderis, naudodamasis sukauptą patirtimi, pastebi studento turimas kompetencijas ir randa būdų jas atskleisti. Tačiau nėra tyrimų apie mokytojų mentorių lyderystės kompetencijas ir jų įtaką studentų lyderystės kompetencijoms.

Kai kurie tyrėjai argumentuotai įrodinėja, kad „lyderiai ugdo lyderius“. H. B. Gregersen, A. J. Morrison (1998), L. H. Harrison (2010) pateikia išvadą, kad bet kokio tipo organizacijoje vyresniems formaliesiems ar neformaliesiems lyderiams ėmus globoti ir mokyti jaunos ir tobulėti siekiančius darbuotojus, yra išauginami nauji perspektyvūs lyderiai. Leidinyje lyderystės, mentorystės ir ugdymo tema „The Royal Australian College of General Practitioners“ (2011) randama papildanti minėtą išvadą mintis, jog toks ryšys dažniausiai nebūna trumpalaikis, nes dažnai vyresnysis lyderis tampa „viso gyvenimo mokytoju“, konsultuojančiu jaunąjį kolegą ir perteikiančiu savo patirtį visos karjeros laikotarpiu. Minėti samprotavimai leidžia kelti hipotezę, jog *egzistuoja tiesioginis ryšys tarp mokytojų mentorių ir jų studentų lyderystės kompetencijų: kuo aukštesnis praktikos mentorių lyderystės kompetencijų lygmuo, tuo aukštesnis jų studentų lyderystės kompetencijų lygmuo.*

2. TYRIMO METODOLOGIJA

2.1. Tyrimo logika

Pagrindus ir apibūdinus mokytojų lyderystės kompetencijų struktūrą ir elementus, taip pat teoriškai pagrindus mokytojų mentorių lyderystės kompetencijų įtaką plėtojant praktiką atliekančių mokytojų rengimo programų studentų lyderystės kompetencijas, sukurta studentų lyderystės kompetencijų ir jų ryšio su praktikos mentorių lyderystės kompetencijomis empirinio tyrimo metodologija, kuri grindžiama pozityvistine tyrimo paradigma.

Pozityvistinei tyrimo paradigmai atsirasti impulsą davė XIX–XX a. vyravusi pozityvizmo filosofinė kryptis. Pozityvizmo pradininkas prancūzų filosofas Auguste Comte (1798–1857) iškėlė idėją, kad nuo iki tol vyravusio metafizinio pasaulio ir jo reiškinių aiškinimo reikia pereiti prie pozityvaus, t. y. mokslinio, žinojimo, ir teigė, kad mokslas yra vienintelis tikras ir teisingas pažinimo šaltinis (Ferré, 1988). Nurodoma, jog pozityvizmas tapo tokia filosofine mąstysena, kuri remiasi išskirtinai empiriniu pažinimu, t. y., anot E. Nekrašo, mokslinis žinojimas buvo apibrėžtas kaip vienintelė galima žinojimo forma, o pasaulį pozityvizmo atstovai tyrė remdamiesi loginiu indukciniu principu ir grindė mintį, jog reikia kelti tokias hipotezes, kurios leistų, kad ir iš dalies, bet visada jas patikrinti (Nekrašas, 1979).

E. Nekrašas (2010) ypač aiškiai pateikia pozityvizmo filosofijos įtaką mokslui. Jo teigimu, ši filosofinė kryptis padarė nors ir skirtingą, bet labai stiprų poveikį įvairiems mokslams ir tyrimo sritims. Ši įtaka ypač juntama socialiniuose moksluose, kurie dėl pozityvizmo filosofijos tapo savarankiškais disciplinomis, t. y. atsiskyrė nuo filosofijos. Pozityvistai rėmėsi metodologinio natūralizmo nuostata ir buvo įsitikinę, kad socialiniai mokslai turi būti plėtojami remiantis gamtos moksluose taikomais metodais. Taigi pozityvizmas suvaidino svarbiausią vaidmenį įgyvendinant empiriniais metodais besiremiančio socialinio mokslo idėją.

A. Valantiejus (2004) teigia, jog pozityvizmo siekis visą žinojimą padaryti moksliniu žinojimu būdingas ir šiomis dienomis, kai profe-

sionaliai derinant techninius-metodinius įgūdžius ir empirinės medžiagos kaupimą yra įtvirtintas pagrindžiamojo pažinimo modelis.

Pozityvizmo tradicija tyrėjui leidžia rinktis tam tikrus iš gamtos mokslų kilusius tyrimų metodus ir juos taikyti socialinių mokslų tyrimuose. H. Colin (2002), J. W. Creswell (2009), J. W. Moses, T. L. Knutsen (2012) ir kt. nuomone, dėl galimybių nustatyti priežastingumą, idealiausiu empirinio tyrimo metodu laikomas eksperimentas. Vis dėlto pažymimas šio metodo sudėtingas taikymas socialiniuose moksluose dėl kai kurių praktinių ir etinių aspektų. R. Prakapas ir T. Butvilas (2011), apibendrinami kai kurių autorių poziciją, pateikia pagrindines tokius tyrimus apibūdinančias sąvokas. Jomis laikomos objektyvumas (skaičiai ir instrumentai), vertybinis neutralumas (tyrėjo atsiribojimas), anonimiškumas, paaiškinimas, priežastingumas ir koreliaciniai ryšiai, visuminis pažintinis aprėpiamumas, nuo teorijos nepriklausantys faktai, struktūruota tyrimo strategija, tikslūs, tvirti ir pamatuoti duomenys, tyrimo objektas – didelės populiacijos, vidinis ir išorinis validumas, reliabilumas, reprezentatyvumas ir tendencingumas. Visas šias sąvokas galima vadinti kokybės reikalavimais eksperimentiniams ir kiekybiniais tyrimams.

Vadovaujantis pozityvistine paradigma, šioje disertacijoje atlikti žvalgomieji tyrimai ir tiriami studentų bei jų mentorių lyderystės kompetencijų priežasties ir pasekmės ryšiai, tuo tikslu naudojant anketines apklausas, natūralųjį eksperimentą ir kiekybinių duomenų statistinę analizę.

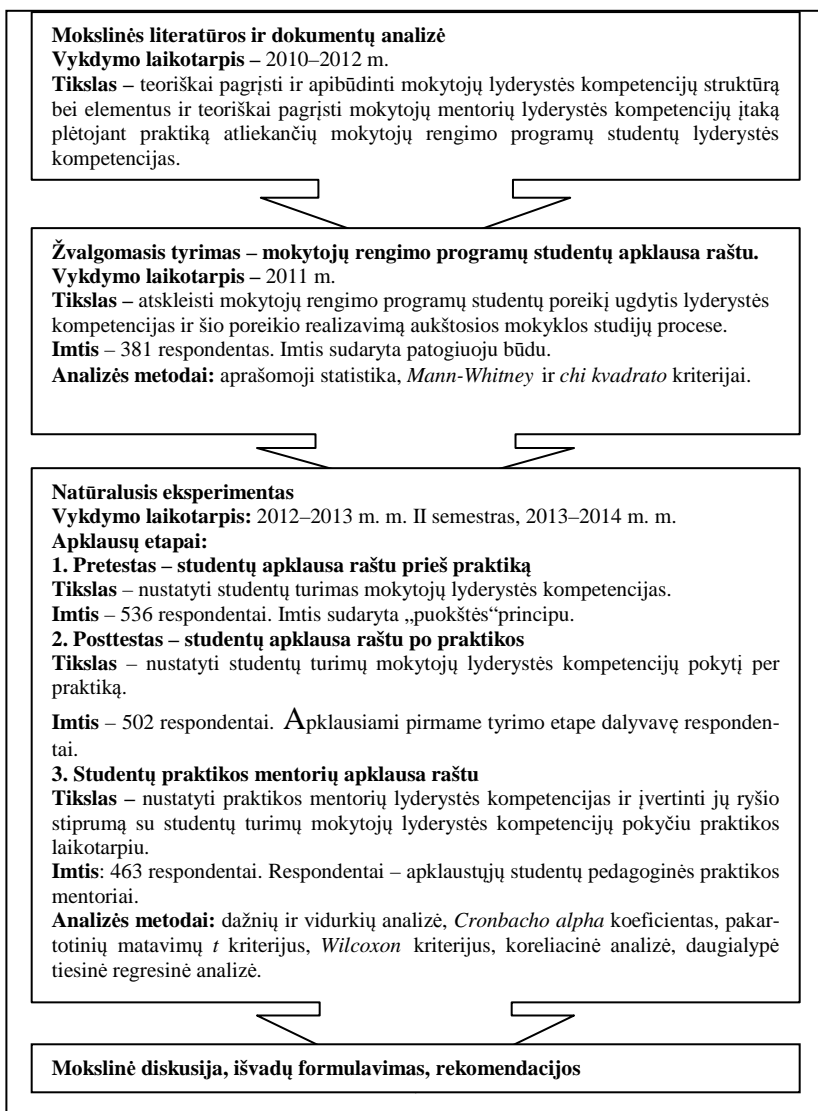
Suplanuoti du empirinio tyrimo etapai, taikant atitinkamus duomenų analizės metodus.

Žvalgomasis tyrimas – apklausa raštu. Atlikus teorinės literatūros analizę ir pagrindus, kad yra tikslinga asmenis lyderystei pradėti ruošti jau aukštojoje mokykloje, nutarta atlikti žvalgomąjį tyrimą ir nustatyti mokytojų rengimo programų studentų lyderystės kompetencijų ugdymo aukštojoje mokykloje poreikio situaciją, t. y. atsakyti į tokius klausimus: (1) ar studentai turi poreikį aukštojoje mokykloje ugdytis lyderystės kompetencijas ir (2) koks yra šio poreikio realizavimas aukštosios mokyklos studijų procese. Todėl atliktas žvalgomasis tyrimas, taikant mokytojų rengimo programų studentų netikimybinės apklausos

raštu strategiją. Tam buvo sukurtas originalus klausimynas, atlikta Lietuvos aukštųjų mokyklų mokytojų rengimo programų studentų apklausa raštu, o gautiems duomenims analizuoti taikyti statistinių duomenų analizės metodai: aprašomoji statistika, *Mann-Whitney* ir *chi kvadrato* kriterijai.

Natūralusis eksperimentas. Natūralusis eksperimentas atliktas siekiant empiriškai pagrįsti mokytojų mentorių lyderystės kompetencijų įtaką plėtojant studentų lyderystės kompetencijas. Tyrimas atliktas taikant natūraliojo eksperimento tyrimo strategiją. Tyrimui buvo sukurti iš dalies originalūs klausimynai, atlikta Lietuvos aukštųjų mokyklų pedagogų rengimo programose studijuojančių studentų ir jų praktikos mentorių apklausa raštu, o gautiems duomenims analizuoti taikyti duomenų analizės metodai: dažnių ir vidurkių analizė, *Cronbacho alpha* koeficientas, pakartotinių matavimų *t* kriterijus, *Wilcoxon* kriterijus, koreliacinė analizė, daugialypė tiesinė regresinė analizė.

Tyrimo logikos organizavimo schema pateikiama 3 pav.



3 pav. Disertacinio tyrimo loginė schema

2.2. Mokytojų rengimo programų studentų apklausos metodologija

Žvalgomojo tyrimo strategijos pasirinkimo pagrindimas. 2011 m. buvo atliktas žvalgomasis tyrimas, kuriuo buvo siekiama atskleisti mokytojų rengimo programų studentų poreikį ugdytis lyderystės kompetencijas ir jo realizavimą aukštosios mokyklos studijų procese.

Tyrimo tikslui pasiekti kelti tokie uždaviniai:

1. Atskleisti mokytojų rengimo programų studentų poreikį ugdytis lyderystės kompetencijas aukštosios mokyklos studijų procese.
2. Nustatyti mokytojų rengimo programų studentų poreikio ugdytis lyderystės kompetencijas aukštosios mokyklos studijų procese realizavimo galimybes.

Tyrimas organizuotas naudojant kiekybinių tyrimų metodologinę priemonę ir apklausos tyrimo metodą.

Kiekybinio tyrimo tikslas – patikrinti ir moksliskai pagrįsti teorines įžvalgas, statistiškai pagrįsti esminius požymius, reiškinių priežastinius ryšius ar funkcionavimo veiksnius (Tidikis, 2003; Žukauskienė, 2008). Šis tyrimo metodas leidžia giliau ir tiksliau nagrinėti statistinius dėsningumus, jis taikomas siekiant rasti požymius, kurie matuojami ir skaičiuojami, norint atrasti bendrus, universalius tiriamo reiškinių dėsnius (Žukauskienė, 2008; Urbšienė, 2012, kt.). Tai procedūrų, būdų ir aprašymo metodų visuma, suteikianti galimybę gauti naujų sociologinių žinių, pertvarkytų ir formalizuotų šiuolaikinės matematikos ir skaičiavimo technikos pasiekimų lygiu (Tidikis, 2003). R. Tidikio (2003) teigimu, sociologinio pažinimo procese kiekybiniai metodai reikalingi gilesnei kokybės ir kiekybės, pastovumo ir kaitos socialinių reiškinių dialektinei sampratai, tiriant sistemas ir procesus. Autoriaus nuomone, kiekybiniai metodai padeda giliau ir tiksliau nagrinėti dinامينius ir statistinius dėsningumus, suteikia sociologinių žinių formą, kuri skatina juos praktiškai naudoti valdant ir prognozuojant socialinius procesus (Tidikis, 2003). Kadangi atliekamu tyrimu siekiama nustatyti studentų poreikio ugdytis lyderystės kompetencijas **dėsningumus** ir šio poreikio realizavimo aukštosios mokyklos studijų

procesu **tendencijas**, manoma, kad kiekybinės prielagos pasirinkimas yra tinkamas.

Iš visų kiekybinių tyrimų strategijų šiame disertaciniame žvalgomajame tyrime buvo pasirinkta apklausos strategija. Ši tyrimo strategija socialinių mokslų tyrimuose yra ypač paplitusi (Creswel, 2009; Kardelis, 2002; Kudinovienė, 2008, Butkevičienė, 2011; ir kt.). Strategijos pasirinkimą lėmė tai, kad ji dera su pasirinkta pozityvistine tyrimo paradigma, o strategijos populiarumas socialiniuose moksluose (tarp jų ir edukologijos) gali rodyti jo patikimumą (Kardelis, 2002). Be to, apklausa užtikrina pakankamas atrankos galimybes, o anonimiškumas padeda padidinti klausimynų grįžtamumą. Apklausos strategija sudaro galimybę tyrimo vykdytojui instrukuoti respondentus, trunka trumpiau ir kainuoja pigiau nei interviu (Kardelis, 2002; Pruskus, 2003; Luobikienė, 2005; Guščinskienė, 2002). Be to, ši strategija leidžia išmatuoti ir skaičiais įvertinti objektyvius faktus, duomenų susiformavimo laikas nepriklauso nuo duomenų rinkimo laiko, o tyrimo rezultatai nepriklauso nuo konteksto ir tyrėjo požiūrio (Neuman, 2006).

Apklausos organizavimas. Organizuojant apklausą buvo atsižvelgta į mokslinėje literatūroje aprašomus veiksnius, galinčius lemti apklausos patikimumo trūkumą atsiradimą, ir imtasi priemonių jų išvengti. Pavyzdžiui, K. Kardelis (2002) pažymi, jog apklausos metodo taikymo populiarumas, viena vertus, gali rodyti šio metodo patikimumą, o kita vertus, – jo populiarumą dėl tariamo paprastumo, manant, jog nėra nieko lengvesnio, kaip atlikti apklausą. Autorius mano, kad tokia pažiūra į šį metodą ir dažnas jo taikymas gali sumenkinti jo reikšmę moksliniuose tyrimuose. Mat daugelyje tyrimų nesilaikoma apklausos metodo metodologijos sudarant klausimyną, parenkant tiriamųjų grupes, vykdant tyrimo procedūras ir atliekant rezultatų analizę (Kardelis, 2002). Siekiant to išvengti, atliekant apklausą buvo laikomasi metodologinių nurodymų.

V. Pruskus (2003) pažymi šiuos anketinės apklausos, kaip duomenų rinkimo metodo, trūkumus:

(1) skiriama nedaug laiko atsakyti į anketos klausimus (kadangi skirtingi žmonės yra nevienodos reakcijos, todėl ne visi spėja užpildyti

anketas arba užpildo skubotai, per daug nesigilindami į pateiktų klausimų esmę);

(2) anketuojama ne įprastinėje, bet rašyti tinkamoje vietoje, o ta aplinka gali turėti įtakos ir atsakymams;

(3) apklausiamieji būgštauja, kad jų asmenybė bus identifikuota, todėl atsakymų patikimumas kartais nežinomas (neaišku, kaip nuoširdžiai ir sąžiningai buvo atsakyta į pateiktus klausimus);

(4) apklausiamiesiems turi įtakos ir tyrėjo asmuo (išvaizda, bendravimo stilius, balsas ir pan.) – ne visiems jis gali būti priimtinas, o tai turi įtakos ir atsakymų kokybei.

Siekiant kuo didesnio tyrimo patikimumo, buvo imtasi priemonių, kad būtų išvengta minėtų trūkumų: respondentai klausimynus pildė savo įprastinėje ir rašyti patogioje vietoje (auditorijose ir klasėse), nebuvo nustatytos jokios laiko ribos, todėl kiekvienas turėjo galimybę įsigilinti į klausimo esmę ir neskubėdamas užpildyti klausimyną. Respondentus instruojant buvo paaiškinta, kad klausimyne nėra nei teisingų, nei neteisingų atsakymų, o kiekvieno dalyvio nuomonė yra unikali ir labai reikšminga. Paprašyta jų drąsiai atsakyti tai, ką galvoja. Ypač akcentuota, kad apklausa anoniminė, neprašoma jokių konfidencialių duomenų apie respondentus asmeniškai, o gauti duomenys bus naudojami tik tyrimo tikslais.

Tyrimo etika. Kadangi mokslinių apklausų uždavinys – gauti kuo objektyvesnę ir tikslesnę informaciją, metodologinėje literatūroje (Kardelis, 2002; Pruskus, 2003; ir kt.) nurodomi įvairūs reikalavimai apklausos vedėjui dėl elgesio taisyklių. Atliekant aprašomą apklausą buvo griežtai laikomasi šių taisyklių:

1. Atliekamas tyrimas buvo suderintas su universitetų ir kolegijų, kuriose atliekama apklausa, administracijos ir (ar) struktūrinių padalinių vadovais.
2. Atliekant apklausą buvo gautas apklausiamųjų sutikimas rinkti informaciją, paaiškinta, kas ir kokiais tikslais apklausą atlieka, kaip bus naudojama surinkta medžiaga, kokios apklausiamųjų anonimiškumo išsaugojimo galimybės.
3. Trumpai apibūdinta tyrimo problema ir apklausos tikslas.

4. Klausimynai buvo individualiai išdalyti kiekvienam respondentui ir iš anksto aptartas jų grąžinimo laikas.
5. Apklausos vedėjas nereiškė savo nuomonės apie duodamus klausimus nei prieš apklausą, nei jos metu, nevertino atsakymų ir nerodė savo pritarimo arba nepritarimo atsakymams, vengė bet kokio šališkumo.
6. Siekiant užtikrinti tiriamųjų anonimiškumą, kiek įmanoma skelbiami tik apibendrinti tyrimo rezultatai.
7. Tyrimo metu kelti tik tokie klausimai, kurie būtini tyrimui, t. y. vengta smalsumo, kuris savo ruožtu gali pakenkti ir tyrėjo, ir tiriamųjų tarpusavio santykiams, abipusiam pasitikėjimui.

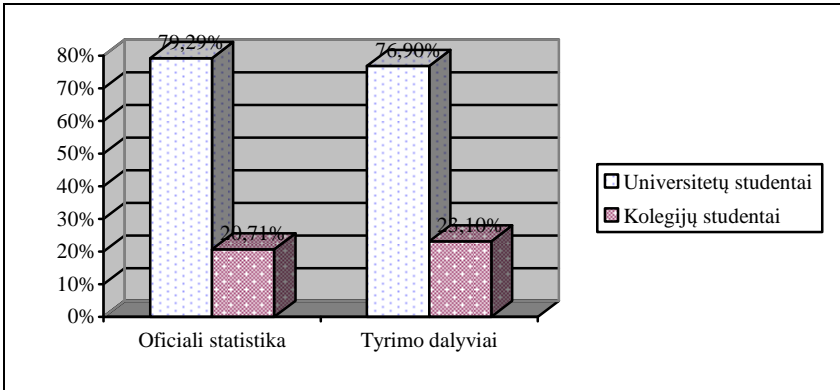
Apklausos imtis sudaryta patogiosios atrankos būdu iš Lietuvos aukštųjų mokyklų mokytojų rengimo programų studentų, studijuojančių baigiamajame kurse. Statistikos departamento prie LR Vyriausybės duomenimis, apklausos vykdymo metu 2011 m. Lietuvos universitetų pedagogų rengimo programų baigiamuosiuose kursuose studijavo 1 600, o analogiškose kolegijų programose – 418 studentų, taigi iš viso – 2 018 studentų.

Remiantis šiais skaičiais, imties dydis skaičiuotas taikant I. Paniotto (1986) formulę: $n = 1/(\Delta^2 + 1/N)$, kur n – imties dydis, Δ – imties paklaidos dydis, N – generalinės visumos dydis. Skaičiuojant pagal šią formulę ir taikant 5 procentų paklaidos dydį, apklausoje turėtų dalyvauti bent 334 studentai.

Imtis sudaryta patogiuoju būdu, tyrime kviečiant dalyvauti visų Lietuvos aukštųjų mokyklų mokytojų rengimo programų paskutinio kurso studentus. Tyrime savanoriškai sutiko dalyvauti 293 Klaipėdos, Šiaulių, Lietuvos edukologijos ir Lietuvos sporto universitetų studentai ir 88 Vilniaus, Utenos, Panevėžio, Klaipėdos valstybinės kolegijų studentai, iš viso – 381 Lietuvos aukštųjų mokyklų studentas.

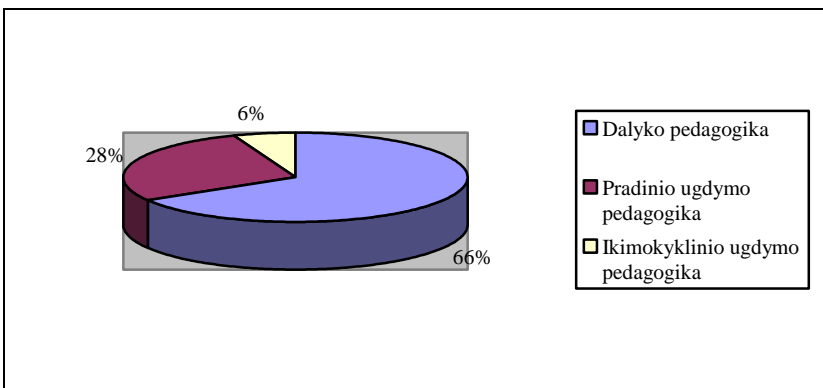
Imties tūrio požiūriu imtis yra pakankama (su 5 proc. paklaida), tačiau patogioji imties atranka gali silpninti tyrimo išvadų patikimumą. Todėl buvo tikrintas imties reprezentatyvumas tam tikrų socialinių ir demografinių respondentų savybių aspektais. Apskaičiuotas respondentų amžiaus vidurkis yra 22,69 m., 76,9 proc. jų mokosi universite-

tuose, 23,1 proc. – kolegijose. Šios proporcijos atitinka ir Statistikos departamento prie LR Vyriausybės pateikiamus duomenis, kad tyrimo vykdymo metu aukštųjų mokyklų paskutinio kurso studentų amžiaus vidurkis yra 22,8 m., 79,29 proc. jų mokosi universitetuose, 20,71 proc. – kolegijose (žr. 4 pav.).



4 pav. Tyrimo dalyvių pasiskirstymas pagal aukštosios mokyklos tipą

Lyginant su oficialia statistika, atitinka ir respondentų pasiskirstymas pagal studijų programas. Daugiausia tyrime dalyvavusių studentų studijuoja Lietuvos universitetų ir kolegijų dalyko pedagogikos (66,3 proc.), mažiau – pradinio ugdymo pedagogikos (27,8 proc.) ir ikimokyklinio ugdymo pedagogikos (5,9 proc.) studijų programose (žr. 5 pav.). Šios proporcijos atitinka ir oficialią studentų pasiskirstymo pagal Lietuvos aukštųjų mokyklų mokytojų rengimo studijų programas statistiką.



5 pav. Respondentų pasiskirstymas pagal studijų programas

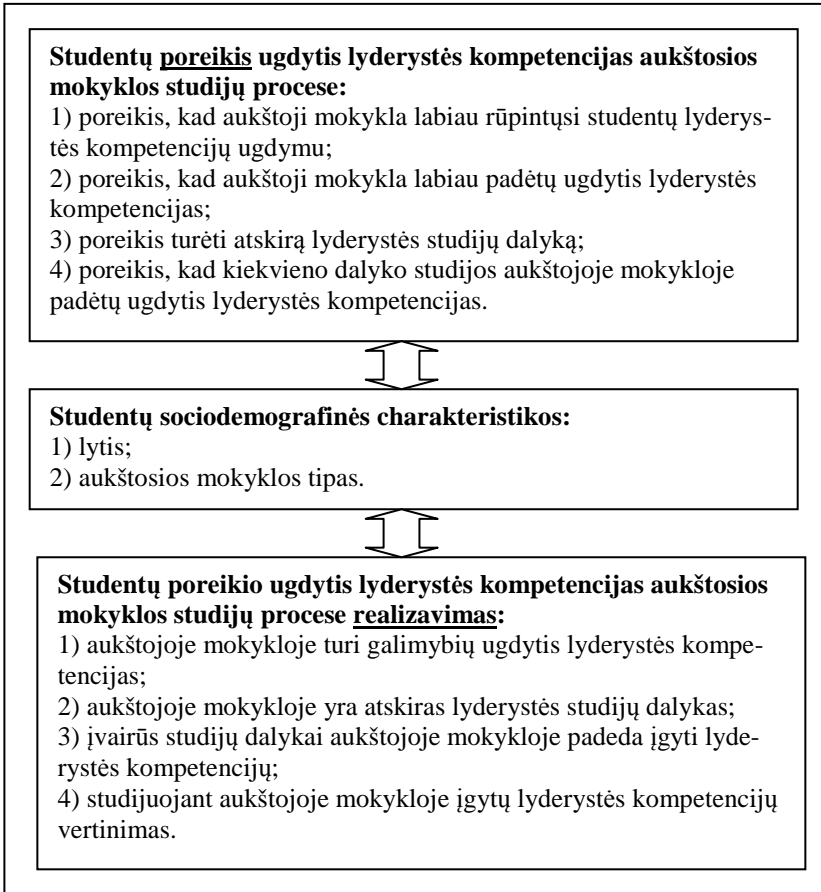
Vertinant šiuos požymius manoma, kad tyrimo imtis yra pakankamai reprezentatyvi amžiaus, atstovaujамų aukštųjų mokyklų ir studijų programų atžvilgiu.

Apklauso instrumentas. Apklausa buvo sukurta originalus instrumentas – klausimynas. Jį sudaro trys pagrindinės dalys: (1) sociodemografiniai klausimai, (2) klausimai, kuriais siekiama nustatyti studentų poreikį ugdytis lyderystės kompetencijas aukštojoje mokykloje, ir (3) klausimai, skirti įvertinti studentų poreikio ugdytis lyderystės kompetencijas aukštojoje mokykloje realizavimo galimybes.

Sociodemografinių klausimų bloke pateikiami klausimai, kuriais siekiama nustatyti respondentų lytį, amžių, aukštąją mokyklą, kurioje studijuoja, jos tipą ir studijų programą.

Klausimai, kuriais siekiama nustatyti aukštąją mokyklą ir studijų programą, kurią studijuoja respondantai, yra atviros tipo – tyrimo dalyviai prašomi įrašyti atsakymus. Atsakymai naudojami imties reprezentatyvumui pagrįsti. Klausimai, kuriais siekiama nustatyti respondentų lytį ir aukštosios mokyklos, kurioje studijuoja, tipą, yra uždariaji – respondantai gali pasirinkti vieną jiems tinkamą atsakymo variantą. Šie klausimai skirti tyrimo dalyvių nuomonių skirtumui nustatyti.

Sudarant klausimus, skirtus nustatyti studentų poreikį ugdytis lyderystės kompetencijas ir šio poreikio realizavimą aukštosios mokyklos studijų procese, remtasi 6 paveiksle pateikta schema.



6 pav. *Lyderystės kompetencijų ugdymo aukštojoje mokykloje poreikio ir jo realizavimo tyrimo schema*

Sudarant 6 paveiksle vaizduojamą schemą remtasi 1.4 poskyryje pateiktais argumentais dėl lyderystės kompetencijų ugdymo aukštojoje mokykloje problematikos ir lyderystės kompetencijų ugdymo aukštosiose mokyklose strategijų.

Klausimai, kuriais siekiama atskleisti studentų poreikį ugdytis lyderystės kompetencijas aukštojoje mokykloje, formuluoti remiantis N. Gehrke (1991) nuostata, jog studentus dar aukštojoje mokykloje reikia rengti lyderystei, K. Zimmerman-Oster, J. Burkhardt (1999), E. T. Pascarella, P. T. Terenzini (2005) pateiktais tyrimų rezultatais, kurie atskleidžia, kad lyderio potencialą turi kiekvienas asmuo, o studijų metais studentai gali pagerinti ir pagerina savo lyderystės įgūdžius. Taip pat remtasi lyderystės kompetencijų aukštojoje mokykloje tyrėjų teiginiais, jog atskiras lyderystės studijų dalykas turėtų būti įtrauktas į studijų programas (Brungardt ir kt., 2006; Dugan, Komives, 2007; Eich, 2008; Cox, Cekic, Adams, 2010), ir idėjomis, kaip ir kokios lyderystės kompetencijas ugdančios veiklos gali būti įtrauktos į kitus studijų dalykus (Chickering, Gamson, 1991; Haworth, Conrad, 1997; Day, 2001; Brungardt ir kt., 2006; Dugan, Komives, 2007; Arellano, Torres, Valentine, 2009; Cox, Cekic, Adams, 2010; ir kt.).

Visi klausimai, skirti nustatyti poreikį ugdytis lyderystės kompetencijas, yra uždarojo tipo, ranginiai. Respondentams įsivertinti klausimyne naudota 6 rangų skalė. Respondentai prašyti perskaityti kiekvieną teiginį ir įvertinti, kaip apibūdintų juos asmeniškai, pažymėdami vieną iš atsakymų, pateiktų šešių rangų skalėje, nuo „visiškai nepritariu“ iki „labai pritariu“ (žr. 7 pav.).

Vertinimas	Visiškai nepritariu	Nepritariu	Iš dalies nepritariu	Iš dalies pritariu	Pritariu	Labai pritariu
Teiginiai						
Kad studentai įgytų lyderystės kompetencijų, reikia atskiro lyderystės studijų dalyko						

2 pav. Atsakymų žymėjimo pagal šešių rangų skalę pavyzdys

Klausimai, kuriais siekiama atskleisti studentų galimybes ugdytis lyderystės kompetencijas aukštojoje mokykloje, formuluoti remiantis

argumentuotais J. P. Dugan ir S. R. Komives (2007) teiginiais, kad studentai, kurie dalyvavo bent trumpalaikėse lyderystės ugdymo programose, pasižymi stipresnėmis lyderystės kompetencijomis negu programose nedalyvavę studentai, ir kad į studijų programas įtraukus mokomąjį lyderystės studijų dalyką studentų – būsimųjų mokytojų – lyderystės kompetencijos ir gebėjimai ne visuomet tepasikeičia (Middlehurst, 2008; Lindsay, Foster ir kt., 2009). Tai paskatino respondentų klausti, ar aukštojoje mokykloje jie turėjo galimybių ugdytis lyderystės kompetencijas, ar turėjo specialų lyderystės studijų dalyką, kurie studijų dalykai labiausiai prisidėjo prie lyderystės kompetencijų ugdymo ir apskritai, kaip vertina lyderystės kompetencijas, kurias įgijo studijų aukštojoje mokykloje metu.

Klausimas apie specialaus lyderystės studijų dalyko mokymąsi studijų metu yra uždarojo tipo – respondentų prašoma pažymėti jiems tinkamą atsakymą. Klausimas apie kitus studijų dalykus, padėjusius ugdytis lyderystės kompetencijas, yra atvirasis – tyrimo dalyvių prašoma išvardyti 2–3 tokius studijų dalykus. Klausimai, kuriais siekiama nustatyti, ar respondentai savo aukštojoje mokykloje turėję galimybę ugdytis lyderystės kompetencijas ir kaip jas vertina, yra ranginiai. Respondentų įsivertinimui naudota šešių rangų skalė. Respondentai prašyti perskaityti kiekvieną teiginį ir įvertinti, kaip apibūdintų juos asmeniškai, pažymėdami skalėje vieną iš šešių atsakymų nuo „visiškai nepritariu“ iki „labai pritariu“ (žr. 7 pav.).

Duomenų analizė. Apklaustos duomenys buvo analizuojami SPSS programa:

- Studentų **poreikis ugdytis** lyderystės kompetencijas aukštojoje mokykloje buvo įvertintas naudojant aprašomąją statistiką ir analizuojant procentinį atsakymų pasiskirstymą. Analizuojant rezultatus, šešių rangų skalės duomenys transformuoti. Studentų atsakymai „visiškai nepritariu“ ir „nepritariu“ vertinti kaip mažas poreikis, „iš dalies nepritariu“ ir „iš dalies pritariu“ – kaip vidutinis, o „pritariu“ ir „labai pritariu“ – kaip didelis poreikis ugdytis lyderystės kompetencijas aukštojoje mokykloje.
- Poreikio raiškos skirtumai pagal lytį ir aukštosios mokyklos tipą buvo įvertinti naudojant *Mann-Whitney* kriterijų.

- Studentų **poreikio ugdytis** lyderystės kompetencijas aukštojoje mokykloje **realizavimas** buvo įvertintas naudojant aprašomąją statistiką ir nagrinėjant procentinį atsakymų pasiskirstymą. Analizuojant rezultatus, šešių rangų skalės duomenys transformuoti. Studentų atsakymai „visiškai nepritariu“ ir „nepritariu“ vertinti kaip mažos, „iš dalies nepritariu“ ir „iš dalies pritariu“ – kaip vidutinės, o „pritariu“ ir „labai pritariu“ – kaip didelės poreikio ugdytis lyderystės kompetencijas aukštojoje mokykloje realizavimo galimybės.
- Galimybių vertinimo skirtumai pagal lytį ir aukštosios mokyklos tipą buvo įvertinti naudojant *Mann-Whitney* ir *chi kvadrato* kriterijus.

2.3. Natūraliojo eksperimento metodologija

Natūraliojo eksperimento strategijos pasirinkimo pagrindimas. Žvalgomasis tyrimas parodė, kad mokytojų rengimo programų studentų poreikis ugdytis lyderystės kompetencijas aukštosios mokyklos studijų procese yra gana didelis, o realizuojamas tik iš dalies.

1.4 poskyryje, aptariant aukštųjų mokyklų taikomą lyderystės kompetencijų ugdymą, iliustruojama teiginiu – *lyderystės studentai išmoksta veikdami joje*. Anot V. Šerno, praktinė veikla padeda paversti specialybės žinias „gyvu“ žinojimu, savarankiškai kryptingai žinias taikant praktinėje specialisto veikloje (Šernas, 2005). Taigi iškelta *mentorių įtraukimo į studentų lyderystės kompetencijų ugdymo procesą* idėja. Remiantis nuomone, kad jaunų mokytojų vizija apie darbą mokykloje dažniausiai neatitinka realybės, o jų praktinių gebėjimų lygis yra nepakankamas (Pedagogų rengimo kokybė Lietuvos aukštosiose mokyklose ir jų įsidarbinimo galimybės, 2002; Kalvaitis, Tamošiūnas, Valiuškevičiūtė, 2007; Mokymo / studijų programų kokybė, 2008; Monkevičienė, Rauckienė, 2010; ir kt.), nuostata, jog lyderystės kompetencijos gali būti ugdomos praktinėje veikloje (Baxter Magolda, 2001; Komives, kt., 2005, 2009; kt.), mentorystės, kaip labiau patyrusio asmens bendradarbiavimo su mažiau patyrusiu asmeniu, siekiant

plėtoti pastarojo specifines kompetencijas, koncepcija (Levinson, Darrow, Klein, Levinson, 1978; Schein, 1978; Odiorne, 1985; Daloz, 1990; Murray, 1991; kt.) ir idėja, jog *lyderiai ugdo lyderius* (Gregeresen, Morrison, 1998; Harrison, 2010; The Royal Australian College of General Practitioners, 2011; ir kt.), daryta prielaida, kad studentų – būsimųjų mokytojų – lyderystės kompetencijos gali būti ugdomos pedagoginės praktikos metu dirbant su pedagoginės praktikos mentoriu.

Siekiant empiriškai pagrįsti mokytojų mentorių lyderystės kompetencijų įtaką plėtojant studentų lyderystės kompetencijas, pasirinkta eksperimentinė tyrimo strategija.

Eksperimentas yra empirinis bandymas patikrinti dėsni arba atskleisti nežinomą reiškinį, tuo tikslu sukeltam tam tikrą tikslingą reiškinį (Čiukas ir kt., 2001; Švenčianas ir kt., 2004; Žebrauskas, 2010; ir kt.).

Paprastai eksperimentiniai tyrimai skirstomi į tris kategorijas: *laboratorinius, lauko* ir *natūraliuosius eksperimentus* (Kittel, Morton, 2012).

Laboratorinis yra toks eksperimentas, kurio metu, sudarant dirbtinę aplinką, specialiai įrengtoje patalpoje tikrinama tiriamoji idėja griežtos požymių kontrolės sąlygomis (Stonkus (reng.), 2002). Šios kategorijos eksperimentai pasižymi tuo, kad yra atliekami ypatingomis, specialiai paruoštomis sąlygomis, dažnai naudojant specialius matavimo ir registravimo prietaisus, dažniausiai atliekami uždaroje patalpoje, o tiriamųjų paprastai būna nedaug.

