

**MYKOLO ROMERIO UNIVERSITETO
VIEŠOJO VALDYMO IR VERSLO FAKULTETO
VIEŠOJO ADMINISTRAVIMO INSTITUTAS**

MONIKA MASLIANIKIENĖ

**„MOKYTOJO LYDERYSTĖS KOMPETENCIJŲ UGDYMAS
IR JŲ ĮTAKA MOKYKLOS BENDRUOMENEI”**

Magistro baigiamasis darbas

Baigiamojo darbo vadovas:

Dr. Lina Tamulytė

Vilnius

2025 m.

**MYKOLO ROMERIO UNIVERSITETO
VIEŠOJO VALDYMO IR VERSLO FAKULTETO
VIEŠOJO ADMINISTRAVIMO INSTITUTAS**

**MOKYTOJO LYDERYSTĖS KOMPETENCIJŲ UGDYMAS
IR JŲ ĮTAKA MOKYKLOS BENDRUOMENEI**

Švietimo ir mokslo politikos ir vadybos magistrinis darbas

Studijų programa 6211LX076

Konsultantas

Vardenis pavardenis

2025 05 01

Vadovė

Dr. Lina Tamulytė

2025 05 01

Recenzentas

Vardenis Pavardenis

2025 05 01

Atliko

Monika Maslianikienė

2025 05 01

VILNIUS, 2025 m.

TURINYS

TURINYS	3
ANOTACIJA	5
SANTRAUKA	6
SUMMARY	7
SĄVOKŲ ŽODYNĖLIS	8
IŠVADAS	10
1. LYDERYSTĖS SVARBA ŠVIETIME: TEORINIAI PAGRINDAI IR PRAKTINIS PRITAIKYMAS .	14
1.1. Lyderystės sąvokos apibrėžimas	14
1.2. Lyderystės samprata švietimo kontekste.....	15
1.3. Pagrindinės lyderystės teorijos ir jų taikymas švietime	17
1.4. Mokytojų lyderystės ugdymo situacija Lietuvoje ir ES šalyse	19
1.5 Skaitmeninė lyderystė mokykloje	24
2. MOKYTOJŲ LYDERYSTĖS KOMPETENCIJŲ SAMPRATA IR SVARBA	26
2.1. Mokytojų lyderystės kompetencijų reikšmė	26
2.2. Mokytojų lyderystės kompetencijų komponentai	27
3. MOKYTOJŲ LYDERYSTĖS KOMPETENCIJŲ UGDYMO METODAI	30
3.1. Mentorstė	30
3.2. Refleksija ir savianalizė	32
3.3. Mokymų ir seminarų programa.....	33
3.4. Profesinio tobulėjimo planai.....	35
4. MOKYTOJŲ LYDERYSTĖS KOMPETENCIJŲ POVEIKIS MOKYKLOS BENDRUOMENEI	38
4.1. Mokytojų lyderystės kompetencijų įtaka mokinių pasiekimams.....	38
4.2. Mokyklos kultūros formavimas per mokytojų lyderystę.....	39
4.3. Bendradarbiavimo skatinimas mokykloje	41
4.4. Emocinė ir socialinė mokinių gerovė	42
5. MOKYTOJŲ LYDERYSTĖS KOMPETENCIJŲ PRAKTINĖ REIKŠMĖ IR BENDROSIOS IŽVALGOS	45
5.1. Lyderystės kompetencijų ugdymo nauda mokyklos bendruomenei	45
5.2. Mokyklos administracijos ir bendruomenės įtraukimas į lyderystės ugdymą	46
5.3. Lyderystės kompetencijų ugdymo iššūkiai.....	48
TYRIMO METODOLOGIJA	51
EMPIRINĖ DALIS	54
TYRIMO REZULTATŲ APTARIMAS	68
IŠVADOS	70
REKOMENDACIJOS	72

LITERATŪRA.....	74
PRIEDAI.....	78
AKADEMINIO SAŽININGUMO DEKLARACIJA.....	85

ANOTACIJA

Šiame magistro baigiamajame darbe nagrinėjamos mokytojų lyderystės kompetencijos ir jų svarba šiuolaikinėje švietimo sistemoje. Teorinėje dalyje analizuojamos pagrindinės lyderystės sampratos, akcentuojamas kompetencijų ugdymo poreikis ir nauda bendruomenės stiprinimui. Empirinio tyrimo metu atlikta mokytojų apklausa atskleidė, kad stipresnės lyderystės kompetencijos glaudžiai siejasi su geresne mokyklos atmosfera, aukštesniu mokinių įsitraukimu bei aktyvesniu kolegų bendradarbiavimu. Tyrimo rezultatai leidžia formuluoti rekomendacijas dėl tikslingesnio lyderystės ugdymo mokyklose.

SANTRAUKA

Švietimo sistemos pokyčiai, vykstantys tiek Lietuvoje, tiek tarptautiniu mastu, didina reikalavimus mokytojų kompetencijoms, ypač lyderystei. Šiame magistro baigiamajame darbe analizuojamos mokytojų lyderystės kompetencijos, jų svarba ugdymo procese bei poveikis mokyklos bendruomenei. Lyderystė suprantama kaip gebėjimas telkti bendruomenę, inicijuoti teigiamus pokyčius, įkvėpti mokinius ir kolegas bei prisidėti prie ugdymo kokybės gerinimo.

Darbe siekta ne tik teoriniu lygmeniu apžvelgti šiuolaikines lyderystės sampratas bei jų pritaikomumą švietime, bet ir atlikti empirinį tyrimą, padedantį suprasti realią padėtį Lietuvos bendrojo ugdymo mokyklose. Tyrimui naudotas kiekybinis metodas – anketinė apklausa, kurioje dalyvavo 390 pedagogų iš įvairių Lietuvos miestų ir miestelių. Tyrime dalyvavę respondentai atsakė į klausimus, kurie susiję su jų požiūriu į lyderystės svarbą, jų taikomomis praktikomis bei profesinio tobulėjimo galimybėmis.

Atlikto tyrimo rezultatai atskleidė, kad didžioji dalis pedagogų supranta lyderystės reikšmę ne tik kaip vadovavimą, bet ir kaip nuolatinį bendruomeniškumą, atsakomybės bei įsitraukimo procesą. Nors dalis respondentų pakankamai aktyviai dalyvauja profesinio tobulėjimo veiklose, tačiau dar išlieka kai kurių kliūčių: trūksta aiškių lyderystės ugdymo programų, lyderių mentorystės tinklų bei institucinio palaikymo. Atlikto tyrimo rezultatai taip pat parodė tam tikrą ryšį tarp lyderystės kompetencijų ir mokyklos bendruomenės stiprumo bei emocinės atmosferos ir mokinių pasiekimų.

Remiantis tyrimo rezultatais, darbe pateikiamos išvados, tiesiogiai siejamos su suformuluotais tyrimo uždaviniais, bei tikslingos rekomendacijos mokyklų vadovams, švietimo politikos formuotojams ir patiems mokytojams. Rekomendacijose akcentuojama ilgalaikių profesinio tobulėjimo sistemų svarba, bendradarbiavimo kultūros skatinimas bei aktyvesnis refleksijos taikymas praktikoje.

SUMMARY

The education system, both in Lithuania and globally, is undergoing significant changes that place increasing demands on teachers' competencies—particularly leadership. This master's thesis examines the nature and importance of teacher leadership competencies, their role in the educational process, and their impact on school communities. Leadership is viewed not only as formal authority but as the ability to unite the school community, initiate positive change, and inspire both students and colleagues.

The research includes both a theoretical overview of contemporary leadership models in education and an empirical study aimed at assessing how these competencies are expressed in Lithuanian schools. A quantitative research method was used: a survey involving 390 teachers from various regions of Lithuania. Respondents provided insights into their perception of leadership, the practices they apply, and the opportunities they have for professional development.

Findings revealed that most teachers recognize leadership as more than just management—it is a process rooted in responsibility, reflection, and collaboration. However, systemic barriers remain, such as the lack of structured leadership training, mentorship programs, and institutional support. The research also identified a correlation between well-developed leadership competencies and a positive school climate, stronger interpersonal relationships, and improved student outcomes.

Based on the findings, the thesis provides conclusions directly aligned with the research objectives and offers recommendations for school leaders, educational policymakers, and teachers. These include the promotion of long-term professional development systems, encouragement of reflective practices, and the cultivation of a culture of collaboration within schools.

SĄVOKŲ ŽODYNĖLIS

Lyderystė – gebėjimas daryti įtaką kitiems, siekiant bendrų tikslų. Švietimo kontekste lyderystė apima mokytojų gebėjimą telkti bendruomenę, motyvuoti mokinius, reflektuoti savo veiklą ir veikti pokyčio link (Day & Sammons, 2016; Fullan, 2020).

Mokytojo lyderystė – mokytojo veiklos, požiūrio ir atsakomybės visuma, kai jis tampa ne tik ugdymo proceso organizatoriumi, bet ir pozityvios mokyklos kultūros kūrėju, gebančiu įkvėpti kitus bendradarbiauti ir tobulėti (Gaižauskienė & Mikėnienė, 2020).

Lyderystės kompetencijos – mokytojo žinių, gebėjimų ir vertybinių nuostatų visuma, leidžianti efektyviai vadovauti, inicijuoti pokyčius, spręsti problemas, reflektuoti savo praktiką ir veikti bendruomeniškai (Fullan, 2020; Želvys, 2019).

Dalijamoji (dalinė) lyderystė – požiūris, kai lyderystės vaidmenys mokykloje nėra sutelkti vieno asmens rankose, o pasiskirsto tarp įvairių bendruomenės narių, skatinant įsitraukimą, atsakomybę ir bendrą veikimą (Harris & Muijs, 2015).

Mokyklos kultūra – vertybių, normų, elgesio modelių ir tarpusavio santykių visuma, formuojanti mokyklos identitetą, emocinę atmosferą ir bendruomenės tarpusavio ryšius (Stoll & Temperley, 2015).

Bendradarbiavimas – aktyvus veikimas kartu su kitais mokyklos bendruomenės nariais, grįstas pasitikėjimu, atvirumu ir bendru tikslu. Ypač svarbus dalinėje lyderystėje, kur kiekvienas gali prisidėti prie sprendimų ir pokyčių (Harris & Muijs, 2015).