Visiškai skirtinga aplinka naudojama vykdant *lauko* eksperimentą. Jo metu, kaip pažymi Th. Duning (2012), B. Kittel, R. B. Morton (2012), tyrimo objektas nėra išskiriamas iš natūralios aplinkos, o eksperimentinė situacija nesiskiria nuo įprastų gyvenimo sąlygų. Lauko eksperimentas yra aktyviai kryptingas, tai reiškia, kad tyrėjas vykdo eksperimentą ir daro poveikį jo eigai bei dalyviams.

Trečiajam eksperimentų tipui – *natūraliajam* eksperimentui – taip pat yra būdinga maksimaliai natūrali situacija, kai tiriamo objekto sistema funkcionuoja įprastinėmis sąlygomis. Metodologinėje literatūroje (Rosenzweig, Wolpin, 2000; Duning, 2012; Kittel, Morton, 2012;

ir kt.) nurodoma, kad nuo lauko tyrimo natūralusis eksperimentas skiriasi tuo, kad jo metu pavieniai asmenys ar jų grupės yra veikiami tyrėjo nekontroliuojamų veiksmų ir veikia nuo tyrėjo nepriklausančiomis aplinkybėmis. Tai reiškia, kad tyrėjas nedaro visiškai jokio poveikio tiriamam objektui, nesikiša į reiškinį, procesų kaitą, o tik stebi ir laukia, kada tiriamajame procese natūraliai įvyks pokyčių, ir juos fiksuoja. Taikant šią tyrimo strategiją, nėra jokio dirbtinumo. Tuo jis skiriasi nuo klasikinių laboratorinių ir lauko eksperimentų, kur tyrėjas kruopščiai prižiūri kintamųjų poveikį tiriamiesiems.

Th. Dunning (2012) nurodo, kad natūralieji eksperimentai dažnai yra priskiriami stebimiesiems tyrimams. Tačiau skirtumas tarp natūraliojo eksperimento ir neeksperimentinio stebėjimo yra tas, jog natūralusis eksperimentas naudojamas priežastinėms sąlygoms nustatyti ir palyginti, o stebėjimo metu to nesiekama. Be to, atlikdamas stebėjimą, tyrėjas nežino atsakymo į keliamą klausimą ar tik miglotai jį išivaizduoja. Tuo tarpu eksperimente atsakymas į keliamą klausimą pateikiamas hipotezėje, t. y. daromos prielaidos apie galimus priežastinius ryšius (Venclovienė, Jurkonis, Sujetovienė, 2014). Natūralusis eksperimentas, kaip tyrimo metodas, naudojamas tuomet, kai dėl praktinių ir (ar) etinių priežasčių negali būti naudojamas klasikinis eksperimentas (Duning, 2012; Kittel, Morton, 2012).

Visų pirma, nepriklausomai nuo pasirinkto eksperimento tipo, turi būti užtikrintas jo *validumas* ir *patikimumas*. Tyrimo validumas – svarbiausias kokybinis tyrimo požymis (Stonkus (reng.), 2002), vertinamo objekto ir jam keliamų reikalavimų atitikimas (Jovaiša, 2007); tyrimo apibūdinimas, rodantis nustatytų tirtos žmonių grupės dėsninųjų tikrumą ir tinkamumą visai populiacijai (Grabauskas, 2001). K. Kardelis (2002), kalbėdamas apie tyrimo metodų validumą, pažymi, kad šio termino reikšmė ne visada vienodai traktuojama. Vienu atveju validumas suprantamas kaip metodo objektyvumas, kitu – kaip patikimumas ir kt. Todėl autorius siūlo laikytis tokios šios sąvokos traktuotės: metodo validumas – tai jo tinkamumas arba, kitaip tariant, jis užtikrina, jog atliekant tyrimą nėra sisteminės paklaidos, jog matuojama būtent tai, ką norima matuoti (Kardelis, 2002). A. Rutkienė (2008), A. Rutkienė, M. Teresevičienė (2010) nurodo, kad kai kurie

autoriai pateikia nevienodus validumo veiksmus, tačiau visuomet jie skirstomi į dvi pagrindines grupes: *išorinio ir vidinio validumo*.

Apibendrinant metodologinėje literatūroje (Kardelis, 2002; Stonkus (reng.), 2002; Morton, Williams, 2010; Hooghe, 2010; Druckman, Kam, 2011; Kittel, Morton, 2012; ir kt.) pateikiamas nuomones, galima teigti, kad vidinis validumas rodo priklausomo kintamojo pokyčius, kurie buvo nulemti jo sąveikos su nepriklausomu kintamuoju. Vidinio validumo sudedamosios dalys yra *konstrukto* (arba *konstrukcinis*) validumas ir *priežastingumo* validumas.

Konstrukto validumas rodo, kiek tam tikro konstrukto naudojimas yra pagrįstas ir veiksmingas. Didžiausia grėsmė konstrukto validumui yra kintamojo, neįtraukto į tyrimą, įtaka tyrimo rezultatams. Priežastingumo patikimumas dar apibūdinamas *ryšio pobūdžio* sąvoka. Priežastingumo sąlygos atitikimas užtikrina, kad tiriamasis ryšys tikrai būtų priežasties ir padarinio ryšys.

Išoriškai eksperimentas validus yra tuomet, kai skirtingoje aplinkoje ir su kitais tiriamaisiais gaunami tokie patys eksperimento rezultatai, t. y. kai išvadas, padarytas tiriant vieną imtį, galima apibendrinti kitoms vietoms, kitiems žmonėms ir kitoms aplinkybėms. Taigi grėsmę išoriniam validumui gali daryti per maža tiriamųjų grupė.

Išorinis eksperimento validumas skirstomas į *populiacinį* ir *ekologinį* validumą. Populiaciniu validumu eksperimentas pasižymi, kai jo rezultatai ir išvados gali būti pritaikomi visai populiacijai. Ekologinio patikimumo sąlyga tenkinama, kai eksperimento aplinka yra artima realaus gyvenimo situacijai. Pažymėtina, kad ekologinio validumo įrodymas dažnai įrodo ir išorinio validumo buvimą.

Laboratoriniuose eksperimentuose yra didžiausia eksperimento sąlygų, elgsenos skatinimo ir elgesio sąlygų kontrolė, tad tokių tyrimų konstrukcinis patikimumas ir priežastingumo patikimumas – pagrindiniai vidinio patikimumo aspektai – yra dideli (Morton, Williams, 2010). Tačiau statistinis laboratorinių eksperimentų patikimumas dažnai gali būti menkas. Neretai tai lemia dėl didelių eksperimentinio tyrimo kaštų pasirinkta nereprezentatyvi tyrimo imtis, taip pat tai, kad laboratoriniai eksperimentai atliekami nenatūraliomis sąlygomis, todėl neaišku, kaip tiriamasis elgtųsi realioje situacijoje. Nedidelis gali būti

ir laboratorinio eksperimento ekologinis patikimumas arba eksperimento realumas, t. y. aplinkos panašumo į tikslinę aplinką lygis (Hooghe, 2010; Druckman, Kam, 2011).

Vertinant lauko ir natūraliuosius eksperimentus validumo aspektu, situacija yra atvirkštinė. Lauko eksperimentuose paprastai tiriamos populiacijos ir situacijos, kurių neįmanoma iširti laboratorijoje. Praktika rodo, kad dažnai tokių eksperimentų tiriamoji populiacija yra šalies piliečiai, o įtraukiami jie būna į nacionalinio masto tyrimą, kuriame po kruopščios imties atrankos procedūros dalyvauja daug respondentų (Mutz, 2011). Taigi šiuo aspektu lauko tyrimas yra pranašesnis už laboratorinį. Tačiau konstrukcinis ir priežastingumo patikimumas gali būti abejotini dėl ribotų tyrėjo galimybių užtikrinti eksperimento sąlygų kontrolę.

Atsižvelgiant į (1) D. C. Mutz (2011) nuomonę, kad atliekant nacionalinio masto tyrimą geriausia rinktis natūraliojo eksperimento strategiją, (2) G. D. Friedman (1980), M. R. Rosenzweig ir K. I. Wolpin (2000), J. DiNardo (2008), Th. Dunning (2012) argumentavimą, kad natūralusis eksperimentas yra viena veiksmingiausių priemonių tiriant sudėtingus medicinos, politikos mokslų, ekonomikos ir edukologijos sričių socialinius reiškinius, (3) E. A. De Rooij, D. P. Green ir A. S. Gerber, 2009; S. D. Hyde (2010), A. S. Gerber ir kt. (2011) teiginį, kad pastaraisiais metais natūralieji eksperimentai stipriai populiarėja, ypač tiriant psichologiją, elgseną, stebint santykius, taip pat atsižvelgiant į (4) tai, kad šiame tyrime siekiama nustatyti reiškinio priežastinių veiksnių sudėtį, taip pat į (5) tai, kad svarbų vaidmenį vaidina tiriamųjų santykiai ir elgsena, *nutarta pasirinkti natūraliojo eksperimento strategiją*, kur tyrėjas nedaro jokio poveikio tiriamiesiems, o fiksuoja tyrimo rezultatus ir daro išvadą, pritaikomas visai populiacijai.

Remiantis B. Kittel ir R. B. Morton nuomone, kad eksperimentinių tyrimų bei derinimo su kitais tyrimo metodais variacijos nėra griežtos, kad gali būti derinami įvairūs duomenų rinkimo būdai, o vienintelė galimų derinių riba yra akademinis kūrybingumas (Kittel, Morton, 2012), šiame tyrime *nutarta naudoti vienos poveikio grupės kiekybinių duomenų rinkimo būdą*.

Atvejų, kai dėl etinių ir (ar) praktinių aplinkybių natūralusis eksperimentas gali būti taikomas tik vienai poveikio grupei, t. y. jos nelyginant su kontroline grupe, pasitaiko neretai. Ši technika naudinga, kai norima eksperimentinį tyrimą taikyti didelėje organizacijoje, kai dėl jos apimties negali būti sukurta vienodų parametru kontrolinė grupė ar kontrolinei grupei negali būti taikomas tapatus poveikis. J. O. Cooper, T. E. Heron ir W. L. Heward (2007) argumentuotai teigia, kad vienos grupės tyrimo modeliai dažniausiai naudojami psichologijos, edukologijos ir elgsenos mokslų taikomosiose srityse, o tiriamoji grupė pati vaidina ir kontrolinį vaidmenį. Autoriai teigia, kad tokie tyrimo modeliai yra jautresni ir geriau atskleidžia pokyčius tiriamojoje grupėje, kai tiriamosios grupės lyginimas su kontroline grupe išreiškia tik grupių statistinių vidurkių palyginimą. Vienos grupės tyrimo taikomasis pobūdis randamas M. Saunders, P. Lewis, A. Thornhill (2007), D. E. Gray (2009) ir kitų tyrėjų darbuose. Autoriai mano, kad eksperimentiniai tyrimai, atliekami vienos grupės viduje, nelyginant jos su kontroline grupe, padeda geriau suvokti realias jos problemas, daryti ne universalius, o konkrečius sprendimus, ir vadina tokius tyrimus *taikomaisiais*. Esama nuomonių, kad dviejų grupių (tiriamosios ir kontrolinės) eksperimentiniai tyrimai skirti tik intervencinio poveikio statistiniam reikšmingumui konstatuoti. Tuo tarpu tinkamai sukonstruotos imties vienos poveikio grupės eksperimentiniai tyrimai yra bene veiksmingiausia strategija, siekiant nustatyti priežastinių veiksnių struktūrą. Tokiu atveju analizuojant statistinius duomenis rekomenduojama taikyti regresinę analizę (Huitema, 2011).

Lietuvos edukologai eksperimentinių tyrimų nevengia. Jie dažnai naudojami kuriamų ugdymo modelių efektyvumui patikrinti. Pavyzdžiui, B. Banevičiūtė (2009) domisi šokio gebėjimų ugdymu ankstyvojoje paauglystėje, R. Voronovič (2013) nagrinėja mokinių pažintinių mokėjimų ugdymą, tam naudojant realų ir virtualų eksperimentą chemijos pamokose, G. Strakšienė (2013) eksperimentą naudoja tir-dama jaunesniojo mokyklinio amžiaus vaikų komunikacinės kompetencijos ugdymą vaidybine veikla, R. Jančiauskas (2013) – jaunesniojo mokyklinio amžiaus vaikų humaniškumo ugdymą kūno kultūros

pamokose, G. Grigaliūnaitė (2014) – paauglių estetišės refleksijos ugdymą dizainu ir pan.

Reikia pabrėžti, jog Lietuvoje daugeliu atvejų naudojami klasikiniai arba kvaziekperimentai. Klasikinis eksperimentas, kuriuo nagrinėjamas ir lyginamas bent dviejų ugdymo sistemų funkcionavimas: skirtingose eksperimentinėse grupėse nustatomas tas pats fizinio ugdymo tikslas, bet jo siekiama užsiimant įvairia pedagogine veikla (skiriasi dalykinis turinys, metodai, organizavimo formos), arba eksperimento turinį sudaro skirtingos fizinio ugdymo sistemos (Stonkus (reng.), 2002). Tyrėjo valdomas ugdymo vyksmo organizavimas arba jo pertvarkymas, būtinas ir pakankamas naujai pedagoginei idėjai patikrinti, pagrįsti ar jos taikymo sąlygoms atskleisti (Stonkus (reng.), 2002). Tačiau edukologijos paradigminis virsmas iš modernumo į postmodernumą sukuria daugybę naujų kūrybinių ieškojimų sričių ir drąšiausias mokslinio tyrimo alternatyvas, pvz., mokslinėse diskusijose siūloma tokio metodo kaip eksperimentas nebetaikyti arba metodą adaptuoti taip, kad jis labiau atskleistų savo tyrimo objektą – kultūriškai nulemtą psichosocialinę realybę (Rutkienė, 2008). L. Jovaiša pedagoginiam tyrimui taip pat rekomenduoja naudoti natūralųjį eksperimentą, kuris atliekamas įprastinėmis mokymo sąlygomis stebint reiškinio vystymąsi (Jovaiša, 2007). Tyrimo strategijos pasirinkimo kontekste svarbus ir Th. Dunning (2012) teiginys, kad siekiant tirti ir nagrinėti fenomenus, sukeltus kokių nors socialinių, politinių reiškinų, geriausia rinktis natūraliojo eksperimento tyrimo strategiją.

Taigi šiame darbe, laikantis postmodernistinės paradigmos, pasirinkta kita (ne klasikinio eksperimento) alternatyva, t. y. *vienos grupės natūraliojo eksperimento tyrimo strategija*. Tikėtina, kad tokiam tyrimui keliami metodologiniai reikalavimai ir tyrėjo nesikišimas padės nustatyti *kultūriškai nulemtą psichosocialinę edukacinę realybę*.

Pagrindinės natūraliojo eksperimento tyrimo procedūros yra tokios pat kaip ir klasikinio laboratorinio eksperimento, būtent:

- (1) nustatomi visi tyrimui reikalingi su priklausomu kintamuoju susiję duomenys – **pretestas**, t. y. **apklausa raštu**;
- (2) **intervencijos etapas**, t. y. kai tiriamiesiems daromas tiriamasis poveikis. Kadangi taikomas natūralaus eksperimento tyrimo me-

todas, tyrėjas nedarė įtakos intervencijai. Visos veiklos vyko pagal tai, kaip jos reglamentuotos tyrime dalyvavusių institucijų patvirtintuose dokumentuose;

- (3) intervencijai pasibaigus, atliekamas **posttesto** duomenų rinkimas.

Atliekant tyrimo procedūras, buvo griežtai laikomasi visų šiai tyrimo strategijai keliamų reikalavimų.

Tyrimo imtis. Vienas svarbiausių tyrimo išvadų patikimumo veiksnių – imties reprezentatyvumas, todėl imčiai sudaryti daug dėmesio skiria visi tyrimų metodologai (pvz., Bitinas, 1998; Charles, 1999; Merkys, 1999; Cohen, Manion, Morrison, 2000; Kardelis, 2002; Rupšienė, 2007; Creswel, 2009; ir kt.).

Įvairių autorių nuomonės dėl kiekybinių duomenų rinkimo imties tūrio skiriasi. Pavyzdžiui, C. J. Krebs (1999) siūlo apklausti ne mažiau kaip 30 respondentų, L. Cohen, L. Manion, K. Morrison (2000) argumentuoja, kad reikia apklausti ne mažiau kaip 100 žmonių, jei nagrinėjamos didesnės generalinės aibės, o B. Bitino nuomone, tyrimo išvados yra patikimos, kai apklausinama 600–700 respondentų, nes didesnės imties pagrindu atlikti tyrimai yra ne ką tikslesni. Atliekant šį tyrimą, laikomasi kai kurių autorių (Bitinas, 1998; Cohen, Manion, Morrison, 2000; ir kt.) rekomendacijos sudarant imtį atsižvelgti į generalinės aibės dydį.

Aprašomasis tyrimas turi dvi imtis. Pirmoji imtis yra Lietuvos aukštųjų mokyklų mokytojų rengimo programų nuolatinių studijų pirmosios studijų pakopos paskutinio kurso studentai, antroji – šių studentų pedagoginės praktikos vadovai mokytojai mentorai. Kadangi abi apklausiamųjų grupės tarpusavyje yra susijusios (tyrime dalyvauja poros principu), imties sudarymo atskaitos tašku nutarta laikyti studentus. Tokiu atveju aprašomojo tyrimo generalinė aibė – Lietuvos aukštųjų mokyklų mokytojų rengimo programų nuolatinių studijų pirmosios studijų pakopos paskutinio kurso studentai. Lietuvos statistikos departamento ir tyrime dalyvavusių aukštųjų mokyklų duomenimis, tokių studentų tyrimo vykdymo metu buvo 979 (žr. 2 lentelę).

2 lentelė. Lietuvos aukštųjų mokyklų mokytojų rengimo programų nuolatinių studijų pirmosios studijų pakopos paskutinio kurso studentai

Aukštosios mokyklos tipas	Aukštosios mokyklos pavadinimas	Studentų skaičius tyrimo metu
Universitetai	Klaipėdos universitetas	43
	Lietuvos edukologijos universitetas	533
	Lietuvos kūno kultūros akademija	51
	Šiaulių universitetas	93
	Vilniaus universitetas	21
	Vytauto Didžiojo universitetas	32
	Iš viso:	773 (78,96 proc.)
Kolegijos	Kauno kolegija	46
	Marijampolės kolegija	65
	Panevėžio kolegija	52
	Vilniaus kolegija	43
	Iš viso:	206 (21,04 proc.)

Remiantis šiais skaičiais, imties dydis skaičiuotas taikant I. Paniotto (1986) formulę: $n = 1/(\Delta^2 + 1/N)$, kur n – imties dydis, Δ – imties paklaidos dydis, N – generalinės visumos dydis.

Skaičiuojant pagal šią formulę ir taikant 5 procentų paklaidos dydį, tyrime turėtų dalyvauti bent 284 studentai (tiek pat ir jų pedagoginės praktikos mentorių).

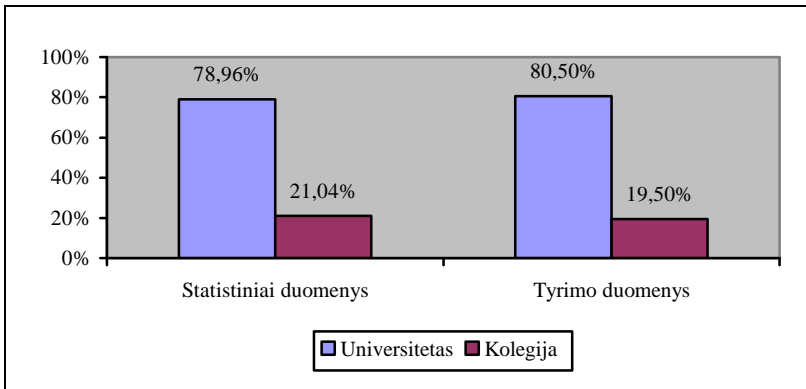
Remiantis gautais skaičiavimo rezultatais ir K. Kardelio (2002) rekomendacijomis dėl imties sudarymo, respondentams (studentams) atrinkti taikytas „puokštės“ principas, nes tiriamojoje populiacijoje naudoti atsitiktinumo principą yra keblu ir neracionalu. Patikimus tyrimo rezultatus tikimasi gauti atsitiktinai, laikantis teritorinio principo, parinkus kai kurias aukštąsias mokyklas ir jose apklausiant visus tyrime dalyvauti sutinkančius studentus. Taigi tyrime pakviesti ir sutiko dalyvauti Klaipėdos, Šiaulių ir Lietuvos edukologijos universitetai, Kauno, Panevėžio ir Vilniaus kolegijos. Šiose aukštosiose mokyklose

studijuoja 82,74 proc. nagrinėjamos generalinės aibės atstovų. Kiekvienam studentui buvo išdalyta po vieną trijų klausimynų komplektą (pretesto, posttesto klausimynai ir klausimynas praktikos mentoriumi). Surinkti 536 klausimynų komplektai. Taigi iš viso tyrime dalyvavo 54,75 proc. visos tyrimo populiacijos atstovų.

Tuomet tikrintas tyrimo imčių reprezentatyvumas, kuris rodo tiriamo požymio galimų reikšmių generalinėje aibėje proporcijas (Čekanavičius, Murauskas, 2006).

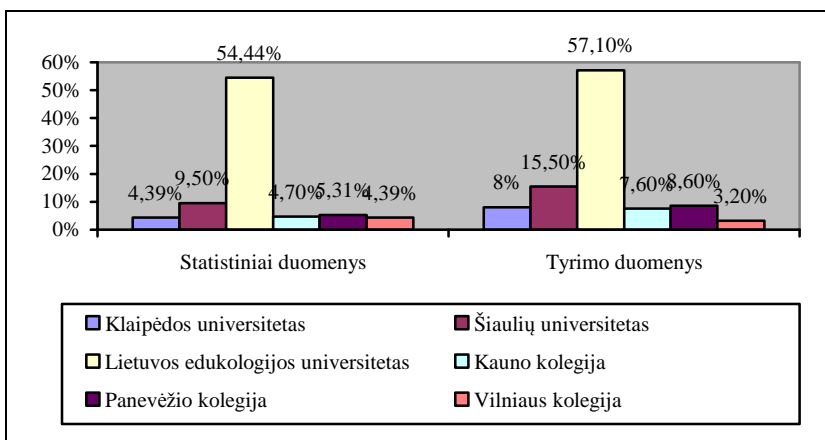
Studentų imties reprezentatyvumas tikrintas pagal šiuos požymius:

1. Respondentų (studentų) pasiskirstymas pagal atstovaujamos aukštosios mokyklos tipą (universitetas / kolegija) vaizduojamas 8 paveiksle. Lyginant su pateikiamais statistiniais duomenimis, daroma prielaida, kad proporcinis respondentų pasidalijimas pagal aukštosios mokyklos tipą atitinka statistinius rodiklius.



3 pav. Respondentų (studentų) pasiskirstymas aukštosios mokyklos tipo atžvilgiu

2. Respondentų (studentų) skaičiaus pasiskirstymas pagal aukštasias mokyklas vaizduojamas 9 paveiksle. Lyginant su pateikiamais statistiniais duomenimis, daroma prielaida, kad proporcinis respondentų pasidalijimas pagal aukštasias mokyklas iš esmės atitinka statistinius rodiklius.



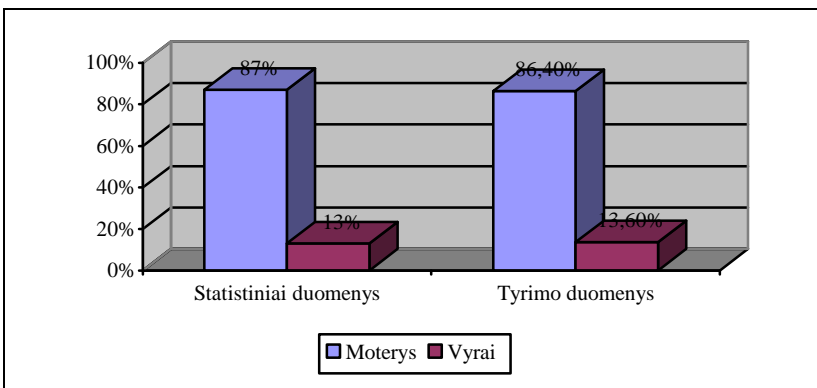
4 pav. Respondentų (studentų) pasiskirstymas pagal aukštąsias mokyklas

3. Respondentų (studentų) pasiskirstymas pagal amžių. Tyrime dalyvavusių respondentų amžius svyruoja nuo 21 iki 52 metų. Amžiaus vidurkis – 22,8 metai. Lietuvos statistikos departamento duomenimis, pirmosios pakopos studijas baigiančiųjų studentų amžiaus vidurkis yra 22,8 metai, todėl tyrimo dalyvių amžiaus rodiklis laikomas atitinkančiu Lietuvos aukštųjų mokyklų pirmąją studijų pakopą baigiančiųjų amžiaus statistinę tendenciją.

Vertinant sudarytos studentų imties dydį, sudarymo būdą ir respondentų pasiskirstymą amžiaus ir atstovaujamos aukštosios mokyklos atžvilgiu, daroma prielaida, kad tyrimo imtis yra reprezentatyvi.

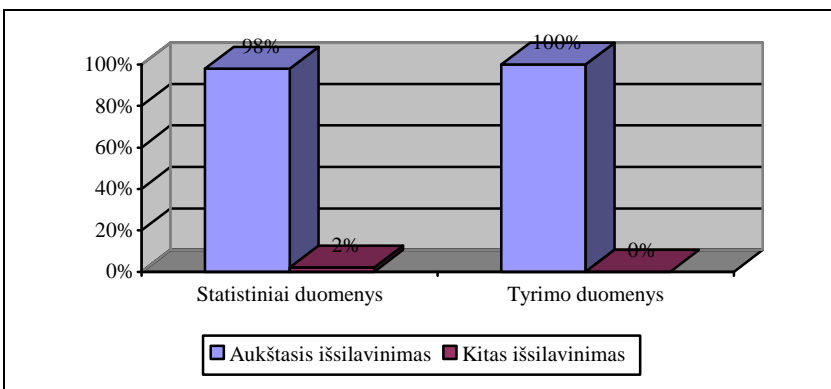
Mentoriai, dalyvaujantys tyrime, buvo atrinkti, atsižvelgiant į studentų imtį, t. y. tyrime pakviesti dalyvauti visi natūraliajame eksperimente dalyvavusių studentų pedagoginės praktikos mentoriai. Nors mentorių imtis sudaryta tiksliniu būdu, jos reprezentatyvumas tikrintas pagal šiuos požymius:

1. Respondentų (mentorių) skaičiaus pasiskirstymas pagal lytį vaizduojamas 10 paveiksle. Lyginant su pateikiamais statistiniais duomenimis, daroma prielaida, kad proporcinis respondentų pasidalijimas pagal lytį iš esmės atitinka statistinius rodiklius.



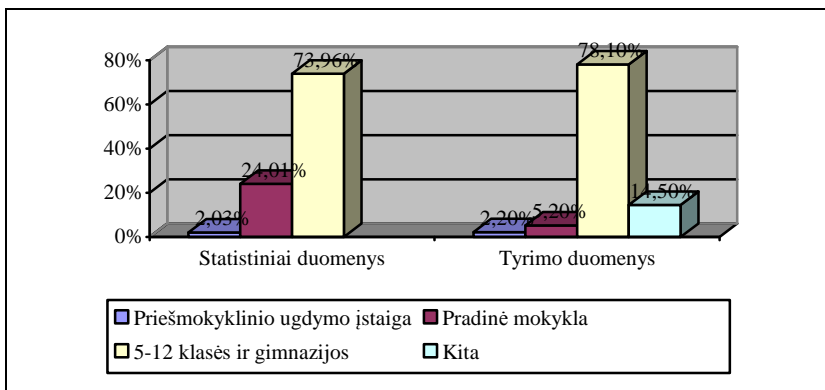
5 pav. Respondentų (mentorių) pasiskirstymas pagal lytį

2. Respondentų (mentorių) skaičiaus pasiskirstymas pagal įgytą aukštąjį išsilavinimą vaizduojamas 11 paveiksle. Lyginant su pateikiamais statistiniais duomenimis, daroma prielaida, kad proporcinis respondentų pasidalijimas pagal įgytą aukštąjį išsilavinimą iš esmės atitinka statistinius rodiklius.



6 pav. Respondentų (mentorių) pasiskirstymas pagal įgytą aukštąjį išsilavinimą

3. Respondentų (mentorių) skaičiaus pasiskirstymas pagal mokyklos, kurioje dirba, tipą vaizduojamas 12 paveiksle. Lyginant su pateikiamais statistiniais duomenimis, daroma prielaida, kad proporcinis respondentų pasidalijimas pagal mokyklos, kurioje dirba, tipą iš esmės atitinka statistinius rodiklius.



7 pav. Respondentų (mentorių) pasiskirstymas pagal mokyklos, kurioje dirba, tipą

Vertinant sudarytos mentorių imties dydį, sudarymo būdą ir respondentų pasiskirstymą lyties, įgyto išsilavinimo ir atstovaujamos mokyklos tipo atžvilgiu, daroma prielaida, kad tyrimo imtis yra reprezentatyvi.

Duomenų rinkimas. Natūraliojo eksperimento tyrimo strategiją taikantis asmuo pagal savo poreikius ir sukonstruotus tyrimo klausimus gali pats spręsti dėl duomenų rinkimo būdo (Mutz, 2011; Kittel, Morton, 2012; Dunning, 2012). Taigi pagal poreikį gali būti taikomi kiekybinių ar kokybinių duomenų rinkimo būdai ir adekvatūs jų analizės metodai. Kadangi šiame tyrime naudojama didelė imtis, vykdomi pretestas, posttestas ir mentorių apklausa, pasirinktas kiekybinių duomenų rinkimo būdas – apklausa raštu.

Kaip reikalauja natūraliojo tyrimo strategija, kiekvienoje aukštojoje mokykloje buvo atliekamas pretestas ir posttestas. Pretestas vykdy-

tas prieš respondentų (studentų) pedagoginės praktikos pradžią, dažniausiai per pedagoginės praktikos instruktą, kurio metu studentai gavo ir klausimyną savo praktikos mentoriumi. Siekiant šių klausimynų grįžtamumo, jie buvo įsegami į praktikos aplanką kartu su kitais mentoriumi privalomais užpildyti dokumentais.

Grįžę po pedagoginės praktikos respondentai (studentai) dalyvavo postteste, kuris dažniausiai vykdytas pedagoginės praktikos rezultatų aptarimo aukštojoje mokykloje metu.

Intervencinė programa. Šiame tyrime intervencija – tai 10 savaičių trukmės baigiamoji pedagoginė praktika, kaip numatyta LR švietimo ir mokslo ministro įsakyme „Dėl Pedagogų rengimo reglamento patvirtinimo“. Pedagogų rengimo reglamente (toliau – Reglamentas) apibrėžiama, kad pedagoginės praktikos paskirtis yra padėti būsimajam pedagogui įgyti praktiniam pedagoginiam darbui reikalingų kompetencijų ir patirties, remiantis sudarytomis galimybėmis nustatyta laikotarpi dirbti praktinį pedagogo darbą ar vykdyti atskiras pedagogo profesinės veiklos funkcijas, padedamam mentorius ir praktikos vadovo.

Reglamente pažymima, kad pedagoginė praktika grindžiama aukštosios mokyklos ir praktikos mokyklos bendradarbiavimu. Jai keliami tikslai ir uždaviniai, praktikos metu atliekamos konkrečios užduotys derinamos dalyvaujant praktikantui, mentoriumi ir praktikos vadovui. Pedagoginė praktika vykdoma praktikos mokyklose, kurios turi ne mažesnę kaip 5 metų pedagoginės veiklos patirtį turinčius ir praktiką metu pagalbą teikti gebančius mentorius ir atitinka praktinei pedagoginių studijų daliai vykdyti būtinus reikalavimus: naudoja šiuolaikines ugdymo technologijas ir metodikas praktinėje veikloje, yra aktyvios tarptautinių projektų dalyvės, turi modernią materialinę bazę, sudaro praktinio mokymo ir studijų integravimo galimybes ir sąlygas ugdyti studento profesinės veiklos kultūrą.

Reglamente taip pat nurodoma, kad pedagoginė praktika grindžiama tiesioginiu studentų dalyvavimu profesinėje pedagoginėje veikloje. Paskutinių studijų metų studentų praktika – tai savarankiškas mokytojo vaidmens vykdymas, stebint mentoriumi, kai studentai, bendraudami ir bendradarbiaudami su mentoriumi, jo konsultuojami savarankiškai

atlieka tiesioginę pedagoginę veiklą, kitas pedagoginės praktikos užduotis, stebi ir analizuoja mentoriaus veiklą, bendrauja su mokyklos bendruomene ir pan.

Praktikos programos turinys (formos, metodai ir kt.) sudaromas remiantis spiralės, koncentriškumo bei atsinaujinimo principais, t. y. siekiama, kad studentas integruotų ankstesniais metais išugdytus įgūdžius ir įgytų naujų. Sudarant praktikos programos turinį, taip pat atsižvelgiama į mokslo ir praktikos, mokyklos raidos tendencijas, socialinius bei kultūrinius poreikius. Paprastai kiekviena aukštoji mokykla vadovaujasi savu patvirtintu pedagoginės praktikos turinio aprašu, tačiau esminiai turinio aspektai gana panašūs.

Taigi baigiamoji pedagoginė praktika yra visų prieš tai vykdytų pedagoginių praktikų tęsia. Pagrindinis skirtumas – didesnis studento savarankiškumas ir užduočių sudėtingumas. Šios praktikos metu studentai skatinami pajusti visą mokytojo darbo krūvį, ugdytis profesines ir bendrąsias kompetencijas. Studentas praktikos metu stebi ir analizuoja kūrybingai dirbančių mokytojų pamokas, mokosi būdų skatinti mokinių aktyvumą, savarankiškumą, kūrybą, ugdyti vertybines nuostatas. Taip pat padeda mentoriui pamokose, savarankiškai ar su mentoriaus pagalba vykdo mokomąją ir/ar auklėjamąją veiklą. Vėlesnėmis praktikos savaitėmis studentas įgyja galimybę savarankiškai vesti pamokas. Neretai studentai turi galimybę veikti ir nepamokinėje mokytojo veikloje, t. y. dirbti su mokiniais, jų tėvais, dalyvauti organizuojant mokyklos renginius ir pan.

Pažymėtina, kad tai yra bendri baigiamosios pedagoginės praktikos turinio aspektai, o individualus kiekvieno studento praktikos turinys tvirtinamas jį aptarus studentui, mentoriui ir universiteto praktikos vadovui.

Tyrimo etika. Kadangi mokslinių apklausų uždavinys – gauti kuo objektyvesnę ir tikslesnę informaciją, buvo remiamasi literatūroje (Kardelis, 2002; Pruskus, 2003; ir kt.) randamais įvairiais reikalavimais apklausos vedėjui dėl elgesio taisyklių. Atliekant aprašomą apklausą, buvo griežtai laikomasi šių taisyklių:

1. Atliekamas tyrimas visų pirma buvo suderintas su LR švietimo ir mokslo ministerija, universitetų ir kolegijų, kuriose atliekama ap-

klausa, administracijos vadovais ir pedagoginės praktikos koordinato-riais.

2. Atliekant tyrimą buvo gautas respondentų sutikimas rinkti in-formaciją, paaiškinta, kas ir kokiais tikslais atlieka tyrimą, kaip bus naudojama surinkta medžiaga, kokios apklausiamųjų anonimiškumo išsaugojimo galimybės.

3. Trumpai apibūdinta tyrimo problema ir apklausos tikslas.

4. Klausimynai buvo individualiai išdalyti kiekvienam responden-tui ir iš anksto aptartas jų grąžinimo laikas.

5. Apklausos vedėjas nereiškė savo nuomonės apie duodamus klausimus nei prieš apklausą, nei jos metu, nevertino atsakymų ir nerodė savo pritarimo arba nepritarimo atsakymams, vengė bet kokio šališkumo.

6. Siekiant užtikrinti tiriamųjų anonimiškumą, kiek įmanoma skel-biami tik apibendrinti tyrimo rezultatai. Taip pat taikyti slaptažo-džiai – kodai, kurie padeda užtikrinti gana aukštą anonimiškumo laipsnį.

7. Tyrimo metu kelti tik tokie klausimai, kurie būtini tyrimui, t. y. vengta smalsumo, kuris savo ruožtu gali pakenkti ir tyrėjo, ir tiriamųjų tarpusavio santykiams, abipusiam pasitikėjimui.

Tyrimo instrumentas. Tyrimui buvo sudaryti originalūs klausimynai, pagrįsti pasirinktu mokytojų lyderystės kompetencijų modeliū. Sudaryti ir naudoti trys klausimynai: pretestui, posttestui ir klausimynas praktikos mentoriams. Visus juos rengiant atsižvelgta į moksliniam klausimynui keliamus reikalavimus, pavyzdžiui, kad jis turi būti aiškus, nedviprasmiškas, patikimas, kad skatintų respondento norą bendradarbiauti ir nuoširdžiai atsakinėti (Kardelis, 2002), neturi būti nereikalingų klausimų; sudarant klausimų formuluotes turi būti atsižvelgta į respondentų informuotumo apie tiriamąjį dalyką lygį; klausimų esmė turi būti suvokiama adekvačiai (Pruskus, 2003). Atsižvelgta ir į I. Luobikienės nuomonę dėl tyrimo instrumento sudarymo. Autorė nurodo, kad klausimyno, kaip tyrimo instrumento, kokybė, objektyvumas ir teisingas tikrovės atspindys labai priklauso nuo tinkamo klausimų pateikimo. Klausimų turinys, jų formulavimas, eilės tvarka

ir tarpusavio ryšys klausimyne turi atitikti šiuos minimalius reikalavimus:

1) turi būti išlaikytas būtinumo ir pakankamumo, užtikrinant empirinį hipotezių tikrinimą ir tyrimo programoje išskeltų uždavinių sprendimą, konsensusas; anketoje neturi būti nereikalingų klausimų, nes į kiekvieną iš jų žiūrima kaip į specifinį matavimo instrumentą būtinai (ieškomai) informacijai gauti;

2) konstruojant klausimyną, būtina atsižvelgti į socialines psichologines respondentų ypatybes kaip į informacijos šaltinį; klausimyno autorius (sudarytojas) turi atsižvelgti į respondentų informuotumą apie tiriamąjį dalyką, jų kultūros ypatumus (bendravimo tradicijas, kalbos specifiką, savo garbės suvokimą) ir kt.; su tuo susiję tokie apklausos rezultatų kokybės veiksniai kaip respondentų nuoširdumas ir atsakymų patikimumas, jų nuostata bendrauti su tyrėju. Klausimus reikia formuluoti taip, kad respondentai suvoktų jų esmę, nes neretai pažintinis klausimų uždavinys prasilenkia su prasminiu jo formulavimu anketoje. Tai ypač svarbu, kadangi įvairiaprasmiai empiriniai duomenys gali būti skirtingai interpretuojami, atsižvelgiant į situaciją ir skirtingą jiems keliamų uždavinių suvokimą (Luobikienė, 2000).