Profesinis tobulėjimas – nuolatinis mokytojo mokymasis ir kompetencijų plėtra, skatinanti refleksiją, inovacijų taikymą ir prisitaikymą prie švietimo pokyčių bei bendruomenės poreikių (Laužackas & Naujanienė, 2019; Fullan, 2020).

Refleksija – savarankiškas ir kritiškas mokytojo savo veiklos apmąstymas, padedantis suprasti, kas veikia, ką galima keisti ir kaip augti kaip profesionalui bei lyderiui (Schön, 2017; Brookfield, 2017).

Mentorystė – ilgalaikis bendradarbiavimo procesas, kuriame patyręs mokytojas ir mažiau patirties turintis kolega dalijasi žiniomis, idėjomis ir palaikymu. Šis procesas grindžiamas abipusiu mokymusi ir pasitikėjimu (Carroll, 2005; Harris & Muijs, 2015).

Pokyčių valdymas – tai strateginis procesas, kurio metu svarbu ne tik planuoti ir įgyvendinti naujoves, bet ir telkti bendruomenę permainoms. Sėkmingam pokyčių įgyvendinimui būtina derinti vadybinius įgūdžius su emociniu jautrumu ir gebėjimu atliepti kitų žmonių poreikius (Fullan, 2020).

IVADAS

Mokytojų lyderystė tampa vienu iš kertinių veiksnių, lemiančių švietimo įstaigų sėkmę, kultūros stiprumą ir mokinių pasiekimus. Šiuolaikiniame ugdymo kontekste pedagogas nėra vien tik žinių perteikėjas – tai bendruomenės narys, kuris geba inicijuoti pokyčius, burti kolegas ir kurti tvarius ryšius su mokiniais bei mokyklos bendruomene. Tyrėjai vis dažniau pabrėžia, kad lyderystė klasėje ir už jos ribų daro reikšmingą poveikį tiek mokymo kokybei, tiek organizaciniam klimatui. Tokie autoriai kaip Leithwood, Day ir Sammons (2019) teigia, jog pedagogų įsitraukimas į strateginius ugdymo procesus bei gebėjimas veikti lyderiškai stiprina bendrą mokyklos efektyvumą ir skatina nuolatinį tobulėjimą.

Daugelis tyrimų rodo, kad mokytojai, turintys išreikštą lyderystės gebėjimų, reikšmingai prisideda prie pozityvios mokyklos kultūros kūrimo, geresnių tarpusavio santykių ir aukštesnių mokinių pasiekimų (Robinson, Lloyd & Rowe, 2008). Pasak Burns (1978), lyderis – tai asmuo, gebantis įkvėpti kitus veikti kartu. Švietimo srityje tai reiškia, kad mokytojas, kuris veikia kaip lyderis, neapsiriboja pamokos turiniu – jis daro įtaką visai mokyklos aplinkai. Nepaisant teorinių prielaidų, praktikoje mokytojų lyderystės kompetencijų ugdymas Lietuvoje dar nėra pakankamai išplėtotas. Statistikos duomenimis, tik apie 25 % mokytojų rengimo programų apima lyderystės ugdymo elementus (OECD, 2021). Tai gerokai mažiau nei kitose Europos šalyse.

Dėl to dažnai stokojama sisteminių priemonių, kurios padėtų tikslingai stiprinti šiuos gebėjimus pedagoginėje veikloje. Fullan (2020) akcentuoja, kad ilgalaikis švietimo pažangos pagrindas – tai įgalinti ir bendradarbiaujantys pedagogai, kurie reflektuoja savo veiklą, ieško veiksmingų sprendimų ir kuria atvirą ugdymo kultūrą. Tokių mokytojų lyderystė neapsiriboja vien pamoka – ji veikia visą mokyklos organizacinę struktūrą, ugdymo viziją ir net mokinių motyvaciją. OECD tyrimai (2022) patvirtina, kad stipri mokytojų profesinė autonomija bei dalyvavimas sprendimų priėmime yra siejami su aukštesne ugdymo kokybe ir mažesniu profesinio perdegimo lygiu.

Šiame kontekste aktualu analizuoti, kaip mokytojai suvokia savo lyderystės galimybes, kokios kompetencijos reikalingos veiksmingai lyderystei bei kokie metodai padeda jas ugdyti. Darbe siekiama atskleisti ne tik teorinį lyderystės sampratų pagrindą, bet ir įvertinti jos praktinę reikšmę Lietuvos bendrojo ugdymo mokyklose.

Tyrimo aktualumas. Mokytojų lyderystės gebėjimai vis dažniau įvardijami kaip vienas iš svarbiausių šiuolaikinio švietimo kokybės rodiklių. Įvairūs tyrimai (Leithwood & Seashore-Louis, 2011) rodo, kad mokytojas, turintis išvystytas lyderystės kompetencijas, ne tik prisideda prie mokinių pažangos, bet ir

padedą formuoti stipresnį mokyklos identitetą bei gerina bendrą mikroklimatą. Toks pedagogas geba kurti įtraukiančią, bendradarbiavimu grindžiamą mokymosi aplinką, kurioje kiekvienas mokinys jaučiasi saugus, vertinamas ir motyvuotas. Gaižauskienės ir Mikėnienės (2020) atlikti tyrimai Lietuvoje rodo, kad mokytojų, gebančių reflektuoti ir veikti strategiškai, klasėse vyrauja aukštesnė mokinių motyvacija ir nuoseklesnė pažanga.

Tuo pačiu metu pasaulinės švietimo sistemos susiduria su dideliais iššūkiais – technologinių pokyčių sparta, socialinių skirtumų augimas, vaikų emocinės sveikatos problemos. Harris ir Muijs (2015) pažymi, kad lyderiaujantys mokytojai gali tapti svarbia jungtimi tarp ugdymo turinio ir konteksto – jie geba įtraukti inovatyvius metodus, prisitaikyti prie pokyčių ir palaikyti kolegas. Deja, Lietuvos švietimo sistemoje ši kompetencija dar nėra pakankamai integruota į sisteminius sprendimus. OECD (2021) duomenimis, tik apie ketvirtadalis mokytojų Lietuvoje dalyvauja nuoseklioje lyderystės tobulinimo programose, o struktūrinė parama tokiai kompetencijai plėtoti išlieka ribota. Tai rodo akivaizdų atotrūkį nuo pažangių švietimo sistemų, kuriose mokytojų lyderystė laikoma strategine ugdymo sėkmės dedamąja.

Fullan (2020) teigia, kad mokyklos bendruomenės, kuriose mokytojai jaučiasi įgalinti, geba kartu spręsti iššūkius, kurti pasitikėjimu grįstą kultūrą ir siekti ilgalaikių pokyčių. Todėl mokytojų lyderystės gebėjimų ugdymas yra ne tik asmeninis tobulėjimo klausimas, bet ir būtina sąlyga šiuolaikinei mokyklai funkcionuoti kaip besimokančiai organizacijai. Šio tyrimo aktualumas išryškėja kaip atsakas į poreikį keisti požiūrį į mokytoją – iš turinio perteikėjo į pokyčių iniciatorių ir bendruomenės telkėją.

Tyrimo naujumas. Šio tyrimo naujovė atsiskleidžia per jo praktinę orientaciją – siekiama remtis empirinių duomenų analize ir pateikti konkrečias rekomendacijas, kaip efektyviai ugdyti mokytojų lyderystės kompetencijas šiuolaikinėje mokykloje. Remiantis Northouse (2021) bei Leithwood (2016) įžvalgomis, tyrimas siekia atskleisti, kaip šios kompetencijos gali būti integruotos ne tik į pedagogų rengimo programas, bet ir į kasdienį mokyklos gyvenimą – pradedant mikroklimato stiprinimu, baigiant ilgalaikių ugdymo tikslų formavimu. Svarbu, kad lyderystės gebėjimų stiprinimas būtų suprantamas ne kaip papildomas krūvis, o kaip strateginė priemonė visos ugdymo sistemos tobulinimui.

Tyrimas taip pat siūlo palyginti skirtingus teorinius požiūrius į lyderystę – transformacinę (Burns, 1978), dalinę (Harris & Spillane, 2008) bei tarpusavio ryšiais grįstą bendruomeninę lyderystę (Greenleaf, 1970). Analizuojama, kaip šios koncepcijos pasireiškia mokyklos praktikoje ir kaip gali būti pritaikytos Lietuvos švietimo realijose. Siekiama ne tik identifikuoti teorines sąsajas, bet ir iširti, kaip

šie modeliai gali prisidėti prie tvaresnio mokytojų profesinio augimo bei pozityvios mokyklos kultūros kūrimo.

Tikimasi, kad tyrimo rezultatai padės gilinti supratimą apie lyderystės kompetencijų svarbą, suteiks pagrindą tolesniems tyrimams bei prisidės prie metodinės bazės, skirtos lyderystės stiprinimui mokyklose. Šis tyrimas ypač aktualus tuo, kad jungia teorinį pagrindą su praktiniu taikymu, siekdamas įgalinti mokytoją būti ne tik ugdytoju, bet ir pokyčių iniciatoriumi švietimo sistemoje.

Tyrimo problema. Šiuolaikinės švietimo sistemos kontekste vis labiau akcentuojama ne tik mokinių akademinių rezultatų svarba, bet ir būtinybė kurti pozityvią, bendradarbiavimu grįstą mokyklos kultūrą. Fullan (2020) pažymi, kad mokytojų lyderystės gebėjimų plėtojimas yra itin reikšmingas, nes būtent tokie pedagogai tampa pagrindiniais pokyčių iniciatoriais mokyklose.

Vis dėlto, nors lyderystės reikšmė pabrėžiama mokslinėje literatūroje, dar trūksta išsamių empirinio pobūdžio įžvalgų apie tai, kaip konkrečiai tokios kompetencijos ugdomos ir kokią poveikį jos daro mokyklų bendruomenėms (Robinson, 2019).

Be to, dažnai švietimo politika koncentruojasi į standartizuotus pasiekimus, o lyderystės ugdymas lieka nuošalyje, nors jo vaidmuo kuriant tvarius pokyčius yra esminis. Leithwood (2016) pabrėžia, kad sėkmingos mokyklos dažnai pasižymi aktyviu mokytojų lyderystės įsitraukimu, kuris daro įtaką tiek mokinių motyvacijai, tiek jų rezultatams. Visgi realybėje ši kompetencija ugdoma nepakankamai.

Atsižvelgiant į tai, kyla esminis klausimas: **kaip mokytojų lyderystės kompetencijų ugdymas daro įtaką mokyklos bendruomenei – mokinių pasiekimams, ugdymo kultūrai ir tarpusavio ryšiams?** Atsakymo į šį klausimą siekiama tyrime, kuris remiasi Northouse (2021) požiūriu į švietimo lyderystę, siekiant pagrįsti ugdymo praktikų veiksmingumą empiriniais duomenimis.

Siekiant atsakyti į šį klausimą, tyrime bus remiamasi praktinių pavyzdžių ir empirinės apklausos duomenimis, analizuodami realias pedagogų patirtis ir jų įžvalgas apie lyderystės reikšmę kasdienėje ugdymo veikloje.

Tyrimo objektas: mokytojų lyderystės kompetencijų ugdymas ir jų poveikis mokyklos bendruomenei.

Tyrimo tikslas: įvertinti mokytojo lyderystės kompetencijų įtaką mokyklos bendruomenei.

Tyrimo uždaviniai:

1. Išanalizuoti lyderystės teorijas ir jų taikymą švietimo kontekste.
2. Atskleisti mokytojų lyderystės kompetencijų svarbą ugdymo procese.
3. Identifikuoti veiksmingiausius metodus, taikomus mokytojų lyderystės kompetencijų ugdymui.
4. Įvertinti, kokį poveikį ugdytos mokytojų lyderystės kompetencijos daro mokyklos bendruomenei – mokinių pasiekimams, bendravimo kultūrai bei bendradarbiavimo lygiui.

Tyrimo metodai. Tyrime taikoma kiekybinė analizė, apklausiami mokytojai ir kiti mokyklos darbuotojai, taip pat renkama informacija apie mokinių ir tėvų požiūrį į mokytojų lyderystę. Surinkti atsakymai analizuojami statistiškai, siekiant nustatyti ryšius tarp lyderystės kompetencijų ir mokyklos bendruomenės rodiklių – mokinių pasiekimų, atmosferos klasėje ir kitų svarbių aspektų. Surinkti duomenys analizuojami statistiškai, siekiant nustatyti ryšius tarp mokytojų lyderystės kompetencijų, mokinių pasiekimų, mokyklos atmosferos ir bendruomeninio įsitraukimo rodiklių.

Hipotezė: Mokytojų dalyvavimas profesinio tobulėjimo veiklose, refleksijos taikymas ir bendradarbiavimo su bendruomene aktyvumas reikšmingai prisideda prie jų lyderystės kompetencijų stiprinimo ir teigiamo poveikio mokyklos bendruomenei.

1. LYDERYSTĖS SVARBA ŠVIETIME: TEORINIAI PAGRINDAI IR PRAKTINIS PRITAIKYMAS

1.1. Lyderystės sąvokos apibrėžimas

Lyderystė – tai viena labiausiai aptarinėjama ir turinti daug sąvokų tiek vadybos, tiek švietimo mokslų kontekste. Nors žodis „lyderis“ dažnai asocijuojasi su vadovo vaidmeniu, šiuolaikinė mokslinė literatūra vis plačiau pabrėžia, kad lyderystės nereikėtų sieti vien su pareigybe ar hierarchine pozicija. Ypač aktuali tema švietimo srityje – „kasdienės lyderystės“ samprata, kai kiekvienas mokyklos bendruomenės narys, o ypač pedagogas, prisideda prie įvairių ir sudėtingų sprendimų priėmimo, svarbių iniciatyvų įgyvendinimo ir mokyklos kultūros formavimo (Northouse, 2021).

Šiandien suprantama, kad švietimo lyderystė tai procesas, kuriame asmuo, kaip lyderis, daro įtaką kitų žmonių mąstymui, veiklai ar emocinei būsenai, siekdamas bendro tikslo (Leithwood & Jantzi, 2006). Tokia lyderystė dažniausiai pasireiškia per gebėjimą įkvėpti, įtraukti, išklausti ir sudaryti sąlygas augti kitiems bendruomenės nariams. Lyderystė nėra vienkartinė būsena ar vienkartinis aktas – tai dinamiškas, nuolat besikeičiantis socialinis reiškinys, reikalaujantis pastovių tiek profesinių, tiek asmeninių gebėjimų. Šis požiūris grindžiamas vertybių svarba, įsitraukimu, pasitikėjimu ir emociniu jautrumu bei visais elementais, kurie dažnai išskiriami šiuolaikiniuose tyrimuose (Fullan, 2020).

Remiantis duomenų bazių (EBSCOhost, Taylor & Francis Online) šaltiniais, aiškėja, kad efektyviausia lyderystė ugdymo įstaigose pasižymi ne vadybiniu autoritetu, bet gebėjimu telkti bendruomenę ir skatinti jos narius lyderystei. Būtent pasiskirstyta lyderystė, kai atsakomybė pasidalijama tarp ugdymo įstaigos bendruomenės narių, sukuria sąlygas veiksmingesniems pokyčiams. Tai leidžia greičiau reaguoti į iššūkius, sustiprina priklausymo jausmą visoje mokyklos bendruomenėje. Nagrinėti praktiniai tyrimai rodo, kad tos ugdymo įstaigos, kuriose skatinamas ir taikomas lyderystės sklaidos modelis, pasiekia aukštesnių rezultatų mokinių įsitraukimo, darbuotojų pasitenkinimo ir bendruomenės lojalumo srityse (OECD, 2021).

Apie tai, kad lyderystė yra ne vieno asmens savybė ar veiksmas, o abipusė sąveika tarp lyderio ir jo pasekėjų, teigiama yra Northouse (2021). Švietimo sistemoje tai reiškia, kad pedagogas, veikdamas kaip lyderis, turi gebėti ne tik organizuoti ugdymo turinį, bet ir įsiklausti į kolegas, tėvus, mokinius, kitus bendruomenės narius – prisitaikyti prie jų poreikių ir siūlyti sprendimus, pagrįstus refleksija bei kolektyviniu sutarimu. Robinson (2019) teigia, kad tikroji lyderystė mokykloje reiškia gebėjimą kurti

pasitikėjimu grįstą bendruomeninę kultūrą, kurioje žmonės noriai įsitraukia į permainas, o sprendimai yra grindžiami bendromis vertybėmis ir nuostatomis.

Negalima atmesti, kad lyderystės samprata taip pat glaudžiai susijusi ir su emociniu intelektu – gebėjimu atpažinti, suprasti ir valdyti tiek savo, tiek kitų emocijas. Tyrimai, publikuoti duomenų bazėse (pvz., Education Research Complete), atskleidžia, kad emocinis intelektas yra vienas svarbiausių veiksnių, lemiančių lyderio efektyvumą švietimo aplinkoje (Brackett et al., 2019). Pedagogai, kurie sugeba kurti pozityvią ir saugią emocinę aplinką, kur kas dažniau pasiekia ilgalaikių rezultatų tiek su kolegomis, tiek su mokiniais, mokinių tėvais.

Tuo tarpu Fullan (2020) ragina atsisakyti lyderystės kaip „herojaus“ modelio – vieno asmens, kuris viską keičia – ir pereiti prie bendros kultūrinės sampratos. Pasak Fullan, lyderystė yra kolektyvinis procesas, kuriame sėkmė priklauso nuo gebėjimo burti skirtingas interesų grupes bendram tikslui, kuri skatintų ir įgalintų bendruomenę kurti tinkamą aplinką. Pedagogai, įgiję lyderystės gebėjimų, tampa ne tik ugdymo proceso dalyviais, bet ir pokyčių vedliais savo bendruomenėje.

Galiausiai, šiuolaikinė literatūra vis dažniau pabrėžia, kad lyderystė švietime dar nėra baigtinė stadija, tai vis dar tobulėjantis procesas. Galima teigti, kad kiekvienas pedagogas, bendruomenės narys gali būti lyderis, jei turi galimybę reflektuoti, augti, bendradarbiauti ir dalytis atsakomybe. Lyderystė šiuolaikiniame švietime yra pilnavertė, kai dalyvauja visa bendruomenė – ne vien vadovai, bet ir pedagogai, mokiniai, tėvai.

Todėl šiame tyrime lyderystė bus aptariama kaip sąveikos, pasitikėjimo ir vertybinio įsitraukimo procesas, padedantis ugdymo įstaigoms augti kaip bendruomenėms. Toks požiūris leidžia pažvelgti į lyderystę ne tik kaip į organizacinį mechanizmą, bet ir kaip į bendruomenę, kuri lemia švietimo sistemos gyvybingumą ir gebėjimą prisitaikyti.

1.2. Lyderystės samprata švietimo kontekste

Švietimo aplinkoje lyderystė įgauna itin platų ir kompleksiską pobūdį – ji neapsiriboja vien tik sprendimų priėmimu ar organizacine kontrole. Priešingai, ji apima visos mokyklos kultūros formavimą, emocinio klimato puoselėjimą ir kiekvieno bendruomenės nario įgalinimą. Mokytojas šiame kontekste veikia ne kaip viršesnė valdžios figūra, o kaip partneris, kuris savo veikla daro įtaką kolegoms, mokiniams bei tėvams. Šiuolaikinė švietimo lyderystė remiasi vertybių, pasitikėjimo ir dalyvavimo principais – būtent tokie bruožai tampa esminiais mokyklai siekiant ilgalaikių rezultatų (Leithwood & Jantzi, 2006; OECD, 2021).