Kaip minėta, tyrimui naudoti trys klausimynai. Visi jie turėjo vieną bendrą dalį – „Lyderystės kompetencijų raiška“. Ši klausimyno dalis sudaryta remiantis jau aprašytu JAV Mokytojų lyderystės tyrimų konsorciumo (angl. *Teacher Leadership Exploratory Consortium*) sukurtu mokytojų lyderystės modelio standartu (angl. *Teacher Leader Model Standards*). Mokytojų lyderystės kompetencijų modelis sukurtas siekiant identifikuoti ir įvertinti žinias, gebėjimus ir įgūdžius, reikalingus tam, kad mokytojai imtųsi lyderių vaidmens mokyklos ir švietimo sistemos lygmeniu. Kaip nurodo modelio kūrėjai, jis gali būti naudojamas rengiant mokytojus prisiimti įvairius lyderystės vaidmenis (Harrison, Killion, 2007). Etikos sumetimais telefonu ir elektroniniu paštu susisiekus su konsorciumo administracija, aptartas ir suderintas modelio naudojimas šiame mokslo darbe.

Sudarius klausimyno dalį, skirtą lyderystės kompetencijoms ir jų elementams įvertinti, buvo vertintas jo patikimumas. Dažniausiai nurodomi klausimyno patikimumo kriterijai – teiginių skaičius ir jų tar-

pusavio koreliacija (DeVellis, 1991). Vis dėlto griežtų rekomendacijų, kiek klausimų turi sudaryti klausimyną, nėra. Kai kurie autoriai (pvz., Nunnally, Bernstein, 1994) rekomenduoja klausimyną sudaryti iš ne mažiau kaip 30 klausimų, kiti (pvz., Nunnally, 1978) nurodo, kad kiekvieną subskalę (jei naudojama Likerto (*Likert*) skalė) turi sudaryti 10–15 klausimų. Aprašomame klausimyne septynioms lyderystės kompetencijoms įvertinti naudojami 55 klausimai. Kiekvienos kompetencijos stiprumui nustatyti naudota atskira subskalė, sudaryta iš 4–15 klausimų. Šie klausimai sudaryti naudojant mokytojų lyderystės modelio standarte esančius kiekvienos kompetencijos aprašus. Subskalių teiginių koreliacijai ir patikimumui įvertinti naudota patikimumo analizė (angl. *reliability analysis*) ir taikytas *Cronbacho alpha* koeficientas (Kardelis, 2002). Toliau apžvelgiama kiekviena iš suskalių.

I. Kompetencijos *bendradarbiavimo kultūros kūrimas ir stiprinimas, siekiant geresnių mokinių rezultatų ir ugdytojo tobulėjimo*, stiprumas vertinamas remiantis šiais teiginiais:

1. Bendradarbiauju su kolegomis, siekdamas jiems padėti.
2. Bendradarbiauju su kolegomis sprenddamas problemas.
3. Bendradarbiauju su kolegomis, darydamas sprendimus.
4. Bendradarbiauju su kolegomis, sprenddamas konfliktus.
5. Aktyviai dalyvauju veikloje, įgyvendindamas prasmingus pokyčius švietimo srityje.
6. Nuolat ugdausi gebėjimą efektyviai klausytis.
7. Nuolat ugdausi gebėjimą efektyviai pristatyti idėjas.
8. Nuolat ugdausi gebėjimą efektyviai vadovauti diskusijoms.
9. Nuolat ugdausi gebėjimą efektyviai tarpininkauti.
10. Nuolat ugdausi gebėjimą suprasti savo ir kitų žmonių poreikius.
11. Gebu kurti pasitikėjimo atmosferą tarp kolegų.
12. Dalyvauju įstaigos kultūros kūrimo procese.
13. Skatinu mokinių mokymosi motyvaciją.
14. Skatinu nuomonių įvairovę.

15. Naudoju žinias ir supratimą apie skirtingas kultūras, etniškumą ir kalbas efektyviai sąveikai su kolegomis skatinti.

Šios subskalės *Cronbacho alpha* preteste – 0,901, postteste – 0,916, mentorių tyrime – 0,921.

II. Kompetencijos *naujausių mokslinių tyrimų, žinių, informacijos radimas ir jų panaudojimas savo veiklai ir mokinių mokymuisi gerinti* stiprumas vertinamas remiantis šiais teiginiais:

1. Padedu kolegoms rasti ir naudoti mokslinius tyrimus, kuriuos galima panaudoti siekiant gerinti mokinių mokymąsi.

2. Padedu kolegoms analizuoti mokinių mokymosi rezultatus.

3. Padedu kolegoms bendradarbiaujant interpretuoti mokinių mokymosi rezultatus.

4. Padedu kolegoms pritaikyti šios analizės ir interpretacijos metu kilusias įžvalgas dėstymui ir mokinių mokymuisi tobulinti.

5. Aktyviai dalyvauju ir skatinu kolegas bendradarbiauti su aukštojo mokslo institucijomis ir kitomis organizacijomis, tyrinėjančiomis aktualias edukacines problemas.

6. Siekdamas gerinti mokymą ir mokinių mokymąsi, padedu kolegoms rinkti klasės mokinių duomenis, juos analizuoti ir dalytis su kitais.

Šios subskalės *Cronbacho alpha* preteste – 0,740, postteste – 0,898, mentorių tyrime – 0,886.

III. Kompetencijos *nuolatinio profesinio tobulėjimo siekio ir profesinių gebėjimų stiprinimas* stiprumas vertinamas remiantis šiais teiginiais:

1. Bendradarbiauju su kolegomis ir mokyklos administracija planuojant tokį profesinį mokymąsi, kuris padeda tobulinti mokyklos veiklą ir regiono situaciją.

2. Planuoju nuolatinį savo profesinį mokymąsi.

3. Planuoju komandinį profesinį mokymąsi.

4. Planuoju standartus atitinkantį profesinį mokymąsi.

5. Planuoju profesinį mokymąsi, kuris vykdomas ar gali būti vykdomas darbo vietoje.

6. Naudoju informaciją apie suaugusiųjų mokymąsi, kad galėčiau patenkinti įvairius savo kolegų profesinio mokymosi poreikius.

7. Padedu kolegoms profesiskai tobulėti.

8. Skatindamas kolegų bendradarbiaujantį ir įvairių profesinį mokymąsi, pasirenku ir taikau tuo tikslu tinkamus metodus.

9. Gebu dirbti su kolegomis renkant, analizuojant ir skleidžiant informaciją apie profesinio mokymosi kokybę ir jo poveikį mokymui ir mokinių mokymuisi.

10. Padedu kolegoms profesiskai tobulėti darbo vietoje.

11. Teikiu konstruktyvų grįžtamąjį ryšį kolegoms, kad jie galėtų tobulinti mokymą ir teigiamai paveikti mokinių mokymąsi.

12. Naudoju žinias apie naujausias švietimo, ekonomines ir socialines tendencijas, planuodamas profesinį mokymąsi.

Šios subskalės *Cronbacho alpha* preteste – 0,890, postteste – 0,947, mentorių tyrime – 0,923.

IV. Kompetencijos *dėstymo ir mokinių mokymosi gerinimas* stiprumas vertinamas remiantis šiais teiginiais:

1. Klasėje / mokykloje renku informaciją, ją analizuoju ir naudoju tam, kad patobulinčiau ugdymo turinį, ugdymo metodus, vertinimą, mokyklos organizaciją ir mokyklos kultūrą.

2. Dalijuosi patirtimi ir diskutuoju su kolegomis apie taikomas mokymo metodikas, mokinių mokymąsi ir vertinimą.

3. Padedu kolegoms grįsti tyrimais jų profesinę praktiką.

4. Remiu kolegų individualų ir kolektyvinį profesinį augimą, pasitarnaudamas jiems kaip mentorius, instruktorius ar pagalbininkas.

5. Veikiu kaip komandos lyderis, pajungdamas kolegų gebėjimus, kompetencijas ir žinias mokinių poreikiams tenkinti ir ugdymo turiniui realizuoti.

6. Naudoju žinias apie tradicines ir naujausias ugdymo metodikas, rodydamas kelią kolegoms, kad jie galėtų padėti savo mokiniams sumaniai ir tinkamai vadovautis internete esančiomis žiniomis, pajungti socialines medijas mokymuisi bendradarbiaujant tobulinti ir pasauliniams žmogiškiesiems / materialiesiems ištekliams panaudoti.

7. Propaguoju mokymo strategijas (metodikas), kurios mokinių klasėje užtikrina įvairovę ir lygybę bei dėmesio sutelkimą į kiekvieno mokinio mokymosi poreikius.

Šios subskalės *Cronbacho alpha* preteste – 0,778, postteste – 0,908, mentorių tyrime – 0,901.

V. Kompetencijos *įvairių vertinimo metodų išmanymas ir jų taikymas* stiprumas vertinamas remiantis šiais teiginiais:

1. Didinu kolegų gebėjimą atpažinti ir naudoti įvairias rezultatų vertinimo priemones, atitinkančias valstybinius ir vietinius standartus.

2. Bendradarbiauju su kolegomis projektuojant, įgyvendinant, vertinant ir interpretuojant mokinių mokymosi rezultatus, kad būtų pagerinta ugdymo praktika ir mokinių mokymasis.

3. Kuriu tarp kolegų pasitikėjimo atmosferą ir siekiu įtraukti juos į diskusijas apie mokinių mokymąsi.

4. Skatinu kolegas naudoti mokinių vertinimo duomenis tam, kad jie tobulintų mokymo metodikas arba organizacinę struktūrą dėl geresnio mokinių mokymosi.

Šios subskalės *Cronbacho alpha* preteste – 0,878, postteste – 0,878, mentorių tyrime – 0,868.

VI. Kompetencijos *bendradarbiavimas su mokinių šeimomis ir bendruomene* stiprumas vertinamas remiantis šiais teiginiais:

1. Naudojuosi žiniomis ir suvokimu apie įvairius bendruomenės sluoksnius, etnines grupes, kultūras ir kalbas, kad paskatinčiau veiksmingą sąveiką tarp kolegų, mokinių šeimų ir bendruomenės.

2. Modeliuoju ir mokau veiksmingo bendravimo / bendradarbiavimo su šeimomis ir kitais suinteresuotais asmenimis, kad visi mokiniai, nepaisant jų kilmės ir aplinkybių, galėtų turėti vienodus pasiekimus.

3. Skatinu kolegas įvertinti savo supratimą apie bendruomenės kultūrą / įvairovę ir šio supratimo pagrindu tobulinti mokymo strategijas.

4. Skatinu gilinti bendrą kolegų supratimą apie įvairius šeimos ir bendruomenės ugdymosi poreikius.

5. Bendradarbiauju su šeimomis, bendruomenėmis ir kolegomis, plėtodamas įvairiapusiškas strategijas, atliepiančias šeimų ir bendruomenės edukacinių poreikių įvairovę.

Šios subskalės *Cronbacho alpha* preteste – 0,906, postteste – 0,900, mentorių tyrime – 0,885.

VII. Kompetencijos *mokytojo profesijos autoriteto kėlimas* stiprumas vertinamas remiantis šiais teiginiais:

1. Su kolegomis (už mokyklos ribų) dalinuosi informacija apie tai, kaip vietinės, valstybinės, nacionalinės tendencijos ir politika gali daryti įtaką ugdymo tikslams ir praktikai.

2. Kartu su kolegomis ieškau mokslinių tyrimų ir naudoju juos, kad pagrįsčiau (paremčiau) visų mokinių poreikius atitinkantį mokymą ir mokymosi procesus.

3. Bendradarbiauju su kolegomis parinkdamas tinkamas galimybes apginti mokinių teises ir (ar) poreikius.

4. Bendradarbiauju su kolegomis parinkdamas tinkamas galimybes efektyviai bendrauti su mokinių tėvais ir bendruomenės nariais.

5. Dalyvauju procese, kuriame sprendžiamas profesinei veiklai reikiamų išteklių prieinamumas, įskaitant finansinę paramą, kitus materialiuosius ir žmogiškuosius išteklius, kurie leidžia kolegoms profesškai tobulėti ir plėtoti tokią profesinę bendruomenę, kuri yra susitelkusi į mokyklos tobulinimą.

6. Atstovauju ir ginu mokytojo profesiją už klasės ir mokyklos ribų.

Šios subskalės *Cronbacho alpha* preteste – 0,865, postteste – 0,900, mentorių tyrime – 0,880.

Taigi lyderystės kompetencijų vertinimo subskalių *Cronbacho alpha* svyruoja nuo 0,740 iki 0,947. Visos lyderystės kompetencijų įvertinimo skalės *Cronbacho alpha* preteste – 0,965, postteste – 0,978, mentorių tyrime – 0,975. Kadangi klausimyno ir atskirų jo dalių *Cronbacho alpha* >0,7, visa skalė ir subskalės vertinamos kaip patikimos. Todėl manoma, kad klausimyno teiginių skaičiaus ir teiginių tarpusavio koreliacijos kriterijus yra tenkinamas.

Respondentams įsivertinti klausimyne naudota šešių rangų skalė. Respondentai prašyti perskaityti kiekvieną teiginį ir įvertinti, kaip apibūdintų juos asmeniškai, pažymint vieną iš šešių rangų skalėje pateiktų atsakymų nuo „visiškai nepritariu“ iki „labai pritariu“ (žr. 7 pav.)

Kitos klausimynų dalys skirtinguose klausimynuose skiriasi ir aprašomos atskirai.

Pretesto klausimynas – klausimynas studentams prieš pedagoginę praktiką. Klausimynas studentams prieš pedagoginę praktiką sudarytas iš trijų dalių: sociodemografiniai klausimai, klausimai apie požiūrį į lyderystės kompetencijų ugdymą aukštojoje mokykloje, taip pat jau aprašytieji klausimai apie lyderystės kompetencijų raišką.

Sociodemografinių duomenų dalis. Kadangi tyrime dalyvavo įvairaus amžiaus skirtingų aukštųjų mokyklų skirtingų studijų programų studentai, klausimyne pateikiami atvirieji klausimai apie respondentų amžių, prašoma įrašyti aukštosios mokyklos pavadinimą ir studijų programą, kurią studijuoja. Šiame klausimų bloke taip pat pateikiami uždarieji dichotominiai klausimai apie lytį (vyras / moteris), studijų formą (dieninė / neakivaizdinė), aukštąją mokyklą (universitetas / kolegija), ketinimą dirbti mokytoju (taip / ne), o respondentai turėjo pasirinkti vieną, jų asmenį apibūdinantį, atsakymą.

Respondentų požiūris į lyderystės kompetencijų ugdymą aukštojoje mokykloje. Antroji klausimynų dalis skirta nustatyti respondentų požiūrį į lyderystės kompetencijų ugdymą aukštojoje mokykloje. Tuo tikslu pateikti uždarieji klausimai – tyrimo dalyviai turėjo pažymėti, kur, jų nuomone, jie įgijo daugiausia lyderystės kompetencijų, ar įgijo lyderystės kompetencijų studijuodami aukštojoje mokykloje ir kaip jas vertina.

Klausimynas mokytojams – praktikos mentoriams. Klausimyną sudaro respondentų sociodemografinių duomenų dalis ir jau aptarti klausimai apie lyderystės kompetencijų raišką.

Sociodemografinių duomenų dalyje pateikiami atvirieji klausimai apie respondento amžių, darbo mokykloje stažą, prašoma įrašyti mo-

komuosius dalykus. Šiame klausimų bloke taip pat pateikiami uždarieji klausimai apie lytį, mokyklos, kurioje dirba, tipą, turimą kvalifikacinę kategoriją, įgytą išsilavinimą, turimą auklėjamąją klasę, užimamas vadovaujančias pareigas mokykloje ir prašoma pasirinkti vieną tinkamą atsakymą.

Posttesto klausimynas – klausimynas studentams po praktikos.

Klausimyną sudaro klausimai, skirti nustatyti respondentų požiūrį į atliktą pedagoginę praktiką ir praktikos vadovo (mentoriaus) veiklą, taip pat jau aptarti klausimai apie lyderystės kompetencijų raišką.

Studentų požiūrio į pedagoginę praktiką ir mentoriaus veiklą klausimų dalyje visų pirma pateikiamas atvirasis klausimas – prašoma įrašyti, kiek laiko truko pedagoginė praktika. Taip pat siekiama išsiaiškinti, kaip buvo vadovaujama studentų praktikai – ar buvo vienas nuolatinis praktikos vadovas (mentorius), ar praktikos vietoje vadovai keitėsi, ar vienam mentoriui priklausė keli studentai. Tuo tikslu pateikiamas uždarusis klausimas su galimais atsakymų variantais, o respondentai turi pasirinkti vieną tinkamą atsakymą. Taip pat buvo siekiama sužinoti studentų nuomonę, ar jie yra patenkinti atlikta pedagogine praktika ir kaip vertina bendradarbiavimą su mentoriumi. Respondentų buvo prašoma įvertinti teiginius pažymint vieną iš šešių rangų skalėje pateiktų atsakymų (nuo „labai patenkintas / sėkmingas“ iki „labai nepatenkintas / nesėkmingas“) (žr. 13 pav.).

Labai patenkintas	Patenkintas	Lyg ir patenkintas	Lyg ir nepatenkintas	Nepatenkintas	Labai nepatenkintas
-------------------	-------------	--------------------	----------------------	---------------	---------------------

8 pav. Atsakymų žymėjimo pavyzdys

Siekiant nustatyti, kaip tyrime dalyvaujantys studentai vertino savo praktikos mentoriaus veiklą, naudotas T. A. Scandura ir B. R. Ragins (1993) sukurtas multidimensinis mentorystės matavimo instrumentas (angl. *Multidimensional Mentoring Measure*). Šis instrumentas sukurtas remiantis klasikiniu mentoriaus funkcijų modeliu (Scandura, 1992; Scandura, Ragins, 1993), kuriame yra išskirtos trys funkcijos:

1. Karjeros funkcija apima užduočių formulavimą ir išskėlimą, instruktavimą, demonstravimą, praktinių įgūdžių ugdymą; ji nukreipta į profesinį tobulėjimą ir veikia praktikanto karjeros pažangos.

2. Psychosocialinė funkcija – priėmimas, patvirtinimas, konsultavimas, draugystė, emocinė parama. Ji nukreipta į asmeninį tobulėjimą. Tai stiprina praktikanto profesinį tapatumą ir kompetencijos pojūtį.

3. Vaidmenų modeliavimas tarsi sujungia pirmąsias dvi funkcijas, nes asmeninis ir profesinis tobulėjimas įgalina praktikantą atpažinti savo vaidmenis, juos kurti ir tobulėti profesinėje srityje.

Remdamiesi tokiu modeliu, jo autoriai sukūrė mentorystės matavimo instrumentą, kuris yra plačiai naudojamas moksliniuose ir socialiniuose tyrimuose (Aryee, Chay, 1994, Castro, Scandura, Williams, 2004; Scandura, Williams, 2004, kt.).

Formuluojant šios klausimyno dalies klausimus, naudoti mentorystės matavimo instrumento autorių sukurti klausimai ir patikimumo analizė visai skalei bei atskiroms subskalėms vertinti.

Mentorių karjeros funkcija vertinama remiantis šiais teiginiais:

1. Mentorius asmeniškai domėjosi mano profesine karjera.
2. Mentorius skyrė man svarbias užduotis.
3. Mentorius instruktavo mane, kaip atlikti mano profesinę veiklą.
4. Mentorius man davė patarimų apie profesinės karjeros galimybes.
5. Mentorius patarė, kaip suderinti profesinius tikslus.
6. Mentorius skyrė laiko mano profesinės karjerai aptarti.

Šios subskalės *Cronbacho alpha* – 0,904.

Mentorių psychosocialinė funkcija vertinama remiantis šiais teiginiais:

1. Galėjau su mentoriumi dalytis asmeninėmis problemomis.
2. Bendravau su mentoriumi ne tik darbo metu.
3. Pasitikėjome vienas kitu.
4. Laikiau mentorių savo draugu(e).

5. Dažnai valgiau priešpiečius ar pietus, užkandžiaudavau kartu su mentoriumi.

Šios subskalės *Cronbacho alpha* – 0,820.

Mentorių vaidmenų modeliavimo funkcija vertinama remiantis šiais teiginiais:

1. Stengiuosi elgtis taip, kaip elgėsi mano mentorius.
2. Žaviuosi savo mentoriaus gebėjimu įkvėpti ir motyvuoti kitus.
3. Gerbiu savo mentorių už profesines žinias.
4. Gerbiu savo mentorių už gebėjimą mokyti kitus.

Šios subskalės *Cronbacho alpha* – 0,872.

Įvertintas ir bendras visos skalės patikimumas, jos *Cronbacho alpha* – 0,930. Kadangi visos mentoriaus funkcijų matavimo skalės ir atskirų subskalių *Cronbacho alpha* koeficientas $>0,7$, klausimynas vertinamas kaip patikimas.

Šioje klausimyno dalyje respondentai prašyti perskaityti kiekvieną teiginį ir įvertinti, kaip apibūdintų juos asmeniškai, pažymint vieną iš šešių rangų skalėje pateiktų atsakymų nuo „visiškai nepritariu“ iki „labai pritariu“ (žr. 7 pav.)

Duomenų analizė. Šio tyrimo duomenų analizei naudota SPSS 17.0 statistinė programa (angl. *Statistical Package for Social Sciences*). Duomenims apdoroti taikyti šie metodai:

- *Dažnių ir vidurkių analizė* kintamiesiems apibūdinti.
- *Cronbacho alpha* koeficientas kintamųjų skalės vidiniam suderinamumui nustatyti.
- Siekiant įvertinti studentų lyderystės kompetencijų pokytį praktikos metu, taip pat lyginant praktikos mentorių ir studentų (po praktikos) lyderystės kompetenciją naudotas *t* kriterijus. Prieš tai duomenys transformuoti visus 55 lyderystės kompetencijų elementus sujungiant į vieną išvestinį kintamąjį (sumuojant reikšmes), taip pat patikrinta bendrųjų ir papildomų prielaidų atitiktis. Kadangi kintamųjų matavimo skalė yra kiekybinė intervalų, imtis – atsitiktinė, sudaryta iš tyrėją dominančios populiacijos (tyrimo

imtis plačiau aprašyta šiame poskyryje anksčiau), normalumo prielaida pažeista minimaliai, todėl taikytos *pakartotinių matavimų t kriterijaus procedūros*.

- Atskirų lyderystės kompetencijų elementų pokyčiui prieš praktiką ir po jos įvertinti taikytas *Wilcoxon* kriterijus. Jis taikytas ir atskirų mentorių bei studentų (po praktikos) lyderystės kompetencijų elementų skirtumui įvertinti.
- Lyderystės kompetencijų ir mentoriaus funkcijų tarpusavio ryšio stiprumui ir tiesiškumui nustatyti naudota *koreliacinė analizė*. Kadangi kintamieji yra intervaliniai ir pasiskirstę pagal normalųjį dėsnį, skaičiuotas *Pearson* koreliacijos koeficientas.
- Kadangi statistinis ryšys ne visada išreiškia ir priežastinį ryšį, tai siekiant atskleisti lyderystės kompetencijų *funkcinę priklausomybę* nuo kitų kintamųjų, sudarytas *daugialypės tiesinės regresijos modelis*, kurį galima pritaikyti lyderystės kompetencijų prognozei.
- Atliekant regresinę analizę, buvo matuojama nepriklausomų kintamųjų – studentų ir jų pedagoginės praktikos mentorių turimų lyderystės kompetencijų ir mentorių atliekamų funkcijų – įtaka studentų lyderystės kompetencijoms (po praktikos). Įvertinus daugialypės tiesinės regresijos prielaidų atitiktį, apskaičiuotas regresijos lygties apibrėžtumo (dispersijos) koeficientas, regresijos lygties koeficientų taškiniai ir intervaliniai įverčiai, patikrintas hipotezės apie regresijos lygties koeficientus reikšmingumas ir nustatyti priklausomo kintamojo vidurkių prognozių pasiklovimo intervalai fiksuotoms nepriklausomų kintamųjų reikšmėms.
- Nepriklausomų kintamųjų įtaka priklausomam kintamajam vertinama pagal determinacijos koeficiento reikšmę. Didelis determinacijos koeficientas R reiškia, kad stebėjimai yra labiau koncentruoti apie mažiausiųjų kvadratų metodu gautą tiesę. Dažniausiai reikalaujama, kad $R^2 \geq 0,25$. Jeigu $R^2 < 0,25$, labai abejotina, ar tiesinės regresijos mo-

delis tinka. Metodinėje literatūroje nurodoma, kad tokiu atveju reikia ieškoti daugiau nepriklausomų kintamųjų, kuriuos įrašius į regresijos lygtį pagerėtų modelio tinkamumo rodikliai (Janilionis, 2011). Aprašomajame tyrime $R^2 = 0,905$ ($p = 0,000$), vadinasi, pasirinktos modelio dimensijos paaiškina 90,5 proc. priklausomo kintamojo dispersijos. Šis rodiklis laikomas labai aukštu, todėl daugiau nepriklausomų kintamųjų nebuvo ieškota.

Funkcinė priklausomybė yra neatsitiktinių dydžių priklausomybė. Jai esant, nepriklausomų kintamųjų kitimas tiksliai apibūdina priklausomo kintamojo kitimą (Janilionis, 2011). Kadangi modeliui sudaryti pasirinkti keli nepriklausomi kintamieji, atlikta daugialypė tiesinė regresija. Atliekant regresinę analizę buvo matuojamas veiksnių, darančių įtaką studentų lyderystės kompetencijų (priklausomas kintamasis) pokyčiui praktikos metu, poveikis. Šie veiksniai – nepriklausomi kintamieji – tai: (1) studentų lyderystės kompetencijos (prieš pedagoginę praktiką), (2) mentorių lyderystės kompetencijos ir (3) mentoriaus atliekamos funkcijos. Taigi sudaryta regresijos lygtis, o apskaičiavus β koeficientus, su tam tikru patikimumu buvo galima prognozuoti priklausomo kintamojo reikšmes pagal nepriklausomų kintamųjų reikšmes (Janilionis, 2011).

$$\begin{aligned} \text{Lyderystės kompetencijos (po praktikos)} = \\ \beta_0 + \beta_1 * \text{studentų lyderystės kompetencijos} + \\ \beta_2 * \text{mentorių lyderystės kompetencijos} + \\ \beta_3 * \text{mentoriaus atliekamos funkcijos} \end{aligned}$$

Sudarius regresijos lygtį, toliau, kaip nurodoma metodinėje literatūroje (Čekanavičius, Murauskas, 2004; Connolly, 2006; Pallant, 2007; Blunch, 2008; Burns, Burns, 2008; Janilionis, 2011; Bilevičienė, Jonušauskas, 2011; Doane, Seward, 2011; ir kt.), įvertintos modelio prielaidos regresinei analizei:

1. Įvertintas multikolinearumas (angl. *multicollinearity*). Multikolinearumas – tai glaudus koreliacinis ryšys tarp analizei atrinktų veiksnių, darančių įtaką bendram galutiniam rezultatui. Nurodoma, kad daugialypės regresinės analizės modelis geriausiai tinka progno-

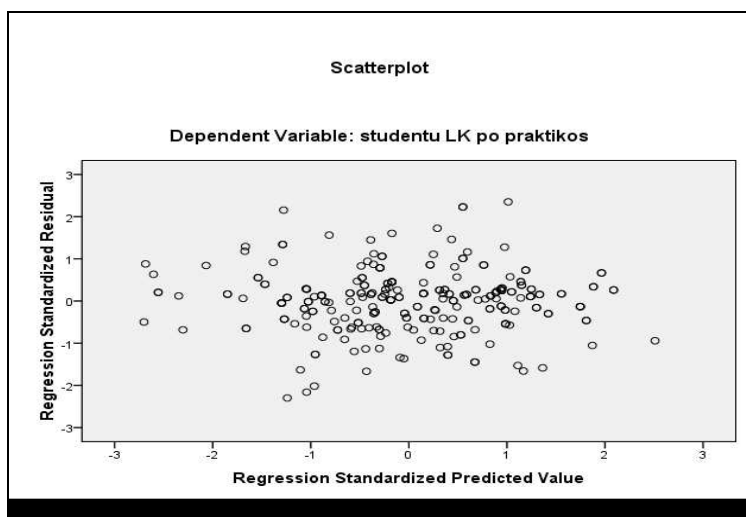
zuoti, kai visi nepriklausomi kintamieji stipriai koreliuoja su priklausomuoju, o tarpusavyje nekoreliuoja arba koreliuoja silpnai (Janilionis, 2011). Su multikolinearumo problema susiduriame, kai tarp nepriklausomų kintamųjų yra stipriai koreliuojančiųjų. Manoma, kad dėl kintamųjų multikolinearumo negalima gerai atskirti kintamųjų įtakos priklausomo kintamojo prognozei. Kintamųjų multikolinearumas vertinamas skaičiuojant tolerancijos statistiką, t. y. *dispersijos mažėjimo daugiklį* (angl. *Variance Inflation Factor*) ir *tolerancijos koeficientus* (angl. *Tolerance*). Aprašomo tyrimo nepriklausomi kintamieji yra vidutiniškai multikolinearūs, kadangi atskleidžia pasirinkto lyderystės ir mentoriaus funkcijų modelių sudedamuosius elementus. Vis dėlto laikomasi nuomonės, kad multikolinearumo prielaida iš dalies tenkinama, kadangi norima rasti pasirinktų modelių elementų įtaką nepriklausomam kintamajam. Bet to, teigiama, kad „multikolinearumo mažinimo metodai yra pakankamai sudėtingi. Paskelbtuose darbuose nėra vieningos nuomonės šiuo klausimu“ (Janilionis, 2011, 11).

2. Įvertintos išskirtys. Daugialypė tiesinė analizė labai jautri išskirtims, kadangi jos gali daryti įtaką visam regresijos lygties sprendimui. V. Čekanavičius ir G. Murauskas (2002) aiškina, jog net vienas labai nuo kitų besiskiriantis porinis stebėjimas gali radikaliai pakeisti visos regresijos lygties įverčius. Stebėjimo išskirtys nusakomos pagal Kuko matą (D_m). Jis skaičiuojamas kiekvienam regresijos dėmeniui atskirai, ir laikoma, kad stebėjimas yra išskirtis, jei $D_m > 1$. Toks dėmuo iš regresijos lygties turi būti pašalintas ir visi skaičiavimai kartojami. Įvertinus visus aprašomojo tyrimo regresijos lygties dėmenis, nustatyta, kad visais atvejais $D_m < 1$ ($0,000 < D_m < 0,563$; vidurkis – 0,250), taigi išskirčių nėra. Laikoma, kad ši prielaida yra tenkinama.

3. Patikrintas regresijos tiesiškumas – linearumo prielaida. Ieškant daugialypės tiesinės regresijos funkcijos, tikrinama hipotezė apie regresijos tiesiškumą. Jeigu visi regresijos lygties koeficientai esant nepriklausomiems kintamiesiems lygūs nuliui, tai regresijos modelis prognozėms visiškai netinka. Jeigu koeficientas β statistiškai reikšmingai skiriasi nuo nulio, vadinasi, priklausomo kintamojo reikšmės priklauso nuo bent vieno nepriklausomo kintamojo. Naudojant SPSS, hipotezė tikrinta taikant Fišerio F kriterijų su dešinine kritine sritimi.

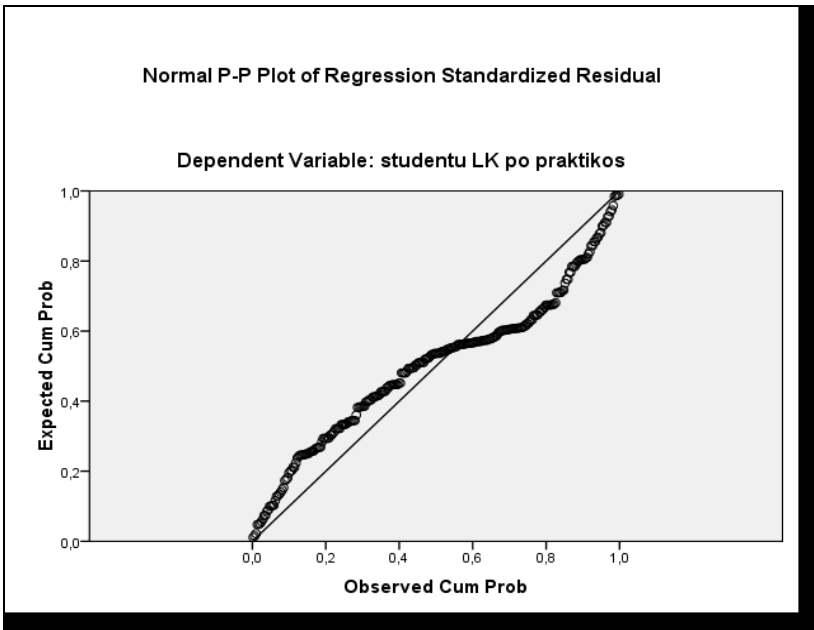
Nagrinėjama atveju, Fišerio kriterijaus statistinė reikšmė $F = 10,705$, todėl laikytina, kad regresija yra tiesinė ir regresijos modelis prognozėms tinka. Hipotezė, kad visi koeficientai lygūs nuliui, atmetama, kadangi $p = 0,000$.

Analizuojant standartizuotų liekanų *sklaidos diagramą* (angl. *Scatter plot*) (žr. 14 pav.), matyti, kad diagramoje taškai išsibarstę apytiksliai stačiakampyje ir didžioji jų dalis koncentruojasi ties nuliu. Tai reiškia, kad nėra aiškaus ryšio tarp liekanų ir prognozuojamų reikšmių. Šie duomenys vertinami kaip papildomas linearumo įrodymas.



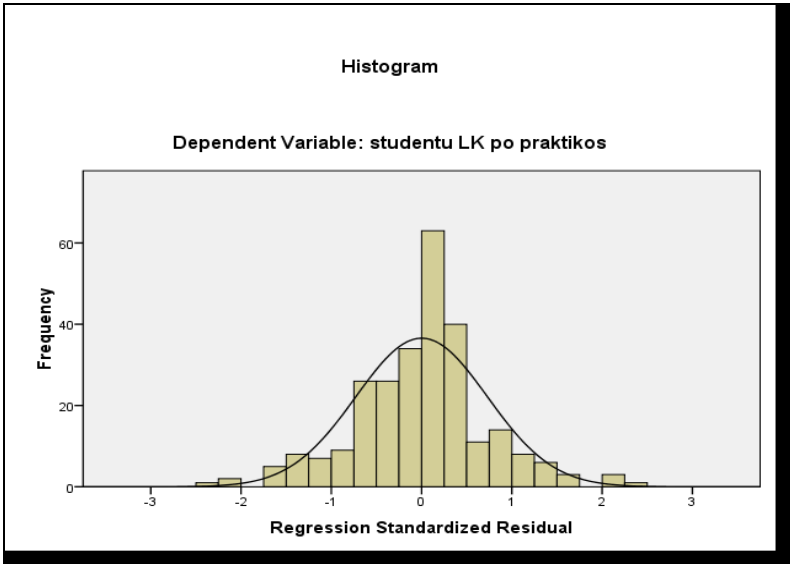
9 pav. Standartizuotų liekanų sklaidos diagrama (diagrama iš SPSS Output)

4. Patikrinta, ar standartizuotų liekanų skirstinys yra normalusis, t. y. normalumo prielaida. Paprastai ji vertinama vizualiai nustatant *Normal P – P Plot of Regression Standardized Residual* diagramą (žr. 15 pav.). Paveiksle aiškiai matyti, kad taškai yra pasiskirstę ties įstrižine linija. Tai leidžia teigti, kad kintamųjų priklausomybė yra tiesinė ir yra tenkinama normalumo prielaida.



10 pav. *Standartizuotų liekanų skirstinio diagrama Normal P – P Plot of Regression Standardized Residual (diagrama iš SPSS Output)*

Normalumo prielaida papildomai tikrinama analizuojant standartizuotų liekanų histogramą (žr. 16 pav.). Laikoma, kad normalumo prielaida tenkinama priklausomai nuo to, kiek histograma suderinta su normaliąja kreive. Nagrinėjamu atveju matyti, kad histograma gerai dera su normaliąja kreive, todėl normalumo prielaida yra tenkinama.



11 pav. Standartizuotų liekanų histograma (histograma iš SPSS Output)

5. Patikrinta, ar standartizuotų liekanų sąlyginė dispersija yra pastovi, t. y. homoskedastiškumo prielaida. Šios prielaidos tenkinimas – tai reikalavimas, kad esant kiekvienai konkrečiai nepriklausomo kintamojo reikšmei liekanų sklaida būtų vienoda. Vizualiai vertinant, stebimas liekanų reikšmių išsibarstymas. Kuo išsibarstymas vienodesnis, tuo regresijos funkcija geriau aprašo analizuojamus duomenis. Homoskedastiškumo prielaida vertinama pagal standartizuotų liekanų sklaidos diagramą (žr. 14 pav.). Aprašomuoju atveju vizualiai vertinant reikšmių diagramoje sklaidą, laikoma, kad liekanų reikšmės išsibarsčiusios gana vienodai, kadangi nėra daug taškų, dengiančių vienas kitą, ir nėra didelės taškų koncentracijos vienoje diagramos vietoje.