Harris ir Muijs (2015) pabrėžia, kad lyderystė švietime yra susijusi ne tiek su formalia valdžia, kiek su gebėjimu įtraukti bendruomenės narius į bendrą atsakomybę už ugdymo kokybę. Tokia lyderystė grindžiama dialogu, kuriame mokytojas tampa iniciatoriumi, gebančiu išgirsti kitus, reflektuoti ir telkti bendraminčius bendram tikslui. Šios nuostatos vis ryškiau atsispindi ir Lietuvos švietimo strateginiuose dokumentuose – Nacionalinė Švietimo agentūra pažymi, kad šiuolaikinė mokykla turėtų būti grindžiama bendruomeniškumu, o mokytojo lyderystė turi atsiskleisti visais ugdymo proceso lygmenimis, ne tik pamokoje (ŠMSM, 2023).

Gaižauskienės ir Mikėnienės (2020) tyrimuose pažymima, kad pedagogų lyderystė nėra tiesiogiai susijusi su užimamomis pareigomis, bet kyla iš profesinio įsipareigojimo, atvirumo pokyčiams ir noro keisti įsisenėjusią praktiką. Pedagogai aktyviai įsitraukiantys į sprendimų priėmimą mokykloje, prisideda prie jos veiklos demokratizavimo, stiprina kolegų įsitraukimą į bendrą veiklą bei skatina prasmingų, mokiniams aktualių procesų formavimą. Tokia veikla tampa pavyzdžiu kitiems, ne tik profesinė, bet ir vertybine prasme – jų veikla įkvepia tiek mokinius, tiek kolegas.

Fullan (2020) švietimo lyderystę apibūdina kaip „moralinę atsakomybę“, kurios esmė – siekis prisidėti prie kiekvieno mokinio gerovės. Toks požiūris išplečia lyderystės sampratą už formalių ribų ir pabrėžia vidinį apsisprendimą veikti dėl bendro gėrio. Kitaip tariant, lyderystė čia nėra priskirta – ji yra pasirinkta. Tyrimuose, publikuotuose *ERIC* ir *EBSCOhost* duomenų bazėse, akcentuojama, kad moralinė atsakomybė, kaip vienas iš lyderystės pamatų, koreliuoja su didesniu kolegų pasitikėjimu ir didesniu mokinių įsitraukimu (Wahlstrom & Louis, 2008).

Lyderystės įtaka švietime taip pat neatsiejama nuo asmeninio ir profesinio augimo. Leithwood, Harris ir Hopkins (2016) pabrėžia, kad efektyvūs pedagogai-lyderiai geba atliepti ne tik ugdymo turinio, bet ir mokyklos bendruomenės socialinius bei emocinius poreikius. Jie ne tik įgyvendina sprendimus, bet ir kuria erdvę refleksijai, mokymuisi bei aktyviai veiklai. Tokia lyderystė dažniausiai pasireiškia praktikoje, kur pedagogai imasi atsakomybės neformaliai – per iniciatyvas, dalyvavimą projektuose ar kolegialaus mokymosi veiklas.

Švietimo lyderystė šiandien traktuojama ne kaip vieno asmens savybė, o kaip bendruomeninis reiškiny, kurio sėkmei būtinas kolektyvinis įsitraukimas. Tai ne statusas, o nuostata – gebėjimas telkti, veikti etišškai, kurti atvirą ugdymo aplinką ir rūpintis kiekvieno mokinio bei kolegės gerove. Todėl šiame tyrime lyderystė švietimo kontekste bus analizuojama kaip visapusė praktika, apimanti tiek mikro-, tiek makro-lygio poveikį – nuo klasės iki visos mokyklos bendruomenės.

1.3. Pagrindinės lyderystės teorijos ir jų taikymas švietime

Norint giliau suvokti lyderystės sampratą švietimo kontekste, svarbu remtis tiek klasikinėmis, tiek šiuolaikinėmis lyderystės teorijomis. Šios teorijos ne tik padeda aiškiau suvokti lyderio vaidmenį, atskleidžia lyderystės poveikį bendruomenei, mokinių pasiekimams bei ugdymo kokybei, bet ir leidžia įvertinti, kokiais principais grįsta lyderystė. Nors per pastaruosius dešimtmečius buvo pasiūlyta ir suformuluota daugybė teorinių modelių, tam tikros teorijos įgijo ypatingą reikšmę švietimo srityje.

Viena plačiausiai taikomų yra **transformacinės lyderystės** teorija, išplėtotą Burns (1978). Ši teorija apibrėžia lyderį kaip asmenį, kuris įkvepia pasekėjus siekti aukštesnių tikslų, nei jie išsikeltų individualiai. Transformacinė lyderystė remiasi vertybiniu požiūriu, ji skatina mokyklų bendruomenės narius veikti remiantis pasitikėjimu, pagarba, intelekto stimuliavimu ir asmeniniu augimu. Leithwood, Harris ir Hopkins (2016) šią teoriją pritaikė švietimo aplinkai, pabrėždami, kad tokio tipo lyderiai ugdymo įstaigose kuria aplinką, kurioje tiek mokiniai, tiek mokytojai jaučiasi įgalinti augti.

Kita svarbi kryptis – **tarnaujančioji lyderystė**, kurios pagrindus dar XX a. viduryje išplėtojo Greenleaf (1970). Ji išskiria lyderį kaip pirmiausia tarnaujantį kitam, o tik paskui vadovaujantį. Šioje teorijoje lyderis pirmiausia suvokiamas kaip tas, kuris tarnauja kitiems ir tik vėliau – kaip vadovaujantis. Tarnaujančioji lyderystė išsiskiria dėmesiu, rūpesčiu kitais, empatija, gebėjimu įsiklausyti, palaikyti ir skatinti asmeninį bei profesinį augimą. Švietimo kontekste ši lyderystės forma itin aktuali ir svarbi, nes padeda atliepti mokinių emocinius ir socialinius poreikius bei stiprina pasitikėjimu grindžiamus santykius tarp mokytojų ir mokyklos bendruomenės (OECD, 2021).

Demokratinė arba dalinė (distributyvinė) lyderystė – kita svarbi kryptis, kurios reikšmė tampa vis aktualesnė šiuolaikinėse mokyklose. Harris ir Muijs (2015) pažymi, kad ši lyderystės forma grįsta įsitikinimu, jog visi mokyklos bendruomenės nariai turi teisę ir galimybę dalyvauti priimančiam sprendimui. Atsakomybė čia nėra priskirta tik administracijai, bet pasiskirstoma tarp mokytojų, mokinių ir net tėvų. Tokia lyderystė ne tik įgalina daugiau žmonių, bet ir stiprina bendruomeninį pasitikėjimą, lojalumą bei atsakomybę siekiant bendrų tikslų.

Kita svarbi perspektyva – **emocinės lyderystės** modelis, išpopuliarintas Goleman (2006), taip pat reikšmingai prisideda prie lyderystės sampratos švietime. Ši teorija remiasi mintimi, kad efektyvūs lyderiai pirmiausia geba suprasti ir valdyti savo emocijas, o taip pat jautriai reaguoti į kitų emocinę būseną. Švietimo srityje tai įgauna ypatingą reikšmę, nes emocinis klimatas mokykloje tiesiogiai veikia mokinių savijautą, motyvaciją bei ugdymosi rezultatus. Be to, emocinė lyderystė padeda mažinti

pedagogų perdegimą, didina jų pasitenkinimą darbu ir skatina glaudesnį bendradarbiavimą (Brackett et al., 2019; EBSCOhost).

Šiame kontekste taip pat svarbu paminėti **vertybėmis grįstą lyderystę**, apie kurią kalba Fullan (2020). Jo teigimu, lyderystė švietime turi būti traktuojama kaip moralinė atsakomybė – siekis veikti dėl mokinio gerovės, bendruomenės stiprinimo ir ilgalaikės švietimo kokybės. Tai nėra statusas, o pasirinkimas – sprendimas imtis atsakomybės net tada, kai tai nėra formaliai įpareigota.

1 lentelė. *Lyderystės sampratų palyginimas pagal skirtingus autorius*

Autorius	Lyderystės samprata	Akcentuojami aspektai
Northouse (2021)	Lyderystė – tai procesas, kurio metu asmuo daro įtaką kitiems, kad pasiektų bendrą tikslą.	Abipusis ryšys, pasitikėjimas, bendrų tikslų siekimas.
Burns (1978)	Transformacinė lyderystė – lyderis įkvėpia ir motyvuoja savo sekėjus siekti aukštesnių tikslų.	Įkvėpimas, pokyčių skatinimas, asmeninis augimas.
Fullan (2020)	Švietimo lyderystė – tai gebėjimas kurti aplinką, kuri įgalina bendruomenę bendradarbiauti ir mokytis.	Ugdymo kokybė, bendradarbiavimas, vertybių puoselėjimas.
Harris ir Muijs (2015)	Dalinė lyderystė – atsakomybės už lyderystės funkcijas pasidalijimas tarp bendruomenės narių.	Atsakomybės pasidalijimas, bendradarbiavimas, inovacijų kūrimas.
Gaižauskienė ir Mikėnienė (2020)	Lyderystė švietime – gebėjimas įkvėpti, įtraukti bendruomenę ir skatinti mokinių asmeninį bei socialinį augimą.	Motyvacija, atsakomybė, socialinis ir emocinis augimas ir intelektas

Šaltinis: sudaryta pagal Northouse (2021), Fullan (2020)

Teorijų lyginamoji analizė, pateikta lentelėje (1 lentelė), leidžia įžvelgti, kaip skirtingi autoriai akcentuoja įvairius lyderystės aspektus – nuo pasitikėjimo ir tarpusavio santykių svarbos (Northouse, 2021), iki socialinės atsakomybės, emocinio intelekto ar dalyvaujamojo valdymo (Gaižauskienė & Mikėnienė, 2020). Nors teoriniai požiūriai skiriasi, dauguma jų sutaria, kad lyderystė švietime turi būti įtrauki, etiška, reflektuojanti ir atliepanti bendruomenės poreikius.

Lyderystės teorijos ne tik padeda struktūruotai analizuoti pedagogo, vadovo ar bendruomenės vaidmenį, bet ir suteikia praktinių gairių, kaip kurti vertybiškai tvirtą ir įgalinančią mokyklos kultūrą. Šios teorijos nėra vien tik abstraktūs modeliai – jos gali būti integruojamos, adaptuojamos ir taikomos

atsižvelgiant į konkrečios ugdymo įstaigos kontekstą. Svarbiausia – gebėti jas suprasti ne kaip formalų reikalavimą, bet kaip galimybę auginti lyderystės kultūrą, kurioje kiekvienas bendruomenės narys jaučiasi vertingas ir reikalingas.

1.4. Mokytojų lyderystės ugdymo situacija Lietuvoje ir ES šalyse

Mokytojų lyderystė Europos Sąjungoje vis dažniau traktuojama kaip vienas esminių švietimo kokybės aspektų, turinčių įtakos ne tik mokinių pasiekimams, bet ir visai mokyklos bendruomenei. Strateginiuose dokumentuose pabrėžiama, kad mokytojai, gebantys veikti kaip lyderiai, tampa ne tik žinių perteikėjais, bet ir pokyčių kūrėjais bei bendruomenės telkėjais. Europos Komisijos (2022) ataskaitoje pažymima, kad net 17 ES valstybių narystės šalyse mokytojų lyderystės kompetencijų stiprinimas yra aiškiai įtvirtintas nacionalinėse švietimo strategijose kaip vienas iš prioritetų.

Vakarų Europos šalių pavyzdžiai atskleidžia, kad mokytojų lyderystės ugdymas sėkmingai įgyvendinamas per ilgalaikes kvalifikacijos tobulinimo programas, struktūrizuotas mentorystės sistemas, refleksijos metodus ir tarpinstitucinius bendradarbiavimo tinklus. Tokiose šalyse kaip Suomija, Estija ar Nyderlandai, pedagogų rengimas apima ne tik dalykinių žinių gilinimą, bet ir vertybinių, emocinių bei bendruomeninių kompetencijų ugdymą. Toks požiūris padeda pedagogams aktyviai įsitraukti į mokyklos gyvenimą, kultūros kūrimą ir veikti kaip sąmoningiems švietimo dalyviams. Svarbiausia – pedagogo matymas ne kaip vykdytojo, o kaip savarankiško veikėjo, galinčio inicijuoti sprendimus ir reflektuoti švietimo procesus.

Tuo tarpu Lietuvoje pažanga šioje srityje vystosi lėčiau. Įgyvendintos programos, tokios kaip „Lyderių laikas“, ženklina teigiamą poslinkį link naujos pedagogų profesionalumo sampratos, tačiau vis dar trūksta sisteminio požiūrio, kuris būtų aiškiai įtvirtintas nacionaliniu lygmeniu. Viena pagrindinių problemų – nepakankamas finansinis ir organizacinis palaikymas, dėl kurio daugelis iniciatyvų priklauso nuo atskirų mokyklų vadovų entuziazmo, o ne nuo centralizuotos švietimo politikos krypties (Fullan, 2020).

Lietuvoje vis dar vyrauja siaura mokytojų lyderystės samprata, dažnai siejama tik su formaliomis pareigomis ar administracine funkcija. Toks požiūris riboja lyderystės potencialą veikti kaip kolektyvinį ugdymo procesą skatinantis veiksnys. Tuo tarpu užsienio šalyse mokytojų lyderystė traktuojama kaip moralinė atsakomybė prisidėti prie mokyklos gerovės ir bendruomenės įsitraukimo (OECD, 2021).

Suomija. Suomijos švietimo sistema dažnai minima tarp pažangiausių pasaulyje – viena iš jos sėkmės priedaidų yra gilus pasitikėjimas mokytojų profesionalumu. Čia mokytojas laikomas ne

vykdytoju, bet savarankišku švietimo kūrėju, kuriam suteikiama atsakomybė priimti sprendimus ne tik klasėje, bet ir mokyklos strateginiame lygmenyje (Sahlberg, 2015). Mokyklos veikia kaip reflektuojančios organizacijos, kuriose vyksta bendri pokalbiai, duomenų analizė, kolektyvinis sprendimų priėmimas. Tokia sistema leidžia formuotis sklaidžiajai (distribuityvinei) lyderystei, kai atsakomybė pasidalijama tarp visų pedagogų (Aho, Pitkänen & Sahlberg, 2006).

Be to, Suomijos švietimo sistema skiria didelį dėmesį profesiniam tobulėjimui: valstybės lėšos paskirstomos savivaldybių lygmeniu, leidžiant pedagogams kurti inovatyvius ugdymo planus, atlikti duomenų analizę ir siūlyti sprendimus, grindžiamus mokyklos poreikiais (Education Research Complete, 2021). Kasmetiniai nacionaliniai tyrimai, kuriuose mokytojai aktyviai dalyvauja, padeda ne tik vertinti reformų poveikį, bet ir formuoti profesinės tapatybės bei atsakomybės kultūrą. Tyrimai rodo, kad dalyvaujamoji lyderystės kultūra padeda išlaikyti aukštą motyvaciją ir įsitraukimą į sprendimų priėmimą (Seppänen & Kauko, 2020).

Šios šalies modelis remiasi ilgalaikiu investavimu į profesionalumą, kolegialumu grįstais santykiais ir nuolatine refleksija. Čia prioritetas teikiamas ne greitam rezultatui, bet tvariai mokyklos plėtrai, kuri grindžiama pasitikėjimu ir atsakomybe. Suomijos pavyzdys rodo, kad tvari lyderystė gimsta ne iš hierarchijos, o iš profesinės autonomijos ir švietimo bendruomenės kultūros, kuri palaikoma tiek iš vidaus, tiek valstybiniu lygmeniu.

Estija. Estijos švietimo sistema taip pat pateikiama kaip vienas iš sėkmingiausių lyderystės integravimo pavyzdžių Vidurio ir Rytų Europoje. Pagrindiniai šios sistemos principai – decentralizuota švietimo struktūra, stipri pedagogų autonomija ir aktyvus dalyvavimas sprendimų priėmime. Nuo 2014 metų Estijoje veikianti „Teacher Career Model“ sistema išplėtė mokytojų galimybes dalyvauti pokyčių inicijavime. Mokytojo karjeros eiga čia grindžiama ne tik profesiniu stažu, bet ir aktyvumu bendruomenės gyvenime bei inovacijų kūrimu (OECD, 2022).

Pasak Saarmit ir Remmik (2021), Estijos mokytojai turi demonstruoti gebėjimą kurti pozityvius pokyčius, įtraukti kolegas į bendruomeninę veiklą ir veikti kaip ugdymo sistemos stiprinimo dalyviai. Lyderystės kompetencijos čia neatsiejamos nuo profesinio tobulėjimo – jos integruojamos į nuolatinius kvalifikacijos kėlimo kursus, kuriuose nagrinėjamos tokios temos kaip emocinis intelektas, strateginis mąstymas, viešasis kalbėjimas ir lyderystės planavimas (Estijos švietimo ir mokslo ministerija, 2022).

Didelį vaidmenį Estijoje atlieka nacionaliniai pedagogų bendradarbiavimo tinklai. Čia mokytojai reguliariai dalyvauja forumuose, kuriuose dalijasi gerąja patirtimi, aptaria lyderystės praktikas ir kartu ieško sprendimų švietimo problemoms. Vainio ir Kikas (2020) pabrėžia, kad tokie tinklai ugdo reflektuojančią lyderystę, paremtą ne autoritetu, bet bendru sprendimų priėmimu. Estijos mokytojų

veikla grindžiama duomenimis ir kolektyviniu vertinimu – pedagogai geba interpretuoti informaciją bei siūlyti sprendimus, kurie atitinka konkrečius mokyklos konteksto poreikius.

Šalies švietimo kultūra remiasi įsitikinimu, kad pokyčiai kyla iš vidaus. Mokytojai yra įgalinami veikti savarankiškai, tačiau jų pastangos nuolat palaikomos per nacionalinę politiką, finansinius instrumentus ir universitetų bendradarbiavimą – kaip rodo pavyzdys su Tartu pedagogikos institutu. Tyrimai, publikuoti ERIC ir Taylor & Francis duomenų bazėse, pabrėžia, kad tokio tipo ekosistema, paremta pasitikėjimu ir profesine atsakomybe, ženkliai prisideda prie švietimo kokybės gerėjimo.

Estijos švietimo modelis išsiskiria tuo, kad lyderystė čia nėra tik retorinė vertybė – tai sistemingai įgyvendinama strateginė kryptis, grindžiama aiškiais kriterijais, atskaitingumu ir pasitikėjimu pedagogais. Toks požiūris galėtų būti vertingas pavyzdys Lietuvai, siekiančiai stiprinti mokytojų vaidmenį bendruomenėje ir švietimo sistemos kaitoje.

Danija. Danijos pedagoginė kultūra pasižymi išskirtiniu dėmesiu demokratijai, pasitikėjimu ir įtrauktimi, kurie laikomi esminiais ugdymo proceso principais. Danijos švietimo sistema išsiskiria tuo, kad lyderystė nėra suprantama kaip formali hierarchinė pozicija, o veikia kaip natūralus ir kolektyvinis mokyklos bendruomenės veiksmas. Čia lyderystė prasideda jau pedagogų rengimo etape – būsimi mokytojai ruošiami ne tik kaip dalyko žinovai, bet ir kaip reflektuojantys praktika, strategiškai mąstantys sprendimų priėmėjai.

Pasak Danijos pedagogų profesinės sąjungos DLF (2023), net 80 proc. mokytojų dalyvauja kolektyviniuose sprendimų priėmimo procesuose bent kartą per savaitę. Tai rodo galias tradicijas, kuriose bendruomeninis sprendimų priėmimas laikomas įprasta praktika, o ne išimtimi. Toks nuoseklus įsitraukimas leidžia visiems mokyklos nariams – nuo pradedančiųjų mokytojų iki vadovų – dalyvauti planuojant ugdymo kryptis, vertinant pažangą ir koreguojant strategijas.

Ypač svarbi Danijoje yra mentorystės kultūra. Kiekvienas naujas mokytojas turi savo patyrusį kolegą, kuris ne tik padeda integruotis į profesinę aplinką, bet ir skatina refleksiją, ugdo strateginį mąstymą bei gebėjimą spręsti problemas. Ši mentorystė dažnai trunka dvejus metus ir laikoma vienu svarbiausių lyderystės stiprinimo veiksmų pradedančiojo etape. Tyrimai iš ERIC duomenų bazės rodo, kad tokio tipo palaikymo sistemos ženkliai prisideda prie didesnio pedagogų įsitraukimo, pasitikėjimo savimi ir kolektyvinio efektyvumo (Andersen & Hjort, 2020).