6. Liekanųjų paklaidų nepriklausomumo prielaida (autokoreliacija) vertinama pagal *Durbin-Watson* kriterijų. T. Bilevičienės, S. Jonušausko (2011) teigimu, autokoreliaciją gali lemti nagrinėjamo reiškinio inertiškumas, netiksliai parinkti nagrinėjamą reiškinį veikiantys veiksniai ar neteisingai parinkta veiksmių nepriklausomybės mate-

matinė išraiška. Kriterijaus statistika gali kisti nuo 0 iki 4. Kuo kriterijaus statistinė reikšmė artimesnė 2, tuo mažiau tikėtina, kad liekamosios paklaidos yra priklausomos. Nagrinėjamu atveju *Durbin-Watson* kriterijaus reikšmė lygi 1,977. Kadangi ji yra beveik ideali, laikoma, jog prielaida yra tenkinama.

Įvertinus daugialypės tiesinės regresijos prielaidų atitiktį, apskaičiuoti regresijos lygties apibrėžtumo (dispersijos) koeficientas ir regresijos lygties koeficientų taškiniai bei intervaliniai įverčiai, patikrintas hipotezės apie regresijos lygties koeficientus reikšmingumas ir nustatyti priklausomo kintamojo vidurkių prognozių pasiklovimo intervalai fiksuotoms nepriklausomų kintamųjų reikšmėms.

3. TYRIMŲ REZULTATAI

3.1. Mokytojų rengimo programų studentų apklausos rezultatai

3.1.1. Studentų poreikis ugdytis lyderystės kompetencijas aukštojoje mokykloje

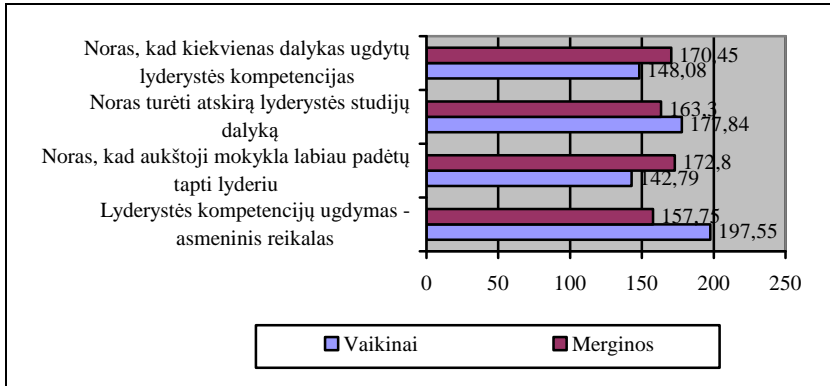
Daugelis respondentų pažymėjo, kad nori, jog aukštoji mokykla padėtų jiems ugdytis lyderystės kompetencijas, kad kiekvieno dalyko studijos prisidėtų prie šio tikslo siekimo ir netgi kad būtų tam skirtas specialus studijų dalykas. Tik nedidelė dalis studentų mano, kad lyderystės kompetencijų ugdymas – tai jų pačių reikalas, todėl aukštajai mokyklai tuo rūpintis nereikia (žr. 3 lentelę).

3 lentelė. Studentų poreikis ugdytis lyderystės kompetencijas aukštojoje mokykloje

Poreikio raiška	Mo- da	min	max	Sd	Poreikio raiškos verti- nimas, %		
					ma- žas	Viduti- nis	di- delis
Lyderystės kompetencijų ugdy- mas – asmeninis kiekvieno žmogaus reikalas, todėl aukšto- ji mokykla neturi tuo rūpintis	2	1	6	1,440	44,0	38,9	17,1
Poreikis, kad aukštoji mokykla labiau padėtų išmokti būti lyderiu	5	1	6	1,079	7,2	29,3	63,4
Poreikis turėti atskirą studijų dalyką, skirtą ugdyti lyderystės kompetencijas	4	1	6	1,169	9,3	41,5	49,2
Poreikis, kad kiekvieno dalyko studijos padėtų ugdytis lyderys- tės kompetencijas	4	1	6	0,984	3,3	44,9	51,8

Vertinant merginų ir vaikinų poreikį ugdytis lyderystės kompeten-
cijas aukštojoje mokykloje, nustatyta, kad tiek vieni, tiek kiti norėtų

turėti atskirą lyderystės studijų dalyką, taip pat norėtų, kad kiekvienas dalykas padėtų ugdytis lyderystės kompetencijas. Šiais atvejais statistškai reikšmingų skirtumų tarp grupių nustaatyta (žr. 4 lentelę ir 17 pav.).



12 pav. Studentų poreikis ugdytis lyderystės kompetencijas aukštojoje mokykloje. Pastaba: pateikiami Mann-Whitney kriterijaus rangų vidurkiai

Statistiškai reikšmingas skirtumas nustatytas vertinant nuostatą dėl to, jog lyderystės kompetencijų ugdymas yra asmeninis kiekvieno žmogaus reikalas. Vaikiniai pritarė šiai nuostatai dažniau, tačiau merginos dažniau mano, kad studentų lyderystės kompetencijomis turėtų rūpintis aukštoji mokykla, ir norėtų, kad aukštoji mokykla labiau padėtų išmokti būti lyderiu.

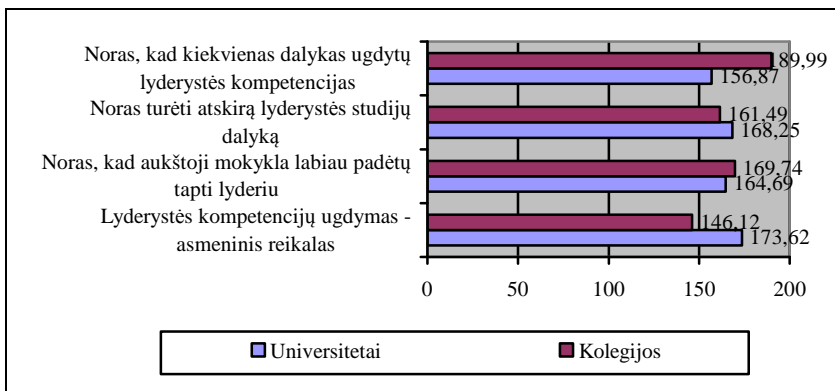
4 lentelė. Studentų poreikis ugdytis lyderystės kompetencijas aukštojoje mokykloje

Nuostata	Mann-Whitney U	Z	p
Lyderystės kompetencijų ugdymas – asmeninis kiekvieno žmogaus reikalas, todėl aukštoji mokykla neturi tuo rūpintis	7186,500	-3,198	0,001
Noras, kad aukštoji mokykla labiau padėtų išmokti būti lyderiu	7859,500	-2,555	0,011

Noras turėti atskirą studijų dalyką, skirtą ugdyti lyderystės kompetencijas	8625,500	-1,196	0,232
Noras, kad kiekvieno dalyko studijos padėtų ugdytis lyderystės kompetencijas	8109,000	-1,871	0,061

Pastaba: pateikiami Mann-Whitney kriterijaus rodikliai: U, Z, p.

Vertinant universitetų ir kolegijų studentų poreikį ugdytis lyderystės kompetencijas aukštojoje mokykloje, nustatyta, jog universitetų studentai dažniau mano, kad lyderystės kompetencijų ugdymas yra asmeninis žmogaus reikalas, o kolegijų studentai dažniau išreiškia norą, kad aukštoji mokykla rūpintųsi studentų lyderystės ugdymu, ir norėtų, jog lyderystės kompetencijas ugdyti padėtų kiekvienas studijų dalykas. Vertinant šias nuostatas, nustatyti statistiškai reikšmingi skirtumai (žr. 5 lentelę ir 18 pav.).



13 pav. *Studentų poreikis ugdytis lyderystės kompetencijas aukštojoje mokykloje. Pastaba: pateikiami Mann-Whitney kriterijaus rangų vidurkiai*

Norai, kad aukštoji mokykla labiau padėtų tapti lyderiais ir turėti atskirą lyderystės studijų dalyką, tiek kolegijų, tiek universitetų studentų įvertinti gana vienodai.

5 lentelė. Universitetų ir kolegijų studentų poreikis ugdytis lyderystės kompetencijas aukštojoje mokykloje

Nuostata	Mann-Whitney U	Z	p
Lyderystės kompetencijų ugdymas – asmeninis kiekvieno žmogaus reikalas, todėl aukštoji mokykla neturi tuo rūpintis	8825,500	-2,337	0,019
Noras, kad aukštoji mokykla labiau padėtų išmokti būti lyderiu	10213,000	-0,451	0,652
Noras turėti atskirą studijų dalyką, skirtą ugdyti lyderystės kompetencijas	10147,500	-0,588	0,557
Noras, kad kiekvieno dalyko studijos padėtų ugdytis lyderystės kompetencijas	8386,000	-2,929	0,003

Pastaba: pateikiami Mann-Whitney kriterijaus rodikliai: U, Z, p.

3.1.2. Studentų poreikio ugdytis lyderystės kompetencijas aukštojoje mokykloje realizavimas

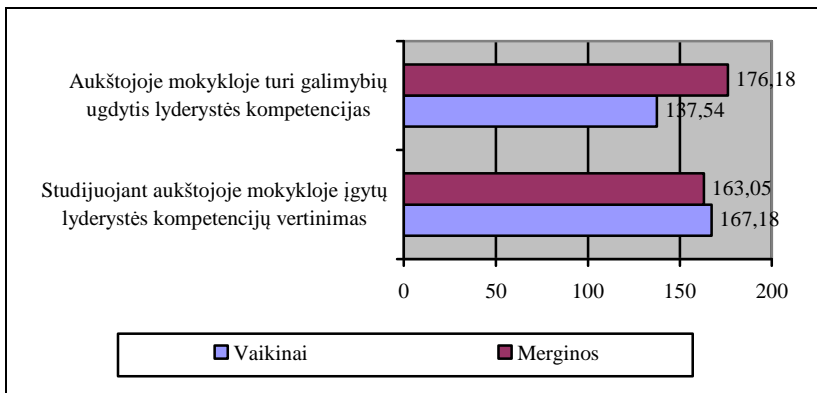
Analizuojant studentų galimybes aukštojoje mokykloje ugdytis lyderystės kompetencijas, nustatyta, jog vienas iš trijų (30,90 proc.) respondentų mano, kad turėjo galimybių ugdytis lyderystės kompetencijas, ir 49,20 proc. apklaustųjų jas vertina gerai (žr. 6 lentelę).

6 lentelė. Studentų galimybių aukštojoje mokykloje ugdytis lyderystės kompetencijas vertinimas

Realizavimo galimybių vertinimas	Mažos	Vidutinės	Didelės
Studijuojant aukštojoje mokykloje įgytų lyderystės kompetencijų vertinimas	10,10	40,70	49,20
Aukštojoje mokykloje turi galimybių ugdytis lyderystės kompetencijas	14,40	52,70	30,90

Specialus lyderystės studijų dalykas vis dar retas Lietuvos mokytojų rengimo programose. Tokių studijų dalyką teigia turėję tik 16,20 proc. tyrimo dalyvių. Vadinasi, šias kompetencijas jie įgijo studijuodami kitus studijų dalykus. Iš kitų dalykų kaip itin svarbius ugdat lyderystės kompetencijas studentai pažymėjo psichologijos, organizacinės elgsenos, žmogiškųjų išteklių ir organizacijų valdymo dalykus.

Analizuojant, kaip galimybes aukštojoje mokykloje ugdytis lyderystės kompetencijas vertina merginos ir vaikinai, nustatyta, kad aukštojoje mokykloje įgytas lyderystės kompetencijas tiek vieni, tiek kiti vertina gana vienodai (žr. 19 pav. ir 7 lentelę).



14 pav. Merginų ir vaikinų galimybių aukštojoje mokykloje ugdytis lyderystės kompetencijas vertinimas. Pastaba: pateikiami Mann-Whitney kriterijaus rangų vidurkiai

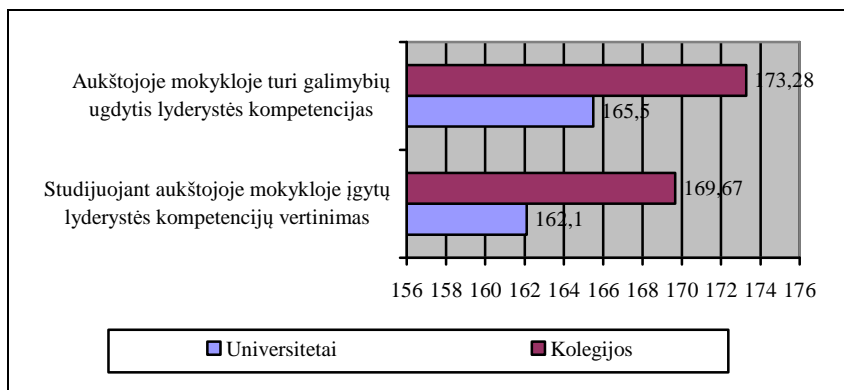
Nustatyta, kad merginos dažniau mano turėjusios galimybių ugdytis lyderystės kompetencijas. Šiuo atveju nustatytas statistiškai reikšmingas skirtumas.

7 lentelė. Merginų ir vaikinų galimybės aukštojoje mokykloje ugdytis lyderystės kompetencijas

Galimybių vertinimas	Mann-Whitney U	Z	p
Studijuojant aukštojoje mokykloje įgytų lyderystės kompetencijų vertinimas	9211,500	-0,352	0,725
Aukštojoje mokykloje turi galimybių ugdytis lyderystės kompetencijas	7465,500	-3,176	0,001

Pastaba: pateikiami Mann-Whitney kriterijaus rodikliai U, Z, p.

Vertinant, kaip galimybes aukštojoje mokykloje ugdytis lyderystės kompetencijas vertina universitetų ir kolegijų studentai, statistiškai reikšmingų skirtumų nenustatyta (žr. 20 pav. ir 8 lentelę).



15 pav. Universitetų ir kolegijų studentų galimybių ugdytis lyderystės kompetencijas aukštojoje mokykloje vertinimas. Pastaba: pateikiami Mann-Whitney kriterijaus rangų vidurkiai

Vadinasi, galimybės ugdytis lyderystės kompetencijas tiek universitetuose, tiek kolegijose vertinamos gana panašiai. Pažymima tik tai, kad universitetuose studijuojantys studentai dažniau nei kolegijų studentai pažymėjo turėję specialų lyderystės studijų dalyką.

8 lentelė. Universitetų ir kolegijų studentų galimybės ugdytis lyderystės kompetencijas aukštojoje mokykloje

Galimybių vertinimas	Mann-Whitney U	Z	p
Studijuojant aukštojoje mokykloje įgytų lyderystės kompetencijų vertinimas	9580,000	-0,666	0,505
Aukštojoje mokykloje turi galimybių ugdytis lyderystės kompetencijas	10167,000	-0,670	0,503

Pastaba: pateikiami Mann-Whitney kriterijaus rodikliai U, Z, p.

Apibendrinimas. Specialus lyderystės studijų dalykas vis dar retas Lietuvos mokytojų rengimo programose. Tačiau nepaisant to, kad tik nedidelė tyrimo dalyvių dalis mokėsi specialaus lyderystės dalyko, nemaža dalis studentų mano, kad aukštojoje mokykloje įgijo lyderystės kompetencijų. Vadinasi, šias kompetencijas jie įgijo studijuodami kitus studijų dalykus. Iš kitų dalykų kaip itin svarbius ugdant lyderystės kompetencijas studentai pažymėjo psichologijos, organizacinės elgsenos, žmogiškųjų išteklių ir organizacijų valdymo dalykus.

Nors didelė dalis studentų pažymėjo, kad jie įgijo lyderystės kompetencijas aukštojoje mokykloje, norinčių įgyti tokias kompetencijas yra daugiau. Tik labai nedidelė studentų dalis mano, kad lyderystės kompetencijų ugdymas – tai jų pačių reikalas ir todėl aukštajai mokyklai tuo nereikia rūpintis. Visi kiti daugiau ar mažiau teigia norintys, kad aukštoji mokykla padėtų jiems ugdytis lyderystės kompetencijas.

Vaikinai dažniau negu merginos mano, kad lyderystės kompetencijų ugdymas yra jų pačių, o ne aukštosios mokyklos reikalas, o merginos turi didesnę norą, kad aukštoji mokykla joms padėtų išsiugdyti lyderystės kompetencijas.

Lyginant universitetų ir kolegijų studentų atsakymus paaiškėjo, kad jų poreikis ugdytis lyderystės kompetencijas iš dalies skiriasi. Kolegijų studentai daugiau tikisi pagalbos iš aukštųjų mokyklų ir nori, kad kiekvieno dalyko studijos jiems padėtų ugdytis lyderystės kompeten-

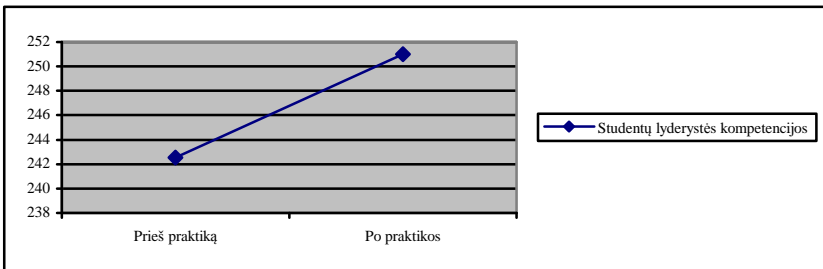
cijas. Tačiau lyderystės kompetencijų ugdymo galimybių vertinimas abiejose studentų grupėse statistiškai reikšmingai nesiskiria.

Apibendrinant galima teigti, kad mokytojų rengimo programų studentų poreikis ugdytis lyderystės kompetencijas yra gana didelis ir realizuojamas tik iš dalies.

3.2. Natūraliojo eksperimento rezultatai

3.2.1. Studentų lyderystės kompetencijų pokytis pedagoginės praktikos metu

Bendrojo pokyčio įvertinimas. Nagrinėjant statistinius rezultatus nustatyta, kad studentų lyderystės kompetencijų prieš praktiką statistinis vidurkis lygus 242,55 (standartinis nuokrypis – 36,698), kompetencijos po praktikos statistinis vidurkis yra 251,00 (standartinis nuokrypis – 37,228; $p = 0,000$; $t = -4,703$, $df = 358$) (žr. 21 pav.).



16 pav. Studentų lyderystės kompetencijų statistinis pokytis.

Pastaba: paveiksle pateikiami šių kompetencijų vidurkiai

Kadangi p reikšmė mažesnė nei 0,05, vadinasi, studentų lyderystės kompetencijų prieš praktiką ir po jos rezultatų skirtumas yra statistiškai reikšmingas. Todėl galima daryti prielaidą, kad praktikos metu studentų lyderystės kompetencijos sustiprėjo.

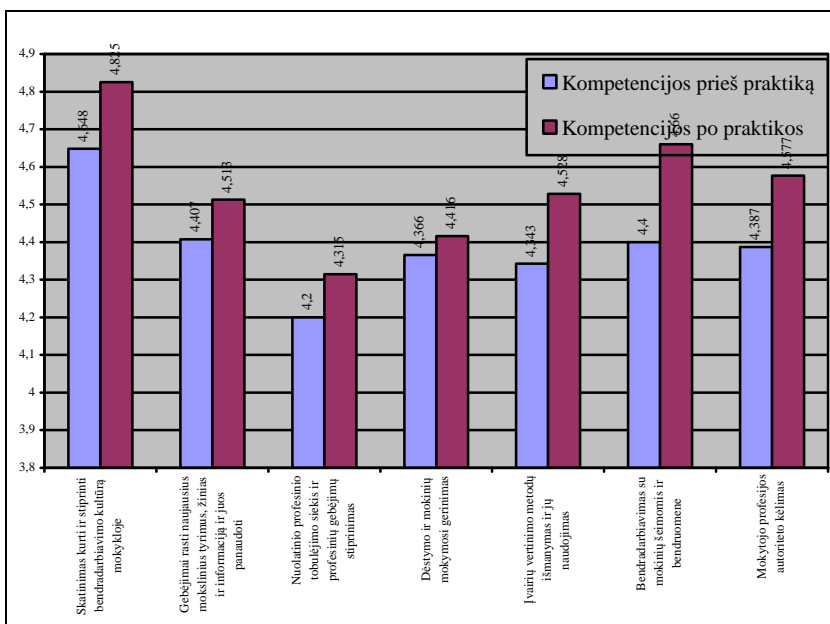
Matuojant studentų atskirų lyderystės kompetencijų pokytį, nustatytas statistiškai reikšmingas skirtumas visais atvejais, išskyrus vieną – dėstyto ir mokinių mokymosi gerinimo kompetencijos (žr. 9 lentelę).

9 lentelė. Studentų lyderystės kompetencijų pokytis savarankiškos pedagoginės praktikos metu

Kompetencija	p	t	df
1. Skatinimas kurti ir stiprinti bendradarbiavimo kultūrą, siekiant geresnių mokinių rezultatų ir ugdytojo tobulėjimo	0,000	-5,683	459
2. Gebėjimai rasti naujausius mokslinius tyrimus, žinias ir informaciją ir juos panaudoti savo veiklai ir mokinių mokymuisi gerinti	0,011	-2,554	465
3. Nuolatinio profesinio tobulėjimo siekis ir profesinių gebėjimų stiprinimas	0,006	-2,785	463
4. Dėstymo ir mokinių mokymosi gerinimas	0,284	-1,073	470
5. Įvairių vertinimo metodų išmanymas ir jų naudojimas	0,000	-4,030	474
6. Bendradarbiavimas su mokinių šeimomis ir bendruomene	0,005	-2,790	476
7. Mokytojo profesijos autoriteto kėlimas	0,000	-3,821	440

Pastaba: lentelėje pateikiami pakartotinio matavimo t kriterijaus taikymo rezultatai (p, t, df).

22 paveiksle grafiškai pavaizduotas studentų lyderystės kompetencijų statistinių vidurkių palyginimas leidžia matyti, kad labiausiai pakito, t. y. sustiprėjo, (1) gebėjimai kelti mokytojo profesijos autoritetą, (2) gebėjimai kurti bendradarbiavimo kultūrą mokyklos viduje ir (3) išorėje (su mokinių tėvais ir bendruomene). Mažiausias pokytis matomas vertinant (1) gebėjimus rasti naujausią informaciją ir ją panaudoti, taip pat (2) siekį nuolat profesiskai tobulėti.



17 pav. Studentų lyderystės kompetencijų statistinis pokytis.

Pastaba: paveiksle pateikiami šių kompetencijų statistiniai vidurkiai

Toliau aptariami atskirų kompetencijų ir jų elementų pokyčiai.

Bendradarbiavimo kultūros kūrimo ir stiprinimo kompetencijos pokyčio vertinimas. Nagrinėjant *bendradarbiavimo kultūros mokykloje kūrimo* kompetencijos elementus, statistiškai reikšmingi skirtumai nustatyti vienuolikoje iš penkiolikos elementų, būtent: studentai nuolat ugdomi (1) gebėjimus klausyti pašnekovo, (2) suprasti jį ir jo poreikius, (3) skatinti nuomonių įvairovę, (4) efektyviai pristatyti naujas idėjas, (5) dalyvauti diskusijose, o esant poreikiui – ir (6) tarpininkauti; studentai mano, jog (7) moka kurti gerą, pasitikėjimą skatinančią atmosferą tarp kolegų; (8) išmano kultūrinius skirtumus; gebėtų (9) bendradarbiauti sprendžiant konfliktus, (10) skatinti mokinių mokymosi motyvaciją ir (11) galėtų dalyvauti mokyklos kultūros kūrimo procese (žr. 10 lentelę). Šiuose elementuose fiksuojamas ir didesnis atveju, kai studentų lyderystės gebėjimai po praktikos sustiprėjo, skaičius.

Tačiau kompetencijos elementai, kuriuose pažymimas (1) bendradarbiavimas su kolegomis mokytojais siekiant jiems padėti, (2) sprendžiant bendras problemas, (3) darant sprendimus, taip pat (4) dalyvavimas bendroje veikloje siekiant prasmingų pokyčių, pasižymi didesniu atveju, kai studentų lyderystės gebėjimai po praktikos susilpnėjo, skaičiumi, o ir reikšmingų pokyčių daugeliu šių atvejų neužfiksuota ($p \geq 0,05$).

10 lentelė. Studentų bendradarbiavimo kultūros kūrimo ir stiprinimo kompetencijos elementų pokytis savarankiškos pedagoginės praktikos metu

Kompetencijų elementai	Z	p	Atvejai, kai studentų lyderystės kompetencijos elementas po praktikos sustiprėjo		Atvejai, kai studentų lyderystės kompetencijos elementas po praktikos susilpnėjo	
			Skaičius	Rangų vidurkiai	Skaičius	Rangų vidurkiai
1. Manau, kad gebėčiau bendradarbiauti su kolegomis mokytojais siekdamas jiems padėti	- 1,084	0,278	106	125,07	<u>133</u>	115,96
2. Manau, kad gebėčiau bendradarbiauti su kolegomis mokytojais sprendžiant problemas	- 2,191	0,028	110	125,34	<u>144</u>	129,15
3. Manau, kad gebėčiau bendradarbiauti su kolegomis mokytojais darydamas sprendimus	- 0,415	0,678	124	124,94	<u>128</u>	128,01
4. Manau, kad gebėčiau bendradarbiauti su kolegomis mo-	- 2,417	0,016	<u>148</u>	136,14	115	126,67

kytojais sprendžiant konfliktus						
5. Manau, kad gebėčiau aktyviai dalyvauti veikloje įgyvendinant prasminčius pokyčius švietimo srityje	- 1,891	0,059	<u>152</u>	148,77	131	134,14
6. Nuolat ugdausi gebėjimą efektyviai klausytis	- 4,390	0,000	<u>170</u>	146,34	107	127,35
7. Nuolat ugdausi gebėjimą efektyviai pristatyti idėjas	- 8,666	0,000	<u>223</u>	162,09	82	128,28
8. Nuolat ugdausi gebėjimą efektyviai vadovauti diskusijoms	- 7,843	0,000	<u>229</u>	159,57	83	148,03
9. Nuolat ugdausi gebėjimą efektyviai tarpininkauti	- 7,237	0,000	<u>214</u>	142,91	74	149,11
10. Nuolat ugdausi gebėjimą suprasti savo ir kitų žmonių poreikius	- 2,800	0,005	<u>144</u>	125,26	101	119,78
11. Gebu kurti pasitikėjimo atmosferą tarp kolegų	- 4,610	0,000	<u>167</u>	134,26	94	125,21
12. Manau, kad gebėčiau dalyvauti mokyklos kultūros kūrimo procese	- 3,504	0,000	<u>159</u>	132,51	101	127,34
13. Manau, kad gebėčiau skatinti mokinių moky-	- 4,956	0,000	<u>175</u>	130,06	86	132,91

mosi motyvaciją						
14. Skatinu nuomonių įvairovę	- 5,378	0,000	<u>177</u>	141,40	94	125,84
15. Manau, kad gebėčiau pasi- naudoti žiniomis ir supratimu apie skirtingas kultū- ras, etniškumą ir kalbas efektyviai sąveikai su kole- gomis mokyto- jais skatinti	- 3,195	0,001	<u>169</u>	143,73	114	139,43

Pastaba: lentelėje pateikiami Wilcoxon neparametrinio kriterijaus taikymo rezultatai (Z, p, pozityvių ir negatyvių atvejų skaičius ir atitinkami rangų vidurkiai).

Naujausių mokslinių tyrimų, žinių, informacijos radimo ir jų panaudojimo savo veiklai ir mokinių mokymuisi gerinti kompetencijos pokyčio vertinimas. Vertinant kompetencijos rasti naujausius mokslinius tyrimus, žinias ir informaciją ir juos panaudoti savo veiklai ir mokinių mokymuisi gerinti elementus, randama, jog atvejų, kai studentų gebėjimai po praktikos sustiprėjo, skaičius didesnis negu atvejų, kai šie gebėjimai susilpnėjo, visuose šešiuose kompetenciją sudarančiuose elementuose, vadinasi, praktikos metu ši studentų kompetencija sustiprėjo visapusiškai.

Vis dėlto statistiškai reikšmingų pokyčių nustatyta ne visuose elementuose (žr. 11 lentelę). Sustiprėjo gebėjimai (1) paskatinti kolegas mokytojus bendradarbiauti su aukštojo mokslo institucijomis ir kitomis organizacijomis, tyrinėjančiomis aktualias edukacines problemas, (2) padėti jiems rasti ir panaudoti mokslinius tyrimus, (3) padėti bendradarbiaujant interpretuoti mokinių mokymosi rezultatus ir (4) pritaikyti šios interpretacijos metu kilusias išvalgas mokymui ir mokinių mokymuisi tobulinti, o vertinant pokyčius nustatyti statistiškai reikšmingi skirtumai. Tačiau gebėjimų (1) rinkti ir (2) analizuoti mokinių mokymosi rezultatus pokyčių skirtumai nėra statistiškai reikšmingi.

11 lentelė. Studentų naujausių mokslinių tyrimų, žinių, informacijos radimo ir jų panaudojimo savo veiklai ir mokinių mokymuisi gerinti kompetencijos elementų pokytis savarankiškos pedagoginės praktikos metu

Kompetencijų elementai	Z	p	Atvejai, kai studentų lyderystės kompetencijos elementas po praktikos sustiprėjo		Atvejai, kai studentų lyderystės kompetencijos elementas po praktikos susilpnėjo	
			Skaičius	Rangų vidurkiai	Skaičius	Rangų vidurkiai
1. Manau, kad gebėčiau padėti kolegoms mokytajams rasti ir panaudoti mokslinius tyrimus, kuriuos galima panaudoti siekiant gerinti mokinių mokymąsi	- 2,353	0,019	<u>171</u>	143,06	120	150,18
2. Manau, kad gebėčiau padėti kolegoms mokytajams analizuoti mokinių mokymosi rezultatus	- 0,077	0,939	<u>147</u>	141,84	142	148,27
3. Manau, kad gebėčiau padėti kolegoms mokytajams bendradarbiaujant interpretuoti mokinių mokymosi rezultatus	- 2,567	0,010	<u>156</u>	137,31	114	133,02
4. Manau, kad gebėčiau padėti kolegoms mokytajams pritaikyti šios analizės ir	- 2,118	0,034	<u>164</u>	145,16	125	144,80

interpretacijos metu kilusias įžvalgas mokymui ir mokinių mokymuisi tobulinti						
5. Manau, kad gebėčiau paskatinti kolegas mokytojus bendradarbiauti su aukštojo mokslo institucijomis ir kitomis organizacijomis, tyrinėjančiomis aktualias edukacines problemas	- 3,853	0,000	<u>167</u>	151,71	117	129,35
6. Manau, kad gebėčiau padėti kolegoms rinkti mokinių klasėje duomenis, juos analizuoti ir dalintis su kitais, siekiant pagerinti mokymą ir mokinių mokymąsi	- 1,742	0,082	<u>151</u>	161,95	145	134,49

Pastaba: lentelėje pateikiami Wilcoxon neparametrinio kriterijaus taikymo rezultatai (Z, p, pozityvių ir negatyvių atvejų skaičius ir atitinkami rangų vidurkiai).

Nuolatinio profesinio tobulėjimo ir profesinių gebėjimų stiprinimo kompetencijos pokyčio vertinimas. Analizuojant nuolatinio profesinio tobulėjimo ir profesinių gebėjimų stiprinimo kompetencijos elementus (žr. 12 lentelę) nustatyta, kad studentų gebėjimo (1) rasti žinias apie naujausias švietimo, ekonomines ir socialines tendencijas, jomis naudojantis planuoti (2) nuolatinį, (3) komandinį, (4) standartus ir reikalavimus atitinkantį (5) darbo vietoje vykstantį profesinį mokymąsi, taip pat (6) gebėjimo pasirinkti ir naudoti tuo tikslu tinkamus

metodus, (7) gebėjimo padėti kolegoms profesiskai tobulėti darbo vietoje, (8) gebėjimo dirbti su kitais mokytojais renkant, analizuojant ir skleidžiant informaciją apie profesinio mokymosi kokybę ir jo poveikį mokymui ir mokinių mokymuisi ir (9) teikti grįžtamąjį ryšį pokyčio skirtumas yra statistiskai reikšmingas, o atvejų, kai studentų gebėjimai po praktikos pagerėjo, yra daugiau negu atvejų, kai šie gebėjimai sumažėjo.

Statistiskai reikšmingas skirtumas nenustatytas vertinant gebėjimų (1) pasinaudoti informacija apie suaugusiųjų mokymąsi, siekiant patenkinti įvairius kolegų profesinio mokymosi poreikius, ir (2) bendradarbiauti su kolegomis bei mokyklos administracija planuojant tokį profesinį mokymąsi, kuris padeda tobulinti mokyklos veiklą ir regiono situaciją, pokyčio skirtumą. Vis dėlto atvejų, kai studentų gebėjimai pagerėjo, šiuose elementuose yra daugiau, nei atvejų, kai gebėjimai sumažėjo. Vadinasi, visi anksčiau minėti nagrinėjamos kompetencijos gebėjimai sustiprėjo. Nagrinėjant nuolatinio profesinio tobulėjimo ir profesinių gebėjimų stiprinimo kompetencijos elementą – gebėjimą padėti kolegoms mokytojams profesiskai tobulėti, – situacija yra kiek kitokia. Nors vertinant gebėjimo pokytį nustatytas statistiskai reikšmingas skirtumas, bet atvejų, kai studentų gebėjimai po praktikos sumažėjo ($n = 204$), yra daugiau nei dvigubai negu atvejų, kai gebėjimai pagerėjo ($n = 99$). Vadinasi, šio studentų gebėjimo lygis pedagoginės praktikos metu susilpnėjo.

12 lentelė. Studentų nuolatinio profesinio tobulėjimo ir profesinių gebėjimų stiprinimo kompetencijos elementų pokytis savarankiškos pedagoginės praktikos metu

Kompetencijų elementai	Z	p	Atvejai, kai studentų lyderystės kompetencijos elementas po praktikos sustiprėjo		Atvejai, kai studentų lyderystės kompetencijos elementas po praktikos susilpnėjo	
			Skaičius	Rangų vidurkiai	Skaičius	Rangų vidurkiai
1. Manau, kad	-	0,213	161	156,30	144	149,31

gebėčiau bendradarbiauti su kolegomis ir mokyklos administracija planuojant tokį profesinį mokymąsi, kuris padeda tobulinti mokyklos veiklą ir regiono situaciją	1,245					
2. Manau, kad gebėčiau planuoti nuolatinį profesinį mokymąsi	- 3,200	0,001	<u>202</u>	166,19	133	170,75
3. Manau, kad gebėčiau planuoti komandinį profesinį mokymąsi	- 3,354	0,001	<u>181</u>	149,57	117	149,39
4. Manau, kad gebėčiau planuoti standartus atitinkantį profesinį mokymąsi	- 4,165	0,000	<u>195</u>	159,89	119	153,58
5. Manau, kad gebėčiau planuoti profesinį mokymąsi, kuris vykdomas ar gali būti vykdomas darbo vietoje	- 3,395	0,001	<u>183</u>	145,22	112	152,54
6. Manau, kad gebėčiau pasinaudoti informacija apie suaugusiųjų mokymąsi, kad galėčiau patenkinti įvairius savo kolegų profesinio mokymosi poreikius	- 1,600	0,110	<u>173</u>	144,04	127	159,30
7. Manau, kad	-	0,000	99	155,09	<u>204</u>	150,50

gebēčiau padēti kolegoms mokytojams profesiskai tobulēti	5,218					
8. Manau, kad gebēčiau pasirinkti ir naudoti tuo tikslu tinkamus metodus, skatindamas bendradarbiaujantį ir įvairų profesinį mokymąsi	- 2,062	0,039	<u>171</u>	154,15	134	151,53
9. Manau, kad gebēčiau dirbti su kolegomis renkant, analizuojant ir skleidžiant informaciją apie profesinio mokymosi kokybę ir jo poveikį mokymui ir mokinių mokymuisi	- 4,197	0,000	<u>179</u>	151,76	113	138,16
10. Manau, kad gebēčiau padēti kolegoms profesiskai tobulēti darbo vietoje	- 4,103	0,000	<u>175</u>	159,84	122	133,45
11. Manau, kad gebēčiau teikti konstruktyvų grįžtamąjį ryšį kolegoms, kad jie galētų tobulinti mokymą ir teigiamai paveikti mokinių mokymąsi	- 3,917	0,000	<u>181</u>	142,27	105	145,62
12. Manau, kad gebēčiau naudoti	- 3,097	0,002	190	162,03	131	159,51

žinias apie naujausias švietimo, ekonomines ir socialines tendencijas, planuodamas profesinį mokymąsi						
-------------------------------------------------------------------------------------------------------	--	--	--	--	--	--

Pastaba: lentelėje pateikiami Wilcoxon neparametrinio kriterijaus taikymo rezultatai (Z, p, pozityvių ir negatyvių atvejų skaičius ir atitinkami rangų vidurkiai).

Dėstymo kompetencijos pokyčio vertinimas. Skirtingai kito studentų dėstymo kompetencijos elementai. Kai kurie jų sustiprėjo, pavyzdžiui, didesnės dalies studentų po praktikos yra pagerėję šie gebėjimai: 1) klasėje / mokykloje rinkti informaciją, ją analizuoti ir panaudoti tam, kad patobulintų ugdymo turinį, ugdymo metodus, vertinimą, mokyklos organizaciją ir mokyklos kultūrą, 2) veikti kaip komandos lyderis, pajungiant kolegų gebėjimus ir žinias mokinių poreikiams tenkinti ir ugdymo turiniui realizuoti, taip pat 3) pasinaudoti žiniomis apie tradicines ir naujausias ugdymo metodikas. Šių elementų pokyčio skirtumas yra statistiškai reikšmingas (žr. 13 lentelę).