Be to, Danijos švietimo įstaigos vertinamos kaip bendradarbiaujančios organizacijos. Čia skatinamas atviras bendravimas, periodiniai refleksijos susitikimai, kuriuose analizuojama, kaip įgyvendinami pokyčiai, kokią įtaką jie daro mokinių pažangai ir mokyklos kultūrai. Mokytojų balsas

girdimas tiek mikro-, tiek makro-lygiu – jie aktyviai dalyvauja tiek mokyklų tarybose, tiek nacionaliniuose profesinės raidos forumuose.

Danijoje taip pat plačiai taikomos duomenimis grįstos praktikos. Mokyklos naudoja išplėtotas vertinimo sistemas, kurios leidžia ne tik stebėti mokinių pažangą, bet ir vertinti mokytojų lyderystės poveikį. Gauti duomenys aptariamai kolektyviai – tai padeda kurti bendrą atsakomybę už ugdymo rezultatus ir sprendimų kokybę. Šis modelis, pagrįstas pasitikėjimu, refleksija ir decentralizuotu sprendimų priėmimu, laikomas vienu sėkmingiausių pagal naujausias Taylor & Francis duomenų analizės ataskaitas (2022).

Danijos pavyzdys rodo, kad mokytojų lyderystė klesti tada, kai į ją žiūrima ne kaip į privilegiją ar papildomą atsakomybę, bet kaip į neatsiejamą profesinės tapatybės dalį. Tai nėra formaliai deleguota užduotis, bet integrali švietimo kultūros dalis, įtvirtinta tiek per rengimo programas, tiek per nuolatinės praktikas mokyklų viduje. Danijos sistema grindžiama giliais pasitikėjimo pedagogais principais. Lyderystė čia neperduodama į rankas vienetams, bet pasiskirsto visoje bendruomenėje. Tokia strategija leidžia ne tik užtikrinti sprendimų kokybę, bet ir kuria tvarią, profesionalią, mokymuisi atvirą kultūrą, kurioje kiekvienas mokytojas yra girdimas, vertinamas ir atsakingas už bendrą ugdymo sėkmę.

Nyderlandai. Nyderlanduose mokytojų lyderystė traktuojama kaip organiška švietimo proceso dalis, įtvirtinta per profesinės savivaldos, refleksijos ir kolektyvinės atsakomybės principus. Šalies švietimo politika remiasi decentralizacija – mokykloms suteikta laisvė kurti ir įgyvendinti strateginius sprendimus, kuriuos mokytojai gali inicijuoti ir įgyvendinti be tarpininkavimo. Pasak Onderwijsraad (2020), decentralizacijos forma leidžia lyderystei formuotis „iš apačios“ – pradedant nuo klasės, iki mokyklos ar net regiono lygmens.

Vienas iš pagrindinių Nyderlandų stiprybių – profesionalių mokymosi bendruomenių (PLC) modelis. Šios grupės apjungia mokytojus, kurie periodiškai susitinka reflektuoti praktiką, vertinti pažangą bei siūlyti duomenimis pagrįstus sprendimus. Tokiu būdu ugdomas bendruomeniškumas, stiprinamas pasitikėjimas ir skatinamas savarankiškas mąstymas. OECD (2022) teigia, kad tokie modeliai ženkliai padidina pedagogų profesinę įsitraukimo motyvaciją.

Lyderystė Nyderlanduose taip pat integruota į mokytojų rengimą: kiekvienas pradedantysis mokytojas dalyvauja mentorystės programoje, trunkančioje apie dvejus metus. Tai unikalus modelis, kuriame mokytojai ne tik gauna pagalbą iš patyrusių kolegų, bet ir įgyja įgūdžių, reikalingų refleksinei praktikai, sprendimų priėmimui ir strateginiam mąstymui. Tyrimai rodo, kad šis modelis padeda ugdyti ne tik individualią, bet ir bendruomeninę atsakomybę (Meirink & Verloop, 2019).

Kita svarbi Nyderlandų švietimo kultūros dalis – refleksinis dizainas. Mokytojai reguliariai dalyvauja vadinamuosiuose „refleksiniuose dėmesio taškuose“, kuriuose analizuojamos ne tik ugdymo sėkmės istorijos, bet ir iššūkiai, problemų sprendimo būdai. Tokiu būdu formuojama bendroji atsakomybė, mokytojai tampa aktyviais mokyklos politikos formuotojais, o sprendimai grindžiami empiriniais duomenimis, o ne hierarchiniais nurodymais.

Nyderlandų sistema grindžiama pagarba profesinei laisvei ir profesinės autonomijos įtvirtinimu. Čia mokytojo veikla vertinama kaip nuolatinio mokymosi procesas, kuriame svarbu ne formaliai deleguotos pareigos, o gebėjimas veikti profesionaliai, etiškai ir bendruomeniškai. Mokytojų lyderystė laikoma ne vienkartinio pasiekimu, o tvaria, su atsakomybe grįsta praktika (Taylor & Francis, 2022).

Nyderlandų modelis atskleidžia, kaip sisteminis, į refleksiją ir decentralizaciją orientuotas požiūris leidžia stiprinti ne tik mokytojų, bet ir visos mokyklos bendruomenės gebėjimus. Čia lyderystė nėra deleguojama – ji ugdoma, formuojama ir įtvirtinama per kasdienį profesinį dialogą, bendradarbiavimą ir savirefleksiją.

Analizuojant pažangių Europos šalių – tokių kaip Suomija, Estija, Danija, Nyderlandai – švietimo praktikas, išryškėja bendra tendencija: mokytojų lyderystė jose nėra suvokiama siaurai, kaip pareigybė ar administracinė funkcija. Priešingai, ji apima profesionalumo, pasitikėjimo, kolegialumo, nuolatinio mokymosi ir strateginio mąstymo visumą. Šiose valstybėse į mokytoją žiūrima kaip į lyderį ugdymo bendruomenės dalyvių, kuris ne tik vykdo nurodymus, bet aktyviai formuoja ugdymo kryptis, inicijuoja pokyčius ir dalyvauja jų įgyvendinime.

Kiekvienoje šalyje taikomi metodai skiriasi, tačiau juos vienija keli esminiai principai: refleksijos kultūros stiprinimas, mentorystės sistemų įtvirtinimas, profesinių bendruomenių veiklos palaikymas ir aiški nacionalinė vizija, kur mokytojų lyderystė įvardijama kaip prioritetas. Be to, pastebima, kad didelė dalis šių šalių investuoja į pedagogų autonomiją – tiek per ugdymo turinio pritaikymą, tiek per dalyvavimą mokyklos valdyme. Skiriama finansinė ir institucinė parama savivaldžiam pedagogų veikimui, o tai leidžia lyderystei vystytis iš apačios, remiantis asmeniniu įsitraukimu ir profesiniu įsipareigojimu.

Tuo tarpu Lietuva, nors jau žengusi pirmuosius žingsnius (pvz., programa „Lyderių laikas“), vis dar susiduria su keliais esminiais iššūkiais. Pirmiausia, mokytojų lyderystė dažnai suprantama kaip papildoma atsakomybė ar formalus statusas, o ne kaip profesinė laikysena. Be to, trūksta aiškaus nacionalinio plano, kuris apimtų sisteminių mokytojų įgalinimą – nuo rengimo universitetuose iki jų veiklos mokyklose palaikymo. Dažnai mokytojams trūksta praktinių įrankių, kaip įsitraukti į sprendimų priėmimą, o mokyklų kultūra vis dar grindžiama vertikalia valdysena, o ne horizontaliniu bendravimu.

Iš šių šalių Lietuva galėtų pasisemti kelias pamokas:

- **Iš Suomijos** – ilgalaikio pasitikėjimu grįsto modelio, kuriame mokytojo balsas girdimas, o refleksija tampa profesinio identiteto dalimi.
- **Iš Estijos** – struktūrizuotos karjeros sistemos ir technologijų panaudojimo lyderystei plėtoti.
- **Iš Danijos** – kasdienio bendradarbiavimo įpročio, kai kiekvienas mokytojas laikomas lyderiu be pareigų.
- **Iš Nyderlandų** – profesinių mokymosi bendruomenių kultūros, kurioje lyderystė auga per kolektyvinę refleksiją ir savarankiškumą.

Šie modeliai rodo, kad mokytojų lyderystės stiprinimas reikalauja ne vien deklaracijų, bet nuoseklios, iš apačios augančios, bet valstybės palaikomos ekosistemos. Tik taip galima pasiekti tvarių pokyčių, kurie ne tik pagerins ugdymo kokybę, bet ir sustiprins pedagogų savivertę bei mokyklos bendruomenės darną.

1.5 Skaitmeninė lyderystė mokykloje

Skaitmeninė lyderystė tampa vis aktualesne šiuolaikinio švietimo tema, ypač po pandeminio laikotarpio, kai technologijos tapo ne tik būtinos, bet ir svarbios mokymo kokybei ir prieinamumui. Tradiciškai mokytojo lyderystė buvo siejama su metodiniais susitikimais, dalykinėmis žiniomis ar pamokų koordinavimu, tačiau šiandien lyderystė vis labiau siejama su gebėjimu inicijuoti inovacijas, skleisti žinias ir telkti bendruomenę, įskaitant ir skaitmeninių pokyčių įgyvendinimą (Flanagan & Jacobsen, 2003; Dexter, 2011).

Skaitmeninės lyderystės samprata apima gebėjimą įžvelgti ir išnaudoti technologijų galimybes, padėti spręsti ugdymo iššūkius, kuriuos sąlygoja skaitmenizacijos procesai, bei inicijuoti naujus ugdymo būdus. Mokytojai, kurie technologijas naudoja ne tik kaip priemonę perduoti žinias, bet ir kaip būdą tobulinti mokymą, įgyja vis svarbesnį vaidmenį švietimo bendruomenėje. Skaitmeninė lyderystė nėra vien tik apie technologijas – tai gebėjimas integruoti jas į ugdymo tikslus, sukuriant pridėtinę vertę tiek mokiniui, tiek visai mokyklos kultūrai (Trust & Whalen, 2020).

Kai kuriose Europos šalyse skaitmeninė lyderystė jau tapo strategine kryptimi. Pavyzdžiui, Suomijoje kiekvienoje mokykloje dirba skaitmeninės transformacijos koordinadorius, o Estijoje pedagogai aktyviai dalyvauja nacionalinių platformų kūrimo ir naudojimo, įskaitant tokias kaip

„eKool“. Šios funkcijos padeda skaitmenines kompetencijas įtvirtinti mokymo procese ir bendruomeninėje veikloje.

Skaitmeninė lyderystė apima ne tik technologijų taikymą, bet ir ugdymo personalizavimą, pagalbą kolegoms bei sprendimų priėmimą remiantis duomenimis. Ji skatina naują pedagoginį mąstymą, kuriame kompetencija derinama su lankstumu ir kūrybiškumu. Toks modelis leidžia mokytojams kurti tvarius sprendimus bei inicijuoti naujas strategijas net ir nesant formalių vadovavimo įgaliojimų.

Tačiau nepaisant teigiamų tendencijų, skaitmeninė lyderystė susiduria su ženkliais kliūtimis. Daugelyje kontekstų mokytojams trūksta paramos, laiko, mokymų ar pripažinimo. Iniciatyvos dažnai kyla iš pavienių pedagogų entuziazmo, bet jos nėra integruojamos į bendrą mokyklos ar nacionalinę strategiją. OECD (2022) pažymi, kad be nuoseklios strategijos skaitmeniniai pokyčiai rizikuoja tapti fragmentiškais, o pedagogai – perdegti.

Kitas iššūkis – sparčiai kintanti technologinė aplinka. Priemonės, kurios buvo veiksmingos prieš kelerius metus, šiandien dažnai praranda aktualumą. Todėl lyderis šioje srityje turi ne tik taikyti technologijas, bet ir kritiškai vertinti jų tinkamumą konkrečiam ugdymo kontekstui, siūlyti adaptacijas ir išlaikyti ugdymo kokybės balansą. Tai reikalauja ne tik techninių gebėjimų, bet ir psichologinio atsparumo, nes skaitmeninės lyderystės plėtra dažnai susiduria su instituciniu atsparumu, sprendimų inertiškumu ar neaiškiomis atsakomybės ribomis (MacFarlane, 2020).

Skaitmeninė lyderystė taip pat kelia klausimų dėl pripažinimo. Dažnai pedagogai, tampantys neformaliais lyderiais, nesulaukia nei finansinio įvertinimo, nei formalaus pripažinimo. Tai kelia demotyvaciją, sukuria dviprasmišką statusą bendruomenėje ir silpnina iniciatyvų tęstinumą.

Nepaisant to, skaitmeninė lyderystė išlieka svarbia šiuolaikinės mokyklos dalimi. Ji suteikia naujų galimybių pažangiam mokymui, stiprina bendruomeniškumą ir keičia profesinį autoritetą. Tačiau tam, kad ji įsitvirtintų tvariai, būtina skaitmeninę lyderystę įtraukti į strateginius planus, paremtus refleksija, duomenų analize ir sisteminiu požiūriu į mokyklos tobulėjimą.

2. MOKYTOJŲ LYDERYSTĖS KOMPETENCIJŲ SAMPRATA IR SVARBA

2.1. Mokytojų lyderystės kompetencijų reikšmė

Mokytojų lyderystė yra vienas esminių šiuolaikinės mokyklos veiksnių, darančių įtaką ne tik mokinių pasiekimams, bet ir visos ugdymo įstaigos gyvybingumui, profesinei kultūrai bei gebėjimui prisitaikyti prie išorinių iššūkių. XXI amžiaus pedagogas – tai ne vien žinių perteikėjas, bet ir pokyčių iniciatorius, kolegų bendradarbiavimo skatintojas, mokinių įgalintojas ir bendruomenės narys, kuris veikia strategiškai bei vertybiškai. Lyderystė švietime vis dažniau suprantama ne kaip formali pareigybė, o kaip profesinė laikysena, apimanti gebėjimą reflektuoti, veikti etišškai ir bendradarbiauti.

Remiantis TALIS 2018 tyrimo duomenimis, tik apie pusė mokytojų Lietuvoje teigia dažnai įtraukiami į sprendimų priėmimą mokyklos ugdymo klausimais. Šie duomenys atskleidžia, kad vis dar stokojama sistemingo mokytojų lyderystės kompetencijų stiprinimo. Tuo tarpu tokiose šalyse kaip Suomija ar Nyderlandai pastebimas aiškus mokytojo, kaip švietimo kaitos dalyvio, vaidmens stiprėjimas. Ten profesinė lyderystė ugdoma kryptingai per mentorystę, dalyvavimą sprendimų priėmimo, tinklaveiką ir sistemingą grįžtamojo ryšio kultūrą (OECD, 2022).

Fullan (2020) pabrėžia, kad efektyvi mokytojų lyderystė kyla ne iš formalaus statuso, bet iš gebėjimo įkvėpti ir suburti bendruomenę pokyčiams. Tai apima tiek mokinių motyvaciją, tiek kolegialų pasitikėjimą bei norą reflektuoti. Lyderiaujantis mokytojas geba atpažinti ugdymo proceso silpnąsias vietas, siūlyti sprendimus ir kartu telkti kolegas jų įgyvendinimui. Tokie pedagogai formuoja mokyklos mikroklimatą, kuriame dominuoja atsakomybė, empatija ir strateginis mąstymas.

Tyrimai (Jantzi, 2006) patvirtina, kad mokytojų lyderystė daro teigiamą poveikį ugdymo kokybei – ji prisideda prie geresnių mokinių pasiekimų, stipresnio bendruomenės identiteto ir aukštesnio pasitikėjimo kolektyve. Lyderiaujantys mokytojai kuria kryptingą, motyvuojančią ir įtraukiančią aplinką, kurioje augimas tampa bendru tikslu. Be to, stipri profesinė lyderystė skatina atvirą komunikaciją, bendrą refleksiją, pasitikėjimu grįstą grįžtamąjį ryšį bei tvarių ugdymo sprendimų paiešką.

Lietuvos tyrimai (Gaižauskienė ir Mikėnienė, 2020; Targamadžė, 2018) atskleidžia, kad mokytojai, pasižymintys lyderystės kompetencijomis, dažnai tampa mentoriais, bendradarbiauja kuriant ugdymo turinį, aktyviai dalyvauja strateginiuose sprendimuose bei prisideda prie mokyklos

organizacinės kultūros stiprinimo. Jie tampa pokyčių nešėjais ne tik klasėje, bet ir visoje bendruomenėje – gebėdami pastebėti sisteminius iššūkius ir inicijuoti pokyčius.

OECD (2022) pažymi, kad mokytojų lyderystė yra viena iš esminių sąlygų, leidžiančių švietimo sistemoms atlaikyti permainas ir siekti ilgalaikių rezultatų. Tai reiškia, jog pedagogų įgalinimas turi būti laikomas ne šalutiniu, bet strateginiu tikslu. Šiame kontekste mokytojų lyderystės kompetencijos apima ne tik profesinius įgūdžius, bet ir vertybines nuostatas – rūpestį, atvirumą, gebėjimą reflektuoti, priimti sprendimus ir prisiimti atsakomybę (Harris, 2004).

Lyderiaujantis mokytojas dažnai tampa pokyčių židiniu, generuojančiu idėjas bei jungiančiu bendruomenę veikti kartu. Tokia lyderystė nėra susijusi su pareigomis ar kontrolės mechanizmais – ji remiasi pasitikėjimu, profesine autonomija ir aiškiu ugdymo vizijos suvokimu. Dalyvavimas profesinio tobulėjimo veiklose, tinklaveikoje, projektinėje veikloje – visa tai ne tik stiprina kompetencijas, bet ir kuria lyderystės kultūrą.

Be to, vis daugiau švietimo ekspertų pabrėžia, kad mokytojų lyderystės kompetencijos glaudžiai susijusios su mokyklų gebėjimu prisitaikyti prie technologinių, socialinių bei kultūrinių pokyčių. Skaitmeninės lyderystės įgūdžiai, įtraukusis ugdymas, gebėjimas taikyti įrodymais grįstą praktiką tampa šių kompetencijų dalimi. Tai padeda kurti mokyklą, kurioje pedagogas ne tik perduoda žinias, bet ir aktyviai formuoja ugdymo turinį, prisideda prie mokyklos strateginių sprendimų ir vertybinio klimato formavimo.

Mokytojų lyderystės kompetencijos yra esminė šiuolaikinio švietimo dalis. Jos jungia žinias, gebėjimus, vertybes ir socialinę atsakomybę į vieningą profesinę laikyseną. Šios kompetencijos ne tik ugdo mokytoją kaip profesionalą, bet ir stiprina visos ugdymo įstaigos gebėjimą prisitaikyti, veikti etišškai bei strategiškai. Globalių iššūkių kontekste lyderystė tampa tuo ramščiu, kuriuo gali remtis visa švietimo bendruomenė.

2.2. Mokytojų lyderystės kompetencijų komponentai

Mokytojų lyderystės kompetencijos apima ne tik profesines žinias, bet ir asmeninius gebėjimus, vertybinius orientyrus bei bendruomeninio veikimo įgūdžius. Šios kompetencijos padeda pedagogui ne tik efektyviai mokyti, bet ir kurti ryšius, inicijuoti pokyčius bei prisidėti prie pozityvios ugdymo aplinkos kūrimo. Kaip pažymi Targamadžė (2018), „mokytojų lyderystės kompetencijos yra vertybinio ugdymo pagrindas“ (p. 15), nes jos grindžiamos pasitikėjimu, empatija, atsakomybe ir kritiniu mąstymu.