Daugeliu atvejų studentų gebėjimai po praktikos pagerėjo, nustatyta būtent šių nagrinėjamosios kompetencijos elementų (gebėjimų) pagerėjimas: 1) skleisti mokymo strategijas, metodikas, 2) remti kolegų individualų ir kolektyvinį profesinį augimą ir 3) padėti kolegoms profesinę veiklą grįsti moksliniais tyrimais. Vis dėlto šių gebėjimų pokyčio skirtumai nėra statistiškai reikšmingi. Nėra statistiškai reikšmingas pokyčio skirtumas ir gebėjimo (4) dalytis patirtimi, diskutuoti su kolegomis apie mokymo metodikas, mokinių darbus ir vertinimus, tačiau pažymėtina, jog šiuo atveju studentų gebėjimas po praktikos susilpnėjo (tokių atvejų skaičius yra didesnis negu atvejų, kai jie sustiprėjo). Taigi po praktikos studentai mano, jog šis jų gebėjimas nėra itin stiprus.

13 lentelė. Studentų dėstymo kompetencijos elementų pokytis savarankiškos pedagoginės praktikos metu

Kompetencijų elementai	Z	p	Atvejai, kai studentų lyderystės kompetencijos elementas po praktikos sustiprėjo		Atvejai, kai studentų lyderystės kompetencijos elementas po praktikos susilpnėjo	
			Skaičius	Rangų vidurkiai	Skaičius	Rangų vidurkiai
1. Manau, kad gebėčiau klasėje / mokykloje rinkti informaciją, ją analizuoti ir panaudoti tam, kad patobulinčiau ugdymo turinį, ugdymo metodus, vertinimą, mokyklos organizaciją ir mokyklos kultūrą	- 2,231	0,026	<u>165</u>	140,61	119	145,12
2. Manau, kad gebėčiau dalytis patirtimi ir diskutuoti su kolegomis apie mokymo metodiką, mokinių darbus ir vertinimus	- 1,425	0,154	133	137,02	<u>150</u>	146,41
3. Manau, kad gebėčiau padėti kolegoms grįsti tyrimais jų profesinę praktiką	- 1,758	0,079	<u>184</u>	162,27	144	167,35
4. Manau, kad gebėčiau remti kolegų individualų ir kolektyvinių profesinį augimą,	- 0,386	0,699	<u>154</u>	143,34	139	151,05

pasitarnaudamas jiems kaip mentorius, instruktorius ar pagalbininkas						
5. Manau, kad gebėčiau veikti kaip komandos lyderis, pajungdamas kolegų gebėjimus, kompetencijas ir žinias mokinių poreikiams tenkinti ir ugdymo turiniui realizuoti	- 3,616	0,000	<u>192</u>	161,79	126	156,02
6. Manau, kad gebėčiau pasinaudoti žiniomis apie tradicines ir naujausias ugdymo metodikas, rodydamas būdą kolegoms, kad jie galėtų padėti savo mokiniams sumaniai ir tinkamai vadovautis internete esančiomis žiniomis, pajungti socialines medijas mokymuisi bendradarbiaujant tobulinti ir pasauliniams žmogiškiems / materialiesiems ištekliams panaudoti	- 2,561	0,010	<u>177</u>	151,27	126	153,02
7. Manau, kad gebėčiau skleisti mokymo strategijas (metodikas), kurios mokinių	- 1,750	0,080	<u>176</u>	156,79	139	159,53

klasėje užtikrina įvairovę ir lygybę bei dėmesio sutelkimą į kiekvieno mokinio mokymosi poreikius						
---------------------------------------------------------------------------------------------------	--	--	--	--	--	--

Pastaba: lentelėje pateikiami Wilcoxon neparametrinio kriterijaus taikymo rezultatai (Z , p), pozityvių ir negatyvių atvejų skaičius ir atitinkami rangų vidurkiai).

Įvairių vertinimo metodų išmanymo ir naudojimo kompetencijos pokyčio vertinimas. Vertinant, kaip pakito studentų įvairių vertinimo metodų išmanymas ir naudojimas, nustatyta, kad studentai po praktikos mano, jog geriau gebėtų (1) stiprinti kolegų gebėjimą atpažinti ir naudoti įvairias rezultatų vertinimo priemones, (2) bendradarbiauti su kolegomis mokytojais projektuojant, įgyvendinant, vertinant ir interpretuojant mokinių mokymosi rezultatus, taip pat (3) paskatinti kolegas mokytojus naudoti mokinių vertinimo duomenis mokymo metodikai arba organizacinei struktūrai tobulinti. Vertinant šių kompetencijos elementų pokytį nustatytas statistiškai reikšmingas skirtumas (žr. 14 lentelę). Statistiškai reikšmingas skirtumas nenustatytas tik vertinant studentų gebėjimo kurti pasitikėjimo atmosferą ir įtraukti kolegas mokytojus į diskusiją apie mokinių mokymąsi pokytį.

Pažymėtina ir tai, kad visi šios kompetencijos elementai pasižymi didesniu atvejų, kai studentų lyderystės gebėjimai sustiprėjo, skaičiumi.

14 lentelė. Studentų įvairių vertinimo metodų išmanymo ir naudojimo kompetencijos pokytis savarankiškos pedagoginės praktikos metu

Kompetencijų elementai	Z	p	Atvejai, kai studentų lyderystės kompetencijos elementas po praktikos sustiprėjo		Atvejai, kai studentų lyderystės kompetencijos elementas po praktikos susilpnėjo	
			Skaičius	Rangų vidurkiai	Skaičius	Rangų vidurkiai

1. Manau, kad gebėčiau stiprinti kolegų gebėjimą atpažinti ir naudoti įvairias rezultatų vertinimo priemones, atitinkančias valstybinius ir vietinius standartus	- 3,591	0,000	<u>196</u>	153,63	117	162,65
2. Manau, kad gebėčiau bendradarbiauti su kolegomis mokytojais projektuojant, įgyvendinant, vertinant ir interpretuojant mokinių mokymosi rezultatus, kad būtų pagerinti ugdymo praktika ir mokinių mokymasis	- 2,638	0,008	<u>163</u>	135,15	110	139,74
3. Manau, kad gebėčiau kurti pasitikėjimo atmosferą ir įtraukti kolegas mokytojus į diskusiją apie mokinių mokymąsi, kuris veda į atpažintų problemų sprendimą	- 0,478	0,633	<u>154</u>	150,02	145	149,98
4. Manau, kad gebėčiau paskatinti kolegas mokytojus naudoti mokinių vertinimo duomenis mokymo	- 5,119	0,000	<u>200</u>	156,30	107	149,70

metodikai arba organizacinei struktūrai tobulinti dėl geresnio mokinių mokymosi						
---------------------------------------------------------------------------------	--	--	--	--	--	--

Pastaba: lentelėje pateikiami Wilcoxon neparametrinio kriterijaus taikymo rezultatai (Z , p), pozityvių ir negatyvių atvejų skaičius ir atitinkami rangų vidurkiai).

Bendradarbiavimo su mokinių šeimomis ir bendruomene kompetencijos pokyčio vertinimas. Vertinant, kaip pakito studentų nuomonė apie turimą bendradarbiavimo su mokinių šeimomis ir bendruomene kompetenciją, buvo vertinti atskiri jos elementai ir nustatyta, kad pedagoginės praktikos metu sustiprėjo studentų gebėjimai (1) bendradarbiauti su šeimomis, bendruomenėmis ir kolegomis, plėtojant įvairiapusiškas strategijas, atliepiančias šeimų ir bendruomenės edukacinių poreikių įvairovę, (2) paskatinti kolegas įvertinti savo supratimą apie bendruomenės kultūrą, jos įvairovę ir šio supratimo pagrindu tobulinti mokymo strategijas, (3) paskatinti kitus mokytojus gilinti bendrą supratimą apie įvairius šeimos ir bendruomenės ugdymosi poreikius. Vertinant šių elementų pokytį, nustatytas statistiškai reikšmingas skirtumas ir didesnis atvejų, kai lyderystės gebėjimai po praktikos yra sustiprėję, skaičius (žr. 15 lentelę).

Tiriant studentų gebėjimų (1) pasinaudoti žiniomis ir suvokimu apie įvairius bendruomenės sluoksnius, etnines grupes, kultūras, kalbas ir paskatinti veiksmingą sąveiką tarp kolegų, mokinių šeimų ir bendruomenės ir (2) mokyti kitus veiksmingo bendravimo / bendradarbiavimo su šeimomis ir kitais suinteresuotais asmenimis pokytį, statistiškai reikšmingas skirtumas nenustatytas, tačiau užfiksuotas didesnis atvejų, kai lyderystės gebėjimai po praktikos yra sustiprėję, skaičius.

15 lentelė. Studentų bendradarbiavimo su mokinių šeimomis ir bendruomene kompetencijos elementų pokytis savarankiškos pedagoginės praktikos metu

Kompetencijų elementai	Z	p	Atvejai, kai studentų lyderystės kompetencijos elementas po praktikos sustiprėjo		Atvejai, kai studentų lyderystės kompetencijos elementas po praktikos susilpnėjo	
			Skaičius	Rangų vidurkiai	Skaičius	Rangų vidurkiai
1. Manau, kad gebėčiau pasinaudoti žiniomis ir suvokimu apie įvairius bendruomenės sluoksnius, etnines grupes, kultūras ir kalbas ir paskatinti veiksmingą sąveiką tarp kolegų, mokinių šeimų ir bendruomenės	-1,572	0,116	<u>172</u>	160,72	145	156,97
2. Manau, kad gebėčiau mokyti veiksmingo bendravimo / bendradarbiavimo su šeimomis ir kitais suinteresuotais asmenimis, kad visi mokiniai, nepaisant jų kilmės ir aplinkybių, galėtų turėti vienodus pasiekimus	-1,826	0,068	<u>176</u>	148,88	130	159,76
3. Manau, kad gebėčiau paskatinti kolegas įvertinti savo supratimą apie bendruomenės kultūrą, jos įvairovę ir šio supratimo pagrindu tobulinti mokymo	-2,598	0,009	<u>175</u>	159,41	134	149,24

strategijas						
4. Manau, kad gebėčiau paskatinti kolegas gilinti bendrą supratimą apie įvairius šeimos ir bendruomenės ugdymosi poreikius	-2,805	0,005	<u>166</u>	153,20	127	138,89
5. Manau, kad gebėčiau bendradarbiauti su šeimomis, bendruomenėmis ir kolegomis, plėtojant įvairiapusiškas strategijas, atliepančias šeimų ir bendruomenės edukacinių poreikių įvairovę	-3,512	0,000	<u>190</u>	164,43	130	154,75

Pastaba: lentelėje pateikiami Wilcoxon neparametrinio kriterijaus taikymo rezultatai (Z, p), pozityvių ir negatyvių atvejų skaičius ir atitinkami rangų vidurkiai).

Mokytojo profesijos autoriteto kėlimo kompetencijos pokyčio vertinimas. Analizuojant studentų kompetencijos kelti mokytojo profesijos autoritetą elementus, visuose randamas didesnis atvejų, kai studentų lyderystės gebėjimai po praktikos yra sustiprėję, skaičius, tačiau statistiškai reikšmingas pokyčio skirtumas nustatytas ne visuose (žr. 16 lentelę). Labiau sustiprėjo pusė (3 iš 6) gebėjimų, būtent: (1) bendradarbiauti su kolegomis parenkant tinkamas galimybes apginti mokinių teises ir/ar poreikius, (2) dalyvauti procese, kur sprendžiamas profesinei veiklai reikiamų išteklių prieinamumas, ir 3) atstovauti mokytojo profesijai už klasės ir mokyklos ribų. Mažiau sustiprėjo gebėjimai (1) dalytis informacija su kolegomis mokytojais už mokyklos ribų apie tai, kaip vietinės, valstybinės, nacionalinės tendencijos ir politika gali daryti įtaką ugdymo tikslams ir praktikai, (2) kartu su kolegomis ieškoti mokslinių tyrimų ir naudoti juos, pagrindžiant visų mokinių poreikius atitinkantį mokymą ir mokymosi procesus, ir (3) bendradarbiauti su kolegomis siekiant efektyvaus bendravimo su mokinių tėvais ir bendruomenės nariais.

16 lentelė. Studentų mokytojo profesijos autoriteto kėlimo kompetencijos elementų pokytis savarankiškos pedagoginės praktikos metu

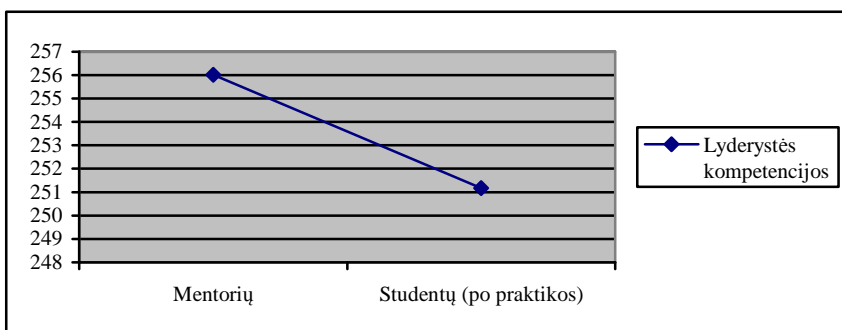
Kompetencijų elementai	Z	p	Atvejai, kai studentų lyderystės kompetencijos elementas po praktikos sustiprėjo		Atvejai, kai studentų lyderystės kompetencijos elementas po praktikos susilpnėjo	
			Skaičius	Rangų vidurkiai	Skaičius	Rangų vidurkiai
1. Manau, kad gebėčiau dalytis informacija su kolegomis mokytojais (už mokyklos ribų) apie tai, kaip vietinės, valstybinės, nacionalinės tendencijos ir politika gali daryti įtaką ugdymo tikslams ir praktikai	- 1,612	0,107	<u>174</u>	163,49	147	158,05
2. Manau, kad gebėčiau kartu su kolegomis ieškoti mokslinių tyrimų ir naudoti juos, kad pagrįsčiau (paremčiau) visų mokinių poreikius atitinkantį mokymą ir mokymosi procesus	- 1,784	0,074	<u>172</u>	158,99	141	154,57
3. Manau, kad gebėčiau bendradarbiauti su kolegomis parinkdamas tinkamas galimybes	- 4,905	0,000	<u>191</u>	152,60	106	142,51

apginti mokinių teises ir/ar poreikius						
4. Manau, kad gebėčiau bendradarbiauti su kolegomis, parinkdamas tinkamas galimybes efektyviai bendrauti su mokinių tėvais ir bendruomenės nariais	- 1,374	0,170	<u>164</u>	140,15	126	152,46
5. Manau, kad gebėčiau dalyvauti procese, kur sprendžiamas prieinamumas profesinei veiklai reikiamų išteklių, įskaitant finansinę paramą, kitus materialiuosius ir žmogiškuosius išteklius, kurie leidžia kolegoms profesiskai tobulėti ir plėtoti tokią profesinę bendruomenę, kuri yra susitelkusi į mokyklos tobulinimą	- 3,079	0,002	<u>197</u>	167,56	136	166,19
6. Manau, kad gebėčiau atstovauti mokytojo profesijai už mokyklos ribų	- 2,894	0,004	<u>161</u>	146,59	120	133,50

Pastaba: lentelėje pateikiami Wilcoxon neparametrinio kriterijaus taikymo rezultatai (Z, p), pozityvių ir negatyvių atvejų skaičius ir atitinkami rangų vidurkiai).

3.2.2. Studentų ir jų mentorių lyderystės kompetencijų skirtumai

Bendrojo pokyčio vertinimas. Nustatyta, kad praktikos metu studentų lyderystės kompetencijos priartėjo prie mentorių kompetencijų, tačiau mentorių ir studentų (po praktikos) lyderystės kompetencijų skirtumas liko statistiškai reikšmingas (mentorių lyderystės kompetencijų vidurkis – 256,02, standartinis nuokrypis – 39,410, studentų vidurkis – 251,18, standartinis nuokrypis – 37,603 (žr. 23 pav.), $p = 0,046$, $t = 2,005$, $df = 318$).



18 pav. *Mentorių ir studentų lyderystės kompetencijų (po praktikos) statistinis įvertinimas. Pastaba: paveiksle pateikiami šių kompetencijų statistiniai vidurkiai.*

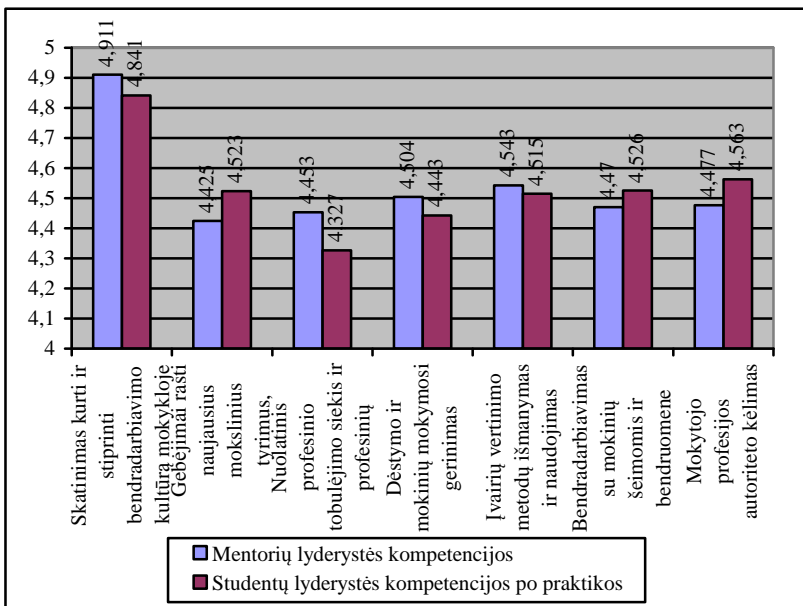
Vertinant mentorių atskirų kompetencijų stiprumą ir lyginant su studentų kompetencijomis (po praktikos), statistiškai reikšmingi skirtumai nustatyti tik (1) gebėjimo rasti naujausią informaciją ir ją panaudoti ($p = 0,032$; $t = -2,145$; $df=421$) ir (2) siekio nuolat kelti profesinę kvalifikaciją bei profesiskai tobulėti atžvilgiu ($p = 0,008$; $t = 2,675$; $df = 421$; žr. 17 lentelę). Lyginant kitas kompetencijas, statistiškai reikšmingų skirtumų nenustatyta.

17 lentelė. Praktikos mentorių ir studentų lyderystės kompetencijų santykis

Kompetencija	Vertinimo kriterijai	p	T	df
1. Skatinimas kurti ir stiprinti bendradarbiavimo kultūrą, siekiant geresnių mokinių rezultatų ir ugdytojo tobulėjimo		0,068	1,828	415
2. Gebėjimai rasti naujausius mokslinius tyrimus, žinias ir informaciją ir juos panaudoti savo veiklos ir mokinių mokymosi gerinimui		0,032	-2,145	421
3. Nuolatinio profesinio tobulėjimo siekis ir profesinių gebėjimų stiprinimas		0,008	2,675	421
4. Dėstymo ir mokinių mokymosi gerinimas		0,248	1,157	437
5. Įvairių vertinimo metodų išmanymas ir jų naudojimas		0,577	0,558	443
6. Bendradarbiavimas su mokinių šeimomis ir bendruomene		0,258	-1,133	449
7. Mokytojo profesijos autoriteto kėlimas		0,128	-1,526	399

Pastaba: lentelėje pateikiami pakartotinio matavimo t kriterijaus taikymo rezultatai (p , t , df).

Iš 24 paveiksle grafiškai pavaizduoto t kriterijaus vidurkių reikšmių palyginimo matyti, kad tiek mentorių, tiek ir studentų bendrasis lyderystės kompetencijų stiprumas yra gana netolygus, t. y. bendradarbiavimo kultūros kūrimo ir nuolatinio profesinio tobulėjimo stiprinimo kompetencijos yra ženkliai stipresnės už kitas.



19 pav. Studentų lyderystės kompetencijų statistinis pokytis.
 Pastaba: paveiksle pateikiami šių kompetencijų statistiniai vidurkiai.

Toliau detalai aptariami mentorių ir studentų (po praktikos) atskirų lyderystės kompetencijų ir jų elementų skirtumai.

Bendradarbiavimo kultūros kūrimo ir stiprinimo kompetencijos skirtumo vertinimas. Nagrinėjant bendradarbiavimo kultūros mokykloje kūrimo kompetencijos elementus, penkiuose iš penkiolikos elementų nustatyta statistiškai reikšmingų skirtumų, būtent: 1) gebėjimas bendradarbiauti su kolegomis siekiant jiems padėti, 2) sprendžiant problemas ir 3) darant sprendimus, taip pat 4) gebėjimas skatinti mokinių mokymosi motyvaciją ir 5) nuomonių įvairovės skatinimas (žr. 18 lentelę). Visais minėtais atvejais, mokytojų gebėjimai yra stipresni už studentų.

Analizuojant visus kitus kompetencijos elementus, statistiškai reikšmingų skirtumų nenustatyta.

18 lentelė. Mentorių ir studentų (po praktikos) bendradarbiavimo kultūros kūrimo ir stiprinimo mokykloje kompetencijos elementų palyginimas

Kompetencijų elementai	Z	p	Atvejai, kai studentų (po praktikos) lyderystės kompetencijų elementai stipresni už mentorių		Atvejai, kai mentorių lyderystės kompetencijų elementai stipresni už studentų (po praktikos)	
			Skaičius	Rangų vidurkiai	Skaičius	Rangų vidurkiai
1. Manau, kad gebėčiau bendradarbiauti su kolegomis mokytojais siekdamas jiems padėti	- 4,671	0,000	73	110,60	<u>148</u>	111,20
2. Manau, kad gebėčiau bendradarbiauti su kolegomis mokytojais sprendžiant problemas	- 5,509	0,000	58	111,48	<u>152</u>	103,22
3. Manau, kad gebėčiau bendradarbiauti su kolegomis mokytojais darydamas sprendimus	- 3,526	0,000	87	111,96	<u>141</u>	116,07
4. Manau, kad gebėčiau bendradarbiauti su kolegomis mokytojais sprendžiant konfliktus	- 1,953	0,051	117	131,85	<u>149</u>	134,80
5. Manau, kad gebėčiau aktyviai dalyvauti veikloje, įgyvendindamas prsmingus poky-	- 0,169	0,866	125	154,46	<u>154</u>	128,26

čius švietimo procese						
6. Nuolat ugdausi gebėjimą efektyviai klausytis	- 1,703	0,089	<u>119</u>	123,38	109	104,80
7. Nuolat ugdausi gebėjimą efektyviai pristatyti idėjas	- 1,058	0,290	<u>152</u>	150,41	140	142,25
8. Nuolat ugdausi gebėjimą efektyviai vadovauti diskusijoms	- 1,861	0,063	<u>164</u>	139,55	121	147,68
9. Nuolat ugdausi gebėjimą efektyviai tarpininkauti	- 1,427	0,153	<u>129</u>	141,14	128	116,76
10. Nuolat ugdausi gebėjimą suprasti savo ir kitų žmonių poreikius	- 0,811	0,417	111	113,63	<u>120</u>	118,19
11. Gebu kurti pasitikėjimo atmosferą tarp kolegų	- 1,245	0,213	<u>122</u>	130,97	120	111,88
12. Manau, gebėčiau dalyvauti mokyklos kultūros kūrimo procese	- 1,497	0,135	<u>139</u>	129,71	116	125,95
13. Manau, gebėčiau skatinti mokinių mokymosi motyvaciją	- 5,214	0,000	75	113,48	<u>157</u>	117,94
14. Skatinu nuomonių įvairovę	- 4,244	0,000	93	122,10	<u>160</u>	129,85
15. Manau, gebėčiau pasinau-	- 0,950	0,342	123	134,06	<u>142</u>	132,08

doti žiniomis ir supratimu apie skirtingas kultūras, etniškumą ir kalbas efektyviai sąveikai su kolegomis mokytojais skatinti						
-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--	--	--	--	--	--

Pastaba: lentelėje pateikiami Wilcoxon neparametrinio kriterijaus taikymo rezultatai (Z, p, pozityvių ir negatyvių atvejų skaičius ir atitinkami rangų vidurkiai).

Naujausių mokslinių tyrimų, žinių, informacijos radimo ir jų panaudojimo savo veiklai ir mokinių mokymuisi gerinti kompetencijos skirtumo vertinimas. Vertinant šios kompetencijos elementus, statistiškai reikšmingas skirtumas nustatytas lyginant du mentorių ir studentų (po praktikos) gebėjimus, būtent: 1) padėti kolegoms rinkti mokinių klasėje duomenis, juos analizuoti ir 2) interpretuoti mokinių mokymosi rezultatus, siekiant pagerinti mokymą ir mokinių mokymąsi (žr. 19 lentelę). Pažymėtina, kad šie abu elementai pasižymi didesniu atveju skaičiumi, kai studentų (po praktikos) gebėjimai didesni nei jų mentorių.

Nagrinėjant kitus kompetencijos elementus, statistiškai reikšmingų skirtumų nenustatyta.

19 lentelė. Mentorių ir studentų (po praktikos) naujausių mokslinių tyrimų, žinių, informacijos radimo ir jų panaudojimo savo veiklai ir mokinių mokymuisi gerinti kompetencijos elementų palyginimas

Kompetencijų elementai	Z	p	Atvejai, kai studentų (po praktikos) lyderystės kompetencijų elementai stipresni už mentorių		Atvejai, kai mentorių lyderystės kompetencijų elementai stipresni už studentų (po praktikos)	
			Skaičius	Rangų vidurkiai	Skaičius	Rangų vidurkiai
1. Manau, kad gebėčiau padėti kolegoms mokytojams rasti ir panaudoti mokslinius tyrimus, kuriuos galima panaudoti siekiant gerinti mokinių mokymąsi	- 1,030	0,303	<u>138</u>	140,70	131	129,00
2. Manau, kad gebėčiau padėti kolegoms mokytojams analizuoti mokinių mokymosi rezultatus	- 0,207	0,836	<u>125</u>	116,84	118	127,47
3. Manau, kad gebėčiau padėti kolegoms mokytojams bendradarbiaujant interpretuoti mokinių mokymosi rezultatus	- 2,302	0,021	<u>133</u>	130,59	111	112,81
4. Manau, kad gebėčiau padėti kolegoms mokytojams pritaikyti	- 0,081	0,935	118	135,85	<u>134</u>	118,27

šios analizės ir interpretacijos metu kilusias įžvalgas mokymui ir mokinių mokymuisi tobulinti						
5. Manau, kad gebėčiau paskatinti kolegas mokytojus bendradarbiauti su aukštojo mokslo institucijomis ir kitomis organizacijomis, tyrinėjančiomis aktualias edukacines problemas	- 1,484	0,138	<u>140</u>	138,76	125	126,55
6. Manau, kad gebėčiau padėti kolegoms rinkti mokinių klasėje duomenis, juos analizuoti ir dalytis su kitais, siekiant pagerinti mokymą ir mokinių mokymąsi	- 4,518	0,000	<u>172</u>	151,65	111	127,05

Pastaba: lentelėje pateikiami Wilcoxon neparametrinio kriterijaus taikymo rezultatai (Z, p, pozityvių ir negatyvių atvejų skaičius ir atitinkami rangų vidurkiai).

Nuolatinio profesinio tobulėjimo ir profesinių gebėjimų stiprinimo kompetencijos skirtumo vertinimas. Lyginant mentorių ir studentų (po praktikos) profesinio tobulėjimo ir profesinių gebėjimų stiprinimo kompetencijos elementus, statistškai reikšmingi skirtumai nustatyti penkiais iš dvylikos atvejų, o būtent tokių gebėjimų: 1) planuoti nuolatinį profesinį mokymąsi, 2) pasinaudoti informacija apie suaugusiųjų mokymąsi siekiant patenkinti savo ir kolegų mokymosi poreikį,

3) naudoti žinias apie naujausias švietimo, ekonomines ir socialines tendencijas planuojant profesinį mokymąsi, 4) padėti kolegoms profesiskai tobulėti darbo vietoje ir 5) teikti grįžtamąjį ryšį kolegoms, kad jis galėtų tobulinti mokymą ir teigiamai paveikti mokinių mokymąsi (žr. 20 lentelę).

Kitais atvejais statistiškai reikšmingas skirtumas nenustatytas.

Pažymėtina tai, kad vertinant šios kompetencijos elementų atvejų, kai mentoriaus gebėjimai yra stipresni už studentų (po praktikos) gebėjimus, skaičius vienuolikoje iš dvylikos atvejų yra didesnis. Ir tik gebėjimu pasinaudoti informacija apie suaugusiųjų mokymąsi, siekiant patenkinti įvairius savo ir kolegų profesinio mokymosi poreikius, studentai šiek tiek lenkia mentorius.

20 lentelė. Mentorių ir studentų (po praktikos) nuolatinio profesinio tobulėjimo ir profesinių gebėjimų stiprinimo kompetencijos elementų palyginimas

Kompetencijų elementai	Z	p	Atvejai, kai studentų (po praktikos) lyderystės kompetencijų elementai stipresni už mentorių		Atvejai, kai mentorių lyderystės kompetencijų elementai stipresni už studentų (po praktikos)	
			Skaičius	Rangų vidurkiai	Skaičius	Rangų vidurkiai
1. Manau, kad gebėčiau bendradarbiauti su kolegomis ir mokyklos administracija planuojant tokį profesinį mokymąsi, kuris padėtų tobulinti mokyklos veiklą ir regiono situaciją	- 0,026	0,979	133	160,55	<u>159</u>	134,75
2. Manau, kad gebėčiau planuoti nuolatinį pro-	- 9,900	0,000	65	121,88	<u>232</u>	156,60

fesinį mokymąsi						
3. Manau, kad gebėčiau planuoti komandinį profesinį mokymąsi	- 0,600	0,548	138	138,81	<u>144</u>	144,08
4. Manau, kad gebėčiau planuoti standartus atitinkantį profesinį mokymąsi	- 1,293	0,196	123	149,37	<u>160</u>	136,33
5. Manau, kad gebėčiau planuoti profesinį mokymąsi, kuris vykdomas ar gali būti vykdomas darbo vietoje	- 1,266	0,205	128	149,03	<u>160</u>	140,88
6. Manau, kad gebėčiau pasinaudoti informacija apie suaugusiųjų mokymąsi, kad galėčiau patenkinti įvairius savo kolegų profesinio mokymosi poreikius	- 2,732	0,006	<u>174</u>	151,75	125	147,57
7. Manau, kad gebėčiau padėti kolegoms mokytis profesškai tobulėti	- 0,999	0,318	129	146,62	<u>155</u>	139,07
8. Manau, kad gebėčiau pasirinkti ir naudoti tam tikslui tinkamus metodus, skatindamas bendradarbiaujantį ir skirtingą profesinį mokymąsi	- 0,064	0,949	130	144,47	<u>143</u>	130,21

9. Manau, kad gebėčiau dirbti su kolegomis renkant, analizuojant ir skleidžiant informaciją apie profesinio mokymosi kokybę ir jo poveikį mokymui ir mokinių mokymuisi	- 1,932	0,053	110	165,20	<u>178</u>	131,71
10. Manau, kad gebėčiau padėti kolegoms profesiskai tobulėti darbo vietoje	- 3,436	0,001	108	143,53	<u>175</u>	141,06
11. Manau, kad gebėčiau teikti konstruktyvų grįžtamąjį ryšį kolegoms, kad jie galėtų tobulinti mokymą ir teigiamai paveikti mokinių mokymąsi	- 3,092	0,002	113	161,21	<u>188</u>	144,86
12. Manau, kad gebėčiau naudoti žinias apie naujausias švietimo, ekonomines ir socialines tendencijas, planuodamas profesinį mokymąsi	- 3,907	0,000	114	143,71	<u>182</u>	151,50

Pastaba: lentelėje pateikiami Wilcoxon neparametrinio kriterijaus taikymo rezultatai (Z, p, pozityvių ir negatyvių atvejų skaičius ir atitinkami rangų vidurkiai).

Dėstymo kompetencijos skirtumo vertinimas. Vertinant mentorių ir studentų (po praktikos) dėstymo kompetenciją, statistiškai reikšmingas skirtumas nustatytas penkių (iš septynių) elementų atžvilgiu, būtent: 1) rinkti informaciją, ją analizuoti ir panaudoti ugdymo turiniui, metodams tobulinti, mokyklos organizacijai ir jos kultūrai stiprinti, 2) dalytis patirtimi ir diskutuoti su kolegomis apie mokymo metodikas, mokinių darbus ir vertinimus, 3) moksliniais tyrimais grįsti profesinę praktiką, 4) veikti kaip komandos lyderis ir 5) skleisti mokymo strategijas ir metodikas, kurios mokinių klasėje užtikrina įvairovę, lygybę ir dėmesio sutelkimą į kiekvieno mokinio mokymosi poreikius (žr. 21 lentelę).

Analizuojant šios kompetencijos elementus, taip pat nustatyta, kad daugeliu atvejų mentoriai mano turį stipresnius gebėjimus nei studentai (po praktikos).

21 lentelė. Mentorių ir studentų (po praktikos) dėstymo kompetencijos elementų palyginimas

Kompetencijų elementai	Z	p	Atvejai, kai studentų (po praktikos) lyderystės kompetencijų elementai stipresni už mentorių		Atvejai, kai mentorių lyderystės kompetencijų elementai stipresni už studentų (po praktikos)	
			Skaičius	Rangų vidurkiai	Skaičius	Rangų vidurkiai
1. Manau, kad gebėčiau klasėje / mokykloje rinkti informaciją, ją analizuoti ir panaudoti tam, kad patobulinčiau ugdymo turinį, ugdymo metodus, vertinimą, mokyklos organizaciją ir mokyklos kultūrą	- 3,245	0,001	90	135,46	<u>161</u>	120,71
2. Manau, kad	-	0,000	91	137,65	<u>181</u>	135,92

gebėčiau dalytis patirtimi ir diskutuoti su kolegomis apie mokymo metodiką, mokinių darbus ir vertinimus	4,807					
3. Manau, kad gebėčiau padėti kolegoms grįsti tyrimais jų profesinę praktiką	- 2,350	0,019	<u>156</u>	144,00	122	133,75
4. Manau, kad gebėčiau remti kolegų individualų ir kolektyvinių profesinį augimą, pasitarndamas jiems kaip mentorių, instruktorių ar pagalbininkas	- 0,644	0,519	149	150,14	<u>156</u>	155,73
5. Manau, kad gebėčiau veikti kaip komandos lyderis, pajungdamas kolegų gebėjimus, kompetencijas ir žinias mokinių poreikiams tenkinti ir ugdymo turiniui realizuoti	- 2,177	0,029	<u>149</u>	149,36	129	128,12
6. Manau, kad gebėčiau pasinaudoti žiniomis apie tradicines ir naujausias ugdymo metodikas, rodydamas kelią kolegoms, kad jie galėtų padėti savo mokiniams sumaniai ir tinkamai	- 0,768	0,443	<u>126</u>	133,41	<u>126</u>	119,59

mai vadovautis internete esančiomis žiniomis, pajungti socialines medijas siekiant tobulinti mokymąsi bendradarbiauti ir panaudoti pasaulinius žmogiškuosius / materialiuosius išteklius						
7. Manau, kad gebėčiau skleisti mokymo strategijas (metodikas), kurios mokinių klasėje užtikrina įvairovę ir lygybę bei dėmesio sutelkimą į kiekvieno mokinio mokymosi poreikius	- 4,680	0,000	108	151,21	<u>197</u>	153,98

Pastaba: lentelėje pateikiami Wilcoxon) neparametrinio kriterijaus taikymo rezultatai (Z, p), pozityvių ir negatyvių atvejų skaičius ir atitinkami rangų vidurkiai).

Įvairių vertinimo metodų išmanymo ir naudojimo kompetencijos skirtumo vertinimas. Lyginant mentorių ir studentų (po praktikos) vertinimo metodų išmanymo ir jų naudojimo kompetencijos elementus, statistiškai reikšmingas skirtumas nenustatytas nė vienu atveju (žr. 22 lentelę). Vis dėlto pastebima, kad didesnis yra atvejų skaičius, kai mentorių gebėjimai stipresni nei studentų (po praktikos).

22 lentelė. Mentorių ir studentų (po praktikos) įvairių vertinimo metodų išmanymo ir gebėjimo juos taikyti kompetencijos elementų palyginimas

Kompetencijų elementai	Z	p	Atvejai, kai studentų (po praktikos) lyderystės kompetencijų elementai stipresni už mentorių		Atvejai, kai mentorių lyderystės kompetencijų elementai stipresni už studentų (po praktikos)	
			Skaičius	Rangų vidurkiai	Skaičius	Rangų vidurkiai
1. Manau, kad gebėčiau stiprinti kolegų gebėjimą atpažinti ir naudoti įvairias rezultatų vertinimo priemones, atitinkančias valstybinius ir vietinius standartus	- 1,093	0,274	131	145,44	<u>155</u>	141,86
2. Manau, kad gebėčiau bendradarbiauti su kolegomis mokytojais projektuojant, įgyvendinant, vertinant ir interpretuojant mokinių mokymosi rezultatus, kad būtų pagerinta ugdymo praktika ir mokinių mokymasis	- 0,515	0,607	128	154,50	<u>148</u>	124,66
3. Manau, kad gebėčiau kurti pasitikėjimo atmosferą ir įtraukti kolegas mokytojus į	- 1,475	0,140	147	152,84	<u>167</u>	161,60

diskusiją apie mokinių mokymąsi, kuris veda į atpažintų problemų sprendimą						
4. Manau, kad gebėčiau paskatinti kolegas mokytojus naudoti mokinių vertinimo duomenis mokymo metodikai arba organizacinei struktūrai tobulinti dėl geresnio mokinių mokymosi	- 1,897	0,058	<u>146</u>	146,55	129	128,32

Pastaba: lentelėje pateikiami Wilcoxon neparametrinio kriterijaus taikymo rezultatai (Z , p), pozityvių ir negatyvių atvejų skaičius ir atitinkami rangų vidurkiai).

Bendradarbiavimo su mokinių šeimomis ir bendruomene kompetencijos skirtumo vertinimas. Vertinant mentorių ir studentų (po praktikos) bendradarbiavimo su mokinių šeimomis ir bendruomene kompetencijos elementus, statistiškai reikšmingas skirtumas nustatytas dviejų (iš penkių) elementų, atžvilgiu, būtent: 1) paskatinti kolegas gilinti bendrą supratimą apie šeimos ir bendruomenės ugdymosi poreikius ir 2) bendradarbiauti su šeimomis, bendruomene ir kolegomis, plėtojant įvairiapusiškas strategijas, atliepiančias šeimų ir bendruomenės edukacinių poreikių įvairovę (žr. 23 lentelę). Pažymėtina, kad abiem atvejais studentų (po praktikos) gebėjimai yra aukštesni nei mentorių.

23 lentelė. Mentorių ir studentų (po praktikos) bendradarbiavimo su mokinių šeimomis ir bendruomene kompetencijos elementų palyginimas

Kompetencijų elementai	Z	p	Atvejai, kai studentų (po praktikos) lyderystės kompetencijų elementai stipresni už mentorių		Atvejai, kai mentorių lyderystės kompetencijų elementai stipresni už studentų (po praktikos)	
			Skaičius	Rangų vidurkiai	Skaičius	Rangų vidurkiai
1. Manau, kad gebėčiau pasinaudoti žiniomis ir suvokimu apie įvairius bendruomenės sluoksnius, etnines grupes, kultūras ir kalbas ir paskatinti veiksmingą sąveiką tarp kolegų, mokinių šeimų ir bendruomenės	-0,557	0,578	129	153,26	<u>157</u>	135,48
2. Manau, kad gebėčiau mokyti veiksmingo bendravimo / bendradarbiavimo su šeimomis ir kitais suinteresuotais asmenimis, kad visi mokiniai, nepaisant jų kilmės ir aplinkybių, galėtų turėti vienodus pasiekimus	-0,320	0,749	<u>163</u>	143,21	139	161,22
3. Manau, kad gebėčiau paskatinti kolegas įvertinti savo supratimą apie bendruomenės kultūrą /jos įvairovę ir šio supratimo pagrindu	-0,219	0,827	150	169,32	<u>166</u>	148,80

tobulinti mokymo strategijas						
4. Manau, kad gebėčiau paskatinti kolegas gilinti bendrą supratimą apie įvairius šeimos ir bendruomenės ugdymosi poreikius	-2,608	0,009	<u>132</u>	133,08	111	108,83
5. Manau, kad gebėčiau bendradarbiauti su šeimomis, bendruomenėmis ir kolegomis, plėtojant įvairiapusiškas strategijas, atliepančias šeimų ir bendruomenės edukacinių poreikių įvairovę	-3,032	0,002	<u>165</u>	157,39	129	134,85

Pastaba: lentelėje pateikiami Wilcoxon neparametrinio kriterijaus taikymo rezultatai (Z, p), pozityvių ir negatyvių atvejų skaičius ir atitinkami rangų vidurkiai).

Mokytojo profesijos autoriteto kėlimo kompetencijos skirtumo vertinimas. Analizuojant mentorių ir studentų (po praktikos) kompetencijos kelti mokytojo profesijos autoritetą elementus, statistiškai reikšmingas skirtumas nustatytas tik vienu iš šešių atvejų, būtent studentų gebėjimas bendradarbiauti su su kolegomis parenkant tinkamas galimybes apginti mokinių teises ir (ar) poreikius yra stipresnis nei mentorių, ir šis skirtumas yra statistiškai reikšmingas (žr. 24 lentelę).

Lyginant kitus kompetencijos elementus, statistiškai reikšmingi skirtumai nenustatyti.

24 lentelė. Mentorių ir studentų (po praktikos) mokytojo profesijos autoriteto kėlimo kompetencijos elementų palyginimas

Kompetencijų elementai	Z	p	Atvejai, kai studentų (po praktikos) lyderystės kompetencijų elementai stipresni už mentorių		Atvejai, kai mentorių lyderystės kompetencijų elementai stipresni už studentų (po praktikos)	
			Skaičius	Rangų vidurkiai	Skaičius	Rangų vidurkiai
1. Manau, kad gebėčiau dalintis informacija su kolegomis mokytojais (už mokyklos ribų) apie tai, kaip vietinės, valstybinės, nacionalinės tendencijos ir politika gali daryti įtaką ugdymo tikslams ir praktikai	- 0,945	0,344	133	130,67	<u>139</u>	142,08
2. Manau, kad gebėčiau kartu su kolegomis ieškoti mokslinių tyrimų ir naudoti juos, kad pagrįsčiau (paremčiau) visų mokinių poreikius atitinkantį mokymą ir mokymosi procesus	- 0,838	0,402	<u>160</u>	162,75	154	152,05
3. Manau, kad gebėčiau bendradarbiauti su kolegomis parinkdamas tinkamas galimybes	- 4,161	0,000	<u>159</u>	134,48	98	120,10

apginti mokinių teises ir/ar poreikius						
4. Manau, kad gebėčiau bendradarbiauti su kolegomis parinkdamas tinkamas galimybes efektyviai bendrauti su mokinių tėvais ir bendruomenės nariais	- 0,745	0,457	128	145,77	<u>138</u>	122,12
5. Manau, kad gebėčiau dalyvauti procese, kur sprendžiamas profesinei veiklai reikiamų išteklių prieinamumą, įskaitant finansinę paramą, kitus materialiuosius ir žmogiškuosius išteklius, kurie leidžia kolegoms profesiskai tobulėti ir plėtoti tokią profesinę bendruomenę, kuri yra susitelkusi į mokyklos tobulinimą	- 0,047	0,962	130	149,63	<u>148</u>	130,60
6. Manau, kad gebėčiau atstovauti mokytojo profesiją už klasės ir mokyklos ribų	- 0,239	0,811	119	136,95	<u>138</u>	122,14

Pastaba: lentelėje pateikiami Wilcoxon neparametrinio kriterijaus taikymo rezultatai (Z, p), pozityvių ir negatyvių atvejų skaičius ir atitinkami rangų vidurkiai).

3.2.3. Studentų lyderystės kompetencijų ir mentoriaus vykdomų funkcijų ryšys

Analizuojant studentų (po praktikos) lyderystės kompetencijas ir mentorių vykdomų funkcijų ryšius, nustatytas silpnas (0,250), bet statistiškai reikšmingas ($p = 0,000$) ir tiesinis funkcinis ryšys. Šis ryšys rodo, kad tie studentai, kurių mentoriai pedagoginės praktikos metu geriau atliko savo funkcijas, dažniau turi stipresnes lyderystės kompetencijas.

Analizuojant studentų (po praktikos) atskirų lyderystės kompetencijų ir mentoriaus vykdomų funkcijų stiprumą (žr. 25 lentelę), visais atvejais nustatytas silpnas (nuo 0,180 iki 0,307), bet statistiškai reikšmingas ($p = 0,000$) ir tiesinis funkcinis ryšys. Taigi visų kompetencijų stiprėjimas praktikos laikotarpiu priklauso nuo mentoriaus vykdomų funkcijų kokybės.

25 lentelė. Studentų (po praktikos) lyderystės kompetencijų ir mentoriaus vykdomų funkcijų ryšys

Mentoriaus vykdomų funkcijų ryšys su...	r	p
1. Skatinimas kurti ir stiprinti bendradarbiavimo kultūrą, siekiant geresnių mokinių rezultatų ir ugdytojo tobulėjimo	0,307	0,000
2. Gebėjimai rasti naujausius mokslinius tyrimus, žinias ir informaciją ir juos panaudoti savo veiklai ir mokinių mokymuisi gerinti	0,180	0,000
3. Nuolatinio profesinio tobulėjimo siekis ir profesinių gebėjimų stiprinimas	0,204	0,000
4. Dėstymo ir mokinių mokymosi gerinimas	0,236	0,000
5. Įvairių vertinimo metodų išmanymas ir jų taikymas	0,187	0,000
6. Bendradarbiavimas su mokinių šeimomis ir bendruomene	0,209	0,000
7. Mokytojo profesijos autoriteto kėlimas	0,256	0,000

Pastaba: lentelėje pateikiami Pearson tiesinės koreliacijos koeficiento rezultatai (R, p)

Toliau detaliai aptariami kiekvienos mentoriaus funkcijos vykdymo ir studentų (po praktikos) lyderystės kompetencijų ryšiai.

Mentoriaus karjeros planavimo funkcijos vykdymo ir studentų (po praktikos) lyderystės kompetencijų ryšys. Analizuojant mentoriaus karjeros planavimo funkcijos vykdymą ir studentų (po praktikos) lyderystės kompetencijas, nustatytas silpnas (0,292), bet statistiškai reikšmingas ($p = 0,000$) ir tiesinis funkcinis ryšys. Šis ryšys rodo, kad tie studentai, kurių mentoriai pedagoginės praktikos laikotarpiu geriau atliko karjeros planavimo funkciją, t. y. labiau siekė stiprinti studento profesinio tobulėjimo ir profesinius įgūdžius, dažniau turi ir stipresnes lyderystės kompetencijas.

Analizuojant atskiras studentų (po praktikos) lyderystės kompetencijas ir mentoriaus karjeros planavimo funkcijos vykdymą, nustatytas silpnas (nuo 0,203 iki 0,316), bet statistiškai reikšmingas ($p = 0,000$) ir tiesinis funkcinis ryšys (žr. 26 lentelę).

26 lentelė. Studentų (po praktikos) lyderystės kompetencijų ir mentoriaus karjeros planavimo funkcijos ryšys

Mentoriaus karjeros planavimo funkcijos vykdymo ryšys su...	r	p
1. Skatinimas kurti ir stiprinti bendradarbiavimo kultūrą, siekiant geresnių mokinių rezultatų ir ugdytojo tobulėjimo	0,316	0,000
2. Gebėjimai rasti naujausius mokslinius tyrimus, žinias ir informaciją ir juos panaudoti savo veiklai ir mokinių mokymuisi gerinti	0,223	0,000
3. Nuolatinio profesinio tobulėjimo siekis ir profesinių gebėjimų stiprinimas	0,219	0,000
4. Dėstymo ir mokinių mokymosi gerinimas	0,249	0,000
5. Įvairių vertinimo metodų išmanymas ir jų naudojimas	0,211	0,000
6. Bendradarbiavimas su mokinių šeimomis ir bendruomene	0,203	0,000
7. Mokytojo profesijos autoriteto kėlimas	0,292	0,000

Pastaba: lentelėje pateikiami Pearson tiesinės koreliacijos koeficiento rezultatai (R, p).

Mentoriaus psichosocialinės funkcijos vykdymo ir studentų (po praktikos) lyderystės kompetencijų ryšys. Analizuojant mentorių psichosocialinės funkcijos vykdymo ir studentų (po praktikos) lyderystės kompetencijas, nustatytas silpnas (0,274), bet statistiškai reikšmingas ($p = 0,000$) ir tiesinis funkcinis ryšys. Šis ryšys rodo, kad tie studentai, kurių mentoriai pedagoginės praktikos metu geriau vykdė psichosocialinę funkciją, t. y. akcentavo asmeninį tobulėjimą ir skatino jo siekti studentus, dažniau turi ir stipresnes lyderystės kompetencijas.

Analizuojant atskirų studentų (po praktikos) lyderystės kompetencijų ir mentorių psichosocialinės funkcijos vykdymo stiprumą, nustatytas silpnas (nuo 0,218 iki 0,309), bet statistiškai reikšmingas ($p = 0,000$) ir tiesinis funkcinis ryšys (žr. 27 lentelę).

27 lentelė. Studentų (po praktikos) lyderystės kompetencijų ir mentoriaus psichosocialinės funkcijos ryšys

Mentoriaus psichosocialinės funkcijos vykdymo ryšys su...	r	p
1. Skatinimas kurti ir stiprinti bendradarbiavimo kultūrą, siekiant geresnių mokinių rezultatų ir ugdytojo tobulėjimo	0,309	0,000
2. Gebėjimai rasti naujausius mokslinius tyrimus, žinias ir informaciją ir juos panaudoti savo veiklai ir mokinių mokymuisi gerinti	0,221	0,000
3. Nuolatinio profesinio tobulėjimo siekis ir profesinių gebėjimų stiprinimas	0,225	0,000
4. Dėstymo ir mokinių mokymosi gerinimas	0,248	0,000
5. Įvairių vertinimo metodų išmanymas ir jų naudojimas	0,218	0,000
6. Bendradarbiavimas su mokinių šeimomis ir bendruomene	0,238	0,000
7. Mokytojo profesijos autoriteto kėlimas	0,265	0,000

Pastaba: lentelėje pateikiami Pearson tiesinės koreliacijos koeficiento rezultatai (R, p).

Mentoriaus vaidmenų modeliavimo funkcijos vykdymo ir studentų (po praktikos) lyderystės kompetencijų ryšys. Analizuojant mentorių vaidmenų modeliavimo funkcijos vykdymą ir studentų (po praktikos) lyderystės kompetencijas, nustatytas silpnas (0,100), bet statistiškai reikšmingas ($p = 0,045$) ir tiesinis funkcinis ryšys. Šis ryšys rodo, kad tie studentai, kurių mentoriai pedagoginės praktikos laikotarpiu geriau vykdė vaidmenų modeliavimo funkciją, t. y. skatino praktikantą atpažinti savo vaidmenis, juos kurti ir tobulėti profesinėje srityje, dažniau turi ir stipresnes lyderystės kompetencijas.

Analizuojant atskiras studentų (po praktikos) lyderystės kompetencijas ir mentorių vaidmenų modeliavimo funkcijos vykdymą, nustatytas silpnas, bet tiesinis funkcinis ryšys (žr. 28 lentelę).

28 lentelė. Studentų (po praktikos) lyderystės kompetencijų ir mentoriaus vaidmenų modeliavimo funkcijos ryšys

Mentoriaus vaidmenų modeliavimo funkcijos vykdymo ryšys su...	r	p
1. Skatinimas kurti ir stiprinti bendradarbiavimo kultūrą, siekiant geresnių mokinių rezultatų ir ugdytojo tobulėjimo	0,218	0,000
2. Gebėjimai rasti naujausius mokslinius tyrimus, žinias ir informaciją ir juos panaudoti savo veiklai ir mokinių mokymuisi gerinti	0,052	0,263
3. Nuolatinio profesinio tobulėjimo siekis ir profesinių gebėjimų stiprinimas	0,106	0,022
4. Dėstymo ir mokinių mokymosi gerinimas	0,150	0,001
5. Įvairių vertinimo metodų išmanymas ir jų naudojimas	0,053	0,249
6. Bendradarbiavimas su mokinių šeimomis ir bendruomene	0,048	0,299
7. Mokytojo profesijos autoriteto kėlimas	0,134	0,006

Pastaba: lentelėje pateikiami Pearson tiesinės koreliacijos koeficiento rezultatai (R, p).

3.2.4. Mentoriaus funkcijų poveikio studentų lyderystės kompetencijoms prognozė

Nestandardizuotojo koeficiento β reikšmės padėjo nustatyti kiekvieno faktoriaus – regresijos lygties dėmens – įtaką priklausomam kintamajam, o visi regresijos lygties koeficientų taškiniai ir intervaliniai įverčiai, reikšmingumas ir priklausomo kintamojo vidurkių prognozių pasiklovimo intervalai fiksuotoms nepriklausomų kintamųjų reikšmėms pateikiami 29 lentelėje.

Vertinant lentelėje pateiktas β koeficientų reikšmes matyti, kad jos pasiskirsčiusios gana tolygiame intervale, tačiau kai kurių faktorių reikšmės išsiskiria gana ryškiai. Galima būtų išskirti prieš praktiką įgytus tokius septynis studentų gebėjimus: (1) bendradarbiauti su kolegomis sprendžiant problemas ($\beta = 14,229$), (2) nuolat ugdytis savo ir aplinkinių poreikių suvokimą ($\beta = 7,862$), (3) pasinaudoti žiniomis ir supratimu apie skirtingas kultūras, etniškumą ir kalbas efektyviai sąveikai su kolegomis skatinti ($\beta = 94,148$), (4) bendradarbiauti su kolegomis ir administracija planuojant įstaigos veiklos tobulinimą skatinantį profesinį mokymąsi ($\beta = 7,348$), (5) planuoti komandinį profesinį mokymąsi ($\beta = 8,301$), (6) pasinaudoti žiniomis ir suvokimu apie įvairius bendruomenės sluoksnius, etnines grupes, kultūras ir kalbas skatinant veiksmingą sąveiką tarp kolegų, mokinių šeimų ir bendruomenės ($\beta = 8,727$) ir (7) bendradarbiauti su šeimomis, bendruomenėmis ir kolegomis, plėtojant įvairiapusiškas strategijas, atliepančias šeimų ir bendruomenės edukacinių poreikių įvairovę ($\beta = 9,271$).

Svarbiausiais mentorių gebėjimais, darančiais įtaką studentų (po praktikos) lyderystės kompetencijų kitimui, vertinant nestandardizuotus koeficientus β , galima laikyti tokius septynis gebėjimus: (1) bendradarbiauti su kolegomis siekiant jiems padėti ($\beta = 9,460$), (2) bendradarbiauti su kolegomis sprendžiant problemas ($\beta = 13,658$), (3) kurti pasitikėjimo tarp kolegų atmosferą ($\beta = 6,928$), (4) skatinti nuomonių įvairovę ($\beta = 15,223$), (5) dalyvauti mokyklos kultūros kūrimo procese ($\beta = 9,972$), (6) padėti kolegoms analizuoti mokinių mokymosi rezultatus ($\beta = 14,334$), (7) kartu su kolegomis ieškoti mokslis-

nių tyrimų ir naudoti juos, siekiant pagrįsti mokinių poreikius atitinkančių mokymosi procesą ($\beta = 11,000$).

Vertinant mentorių funkcijas, išskirtini du teiginiai: (1) „Mentorius skyrė man svarbias užduotis“ ($\beta = 5,847$) ir (2) „Pasitikime vienas kitu“ ($\beta = 6,295$).

Vis dėlto lyginant β koeficientus tarpusavyje negalima nustatyti santykinės nepriklausomų kintamųjų svarbos prognozuojant priklausomą kintamąjį, nes β dydis priklauso nuo nepriklausomų kintamųjų matavimo vienetų ir duomenų sklaidos. Nuspręsti, kurie nepriklausomi kintamieji daro didesnę įtaką priklausomam kintamajam, galima vertinant ir lyginant standartizuotuosius *beta* koeficientus. Kadangi didesnė absoliuti *beta* koeficiento reikšmė rodo didesnę priklausomo kintamojo priklausomybę nuo nepriklausomojo, remiantis *beta* ir *p* reikšmėmis, nustatyta, kad didžiausią įtaką studentų lyderystės kompetencijų stiprėjimui praktikos metu daro dvidešimt gebėjimų, iš jų **devyni studentų gebėjimai**, būtent: (1) bendradarbiauti su kolegomis sprendžiant problemas ($beta = 0,337$; $p = 0,002$), (2) nuolat ugdytis savo ir kitų žmonių poreikių suvokimą ($beta = 0,215$; $p = 0,004$), (3) paskatinti kolegas bendradarbiauti su aukštojo mokslo institucijomis ir kitomis organizacijomis tyrinėjančiomis edukacines problemas ($beta = 0,157$; $p = 0,018$), (4) bendradarbiauti su kolegomis ir mokyklos administracija planuojant mokyklos veiklos tobulėjimą skatinančių profesinį mokymąsi ($beta = 0,214$; $p = 0,019$), (5) planuoti komandinį profesinį mokymąsi, (6) pasinaudoti žiniomis apie tradicines ir naujausias ugdymo metodikas, parodant kolegoms, kaip jie galėtų su mokiniiais tinkamai ir sumaniai naudotis internete esančiomis žiniomis ir pajungti socialines medijas mokymuisi tobulinti ($beta = 0,172$; $p = 0,037$), (7) pasinaudoti žiniomis ir suvokimu apie įvairius bendruomenės sluoksnius, etnines grupes, kultūras ir kalbas ir paskatinti veiksmingą sąveiką tarp kolegų, mokinių šeimų ir visos bendruomenės ($beta = 0,267$; $p = 0,006$), (8) bendradarbiauti su šeimomis, bendruomenėmis ir kolegomis, plėtojant įvairiapusiškas strategijas, atliepančias šeimų ir bendruomenės edukacinių poreikių įvairovę ($beta = 0,287$; $p = 0,004$), (9) dalyvauti procese, kuriame sprendžiamas profesinei veiklai reikiamų išteklių prieinamumas, įskaitant finansinę para-

mą, kitus materialiuosius ir žmogiškuosius išteklius, kurie leidžia kolegoms profesiskai tobulėti ir plėtoti tokią profesinę bendruomenę, kuri yra susitelkusi į mokyklos tobulinimą ($\beta = 0,172$; $p = 0,033$); **devyni mentorių gebėjimai**, būtent: (1) bendradarbiauti su kolegomis mokytojais siekiant jiems padėti profesiskai tobulėti ($\beta = 0,207$; $p = 0,040$) ir (2) sprendžiant profesines problemas ($\beta = 0,310$; $p = 0,016$), (3) kurti pasitikėjimo atmosferą tarp kolegų ($\beta = 0,151$; $p = 0,049$), (4) dalyvauti mokyklos kultūros kūrime ($\beta = 0,309$; $p = 0,005$), (5) skatinti nuomonių įvairovę ($\beta = 0,283$; $p = 0,001$), (6) padėti kolegoms mokytojams analizuoti mokinių mokymosi rezultatus ($\beta = 0,401$; $p = 0,000$), (7) planuoti nuolatinį profesinį mokymąsi ($\beta = 0,178$; $p = 0,045$), (8) stiprinti kolegų gebėjimą atpažinti ir naudoti įvairias rezultatų vertinimo priemones ($\beta = 0,321$; $p = 0,001$), (9) kartu su kolegomis ieškoti mokslinių tyrimų ir naudoti juos, kad pagrįstų visų mokinių poreikius atitinkančius mokymo ir mokymosi procesus ($\beta = 0,368$; $p = 0,002$); ir **dvi mentorius funkcijos**: (1) svarbių užduočių studentui skyrimas ($\beta = 0,171$; $p = 0,047$) ir (2) pasitikėjimo atmosferos tarp savęs ir studento sukūrimas ($\beta = 0,210$; $p = 0,022$).

29 lentelė. Studentų ir mentorių lyderystės kompetencijų ir mentorių funkcijų įtaka studentų praktikos metu įgytoms lyderystės kompetencijoms

Nepriklausomas kintamasis	β	St. Beta	T	p
<i>Studentų lyderystės kompetencijos prieš praktiką</i>				
1. Skatinimas kurti ir stiprinti bendradarbiavimo kultūrą, siekiant geresnių mokinių rezultatų ir ugdytojo tobulėjimo	0,500	0,135	2,038	0,043
2. Gebėjimai rasti naujausius mokslinius tyrimus, žinias ir informaciją ir juos panaudoti savo veiklos ir mokinių mokymosi gerinimui	0,671	0,086	1,280	0,202
3. Nuolatinio profesinio tobulėjimo siekis ir profesinių gebėjimų stiprinimas	0,472	0,140	1,788	0,075
4. Dėstymo ir mokinių mokymosi gerinimas	0,839	0,132	1,744	0,082

5. Įvairių vertinimo metodų išmanymas ir jų naudojimas	0,220	0,022	0,263	0,792
6. Bendradarbiavimas su mokinių šeimomis ir bendruomene	1,271	0,171	2,218	0,027
7. Mokytojo profesijos autoriteto kėlimas	-0,245	-0,034	-0,462	0,645
<i>Mentorių lyderystės kompetencijos</i>				
1. Skatinimas kurti ir stiprinti bendradarbiavimo kultūrą, siekiant geresnių mokinių rezultatų ir ugdytojo tobulėjimo	0,480	0,125	1,605	0,110
2. Gebėjimai rasti naujausius mokslinius tyrimus, žinias ir informaciją ir juos panaudoti savo veiklos ir mokinių mokymosi gerinimui	0,328	0,048	0,518	0,605
3. Nuolatinio profesinio tobulėjimo siekis ir profesinių gebėjimų stiprinimas	-0,257	-0,070	-0,768	0,443
4. Dėstymo ir mokinių mokymosi gerinimas	-1,067	-0,193	-2,076	0,039
5. Įvairių vertinimo metodų išmanymas ir jų naudojimas	1,974	0,190	2,139	0,033
6. Bendradarbiavimas su mokinių šeimomis ir bendruomene	2,246	0,282	3,488	0,001
7. Mokytojo profesijos autoriteto kėlimas	-1,580	-0,264	-3,356	0,001
<i>Mentorių funkcijos</i>				
1. Karjeros planavimo funkcija	1,610	0,301	4,079	0,000
2. Psichosocialinė funkcija	1,064	0,176	2,870	0,004
3. Vaidmenų modeliavimo funkcija	-1,923	-0,208	-3,091	0,002

Pastaba: lentelėje pateikiami tiesinės daugialypės regresijos rezultatai (koeficientų taškiniai įverčiai, standartizuotieji koeficientai, t, p).

Nagrinėjant regresijos modelio nepriklausomus kintamuosius pastebima, kad kai kurių jų reikšmingumo rodiklis $p > 0,05$. Galima teigti, kad jie neturi prognostinių galių. Tačiau tai nereiškia, kad šie kintamieji nedaro įtakos priklausomam kintamajam. Yra tikimybė, kad nepriklausomas kintamasis daro įtaką priklausomam kintamajam, tačiau kombinacijoje su kitu ar kitais nepriklausomais kintamaisiais jo įtaka sumažėja.

Atsitiktine tvarka iš modelio pašalinus kelis nepriklausomus kintamuosius, kurių reikšmingumo rodiklis $p > 0,05$, nustatyta, kad modelio R^2 koeficientas sumažėja, vadinasi, modelis paaiškina mažesnę priklausomo kintamojo dispersiją. Atsižvelgiant į tai ir darant prielai-

da, kad nepriklausomų kintamųjų reikšmingumo rodikliai yra mažesni dėl didelės jų gausos, nuspręsta nė vieno nepriklausomo kintamojo iš modelio nešalinti.

Tikslumo dėlei patikrinta, ar modelio koeficientas sumažėtų iš jo pašalinus bent vieną sudėtinį dėmenį. Primenama, kad pasirinkto modelio lygtis yra studentų lyderystės kompetencijos (po praktikos) = studentų lyderystės kompetencijos (prieš praktiką) + mentorių lyderystės kompetencijos + mentorių funkcijos. Šio modelio $R^2 = 0,905$ ($p = 0,000$). Iš modelio pašalinus kurį nors vieną dėmenį, gauti tokie rezultatai:

- 1) pašalinus mentorių funkcijų dėmenį – $R^2 = 0,848$; $p = 0,000$;
- 2) pašalinus mentorių lyderystės kompetencijų dėmenį – $R^2 = 0,642$; $p = 0,000$;
- 3) pašalinus studentų lyderystės kompetencijų prieš praktiką dėmenį – $R^2 = 0,616$; $p = 0,000$.

Diskusija ir išvados

Šio darbo objektu pasirinktas studentų lyderystės kompetencijų ugdymas aukštojoje mokykloje.

Pažymima, kad pastaraisiais metais vis dažniau nagrinėjama, kaip aukštosiose mokyklose studentai rengiami lyderystei, kartu ieškoma efektyviausių metodų ir veiklų (Getz, 2009; Glatter, 2009; Stewart, 2009; Wells, 2010; Cox, Cekic, Adams, 2010; Sankar, Kawulich, Clayton, Raju, 2010; Hooper, 2010).

Tačiau mokslo darbuose lyderystės kompetencijų ugdymo klausimais pasigendama pačių studentų nuomonės, t. y. trūksta duomenų, kiek patys studentai jaučia poreikį ugdytis lyderystės kompetencijas aukštojoje mokykloje, kokia apimtimi šis poreikis realizuojamas. Tokių tyrimų trūkumą taip pat pažymi J. P. Dugan, S. R. Komives (2007) ir R. Greenwald (2010). Dėl to atliktas žvalgomasis tyrimas pateikia svarbius rezultatus, kurie yra moksliskai nauji ir praktiškai aktualūs.

Tyrimas atskleidė, kad tik labai nedidelė Lietuvos universitetų ir kolegijų studentų dalis mano, jog lyderystės kompetencijų ugdymas yra jų pačių reikalas, todėl aukštajai mokyklai tuo nereikia rūpintis. Didžioji dauguma teigė daugiau ar mažiau norintys, kad aukštoji mokykla padėtų jiems ugdytis lyderystės kompetencijas. Ir nors nemaža dalis studentų pažymėjo, kad jie įgijo lyderystės kompetencijas aukštojoje mokykloje, norinčių įgyti tokių kompetencijų yra daugiau. Iš esmės šie rezultatai dera su aukščiau minimų autorių J. P. Dugan, S. R. Komives (2007) ir R. Greenwald (2010) atliktų tyrimų rezultatais, kurie taip pat atskleidė didelį studentų norą ir poreikį aukštojoje mokykloje rengtis lyderystei.

Reikia paminėti, kad susidurta su kai kuriais šio tyrimo apribojimais – imties nereprezentatyvumu, kadangi imtis sudaryta patogiuoju būdu. Tai gali menkinti tyrimo išvadų patikimumą. Tačiau atsižvelgiant į tai, kad imties reprezentatyvumas buvo patikrintas tam tikrų socialinių ir demografinių respondentų savybių aspektais, manoma, kad tyrimo duomenys gali būti nagrinėjami disertaciniame tyrime.

Nustačius studentų poreikį aukštojoje mokykloje ugdytis lyderystės kompetencijas, vertintos ir šio poreikio realizavimo galimybės. Visų pirma, atsižvelgta į vieną pagrindinių idėjų, kaip lyderystės kompetencijas ugdančios veiklos gali būti įtrauktos į formaliojo ugdymo programas. Pavyzdžiui, C. Brungardt ir kt. (2006), J. P. Dugan ir S. R. Komives (2007), D. Eich (2008), M. F. Cox, O. Cekic, S. G. Adams (2010) ir kt. mano, kad aukštojoje mokykloje būtinas lyderystės studijų dalykas arba programa. Tokia nuomonė argumentuojama tuo, kad studentai turi bent susipažinti su lyderystės teorija, taip pat suvokti, kad lyderystė gali būti ugdoma. Lyderystės studijų dalykas turėtų suteikti fundamentinių žinių apie lyderystės teoriją ir praktiką, taip pat žinių, kam lyderystė reikalinga, kokiomis vertybėmis lyderiai turi remtis, kokie yra lyderystės stiliai ir kaip jie įgalina veikti vienokioje ar kitokioje situacijoje. Atliktas tyrimas atskleidė, kad specialus lyderystės studijų dalykas vis dar retas Lietuvos mokytojų rengimo programose. Tačiau nepaisant to, kad tik nedidelė tyrimo dalyvių dalis mokėsi specialaus lyderystės dalyko, nemaža dalis studentų mano, kad aukštojoje mokykloje įgijo lyderystės kompetencijų. Daroma prielaida, kad šių kompetencijų jie įgijo studijuodami kitus studijų dalykus. Iš kitų dalykų kaip itin svarbius ugdant lyderystės kompetencijas studentai pažymėjo psichologijos, organizacinės elgsenos, žmogiškųjų išteklių ir organizacijų valdymo dalykus. Ši išvalga dera su kai kurių autorių (pvz., Brungardt ir kt., 2006; Dugan, Komives, 2007; Cox, Cekic, Adams, 2010; ir kt.) nuomone, kad efektyviam lyderystės kompetencijų ugdymui neužtenka vieno studijų dalyko, o siekiant efektyviai ugdyti įvairias lyderystės kompetencijas įvairios atitinkamos veiklos turi būti įtrauktos ir į kitus studijų dalykus.

Žvalgomojo tyrimo metu gauti rezultatai sudaro galimybę atsakyti į vieną iš disertacinio darbo uždavinių ir formuluoti išvadą, *jog studentų poreikis ugdytis lyderystės kompetencijas aukštojoje mokykloje yra didelis, bet realizuojamas tik iš dalies.*

Žvalgomojo tyrimo išvados taip pat pateikia naudingos informacijos apie lyderystės kompetencijų ugdymo situaciją šiandieninės Lietuvos aukštojoje mokykloje. Kartu aktualizuojama didesnės apimties tyrimų, skirtų studentų poreikio ugdytis lyderystės kompetencijas ir

šio poreikio realizavimą būtinybę. Teorinėje dalyje aprašius įvairias lyderystės kompetencijas aukštojoje mokykloje ugdančias veiklas ir pagrindus integruotos lyderystės kompetencijų ugdymo strategijos idėją, manoma, jog vertingi ir prasmingi būtų tolesni lyderystės kompetencijų ugdymo tyrimai, nagrinėjantys, kaip studentai vertina įvairių veiklų svarbą ir užduočių veiksmingumą ugdant jų lyderystės kompetencijas.

Tyrimas, taikant natūralaus tyrimo strategiją, buvo skirtas mokytojų mentorių lyderystės kompetencijų įtakai, plėtojant studentų lyderystės kompetencijas, pagrįsti. Didelis iššūkis šiam tyrimui buvo tinkamo lyderystės kompetencijų modelio pasirinkimas. Painsiavos įnešė ir tai, kad egzistuoja du požiūriai į lyderystės kompetencijas. Teorinėje darbo dalyje aprašoma, kad vienu požiūriu lyderystė traktuojama siaurąja prasme, t. y. ji apibrėžiama kaip viena iš kompetencijų vadovo kompetencijų struktūroje (Byham, Smith, Pease, 2002; Bristow ir kt., 2005; ir kt.). O kitu atveju lyderystė traktuojama plačiąja prasme, t. y. kaip kompetencijų arba kompetencijų grupių rinkinys (McCauley, 2006; Clark, 2010; ir kt.). Šiame darbe *lyderystės kompetencijos* sąvoka vartojama abiem prasmėmis. Sutinkama, kad lyderystės kompetencija yra viena iš kompetencijų mokytojo kompetencijų struktūroje greta profesinės, vadybinės, bendrosios, socialinės ir kitų kompetencijų. Bet kartu ji suvokiama kaip sudėtinių kompetencijų rinkinys. To reikia tam, kad kompetencijos sandara būtų detalizuota ir atsirastų galimybė vertinti atskirus elementus. Laikoma, kad kompetencijos išskaidymas į atskirus kompetencijos rinkinio elementus įgalina tyrėją kompetenciją išmatuoti. Pasirinktas JAV Mokytojų lyderystės tyrimų konsorciumo sukurtas mokytojų lyderystės modelis su apibrėžtomis kompetencijomis, funkcijomis ir veiklomis sudarė galimybes sukurti lyderystės kompetencijų matavimo instrumentą ir jį panaudoti tyrime. Taip atliktas tyrimas dar ir patvirtino G. Chung-Herrera, C. A. Enz ir M. J. Lankau (2003), R. Kontautienės ir J. Melnikovos (2010), R. Adamonienės ir L. Ruibytės (2010) bei kitų mokslininkų iškeltą kompetencijos išmatuojamumo idėją.

Lyderystės kompetencijoms matuoti ir įvertinti buvo sudaryti trys iš dalies originalūs klausimynai (pretesto, posttesto klausimynai ir

klausimynas praktikos mentoriui). Visi klausimynai turėjo vieną bendrą dalį, skirtą respondento lyderystės kompetencijoms įvertinti: (1) kompetenciją *kurti ir stiprinti bendradarbiavimo kultūrą, siekiant geresnių mokinių rezultatų ir ugdytojo tobulėjimo*, (2) kompetenciją *rasti naujausius mokslinius tyrimus, žinias, informaciją ir juos panaudoti savo veiklai ir mokinių mokymuisi gerinti*, (3) *nuolatinio profesinio tobulėjimo siekio ir profesinių gebėjimų stiprinimo* kompetenciją, (4) *dėstymo ir mokinių mokymosi gerinimo* kompetenciją, (5) *įvairių vertinimo metodų išmanymo ir jų naudojimo* kompetenciją, (6) *bendradarbiavimo su mokinių šeimomis ir bendruomene* kompetenciją ir (7) kompetenciją *kelti mokytojo profesijos autoritetą*. Manoma, kad šio instrumento naudojimas darbe pasiteisino, todėl gali būti diskutuojamas ir svarstomas platesnis šio instrumento pritaikomumas švietimo lyderystės tyrimuose.

Nagrinėjant, kaip tyrime pasiteisino natūraliojo eksperimento tyrimo metodo pasirinkimas, manoma, kad joks kitas tyrimo metodas nebūtų taip tiksliai atskleidęs psichosocialinę edukacinę realybę. Žinoma, taikant šį metodą dėl ribotų tyrėjo galimybių yra sunku užtikrinti vidinio patikimumo aspektus, t. y. konstrukcinį ir priežastingumo patikimumą. Tyrėjas, taikydamas natūraliojo eksperimento tyrimo metodą, niekaip negali riboti išorinių veiksnių įtakos rezultatams. Diskutuotinas šiuo atveju gali būti klausimas, kokia informacija nagrinėjamu atveju yra naudingesnė: dirbtinai sukurti ir įvertinti mentoriaus ir jo studento santykiai ar didelėje imtyje natūraliai susiklostę ir įvertinti santykiai. Darbo autorės nuomone, jokia aukštoji mokykla negali studentui sudaryti laboratorinių santykių jo praktikos metu, praktika vyksta natūralioje aplinkoje, jos metu susikuria įvairių nenumatytų situacijų, kadangi veikiama natūralioje aplinkoje. Todėl veiksmingiausia ieškoti veiksnių, padedančių studentams ugdytis lyderystės kompetencijas nenuspėjamosiose situacijose ir ieškoti šių veiksnių stiprinimo galimybių.

Siekiant patikimų tyrimo rezultatų, tyrime kviesti dalyvauti visi Lietuvos mokytojų rengimo studijų programų paskutinio kurso studentai ir dalyvavo visi sutikę. Todėl tyrimas, remiantis D. C. Mutz (2011), gali būti laikomas nacionaliniu, o jo rezultatai gali būti verti-

nami, kaip atskleidžiantys bendrą Lietuvos situaciją nagrinėjamu klausimu.

Konkrečiai nagrinėjant tyrimo metu gautus rezultatus, visų pirma nustatyta, kad baigiamosios pedagoginės praktikos metu daugiau ar mažiau sustiprėjo visos studentų lyderystės kompetencijos. Šie rezultatai dera su C. Day (2001), C. Brungardt ir kt. (2006), J. P. Dugan, S. R. Komives (2007), D. Eich (2008), M. F. Cox, O. Cekic, S. G. Adams (2010) ir kt. autorių išskiriama lyderystės ugdymo strategija – praktine veikla, kurios metu studentai turi galimybę būti lyderiais. Taigi šie tyrimo rezultatai atskleidė praktinės veiklos svarbą ir reikšmę lyderystės kompetencijų ugdymui.

Visgi kiekvienos lyderystės kompetencijos elementų pokyčio detali analizė atskleidė, kad ne visi studentų gebėjimai praktikos metu pagerėjo – kai kurių vertinimo rezultatai prastesni. Manoma, kad tai galėjo nutikti dėl to, kad prieš praktiką pildydami klausimynus ir vertindami savo galimybes veikti, studentai galėjo turėti vienokį mokytojo veiklos įsivaizdavimą. O praktikos metu susidūrus su mokytojo darbo realybe, savo galimybių vertinimas pakito. Nuomonė, kad jaunų mokytojų vizija apie darbą mokykloje dažniausiai neatitinka realybės, o jų praktinių gebėjimų lygis yra nepakankamas, aptinkama ir kitų autorių darbuose bei švietimo politikos analizės dokumentuose (pavyzdžiui, Pedagogų rengimo kokybė Lietuvos aukštosiose mokyklose ir jų įsidarbinimo galimybės, 2002; Kalvaitis, Tamošiūnas, Valiuškevičiūtė, 2007; Mokymo / studijų programų kokybė, 2008; Monkevičienė, Rauckienė, 2010; ir kt.). Šios išvalgos yra reikšmingos ir sudaro prielaidas formuluoti rekomendacijas mokytojus rengiančioms institucijoms.

Teorinėje darbo dalyje pagrindus mentoriaus svarbą studentų ugdymui praktikos metu, empiriniame tyrime ieškota sąsajų tarp mentorių vykdomų funkcijų kokybės ir studentų lyderystės kompetencijų pokyčio. Nustatyta, kad studentų (po praktikos) lyderystės kompetencijas ir mentorių vykdomas funkcijas sieja *statistiškai reikšmingas ir tiesinis funkcinis ryšys*. Šis ryšys rodo, kad tie studentai, kurių mentoriai pedagoginės praktikos metu geriau atliko karjeros planavimo, psichosocialinę ir vaidmenų modeliavimo funkcijas, dažniau turi stip-

resnes lyderystės kompetencijas. Šie tyrimo rezultatai papildo daugelį tyrimų (pvz., M. B. Baxter Magolda (2001), L. Cummins (2004), A. Pollard (2006), K. Stankevičienės ir O. Monkevičienės (2007), S. R. Komives (2005, 2009), G. Omatsu (2012) ir kt.), kurie grindžia mentoriaus įtaką studentų pasiekimams, tačiau į esamas teorijas įneša naujumo, kadangi *atskleistas ryšio tarp mentorių funkcijų ir studentų lyderystės kompetencijų tiesiškumas ir reikšmingumas*.

Šie rezultatai pateikia aiškų ir nedviprasmią atsakymą į vieną iš darbo probleminių klausimų ir leidžia formuluoti *išvadą, kad mokytojų mentorių ir jų studentų lyderystės kompetencijas sieja tiesioginis ryšys* – didėjant mokytojų mentorių lyderystės kompetencijoms, didėja jų studentų lyderystės kompetencijos. Vadinasi, mokytojų mentorių lyderystės kompetencijos daro teigiamą įtaką studentų lyderystės kompetencijoms. Ši išvada patvirtina ir iškeltą hipotezę, jog *egzistuoja tiesioginis ryšys tarp mokytojų mentorių ir jų studentų lyderystės kompetencijų: kuo aukštesnis praktikos mentorių lyderystės kompetencijų lygmuo, tuo aukštesnis jų studentų lyderystės kompetencijų lygmuo*.

Vertinant sudarytą lyderystės kompetencijų ugdymo prognostinį modelį ir analizuojant kintamuosius, darančius didžiausią įtaką studentų lyderystės kompetencijų pokyčiui praktikos metu, t. y. studentų jau turėtas lyderystės kompetencijas, mentorių lyderystės kompetencijas ir mentorių atliekamų funkcijų kokybę, nustatytas *statistiškai reikšmingas tiesinis priežastinis ryšys*. Darbe apskaičiuota, įvertinta ir pagrįsta kiekvieno dėmens svarba. Jie visi trys paaiškina daugiau nei 90 proc. priežastinių veiksnių, praktikos laikotarpiu dariusių įtaką studentų lyderystės kompetencijų ugdymui. Šis žinojimas atveria naujas perspektyvas studentų (ir ne tik būsimųjų mokytojų) lyderystės kompetencijoms ugdyti.

Teorinėje darbo dalyje hipotetiškai grindžiant mentoriaus lyderystės kompetencijų svarbą studentų lyderystės kompetencijų ugdymui, remtasi kai kurių autorių teiginiais apie tai, kaip mentorystė veikia. Pavyzdžiui, B. S. Possner (2009) nurodo, kad neretai mokytojas, gaudamas mentoriaus vaidmenį, tai suvokia kaip savo darbo įvertinimą ir motyvaciją stengtis. Taip atsiranda didesnė lyderystės kompetencijų

raiška ir siekis savo patirtimis ir kompetencijomis pasidalyti su studentu. M. B. Baxter Magolda (2001) teigia, kad mentorius – lyderis, naudodamasis sukaupta patirtimi, pastebi studento turimas kompetencijas ir randa būdų jas atskleisti. Taigi galima teigti, kad sukurtas lyderystės kompetencijų prognostinis modelis ir apskaičiuoti tyrimo rezultatai, parodantys, kad mentorių lyderystės kompetencijos daro tiesioginę įtaką studentų lyderystės kompetencijoms, ne tik patvirtina keltą disertacijos hipotezę, bet ir įneša indėlį į mentorystės ir lyderystės kompetencijų ugdymo teorijas.

Postmodernistinės lyderystės paradigmos pradininkas J. Rost (1991) taip pat grindžia santykių tarp lyderio ir jo sekėjų svarbą kaip efektyvios šiuolaikinės organizacijos veiklos pagrindą. J. L. Rogers (1992) nuomone, pagrindinis šios paradigmos aspektas yra *bendradarbiavimas* tarp lyderio ir sekėjų, kadangi lyderyste laikoma nebe vien lyderio veikla, o bendra lyderio ir jo sekėjų veikla. Bendradarbiavimo aspektas atskleistas ir šiame darbe. Natūraliojo ekperimento rezultatai atskleidė tendenciją, kad kuo stipresnius bendravimo ir bendradarbiavimo gebėjimus turi studentas ir jo mentorius, tuo stipresnes lyderystės kompetencijas studentas įgyja pedagoginės praktikos metu. Šie rezultatai leidžia teigti, kad tyrimui pasirinktas tinkamas lyderystės kompetencijų modelis, kad jis dera ne tik su teorinėmis šiuolaikinėmis mokytojų lyderystės teorijomis, bet ir praktiškai atskleidžia ir padeda įvertinti svarbiausius postmodernistinės lyderystės aspektus.

Atsižvelgiant į tyrimų rezultatus, kilusios išvalgos leidžia formuluoti ir kai kurias **rekomendacijas**.

Rekomendacijos mokslo tyrėjams:

- Žvalgomoju tyrimu atskleidus studentų poreikį ugdytis lyderystės kompetencijas aukštosios mokyklos studijų procese, prasminga būtų šio tyrimo tąsa, siekiant įvertinti atskirų lyderystės kompetencijų ugdymo poreikį, šio poreikio realizavimą, ieškant studentų poreikius tenkinančių ugdymo būdų ir formų.
- Natūralusis eksperimentas, atskleidęs svarbius studentų ir mentoriaus kompetencijų ryšius, suteikia pagrindą longitudinaliam tyri-

mui. Vykdam tokį tyrimą, darant tikslinius pokyčius studentų ir mentorių rengimo procese, ypač išskirtinai svarbiame pedagoginės praktikos procese, gali būti atskleisti nauji svarbūs procesų tobulinimo aspektai.

Rekomendacijos aukštosioms mokykloms:

- Remiantis šiuolaikinėmis į kompetencijų ugdymą orientuotomis studijų programomis ir jų konstravimo principais, parengti specialius lyderystės studijų dalykus.
- Teoriškai ir empiriškai pagrindus pedagoginės praktikos svarbą studentų lyderystės kompetencijoms ugdyti, rekomenduojama į pedagoginės praktikos turinio aprašus įtraukti ne tik profesinių ir bendrųjų, bet ir lyderystės kompetencijų ugdymo aspektus.
- Tyrimu atskleidus bendravimo ir bendradarbiavimo gebėjimų svarbą, aktualizuojama šių gebėjimų stiprinimo būtinybė studijų metu.
- Aukštosios mokyklos turėtų kurti ir palaikyti partnerysę grįstus santykius su studentų praktikos institucijomis. Dalindamiesi gerąja patirtimi, žiniomis ir lūkesčiais, studentai, aukštųjų mokyklų praktikų vadovai ir mentoriai sudaro tinkamas sąlygas ir aplinką sėkmingai ugdyti kompetencijas, tarp jų ir lyderystės.

Rekomendacijos pedagogų kvalifikacijos tobulinimo institucijoms:

- Disertacija suteikia pagrindą ir aktualizuoja kokybiško mentorių rengimo būtinumą ir svarbą. Nustatyta, jog mentoriai, išmanantys lyderystės teoriją ir praktiką, greičiau pastebi studentų potencialą ir geba jį geriau atskleisti. Todėl kokybiškas mentorių rengimas ne tik padėtų tobulėti esamai mokytojų kartai, ne tik neštų lyderystės idėją į mokyklas, bet darytų ženkliai įtaką naujos mokytojų kartos ugdymo ir profesinio tobulėjimo procesui.

Literatūra

1. Adamonienė, R., Ruibytė, L. (2010). Vadovų kompetencijų ugdymo sistemos formavimo kryptys. *Management theory and studies for rural business and infrastructure development*. Nr. 5 (24), p. 6–14.
2. Adams, W.M. (2006). *The Future of Sustainability: Re-thinking Environment and Development in the Twenty-first Century*. Report of the IUCN Renowned Thinkers Meeting. Cambridge: Cambridge University Press.
3. Aglietta, M., Reberioux, A., Babiak, P. (2000). Psychopathic manipulation at work. *The Clinical and Forensic Assessment of Psychopathy: A Practitioner's Guide*, p. 287–311.
4. Alerd, G., Garvey, B., Smith, R. (2000). *The mentoring pocketbook*. Alresford: Management pocketbooks Ltd.
5. Alessandra, T. (1992). *Non-Manipulative Selling*. New York City: Touchstone.
6. Alimo-Metcalfe, B. (1999). *Effective Leadership*. London: Local Government Management Board.
7. Alvarez, J. L., Svejenova, S. (2005). *Sharing Executive Power*. Cambridge: Cambridge University Press.
8. Andrews, D., Crowther, F., Hann, L., McMaster, J. (2002). *Teachers as leaders: reimagining the profession, The Practising Administrator*. Australia.
9. Andrijauskas, A. (2010). *Neklasikinės ir postmodernistinės filosofijos metamorfozės*. Vilnius: Vilniaus aukciono biblioteka, Meno rinka.
10. Antinienė, D. (2000). *Psichologija studentui*. Kaunas: Technologija.
11. Antonakis, J., Ashkanasy, N. M., Dasborough, M. T. (2009). Does leadership need emotional intelligence? *Leadership Quarterly*, No. 20, p. 247–261.
12. Arellano, E. C., Torres, M. F., Valentine, K. (2009). Interactional Diversity in Border Colleges. Perceptions of Undergraduate Students. *Journal of Hispanic Higher Education*, Vol. 8, No. 3, p. 282–297.
13. Aryee, S., Chay, Y. W. (1994). An Examination of the Impact of Career-Oriented Mentoring on Work Commitment Attitudes and Career Satisfaction Among Professional and Managerial Employees. *British Journal of Management*, Vol. 5, Iss. 4, p. 241–249.
14. Arvey, R. D., Rotundo, M., Johnson, W., Zhang, Z., McGue, M. (2006). The determinants of leadership role occupancy: Genetic and personality factors. *The Leadership Quarterly*, No. 17, p. 1–20.

15. Ash, R. L., Persall, M. (2000). The Principal as Chief Learning Officer: Developing Teacher Leaders. *NASSP Bulletin*, p. 15–22.
16. Ashour, A. S. (1973). The Contingency Model of Leadership Effectiveness: An Evaluation, *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, No. 9(3), p. 339–355.
17. Astin, A. W., Astin, H. S., and associates. (2000). *Leadership reconsidered: Engaging higher education in social change*. Battle Creek, MI: W. K. Kellogg Foundation.
18. Autukevičienė, B. (2011). Mentorius kompetencijų raiška, vadovaujant ikimokyklinio ugdymo studijų programos studentų praktikai. *Jaunųjų mokslininkų darbai*, Nr. 3(32), p. 6–16.
19. Babić, N., Irović, S. (2008). Kompetencija, kompetencijos ir mokytojų ugdymas(is). *Mokytojų ugdymas*, Nr. 10, p. 12–25.
20. Banevičiūtė, B. (2009). *Šokio gebėjimų ugdymas ankstyvojoje paauglystėje. Daktaro disertacija*. Vilniaus pedagoginis universitetas.
21. Barkauskaitė, M. (2001). *Paaugliai: sociopedagoginė dinamika. Monografija*. Vilnius: Vilniaus pedagogikos universiteto leidykla.
22. Barkauskaitė, M., Pečiuliauskienė, P. (2007). VPU studentų pedagoginių kompetencijų raiška švietimo kaitoje. *Pedagogika*, T. 85, p. 43–52.
23. Baronienė, D. (2008). *Lyderystė kaip švietimo organizacijos efektyvaus valdymo prielaida. Magistro darbas*. Šiaulių universitetas.
24. Baronienė, D., Šaparnienė, D., Sapiėgienė, L. (2008). Leadership as a Prerequisite of Effective Management of Educational Organisation. *Socialiniai tyrimai: mokslo darbai*, Nr. 3(13), p. 19–31.
25. Bass, B. M. (1985). *Leadership and Performance Beyond Expectations*. New York: The Free Press.
26. Bass, B. M. (1990). *Leader March, a Handbook of Leadership*. New York: The Free Press.
27. Bass, B. M. (1999). Two Decades of Research and Development in Transformational Leadership. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, No. 8, p. 9–32.
28. Bass, B. M., Stogdill, R. M. (1990). *Bass and Stogdill's handbook on leadership theory, research, and managerial applications*. New York: The Free Press.
29. Baxter Magolda, M. B. (2001). *Making their own way: Narratives for transforming higher education to promote self-development*. Sterling, VA: Stylus.
30. Bennis, W., Nanus, B. (1985). *Leadership: The strategies for taking charge*. New York: Harper & Row.

31. Benson, P., Saito, R. (2000). *The scientific foundations of youth development*. Minneapolis: Search Institute.
32. Beresnevičiūtė, V., Dagtė, V., Korsakienė, R., Poviliūnas, A., Savičiūtė, D., Smaliukienė, R. (2010). *Konsultacinių švietimo paslaugų ir pasiūlos Lietuvoje ir užsienyje tyrimas*. Projektas „Lyderių laikas“. Prieiga per internetą: http://www.lyderiulaikas.smm.lt/Atsisi%C5%B3sti%20dokumentus:/article/751/315_Konsultacini%C5%B3_%C5%A1vietimo_paslaug%C5%B3_ir_pasi%C5%ABlos_Lietuvoje_ir_u%C5%BEsienyje_tyrimas.pdf. >; žiūrėta 20011-02-02.
33. Berger, P., Luckmann, T. (1995). *Modernity, Pluralism and the Crisis of Meaning. The Orientation of Modern Man*. Gütersloh: Bertelsmann Foundation.
34. Berliner, D. C. (2006). The dangers of some new pathways to teacher certification. In F. K. Oser, F. Achtenhagen, U. Renold (eds.): *Competence Oriented Teacher Training: Old Research Demands and New Pathways*. Rotterdam, The Netherlands: Sense Publishing. p. 117–129.
35. Berne, E. (1966). *The Structure and Dynamics of Organisations and Groups*. Evergreen.
36. Bielskis, A. (2005). *Towards a Post-Modern Understanding of the Political: From Genealogy to Hermeneutics*. London: Palgrave Macmillan.
37. Bilevičienė, T., Jonušauskas, S. (2011). *Statistinių metodų taikymas rinkos tyrimuose*. Vilnius: Mykolo Romerio universiteto leidybos centras.
38. Bitinas, B. (1998). *Ugdymo tyrimų metodologija. Vadovėlis aukštosioms mokykloms*. Vilnius: Jošara.
39. Bitinas, B. (2000). *Ugdymo filosofija. Vadovėlis aukštųjų mokyklų studentams*. Vilnius: Enciklopedija.
40. Byham, W., Smith, A., Pease, M. (2002). *Grow your Own Leaders*. New Jersey: Prentice-Hall.
41. Blunch, N. J. (2008). *Introduction to structural equation modeling using SPSS and AMOS*. Los Angeles: Sage Publications.
42. Bochenski, J. M. (2004). *Kas yra autoritetas?* Vilnius: Mintis.
43. Bogler, R., Nir, A. E. (2014). The contribution of perceived fit between job demands and abilities to teachers' commitment and job satisfaction. *Educational Management Administration Leadership*. No. 42(2).
44. Bolden, R., Petrov, G., Gosling, J. (2009). Distributed Leadership in Higher Education. Rhetoric and Reality. *Educational Management Administration Leadership*, Vol. 37, No. 2, p. 257–277.
45. Bryman, A. (2007). *Effective Leadership in Higher Education*. London: Leadership Foundation for Higher Education.

46. Brownwell, J. (2006). Meeting the competency needs of global leaders: A partnership approach. *Human Resources Management*, Vol. 45, No. 3, p. 309–336.
47. Brungardt, C., Greenleaf, J., Brungardt, C., Arensdorf, J. (2006). Majoring in Leadership: A Review of Undergraduate Leadership Degree Programs. *Journal of Leadership Education*, Vol. 5, Iss. 1, p. 4–25.
48. Buck, B. (2003). Profesijos mokytojų rengimo prioritetai mokymosi visą gyvenimą perspektyvoje. *Profesinis rengimas: tyrimai ir realijos*, T. 4, p. 10–16.
49. Budėjienė, A. (2009). Praktikos vadovų (mentorių) veikla neapibrėžtoje situacijoje. *Socialinis darbas. Patirtis ir metodai=Social work. Experience and methods*, Nr. 3(1), p. 155–168.
50. Bujokaitė, M. (2010). Mokytojo lyderystė: galimybės ir pavojai. *Mūsų socialinis kapitalas – žinios. Mokslinė konferencija, pranešimų medžiaga*. Kaunas: KTU leidykla, p. 44–47.
51. Burns, J. M. (1978). *Leadership*. New York: Harper & Row.
52. Burns, R. A., Burns, R. B. (2008). *Business research method and statistics using SPSS*. London: Sage Publications.
53. Bursten, B. (1972). The Manipulative Personality. *Archives of General Psychiatry*, Vol. 26, No. 4, p. 318–321.
54. Butkevičienė, E. (2011). *Apklausių duomenų analizė*. Kaunas: KTU leidykla.
55. Castro, S. L., Scandura, T. A., Williams, E. A. (2004). Validity of Scandura and Ragins' (1993) Multidimensional Mentoring Measure: An Evaluation and Refinement. *Management Faculty Articles and Papers*. Paper 7.
56. Chickering, A. W., Gamson, Z.F. (1991). *Applying the seven principles for good practice in undergraduate education: New directions for teaching and learning*, No. 47. San Francisco: Jossey-Bass.
57. Chung-Herrera, B. G., Enz, C. A., Lankau, M. J. (2003). Grooming Future Hospitality Leaders: A competencies model. *The Cornell Hotel and Restaurant Administration Quarterly*, No. 44 (1), p. 17–25.
58. Cibulskas, G., Žydzūnaitė, V. (2012). *Lyderystės vystymosi mokykloje modelis*. Vilnius: Mokyklų tobulinimo centras.
59. Cibulskas, G., Žydzūnaitė, V., Kruopas, M., Šišla, R., Prakapas, R., Tamošaitytė, A., Dziuričienė, V. (2009). *Lietuvos mokyklų valdymo efektyvumo tyrimas*. Vilnius: Lietuvos Respublikos švietimo ir mokslo ministerijos Švietimo aprūpinimo centras.

60. Clark, D. R. (2010). *Leadership Competency Model*. Prieiga per internetą: <<http://www.nwlink.com/~donclark/hrd/case/chart1.html>>; žiūrėta 2012-09-03.
61. Clutterbuck D. (2004). Mentor competences: A field perspective. In Ed. by D. Clutterbuck, G. Lane, *The situational mentor: An international review of competencies and capabilities in mentoring*. Aldershot: Gower Publishing Ltd, p. 42–56
62. Cohen, L., Manion, L., Morrison, K. (2000). *Research Methods in Education*. London: Routledge/ Falmer.
63. Cohen, W. A. (1990). *The Art of the Leader*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall.
64. Colin, H. (2002). *Political Analysis: A Critical Introduction*. Basingstoke: Palgrave.
65. Collinson, D. (2011). Critical leadership studies. In Bryman, A., Collinson, D., Grint, K., Jackson, B., Uhl-Bien, M. (eds). *The SAGE Handbook of Leadership*. London: Sage. p. 181–194.
66. Conger, J. A., Kanungo, R. N. (1998). *Charismatic leadership in organizations*. Thousand Oaks, CA, US: Sage Publications, Inc.
67. Connolly, P. (2006). *Quantitative data analysis in education: a critical introduction using SPSS*. London, New York: Routledge.
68. Cooper, J. O., Heron, T. E., Heward, W. L. (2007). *Applied Behavior Analysis* (2nd ed.). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
69. Cox, M. F., Cekic, O., Adams, S. G. (2010). Developing Leadership Skills of Undergraduate Engineering Students: Perspectives from engineering faculty. *Journal of STEM Education*, Vol. 11, Iss. 3 & 4, Leadership Issue. p. 22–33.
70. Cress, C., Astin, H., Zimmerman-Oster, K., Burkhardt, J. (2001). Developmental outcomes of college students' involvement in leadership activities. *Journal of College Student Development*, No. 42(1), p. 15–26.
71. Creswell, J. W. (2009). *Research Design. Qualitative, Quantitative and Mixed Methods Approaches*. Los Angeles: Sage.
72. Crowther, F., Hann, L., McMaster, J., Ferguson, M. (2000). *Leadership for Successful School Revitalization: Lessons from Recent Australian Research*. Paper presented at the CCEAM Symposium, AREA Annual Conference, New Orleans, 24–28 April.
73. Crowther, F., Kaagan, S., Ferguson, M., Hann, L. (2002). *Developing Teacher Leaders: How Teacher Leadership Enhances School Success*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

74. Cummings, J. N. (2007). Leading Group from a Distance: How to Mitigate Consequences of Geographic Dispersion. *Leadership at a Distance: Research in Technologically Supported Work*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, p. 33–50.
75. Čekanavičius, V., Murauskas, G. (2004). *Statistika ir jos taikymai II*. Vilnius: Čekanavičius, V., Murauskas, G. (2004). *Statistika ir jos taikymai II*. Vilnius: TEV.
76. Čekanavičius, V., Murauskas, G. (2014). Taikomoji regresinė analizė socialiniuose tyrimuose. Vilnius: VU leidykla.
77. Čiukas, R., Katunskis, J., Kaulakienė, A. ir kt. (2001). *Aiškinamasis tekstilės terminų žodynas: su vokiečių, anglų, prancūzų ir rusų kalbų atitikmenimis*. Kaunas: Technologija.
78. Čižas, A. (2003). Studijų programų kokybė ir jos vertinimas. *Lietuvos mokslas. Akademinei edukologija I, 45 knyga*. Vilnius: LMA Mokslo tyros institutas, p. 294–297.
79. Day, C., Gurr, D., (2014.) *Leading Schools Successfully: Stories from the field*. London: Routledge Press.
80. Day, C., Harris, A. (2003). *Teacher Leadership, Reflective Practice and School Improvement in the International Handbook of Educational Administration*. Netherlands: Kluwer.
81. Day, C., Sammons, P., Hopkins, D., Harris, A., Leithwood, K., Gu, Q., Brown, E. (2010). *10 strong claims about successful school leadership*. Nottingham: National College for Leadership of Schools and Children's Services.
82. Day, D. V. (2001). Leadership development: A review in context. *Leadership Quarterly*, Vol. 11, No. 4, p. 581–613.
83. Daloz, L. A. (1990). *Effective Teaching and Mentoring*. San Francisco: Jossey Bass.
84. De Rooij, E. A., Green, D. P., Gerber, A. S. (2009). Field experiments on political and collective action. *Annual Review of Political Science*, No. 12, p. 389–395.
85. Deiniene, D. (2009). *Lyderystės raiška Utenos apskrities vaikų meno, muzikos mokyklų valdyme*. Magistro darbas. Vilniaus pedagoginis universitetas.
86. Derue, D. S., Nahrgang, J. D., Wellman, N., Humphrey, S. E. (2011). Trait and behavioral theories of leadership: An integration and metaanalytic test of their relative validity. *Personnel Psychology*, Vol. 4, No. 1, p. 7–52.
87. DeVellis, R. F. (1991). *Scale Development: theory and applications* (Applied Social Research Methods Series, Vol. 26). Newbury Park: Sage.

88. DiNardo, J. (2008). Natural experiments and quasi-natural experiments. *The New Palgrave Dictionary of Economics* (Second ed.). Palgrave Macmillan.
89. DiPaolo, D. G. (2008). Echoes of leadership education: Reflections on failure, forgetting, and our future. *Journal of Leadership Education*, 7, p. 77–90.
90. Doane, D., Seward, L. W. (2011). *Applied statistics in business and economics*. New York: McGraw-Hill.
91. Druckman, J. N., Kam, C. D. (2011). Students as Experimental Participants: Defense of the ‘Narrow Data Base’. In *Handbook of Experimental Political Science*, (eds. J. N. Druckman, D. P. Green, J. H. Kuklinski, A. Lupia). New York: Cambridge University Press.
92. Dugan, J. P., Komives, S. R. (2007). *Developing leadership capacity in college students: Findings from a national study*. A Report from the Multi-Institutional Study of Leadership. College Park, MD: National Clearinghouse for Leadership Programs.
93. Dukynaitė, R., Ališauskas, R. (2012). Strateginis valdymas kaip lyderystės priemonė. *Viešoji politika ir administravimas*, T. 11, Nr. 1, p. 75–88.
94. Duning, Th. (2012). *Natural experiments in the Social Sciences: a Design – Based Approach*. New York: Cambridge University Press.
95. Edmonds, R. R. (1979). Effective schools for the urban poor. *Educational Leadership*, Vol. 37, No. 1, p. 15–27.
96. Eich, D. (2008). A Grounded Theory of High-Quality Leadership Programs. Perspectives From Student Leadership Development Programs in Higher Education. *Journal of Leadership & Organizational Studies*, Vol. 15, No. 2, p. 176–187.
97. EPBO (2008). Projekto „Improving School Leadership“ aprašas. Prieiga per internetą: <<http://www.oecd.org/education/preschoolandschool/improving-school-leadership-home.htm>>; žiūrėta 2012-09-05.
98. Europos Komisija (2001). European report on the quality of school education. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.
99. Europos komisija (2010). *Komisijos komunikatas. 2020 m. Europa. Pažangaus, tvaraus ir integracinio augimo strategija*. Briuselis.
100. Europos Parlamento ir Tarybos rekomendacija dėl Europos bendradarbiavimo vertinant mokyklinio švietimo kokybę (2001). Nr. 2001/166/EB.

101. Fernandez, C. F., Vecchio, R. P. (1988). Situational leadership theory revisited: A test of an across-jobs perspective. *The Leadership Quarterly*, Vol. 8, No. 1, p. 67–84.
102. Ferré, F. (1988). *Comte Auguste. Introduction to Positive Philosophy*. Cambridge: Hackett Publishing Company.
103. Fertman, C. I., Van Linden, J. A. (1999). Character education for developing youth leadership. *Education Digest*, Vol. 65. No. 4, p. 11–16.
104. Fiedler, F. E. (1967). *A Theory of Leadership Effectiveness*, New York: McGraw-Hill.
105. Fletcher, J., Kaufer, K. (2003) Shared Leadership: Paradox and Possibility. In C. L. Pearce, J. A. Conger (eds.), *Shared Leadership: Reframing the Hows and Whys of Leadership*. London: Sage, p. 21–47.
106. Foti, R. J., Hauenstein, N. M. A. (2007). Pattern and variable approaches in leadership emergence and effectiveness. *Journal of Applied Psychology*, Vol. 92, p. 347–355.
107. Friedman, G. D. (1980). *Primer of Epidemiology* (2nd ed.). New York: McGraw-Hill.
108. Fullan, M. (2001). *Leading in a Culture of Change*. San Francisco: Jossey-Bass.
109. Gardner, H. (1997) *Leading Minds: an Anatomy of Leadership*. London: Harper Collins.
110. Gatautis, R., Gudauskas, R., Gurskienė, O. (2008). *Aiškinamasis kvalifikacijų sistemos terminų žodynas*. Vilnius: Lietuvos darbo rinkos mokymo tarnyba prie Socialinės apsaugos ir darbo ministerijos.
111. Gedvilienė, G., Laužackas, R., Tūtlys, V. (2010). *Mokytojų kvalifikacijos tobulinimo poreikiai*. Kaunas: Vytauto Didžiojo universitetas.
112. Gehrke, N. (1991). *Developing Teachers' Leadership Skills*. ERIC Digest.
113. Gerber, A. S., Kessler, D. P., Meredith, M. (2011). The Persuasive Effects of Direct Mail: A Regression Discontinuity Based Approach. *Journal of Politics*, No. 73, p. 140–155.
114. Getz, Ch. (2009). Teaching leadership as exploring sacred space. *Educational Action Research*, Vol. 17, No. 3, p. 447–461.
115. Gill, R. (2011). *Theory and Practice of Leadership* (2nd ed.). London: Sage.
116. Girves, J.E., Zepeda, Y., Gwathmey, J. K. (2005). Mentoring in a Post-Affirmative Action World. *Journal of Social Issues*, Vol. 61, Iss. 3, p. 449–479.

117. Glateris, R. (2008). Lyderystė, vadyba ir išmintis. Trumpa pranešimų ir dokumentų apie lyderių ugdymą apžvalga. Prieiga per internetą: <<http://www.lyderiulaikas.smm.lt/Atsisi%C5%B3sti%20failus:/article/51/Lyderyst%C4%97,%20vadyba%20ir%20i%C5%A1mintis.pdf>>; žiūrėta 2011-08-27.
118. Glatter, R. (2009). Wisdom and bus schedules: developing school leadership. *School Leadership & Management: Formerly School Organisation*, Vol. 29, Iss. 3 (Special Issue: Approaches to leadership development), p. 225 – 237.
119. Glasgow City Council (2012). *Leadership Competency Framework. New thinking at work*. Glasgow: Glasgow City Council.
120. Glickman, C. (2009). Educating for Citizenship: A System Wide Responsibility for Preparing Students to Become Wise Citizens. *Education Digest: Essential Readings Condensed for Quick Review*, Vol. 74, No. 8, p. 50–56.
121. Glickman, C. D., Gordon, S. P., Ross-Gordon, J. M. (1995). *Supervision of instruction* (3rd ed.). Needham Heights, MA: Simon & Schuster.
121. Goertzen B. J. (2008). *Contemporary Theories of Leadership*. Prieiga per internetą: <http://samples.jbpub.com/9780763781507/81507_CH06_Printer.pdf>; žiūrėta 2012-08-05.
123. Goethals, G. R., Sorenson, G. J., Burns, J.M. (2004). *Encyclopedia of Leadership*. Berkshire Publishing Group LLC.
124. Goffe, R., Jones, G. (2007). *Vadovavimas ir lyderystė*. Vilnius: Alma littera.
125. Goleman, D. (2008). *Emocinis intelektas darbe*. Vilnius: Presvika.
126. Grabauskas, V. (2001). *Pagrindinės epidemiologijos sąvokos: mokomasis žodynas*. Kaunas: KMU Spaudos ir leidybos centro leidykla.
127. Gray, D.E. (2009). *Doing Research in the Real World*. London: Sage Publications.
128. Gregersen, H.B., Morrison, A.J. (1998). Developing Leaders for the Global Frontier. *Sloan management review*, Vol. 40, No. 1, p. 21–32.
129. Grigaliūnaitė, G. (2014). *Paauglių estetiškos refleksijos ugdymas dizainu*. Daktaro disertacija. Šiaulių universitetas.
130. Gronn, P. (2002). Distributed Leadership as a Unit of Analysis. *The Leadership Quarterly*, No. 13(4), p. 423–452.
131. Guščinskienė, J. (2002). *Organizacijų sociologija*. Kaunas: Technologija.

132. Hallinger, P., Murphy, J. (1985). Assessing the instructional leadership behavior of principals. *Elementary School Journal*, Vol. 86, No. 2, p. 217–248.
133. Hargreaves, A. (2007). Kiekvienas mokytojas yra lyderis. Prieiga per internetą: <<http://www.smm.lt/naujienos/pranesimai.htm?id=1684>>; žiūrėta 2012-10-05.
134. Hargreaves, A., Halász, G., Pont, G. (2007). *School leadership for systemic improvement in Finland*. Paris: Organization for Economic Cooperation and Development.
135. Harris, A. (2001) Building the Capacity for School Improvement *School Leadership and Management*, Vol. 21, No. 3, p. 261–270.
136. Harris, A. (2004). Distributed Leadership and School Improvement Leading or Misleading? *Educational Management Administration Leadership*, Vol. 32, No. 1, P. 11–24.
137. Harris, A. (2005). Teacher Leadership: More than Just Feel-Good Factor? *Leadership and Policy in Schools*, No. 4, p. 201–219.
138. Harrison, C., Killion, J. (2007). Ten Roles for Teacher. *Leaders Teachers as Leaders*, No. 65(1), p. 74–77.
139. Haworth, J. G., Conrad, C. F. (1997). *Emblems of quality in higher education: Developing and sustaining high-quality programs*. Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.
140. Heifetz, R. (1994) *Leadership Without Easy Answers*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
141. Hersey, P., Blanchard, K. H. (1969). *Management of Organizational Behavior – Utilizing Human Resources*. New Jersey: Prentice Hall.
142. Hersey, P., Blanchard, K. H., Johnson, D. E. (2007). *Management of Organizational Behavior: Leading Human Resources*. New Jersey: Prentice Hall.
143. Hipkins, R. (2006). *Europos Parlamento ir Tarybos rekomendacija (2005/0221(COD)). Kompetencijų ugdymas*. Metodinė svetainė. Prieiga per internetą: <<http://www.ugdome.lt/kompetencijos5-8/pagrindinis/pagrindiniai-kompetenciju-ugdymo-aspektai/siuolaikinio-ugdymo-tikslas-asmens-kompetencijos/bendrosios-ir-esmines-dalykines-kompetencijos/>>; žiūrėta 2014-02-10.
144. Hyde, S.D. (2010). Experimenting in Democracy Promotion: International Observers and the 2004 Presidential Elections in Indonesia. *Perspectives on Politics*, Vol. 8, No. 2, p. 511–527.
145. Hoffman, B. J., Woehr, D. J., Maldagen-Youngjohn, R., Lyons, B. D. (2011). Great man or great myth? A quantitative review of the relationship

- between individual differences and leader effectiveness. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, Vol. 84, No. 2, p. 347–381.
146. Hooghe, L. H. (2010). *The Rise of Regional Authority. A Comparative Study of 42 Democracies*. Routledge.
147. Hooper, B. (2010). *Challenge of Rural Leadership*. Tintinara: The Worshipful Company of Farmers and Duchy College.
148. Hopkins, D., Jackson, D. (2003). Building the capacity for leading and learning. In A. Harris, C. Day, D. Hopkins, M. Hadfield, A. Hargreaves & C. Chapman, *Effective leadership for school improvement*, New York: Routledge Falmer, P. 84–104.
149. House, R. J., Aditya, R. N. (1997). The social scientific study of leadership: Quo-vadis? *Journal of Management*, Vol. 23, No. 3, p. 409–473.
150. Hughes, R. L., Ginnett, R. C., Curphy, G. J. (1999). *Leadership: Enhancing the lessons of experience* (3rd ed.). Boston: Irwin Mcgraw-Hill.
151. Huitema, B.E. (2011). *The Analysis of Covariance and Alternatives Statistical Methods for Experiments, Quasi-Experiments, and Single-Case Studies*. Hoboken, New Jersey: John Wiley & Sons, Inc.
152. Yahner R., Lynne Goodstein (2012). *Graduate student mentoring: be more than an advisor*. The Pennsylvania State University. Prieiga per internetą: <<http://www.gradsch.psu.edu/facstaff/practices/mentoring.html>>; žiūrėta 2012-10-09.
153. York-Barr, J., Duke, K. (2004). What do we know about teacher leadership? Findings from two decades of scholarship. *Review of Educational Research*, No. 74(3), p. 255–316.
154. Yukl, G. (2010). *Leadership in Organizations. 7th edition*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
155. Jacikevičius, A. (1995). *Žmonių grupių (socialinė) psichologija*. Vilnius: Žodynas.
156. Jackson, K. M., Marriott, C. (2012). The Interaction of Principal and Teacher Instructional Influence as a Measure of Leadership as an Organizational Quality. *Educational Administration Quarterly*, Vol. 48, No. 2, p. 230–258.
157. Jameson, J. (2007). *Investigating Collaborative Leadership in Learning and Skills*. Lancaster: Center for Excellence in Leadership.
158. Jančiauskas, R. (2013). *Jaunesniojo mokyklinio amžiaus vaikų humaniško ugdymas kūno kultūros pamokose. Daktaro disertacija*. Klaipėdos universitetas.
159. Janilionis, V. (2011). *Daugialypės regresinės analizės taikymas socialiniuose tyrimuose. ES struktūrinių fondų lėšomis įgyvendinto projekto „Lietu-*

vos HSM duomenų archyvo (LiDA) plėtra“ mokomoji medžiaga. Kaunas: Kauno technologijos universitetas.

160. Jankauskas, A. (2007). *Politikos mokslų enciklopedinis žodynas*. Vilnius: Vilniaus universiteto leidykla.

161. Jaques, E., Clement, S. D. (1994). *Executive leadership: a practical guide to managing complexity*. Cambridge, MA: Carson-Hall.

162. Jarvis, A. (2012). The Necessity for Collegiality: Power, Authority and Influence in the Middle. *Educational Management Administration Leadership*, Vol. 40, No. 4, p. 480–493.

163. Jenkins, A., Unwin, D. (1996). *How to write learning outcomes for the core curriculum*. Prieiga per internetą: <<http://ncgia.ucsb.edu/giscc/units/format/outcomes.html>>

164. Joller-Graf, K. (2005). *Didaktik des integrativen Unterrichts*. Prieiga per internetą: <<http://www.disertationen.unzich.ch/2005/joller/diss.pdf>>

165. Jonušaitė, S., Valuckienė, J. (2007). Lyderystės charakteristikos bendrojo lavinimo mokykloje: išorės audito ataskaitų kokybinė analizė. *Ekonomika ir vadyba: aktualijos ir perspektyvos*, Nr. 2(9), p. 102–107.

166. Jovaiša, L. (1993). *Pedagogikos terminai*. Kaunas: Šviesa.

167. Jovaiša, L. (2003). *Hodegetika*. Vilnius: Agora.

168. Jovaiša, L. (2007). *Enciklopedinis edukologijos žodynas*. Vilnius: Gimtasis žodis.

169. Jovaiša, L. (2010). *Saviugda šiandien: kuriančiam savo gyvenimą jaunimui ir jo ugdytojui*. Klaipėda: Klaipėdos universiteto leidykla.

170. Jovaiša, L. (2011). *Edukologija, T. I. Edukologijos įvadas. Edukologijos pradmenys*. Vilnius: Agora.

171. Jucevičienė, P. (1996). *Organizacijos elgsena*. Kaunas: Technologija.

172. Jucevičienė, P., Lepaitė, D. (2002). Evaluator as Feed-back driver: European Competences and Contemporary Training Problems. Competence as Derived from Activity: the Problem of their Level. *Socialiniai mokslai*, Nr. 4(36), p. 57–63.

173. Judge, T. A., Bono, J. E., Ilies, R., Gerhardt, M. W. (2002). Personality and leadership: A qualitative and quantitative review. *Journal of Applied Psychology*, Vol. 87, p. 765–780.

174. Judge, T. A., Colbert, A. E., Ilies, R. (2004). Intelligence and Leadership: A Quantitative Review and Test of Theoretical Propositions. *Journal of Applied Psychology*, Vol. 89, No. 3, p. 542–552.

175. Juodaitytė, A. (2007). Studijų kokybė aukštojoje mokykloje: valdymo filosofija ir parakseologija. *Profesinės studijos: teorija ir praktika*, Nr. 3, p. 30–39.

176. Kaipa, P. (2012). *What Wise Leaders Always Follow*. Harvard Business Review. Prieiga per internetą: <http://blogs.hbr.org/cs/2012/01/what_wise_leaders_always_follo.html>; žiūrėta 2012-09-08.
177. Kalvaitis, A., Tamošiūnas, T., Valiuškevičiūtė, A. (2007). *Pedagogus rengiančių aukštųjų mokyklų pasirengimas kaitai*. Vilnius–Kaunas: Mokytojų kompetencijos centras.
178. Kardelis, K. (2002). *Mokslinių tyrimų metodologija ir metodai (edukologija ir kiti socialiniai mokslai)*. Vadovėlis. 2-asis pataisytas leidimas. Kaunas: Judex.
179. Kasiulis, J., Barvydienė, V., (2003). *Vadovavimo psichologija*. Kaunas: Technologija.
180. Katz, D., Kahn, R. L. (1978). *The social psychology of organizations* (2nd ed.). New York, NY: John Wiley and Sons.
181. Katzenmeyer, M., Moller, G. (2001). *Awakening the sleeping giant: Helping teachers develop as leaders* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
182. Kerr, S., Jermier, J. (1978) Substitutes for Leadership: Their Meaning and Measurement. *Organizational Behavior and Human Performance*, Vol. 22, p. 375–403.
183. Kickul, J., Neuman, G. (2000). Emergence leadership behaviors: The function of personality and cognitive ability in determining teamwork performance and KSAs. *Journal of Business and Psychology*, Vol. 15, p. 27–51.
184. King, P. M. (1997). Character and civic education: What does it take? *Educational Record*, Vol. 78, No. 3& 4, p. 87–90.
185. Kirkpatrick, S., Locke, E. (1991). Leadership: Do traits matter? *Academy of Management Executive*, May, p. 48–60.
186. Kittel, B., Morton, R. B. (2012). Introduction: Experimental Political Science in Perspective. In: Kittel, B., Luhan, W. J., Morton, R. B. *Experimental Political Science. Principles and Practices*. Hampshire: Palgrave Macmillan.
187. Knight, P., Trowler, P. R. (2001). *Departmental Leadership in Higher Education: new directions for communities of practice*. Buckingham: Open University Press/SRHE.
188. Komives, S. R. ir kt. (2009). Leadership Identity Development: Challenges in Applying a Developmental Model. *Journal of Leadership Education*, Vol. 8, Iss. 1, p. 11–47.

189. Komives, S. R., Owen, J. E., Longersbeam, S., Mainella, F. C., Osteen, L. (2005). Developing a leadership identity: A grounded theory. *Journal of College Student Development*, Vol. 6, p. 593–611.
190. Kontautienė, R., Melnikova, J. (2010). Bendrojo lavinimo mokyklų vadovų požiūris į kompetencijų ugdymo sistemą Lietuvoje. *Mokytojų ugdymas*, Nr. 14(1), p. 103–120.
191. Kouzes, J., Posner, B. (2003). Challenge is the opportunity for greatness. *Leader to Leader*, Vol. 28, p. 16–23.
192. Kouzes, J. M., Posner, B. Z. (2002). *Iššūkis vadybai*. Kaunas: Smaltija.
193. Krebs, C. J. (1999). *Ecological Methodology* (2nd ed.). Addison-Wesley Educational Publishers, Inc.
194. Krebs, C. J. (1999). *Ecological Methodology*. Menlo Park, CA: Addison-Wesley Educational Publishers, Inc.
195. Kudinovienė, J. (2008). *Meno edukologinių tyrimų metodologijos pradžios pradmenys*. Vilnius: Vilniaus pedagoginio universiteto leidykla.
196. Kviesskaitė, E. (2008). Švietimo lyderių kompetencijų kaita postmodernizmo epochoje. *Visuomenės darni plėtra: problemos ir perspektyvos*, T. 5, p. 304–315.
197. Ladišienė, M., Monkevičienė, O. (2007). Pradedančio dirbti pedagogo ir studento praktikanto konsultavimo ypatumai. *Pedagogika*, Nr. 86, p. 36–43.
198. Lambert, L. (2003). *Leadership Capacity for Lasting School Improvement*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development (ASCD).
199. Lambert, L. (2011). *Lyderystės gebėjimai ir tvari mokyklų pažanga*. Vilnius: Vitae Litera.
200. Lankau, M. J., Scandura, T. A. (2002). An investigation of personal learning in mentoring relationships: Content, antecedents, and consequences. *Academy of Management Journal*, Vol. 45. No. 4, p. 779–790.
201. Laužackas, R. (2005). *Profesinio rengimo metodologija. Monografija*. Kaunas: VDU leidykla.
202. Laužackas, R., Dienys, V. (2004). *Profesijos mokytojų strateginių kompetencijų nustatymo ir jų kvalifikacijos tobulinimo modulių rengimo metodika*. Vilnius.
203. Laužackas, R., Pukelis, K. (2000). Kvalifikacija ir kompetencija: samprata, santykis bei struktūra profesijos mokytojo veiklos kontekste. *Profesinis rengimas: tyrimai ir realijos*, Nr. 3, p. 10–17.
204. Lazauskas, J., Žemaitis, V. ir kt. (1982). *Dorovinės vertybės. Etikos etiudai*, T. 6. Vilnius: Mintis.

205. Leithwood, K., Day, C., Sammons, P., Harris, A. Hopkins, D. (2006). *Seven strong claims about successful school leadership*. Nottingham, National College for School Leadership.
206. Leithwood, K., Jantzi, D. (2000). Transformational school leadership effects: A replication. *School Effectiveness & School Improvement*, Vol. 10, No. 4, p. 451–479.
207. Leithwood, K., Jantzi, D., Steinbach, R. (1999). *Changing leadership for changing times*. Buckingham, UK: Open University Press.
208. Lepaitė, D. (2001). Kompetencija kaip ugdymo tikslas: pagrindinių skirtingų profesinio, vidurinio ir aukštojo mokslo lygmenyse metodologinis pagrindimas. *Socialiniai mokslai. Edukologija*, Nr. 2(28), p. 39–43.
209. Levinson, D. S., Darrow, C. N., Klein, E. B., Levinson, M. A., McKee, B. (1978). *Seasons of a Man's Life*. New York: Random House.
210. Lieberman, A., Miller, L. (2004). *Teacher Leadership*. San Francisco: Jossey-Bass.
211. Lietuvos Respublikos švietimo įstatymo pakeitimo įstatymas. *Valstybės žinios*, 2011-03-31, Nr. 38-1804.
212. Lindebaum, D., Cartwright, S. (2010). A critical examination of the relationship between emotional intelligence and transformational leadership. *Journal of Management Studies*, Vol. 47, No.7, p. 1317–1342.
213. Lindebaum, D., Cassell, C. (2012). A contradiction in terms? Making sense of emotional intelligence in a construction management environment. *British Journal of Management*, Vol. 23, No. 1, p. 65–79.
214. Lindsay, D. R., Foster, C. A., Jackson, R. J., Hassan, A. M. (2009). Leadership Education and Assessment: A Developmental Approach. *Journal of Leadership Education*, Vol. 8, Iss. 1, p. 163–176.
215. Little, J. W. (1988). Assessing the prospects for teacher leadership. In A.Lieberman, *Building a Professional Culture in Schools*. New York: Teachers College Press.
216. Long, S. (2002). Mentoring: A personal reflection. *New Library World*, Vol. 103, No. 3, p. 94–97.
217. Lord, R. G., De Vader, C. L., Alliger, G. M. (1986). A meta-analysis of the relation between personality traits and leader perceptions: An application of validity generalization procedures. *Journal of Applied Psychology*, Vol. 71, p. 402–410.
218. Lord, R. G., Foti, R. J., De Vader, C. L. (1984). A test of leadership categorization theory: Internal structure, information processing, and leadership perceptions. *Organizational Behavior and Human Performance*, Vol. 34, p. 343–378.

219. LR švietimo ir mokslo ministerija (2004). *Lietuvos švietimas 2004*. Vilnius: Švietimo aprūpinimo centras.
220. LR švietimo ir mokslo ministro įsakymas (2008). *Dėl formaliojo švietimo kokybės užtikrinimo sistemos koncepcijos patvirtinimo*, Nr. ISAK-3219.
221. LR švietimo ir mokslo ministro įsakymas (2011). *Dėl darbo grupės 2014–2020 metų Europos Sąjungos struktūrinės paramos klausimams spręsti*, Nr. V-591.
222. Lucia, A. D., Lepsinger, R. (1999). *The Art and Science of Competency Models*. San Francisco: Jossey-Bass.
223. Luobikienė, L. (2005). *Sociologinių tyrimų metodologija*. Kaunas: Technologija.
224. MacBeath, J., Mortimore, P. (2001) *Improving School Effectiveness*. Buckingham: Open University Press.
225. Maceina, A. (1990). *Raštai*. Vilnius: Mintis.
226. MacIntyre, A. (2007). *After Virtue* (3rd ed.). Notre Dame, IN: University of Notre Dame Press.
227. Mann, R. D. (1959). A review of the relationship between personality and performance in small groups. *Psychological Bulletin*, Vol. 56, p. 241–270.
228. Martinkus, B., Neverauskas, B., Sakalas, A. (2000). *Aiškinamasis įmonės vadybos terminų žodynas*. Kaunas: Technologija.
229. Marzano, R. J., Waters, T., McNulty, B. A. (2011). *Veiksminga mokyklų lyderystė: nuo mokslinių tyrimų iki rezultatų*. Vilnius: VPU leidykla.
230. Maxcy, B. D., Nguyen, T. S. (2013). The Case of Rivera Elementary School: The Politics of Collaboration. *Journal of Cases in Educational Leadership*, Vol. 16, No. 3, p. 47–61.
231. Maxwell, J. C. (1995). *Developing the Leaders Around You*. Nashville: Thomas Nelson Publishers.
232. McBeath, C. (1999). *A matter of change? VET reform in Australia*. Paper presented at Researching vocational education and training.
233. McCauley, C. (2006). *Developmental assignments: Creating learning experiences without changing jobs*. Greensboro, N.C.: Center for Creative Leadership Press.
234. Medley, D. M. (1982). Teacher effectiveness, in Mitzel, H. E., *Encyclopedia of Educational Research*. New York: The Free Press.
235. Merkys G. (1999). *Pedagoginio tyrimo metodologijos pradmenys*. Šiauliai: ŠU leidykla.
236. Middlehurst, R. (1993). *Leading Academics*. Buckingham: Open University Press.

237. Middlehurst, R. (2008). Not Enough Science or Not Enough Learning? Exploring the Gaps between Leadership Theory and Practice. *Higher Education Quarterly*, Vol. 62, No. 4, p 322–339.
238. Milana, M. (2012). Political globalization and the shift from adult education to lifelong learning. *European Journal for Research on the Education and Learning of Adults*, Vol. 3, No. 2, p. 103–117.
239. *Mokymosi visą gyvenimą užtikrinimo strategija* (2004). Patvirtinta Lietuvos Respublikos švietimo ir mokslo ministro ir Lietuvos Respublikos socialinės apsaugos ir darbo ministro 2004 m. kovo 26 d. įsakymu Nr. ISAK-433/A1-83.
240. Monkevičienė, O., Autukevičienė, B. (2011). Mentorius kompetencijų modelis: studentų praktikai vadovaujančių ikimokyklinio ugdymo mentorių nuomonė. *Pedagogika*, Nr. 103, p. 64–73.
241. Monkevičienė, O., Rauckienė, A. (2010). Pedagogų rengimo kokybės tobulinimas Lietuvos aukštosiose mokyklose: mentorystės institucijos kūrimas. (Improvement of Teacher Training Quality in Lithuanian Higher Educational institutions: Establishment of Mentorship Institution.). *Mokytojų ugdymas =Teacher Education. Mokslo darbai*, Nr. 14(1). Šiauliai: ŠU leidykla, P. 12–25.
242. Mortimore, P., Sammons, P., Stoll, L., Lewis, D., Ecob, R. (1988). *School Matters: The Junior Years*. Shepton Mallett: Open Books.
243. Morton, Rebecca; Williams, Kenneth, eds. (2010). *Experimental Political Science and the Study of Causality: From Nature to the Lab*. Cambridge University Press.
244. Moses, J. W., Knutsen, T. L. (2012). *Ways of Knowing: Competing Methodologies in Social and Political Research* (2nd ed.). New York: Palgrave.
245. Murphy, N. (1997). *Anglo-American Postmodernity: Philosophical Perspectives on Science, Religion and Ethics*. Westview Press.
246. Murphy, P. J. (2002). Reculturing the Profession of Educational Leadership: New Blueprints. *Yearbook of the National Society for the Study of Education*, Vol. 101, Iss. 1, p. 65–82.
247. Murphy, P. J. (2005). *Connecting teacher leadership and school improvement*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
248. Murray, M. (1991). Beyond the Myths and Magic of Mentoring: how to facilitate an effective mentoring program. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
249. Mutz, D. C. (2011). *Population-Based Survey Experiments*. Princeton: Princeton University Press.
250. Narbutaitė, S., Sakalauskaitė, T. (2009). Ikimokyklinės įstaigos vadovų lyderystės raiška nuotolinės švietimo kaitos kontekste. *Mokytojų rengimas*

- XXI amžiuje: pokyčiai ir perspektyvos. VI, VII tarptautinės mokslinės konferencijos medžiaga. Šiauliai: ŠU leidykla, p. 55–60.*
251. National Comprehensive Center for Teacher Quality (2007). *Key Issue: Enhancing Teacher Leadership*. Washington, DC.
252. Navickaitė, J. (2012). Mokyklos vadovo lyderystė vykstančių švietimo pokyčių kontekste. *Acta Paedagogica Vilnensia*, Nr. 29, p. 35–46.
253. Neale, S., Spencer-Arnell, L., Wilson, L. (2010). *Emotional Intelligence Coaching: Improving Performance for Leaders, Coaches and the Individual*. London: Kogan Page Limited.
254. Neilson, W. A. ir kt. (2001). *Lectures on the Harvard Classics*, Vol. XII. New York: P. F. Collier & Son, 1909–1914.
255. Neuman, W. L. (2006). *Social Research Methods*. Pearson.
256. Newmann, F., King, B., Young, P. (2000). *Professional development that addresses school capacity: lessons from urban elementary schools*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association.
257. Northouse, P. G. (2004). *Leadership: Theory and practice* (3rd ed.). London: Sage.
258. Northouse, P. G. (2007). *Leadership: Theory and Practice*. Thousand Oaks, CA: Sage.
259. Nunnally, J. C. (1978). *Psychometric Theory* (2nd ed.). New York: McGraw-Hill.
260. Nunnally, J. C., Bernstein, I. H. (1994). *Psychometric theory* (3rd ed.). New York: McGraw-Hill.
261. Odiorne, G.S. (1985). Mentoring – An American Management Innovation. *Personnel Administrator*, Vol. 30, p. 63–65.
262. OECD (2004). *Education at a Glance*. Paris: OECD Publications.
263. Ogawa, R. T., Bossert, S. T. (1995). Leadership as an Organizational Quality. *Educational Administration Quarterly*, Vol. 31, No. 2, p. 224–243.
264. Omatsu, G. (2012). *Student Leadership Training Booklet. Educational Opportunity Program*. California State University, Northridge.
265. Paccaud, F, Weihofen, A, Nocera, S. (2011). Public health education in Europe: old and new challenges. *Public Health Reviews*, Vol. 33, p. 66–86.
266. Padilla, A., Hogan, R., Kaiser, R. (2007) The Toxic Triangle: Destructive Leaders, Susceptible Followers and Conducive Environments. *The Leadership Quarterly*, Vol. 18, p. 176–194.
267. Pallant, J. (2007). *SPSS Survival Manual: A Step by Step Guide to Data Analysis using SPSS for Windows* (3rd ed.). Open University Press.

268. Pascarella, E. T., Terenzini, P. T. (2005). *How college affects students: A third decade of research*. San Francisco: Jossey-Bass.
270. Pearce, C. L., Conger, J. A. (2003). *Shared Leadership: Reframing the Hows and Whys of Leadership*. London: Sage.
271. Pearson, A. T. (1984). *Competence: A Normative Analysis*. Washington, D.C.: University of America Press.
272. Pollard, A. (2008). *Reflective Teaching* (3rd ed.). London: Continuum International Publishing Group.
273. Posner, B. Z. (2004). A leadership development instrument for students: Updated. *Journal of College Student Development*, Vol. 45, p. 443–456.
274. Posner, B. Z. (2009). A Longitudinal Study Examining Changes in Students Leadership Behavior. *Journal of College Student Development*, Vol. 50, No. 5, P. 551–563.
275. Prakapas, R., Butvilas, T. (2011). *Mokslinio tiriamojo darbo logografija studijoms. Mokomasis leidinys*. Vilnius: Mykolo Romerio universitetas.
276. Price, H. E. (2012). Principal–Teacher Interactions: How Affective Relationships Shape Principal and Teacher Attitudes. *Educational Administration Quarterly*, Vol. 48, No. 1, p. 39–85.
277. Pukelis, K. (2003). Karjeros projektavimo gebėjimai žinių visuomenėje: nauji iššūkiai profesiniam konsultavimui ir karjeros planavimui. *Profesinis rengimas: tyrimai ir realijos*, Nr. 6, p. 66–75.
278. Pukelis, K. (2009). Gebėjimas, kompetencija, mokymosi / studijų rezultatas, kvalifikacija ir kompetentingumas: teorinė dimensija. *Aukštojo mokslo kokybė*, Nr. 6, p. 12–35.
279. Pukelis, K., Sabaliauskas, T. (2002). Mentorius – svarbus teorinių ir praktinių pedagoginių studijų integracijos veiksnys profesijos mokytojų rengime. *Profesinis rengimas. Tyrimai ir realijos*, Nr. 4, p. 26–35.
280. Ramey, M., Dornseif, A. (1994). *Shared Decision-Making and Student Achievement*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association (New Orleans, LA)
281. Reed, G. E. (2004). Toxic leadership. *Military review*, July–August, p. 67–71.
282. Riggio, R. E., Ciulla, J., Sorenson, G. (2003). Leadership education at the undergraduate level: A liberal arts approach to leadership development. In S. E. Murphy & R. E. Riggio (Eds.), *The future of leadership development*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, p. 223–236.
283. Robbins, S. P. (2006). *Organizacinės elgsenos pagrindai*. Kaunas: Poligrafija ir informatika.

284. Roberts, D. C. (2003). Crossing the boundaries in leadership program design. In C. Cherrey, J. J. Gardiner, & N. Huber (Eds.), *Building leadership bridges*. College Park, MD: International Leadership Association. p. 137–149)
285. Rogers, J. L. (1992). Leadership Development for the 90's: Incorporating Emergent Paradigm Perspectives. *NASPA Journal*, p. 243–251.
286. Rokeach, M. (1973). *The Nature of Human Values*. New York: Free Press.
287. Rosener, J. B. (1990) Ways Women Lead. *Harvard Business Review*, Vol. 68, Iss. 6, p. 119–125.
288. Rosenzweig, M. R., Wolpin, K. I. (2000). Natural „Natural Experiments“ in Economics. *Journal of Economic Literature*, No. 38(4), p. 827–874.
289. Rost, J. C. (1991). *Leadership in the 21st Century*. New York: Praeger.
290. Rost, J. C. (1993). Leadership development in the new millennium. *Journal of Leadership Studies*, Vol. 1, No. 1, p. 92–110.
291. Rost, J.C. (1997). Moving from Individual to Relationship: A Postindustrial Paradigm of Leadership. *Journal of Leadership & Organizational Studies*, Vol. 4, No. 4, p. 3–16.
292. Rost, J. C., Barker, R. A. (2000). Leadership education in colleges: Toward a 21st century paradigm. *Journal of Leadership Studies*, Vol. 7, p. 3–12.
293. Rothwell, W.J. (2012). *The encyclopedia of human resource management*. San Francisco: Pfeiffer An Imprint.
294. Rowley, J. (1996). The Good Mentor. *Supporting New Teachers*, Vol. 56, No. 8, p. 20–22.
295. Rupšienė L., Skarbalienė A. (2010). The Characteristics of Teacher Leadership. *Tiltai*, Nr. 4. p. 67–76.
296. Rupšienė, L. (2007). *Kokybinio tyrimo duomenų rinkimo metodologija*. Klaipėda: KU leidykla.
297. Rutkienė, A. (2008). *Edukologinio eksperimento tinkamumo ir patikimumo planavimas. Daktaro disertacija*. Vytauto Didžiojo universitetas.
298. Rutkienė, A., Teresevičienė, M. (2010). Eksperimento planavimo gerinimas – svarbi edukologinių tyrimų kokybės prielaida. *Aukštojo mokslo kokybė*, Nr. 7, p. 88–107.
299. Rutkienė, A., Trepulė, E. (2009). Nuotolinis suaugusiųjų mokymas(is) mokymosi visą gyvenimą kontekste. *Acta Paedagogica Vilnensia*, Nr. 23, p. 29–42.

300. Sajienė, L. (2003). *Mentoriaus knyga. Mokytojų rengimas*. Kaunas: Vytauto Didžiojo universitetas.
301. Sajienė, L., Dailidienė, E. (2003). Mentoriaus vaidmuo profesijos mokytojų rengimo kaitos kontekste: mokymasis darbo vietoje. *Profesinis rengimas: tyrimai ir realijos*. Nr. 6, p. 104–115.
302. Salovey, P., Mayer, J. (1990). Emotional Intelligence. *Imagination, Cognition, and Personality*, No. 9, p. 185–211.
303. Sankar, C.S., Kawulich, B., Clayton, H., Raju, P. K. (2010). Developing Leadership Skills in Introduction to Engineering Courses through Multi-Media Case Studies. *Journal of STEM Education: Innovations & Research*, Vol. 11, No. 3, p. 34–60.
304. Saunders, M., Lewis, P., Thornhill, A., (2007). *Research Methods for Business Students* (4th ed.). Prentice Hall.
305. Savanevičienė, A., Stukaitė, D., Šilingienė, V. (2008). Development of strategic individual competences. *Inžinerinė ekonomika=Engineering economics*, Nr. 3, p. 81–88.
306. Scandura, T. A. (2011). Dysfunctional Mentoring Relationships and Outcomes. *Journal of Management*, Vol. 37, p. 280–304.
307. Scandura, T. A., Ragins, B. R. (1993). The effects of sex and gender role orientation on mentorship in male-dominated occupations. *Journal of Vocational Behavior*, Vol. 43, p. 251–265.
308. Scandura, T. A., Tejada, M. J., Werther, W. B., Lankau, M. J. (1996). Perspectives on mentoring. *Leadership & Organization Development Journal*, Vol. 17, Iss. 3, p. 50–56.
309. Scandura, T. A., Williams, E. A. (2004). Mentoring and transformational leadership: The role of supervisory career mentoring, *Journal of Vocational Behavior*, Vol. 65, p. 448–468.
310. Scandura, T. A. (1992). Mentorship and career mobility: An empirical investigation. *Journal of Organizational Behavior*, Vol. 13, p. 169–174.
311. Schedlitzki, D., Edwards, G. (2014). *Studying leadership: traditional and critical approaches*. London: Sage Publications.
312. Schein, E. H. (1978). *Career Dynamics: Matching Individual and Organizational Needs*. Addison-Wesley.
313. Schwartz, M. K., Axtman, K. M., Freeman, F. H. (1998). *Leadership education: A source book of courses and programs* (7th ed.). Greensboro, NC: Center for Creative Leadership.
314. Scouller, J. (2011). *The three levels of leadership. How to Develop Your Leadership Presence, Knowhow and Skill*. Gloucestershire: Management Books.

315. Shattock, M. (2003). *Managing Successful Universities*. Berkshire: McGraw-Hill International.
316. Silins, H., Mulford, B. (2002). Schools as learning organisations: The case for system, teacher and student learning. *The Journal of Educational Administration*, Vol. 40(5), p. 425–446.
317. Simon, G. (2010). *In Sheep's Clothing: Understanding and Dealing with Manipulative People*. Parkhurst Brothers Ink.
318. Skiecevičius, P., Kanišauskaitė, V. (2009). Praktikos vadovas (mentorių) socialinio darbo mokomojoje praktikoje. *Socialinis darbas. Patirtis ir metodai*, Nr. 3, p. 141–153.
319. Smith, J. A., Foti, R. J. (1998). A pattern approach to the study of leader emergence. *The Leadership Quarterly*, Vol. 9, p. 147–160.
320. Smylie, M., Hart, A. (1999). School leadership for teacher learning and change: A human and social capital development perspective. In J. Murphy & K. S. Louis, *Handbook of research on educational administration. A project of the American Educational Research Association* (2nd ed.), San Francisco: Jossey-Bass. p. 421–441).
321. Spillane, J. P., Halverson, R., Diamond, J. B. (2001). *Towards a theory of leadership practice: A distributed perspective*, Institute for Policy Research Working Article. Northwestern University.
322. Spillane, J. P., Halverson, R., Diamond, J. B. (2004) Towards a theory of leadership practice: a distributed perspective, *Journal of Curriculum Studies*, Vol. 36, No. 1, p. 3–34.
323. Stankevičienė, K., Monkevičienė, O. (2007). Mokymo praktikos vadovas: mentoriavimo kompetencijos. *Pedagogika*, Nr. 85, p. 61–67.
324. Stewart, C. (2009). *A multidimensional measure of Professional Learning Communities: The Development and Validation of the Learning Community Culture Indicator (LCCI)*. *Daktaro disertacija*. Prieiga per internetą: <<http://contentdm.lib.byu.edu>>
325. Stogdill, R. M. (1948). Personal factors associated with leadership: A survey of the literature. *Journal of Psychology*, Vol. 25, p. 35–71.
326. Stogdill, R. M. (1974). *Handbook of Leadership: A Survey of Theory and Research*. Free Press.
327. Stonkus, S. (rengėjas) (2002). *Sporto terminų žodynas*, T. 1. (2-asis patais. ir papild. leid.: Aiškinamasis žodynas. Angliški, vokiški, rusiški terminų atitikmenys. Būtiniausios žinios). Kaunas: LKKA.
328. Storey, J. (2004) *Leadership in Organizations: Current Issues and Key Trends*. London: Routledge.

329. Strakšienė, G. (2013). *Jaunesniojo mokyklinio amžiaus vaikų komunikacinės kompetencijos ugdymas vaidybine veikla. Daktaro disertacija*. Klaipėdos universitetas.
330. Šalkauskis, S. (1991). *Raštai*. Vilnius: Mintis.
331. Šernas, V. (2005). Sintezuotas šiuolaikinių studijų modelis. *Pedagogika*, Nr. 78, p. 5–9.
332. Šileika, A., Gruževskis, B., Čėsnaitytė, B., Pocius, A., Želvys, R. (2002). *Pedagogų rengimo kokybė Lietuvos aukštosiose mokyklose ir jų įsidarbinimo galimybės*. Vilnius: Mokslo ir studijų departamentas prie Švietimo ir mokslo ministerijos.
333. Šilingienė, V. (2011). Lyderystės kompetencijos raiška individualios karjeros kontekste. *Ekonomika ir vadyba*, Nr. 16, p. 961–968.
334. Švenčianas, P., Adomavičius, A., Buinevičius, K., kt. (2004). *Aiškinamasis šiluminės ir branduolinės technikos terminų žodynas*. Kaunas: Technologija.
335. Švietimo kokybė (2013). *Švietimo problemos analizė*, Nr. 10 (96). Švietimo ir mokslo ministerija.
336. Švietimo kokybės užtikrinimo savivaldybėse apžvalga. Įvadas. *Švietimo kokybės ir regioninės politikos departamento informacinis biuletenis*, 2013, Nr. 8, Švietimo ir mokslo ministerija.
337. Tagger, S., Hackett, R., Saha, S. (1999). Leadership emergence in autonomous work teams: Antecedents and outcomes. *Personnel Psychology*, Vol. 52, p. 899–926.
338. Tamulaitienė, A. (2002). *Pedagoginės praktikos*. Vilnius: VPU leidykla.
339. Taylor, L., Bogotch, I. E. (1994). School level effects of teachers' participation in decision making. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, Vol. 16, p. 302–319.
340. The Royal Australian College of General Practitioners (2011). *The Royal Australian College of General Practitioners Curriculum for Australian General Practice 2011*. The Royal Australian College of General Practitioners, South Melbourne, Victoria.
341. Thibodeaux, H.E., Hays-Thomas, R. (2005). The concepts of leader-member exchange and mentoring: Core and context. *Global Organizing Designs*, In G. B.Graen, J. A.Graen. Greenwich, Connecticut: Information Age Publishing, p. 99–130.
342. Tidikis, R. (2003). *Socialinių mokslų tyrimų metodologija*. Vilnius: Lietuvos teisės universitetas.
343. Tijūnėlienė, O. (2000). Mokytojo autoritetas – asmenybės ugdymo priemonė. *Tiltai*, Nr. 1, p. 97–106.

344. Tijūnėlienė, O. (2009). *Žmogaus pašaukimas – tapti žmogumi*. Klaipėda: Klaipėdos universiteto leidykla.
345. Tirmizi, S. A. (2002). The 6-L framework: a model for leadership research and development, *Leadership & Organization Development Journal*, Vol. 23, Iss. 5, p. 269–279.
346. Turnbull, J., K., Arroba, T. (2005). Reading and Carrying: A framework for learning about emotion and emotionality in organisation systems as a core aspect of leadership, *Management Learning*, Vol. 36, No. 3, p. 299–315.
347. UNESCO (2005). *Education for all: the quality imperative*. EFA global monitoring report.
348. UNESCO (2011). *Švietimo kokybės gerinimas*. Prieiga per internetą: <<http://unesco.lt/index.php?url=svietimo-kokybes-gerinimas.>>; žiūrėta 2011-09-02.
349. Uno, H, Zakariasen, K. (2010). Public health leadership education in North America. *Journal of Healthcare Leadership*, Nr. 2, p. 11–15.
350. Urbšienė, L. (2012). *Globalizacija ir jos įtaka Lietuvos finansų rinkai. Daktaro disertacija*. Vilnius: VU leidykla.
351. Vaičekauskaitė, R., Staškūnienė, L. (2013). Andragogo veiklos tarpkultūrinių kompetencijų aktualizavimas globalioje visuomenėje. *Andragogika*, Nr. 1(4), p. 70–81.
352. *Valstybinė švietimo strategija* (2003). Patvirtinta LR Seimo nutarimu Nr. IX-1700.
353. Valuckienė, J. (2007). Mokyklos veiklą tobulinančio vertinimo modeliai ir raidos etapai. *Bendrojo lavinimo mokyklų veiklos kokybės išorės auditas*. Lietuvos Respublikos švietimo ir mokslo ministerija: Švietimo aprūpinimo centras, p. 7–11.
354. Van, A. J. (2002). *Community college mentoring program mentor – mentee handbook*. US: Iowa State University.
355. Vencloviėnė, J., Jurkonis, N., Sujetovienė, G. (2014). Mokslinių tyrimų metodologija. Prieiga per internetą: <http://aplinkotyra.vdu.lt/material/moduliai/mt_metodologija/skaidres/s5%20tema.pdf.>; žiūrėta 2014-06-04.
356. Voronovič, R. (2013). *Mokinių pažintinių mokėjimų ugdymas panaudojant realių ir virtualių eksperimentų chemijos pamokose. Daktaro disertacija*. Vilniaus universitetas.
357. Wasley, P. A. (1991). *Teachers who lead: The rhetoric of reform and the realities of practice*. New York: Teachers College Press.
358. Waterman, A. S. (1992). Identity as an aspect of optimal psychological functioning. In G. R. Adams, T. Gullotta, R. Montemayor, *Advances in ado-*

- lescent development: Vol. 4. Identity formation during adolescence.* Newbury Park, CA: Sage. p. 50–72.
359. Webb, E. (2006). *Recognition and validation of informal and non-formal learning for VET teachers and trainers in the EU Member States.* Revised final report. CEDEFOP.
360. Weber, M. (1954). *Max Weber on law in economy and society.* Cambridge: Harvard University Press.
361. Wells, C. M., Maxfield, C. R. (2010). Preparing superintendents for building teacher leadership: Implications for university programs. *The International Journal of Educational Leadership preparation*, No. 2, p. 1–10.
362. Wheatley, M. (1999). *Leadership and the New Science: Discovering Order in a Chaotic World* (2nd ed.). San Francisco, CA: Berrett-Koehler.
363. Wheatley, M. (2006). *Leadership and the New Science.* USA: Berrett-Koehler.
364. Zigers, I. (2003) Leadership in VirtualTeams: Oxymoron or Opportunity? *Organizational Dynamics*, Vol. 31, No. 4, p. 339–351.
365. Zimmerman-Oster, K., Burkhardt, J. (1999). *Leadership in the making: Impact and insights from leadership development programs in U.S. colleges and universities.* Battle Creek, MI: W. K. Kellogg Foundation.
366. Zohar, D., Marshall, I. (2001). *Spiritual Intelligence.* London: Bloomsbury.
367. Zuniga, M. (2002). Latino immigrants: Patterns of survival. In: Torres J. B., Rivera F. G. *Latino/Hispanic liaisons and visions for human behavior in the social environment.* New York: Haworth Social Work Practice Press, p. 137–155.
368. Žebrauskas, S., kt. (2010). *Aiškinamasis elektrotechnikos terminų žodynas: lietuvių k., vokiečių k., anglų k., prancūzų k., rusų k.* Kaunas: Technologija.
369. Želvys, R. (2001). *Švietimo vadybos pagrindai. Mokomoji priemonė.* Vilnius: VU leidykla.
370. Želvys, R. (2003). *Švietimo organizacijų vadyba.* Vilnius: VU leidykla.
371. Želvys, R. (2006). Social and technological challenges and socioeducation responses to them. *Socialiniai mokslai*, Nr. 2 (52), p. 73–78.
372. Žemaitis, V. (1998). *Pedagoginis autoritetas.* Vilnius: Ethos.
373. Žukauskienė, R. (2008). Kokybiniai ir kiekybiniai metodai. Mokymų medžiaga. Prieiga per internetą: <<http://rzukausk.home.mruni.eu/wp-content/uploads/kokybiniai-ir-kiekybiniai-tyrimai1.ppt#344,1>, Kokybiniai ir kiekybiniai metodai.>; žiūrėta 2013-08-27.

374. Žvirdauskas, D. (2006). *Mokyklos lyderystės ypatumai švietimo subjektų interesų ir mokyklos efektyvumo raiškos aspektu. Daktaro disertacija*. Kaunas: KTU leidykla.
375. 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*, Nr. 3(45), p. 84–94.
376. Панфилова, М. (2008). *Профессионально – личностная идентификация как фактор становления будущего менеджера по туризму*. Prieiga per internetą: www.kubsu.ru, žiūrėta 2010-12-10.