Vienas iš pagrindinių šių gebėjimų – **komunikacija**. Aiškus, suprantamas ir empatiškas bendravimas leidžia mokytojui užmegzti efektyvų kontaktą su įvairiomis suinteresuotomis grupėmis – nuo mokinių iki kolegų ar tėvų. Hattie (2012) pabrėžia, kad „mokytojo komunikacijos įgūdžiai tiesiogiai veikia mokinių motyvaciją ir įsitraukimą“ (p. 64). Kitaip tariant, nuo to, kaip mokytojas išreiškia mintis, priklauso ir tai, kaip jo klasėje kuriama pasitikėjimo atmosfera.

Motyvavimas ir įtraukimas yra vienas svarbiausių mokytojo lyderystės aspektų. Mokytojas, kuris sugeba įkvėpti mokinius ir sudaryti tokią mokymosi aplinką, kurioje jie jaustųsi vertinami bei atsakingi už savo mokymąsi, pasiekia geresnių rezultatų. **Darbo motyvacija glaudžiai siejasi su mokinių pasitikėjimu mokytoju bei jų įsitraukimu į ugdymo procesą** (Sammons, 2016). Toks mokytojas ne tik aiškiai apibrėžia ugdymo tikslus, bet ir reflektuoja, kaip jie pasiekiami, kas veikia ar ne, kokį poveikį jo veikla turi mokinių rezultatams bei emocinei gerovei.

Refleksija mokytojo darbe reiškia gebėjimą sustoti ir apmąstyti savo veiklą, taip ją tobulinant. Zelvy (2019) pabrėžia, kad refleksija yra būtina norint pritaikyti ugdymo metodus prie nuolat kintančių kontekstų ir mokinių poreikių. Tai leidžia mokytojui augti kaip profesionalui ir pasirinkti metodikas, kurios padeda pasiekti geresnių mokymosi rezultatų. Refleksijos svarbą patvirtina ir tyrimai iš ERIC bei JSTOR duomenų bazių, kuriuose pabrėžiama, kad reflektuojantis mokytojas linkęs į įtraukėsnį, labiau personalizuotą mokymą.

Pokyčių valdymas yra dar viena esminė mokytojo kompetencija. Ugdymo procese pokyčiai yra neišvengiami – tiek dėl technologijų, tiek dėl švietimo politikos kaitos. Fullan (2020) teigia, kad efektyvus mokytojas ne tik reaguoja į pokyčius, bet geba juos inicijuoti, įtraukti kolegas ir bendruomenę. Toks požiūris reikalauja lyderystės savybių bei gebėjimo dirbti komandoje. Naujausi OECD TALIS tyrimų duomenys taip pat patvirtina, kad mokytojai, kurie aktyviai dalyvauja sprendimų priėmimo mokyklose, turi didesnę pasitenkinimą darbu ir sėkmingiau įgyvendina pokyčius.

Bendruomeninis veikimas – reiškia mokytojo gebėjimą bendradarbiauti ne tik su kolegomis, bet ir su tėvais bei vietos bendruomene. Tai leidžia kurti pozityvią ugdymo kultūrą, kurioje visų švietimo proceso dalyvių balsas yra girdimas. Kaip nurodoma Targamadzės (2018) ir Zelvio (2019) darbuose, tokia partnerystė skatina pasitikėjimą ir bendrą atsakomybę už ugdymo rezultatus. Be to, ši kompetencija atliepia UNESCO Education 2030 tikslus, susijusius su įtraukia, visiems prieinama ir kokybiška švietimo sistema.

2 lentelė. Mokytojų lyderystės kompetencijų komponentai ir jų raiška švietimo praktikoje

Kompetencijos komponentas	Apibūdinimas	Raiškos pavyzdžiai mokykloje
Komunikacija	Gebėjimas aiškiai ir empatiškai perteikti informaciją	Tėvų susirinkimų vedimas, kolegų mokymai, refleksijos su mokiniais
Motyvacija	Mokinio įkvėpimas ir įsitraukimo skatinimas	Asmeninių tikslų formulavimas, įkvepiantis grįžtamasis ryšys
Refleksija	Nuolatinė savianalizė ir profesinis augimas	Refleksiniai dienoraščiai, stebėjimų analizė
Pokyčių valdymas	Gebėjimas inicijuoti ir įgyvendinti inovacijas	Nauji ugdymo metodai, tarpklasiniai projektai
Bendruomeninis veikimas	Kolektyvinė atsakomybė ir veiklos telkimas	Mokytojų komandos, mentorystė, mokyklos strategijų kūrimas

Šaltinis: sudaryta pagal Targamadžė (2018), Hattie (2012), Fullan (2020), Želvys (2019)

Kaip matyti iš lentelėje pateiktų komponentų, mokytojų lyderystės kompetencijos yra daugialypės ir susijusios tiek su asmeninėmis savybėmis, tiek su profesiniais gebėjimais. Mokytojų lyderystės kompetencijos, tokios kaip komunikacija, motyvacija, refleksija, pokyčių valdymas ir bendruomeninis veikimas, glaudžiai siejasi tiek su asmeninėmis savybėmis, tiek su profesinėmis žiniomis. Šios kompetencijos leidžia pedagogui ne tik perteikti turinį, bet ir veiksmingai įtraukti mokinius, bendradarbiauti su kolegomis bei tapti aktyviais ugdymo aplinkos kūrėjais. Kaip pažymi Fullan (2020), mokytojai, kurie geba įkvėpti, būti mentoriais bei aktyviai dalyvauti bendruomenės veiklose, prisideda prie tvarios mokyklos kultūros formavimo bei ilgalaikių tikslų įgyvendinimo.

Mokytojų lyderystės kompetencijos yra esminė šiuolaikinės švietimo sistemos dalis. Jos apima ne tik dalykines žinias, bet ir gebėjimą reflektuoti, prisitaikyti prie kintančios aplinkos, bei kurti pasitikėjimu grįstą ryšį su visomis ugdymo proceso šalimis.

Remiantis tiek lietuvių, tiek tarptautiniais šaltiniais (pvz., Hattie, 2012; Targamadžė, 2018; Fullan, 2020; Želvys, 2019), šios kompetencijos padeda formuoti mokyklos kultūrą, kurioje bendradarbiavimas, įtrauktis ir lyderystė tampa svarbiausiais veiklos principais. Kiekviena kompetencija atlieka savo vaidmenį: nuo gebėjimo aiškiai komunikuoti iki pasirengimo reaguoti į pokyčius ar telkti bendruomenę – visa tai prisideda prie ugdymo kokybės gerinimo. Šių gebėjimų ugdymas tampa strateginiu prioritetu tiek Lietuvoje, tiek tarptautiniu mastu, atveriant kelią į trečiajame skyriuje analizuojamas mokytojų lyderystės raiškos galimybes praktikoje.

3. MOKYTOJŲ LYDERYSTĖS KOMPETENCIJŲ UGDYMO METODAI

Šiuolaikinėje švietimo praktikoje vis daugiau dėmesio skiriama ne vien dalykinėms žinioms, bet ir vadinamajai ugdomajai lyderystei. Pedagogai, gebantys telkti kolektyvą, įkvėpti mokinius bei įsitraukti į pokyčius, tampa esmine švietimo proceso ašimi (Targamadzė, 2018). Jie daro įtaką ne tik pamokos kokybei, bet ir mokyklos kultūrai plačiąja prasme. Dėl to būtina ieškoti konkrečių ugdymo metodų, kurie padėtų šias lyderystės kompetencijas stiprinti per kasdienę praktiką.

Mokytojų tobulėjimas vyksta ne vien per žinių perteikimą, bet ir per praktines veiklas, refleksiją, kolegialų bendravimą bei savarankišką tobulėjimą. Šiame kontekste itin svarbios tampa tokios priemonės kaip mentorystė, refleksiniai užsiėmimai, mokymai ar profesinio tobulėjimo planai – jos padeda stiprinti mokytojų kompetencijas ir kuria stipresnius ryšius tarp švietimo bendruomenės narių.

3.1. Mentorystė

Mentorystė šiuolaikinėje švietimo sistemoje vis plačiau pripažįstama kaip kartinė priemonė, leidžianti ne tik tobulinti naujųjų mokytojų profesinius įgūdžius, bet ir formuoti stipresnę ugdymo kultūrą, pagrįstą bendradarbiavimu, refleksija ir įsitraukimu. Tai yra ilgalaikis ir kryptingas procesas, kai labiau patyrę pedagogai dalijasi savo patirtimi, teikia pagalbą, paramą ir metodinį palaikymą naujiems kolegoms. Mentorystė apima ne tik praktinį mokymo metodų perteikimą, bet ir vertybinių bei emocinių aspektų ugdymą, padeda geriau suvokti ugdymo proceso sudėtingumą.

Kaip pastebi Ingersoll ir Strong (2021), mentorystė turi tiesioginę įtaką mokytojų kaitos lygiui, pasitenkinimui darbu ir ilgalaikiam įsitraukimui į profesinę veiklą. Jų metaanalizė rodo, kad sistemingos ir tikslingos mentorystės programos ypač reikšmingos pirmaisiais mokytojo karjeros metais. Tai laikas, kai pedagogai susiduria su vadinamuoju "realybės šoku" (Hobson et al., 2009) – staigiu perėjimu iš teorinės mokymosi aplinkos į sudėtingą ir daugiasluoksnį praktinį ugdymo kontekstą.

Šiame etape pradedantieji mokytojai neretai jaučiasi izoliuoti, stokoiantys paramos ir krypties. Efektyvi mentorystė – tai ne tik įrankių rinkinys, bet ir psichologinė atrama. Tyrimai rodo, kad tokia parama padeda sumažinti perdegimo riziką, išlaikyti pasitikėjimą savo gebėjimais ir skatina norą tęsti pedagoginę karjerą (Ingersoll & Strong, 2021; OECD, 2020).

Harris ir Muijs (2015) akcentuoja, kad mentorystė negali būti traktuojama kaip pavienė priemonė, skirta tik naujokams. Ji turi tapti integruota strateginės mokyklos plėtros dalimi. Institucinės mentorystės kultūros diegimas lemia teigiamus pokyčius: didėja mokytojų įsitraukimas į sprendimų priėmimą, skatinamas dalyvavimas bendruose tiksluose ir švietimo politikos įgyvendinime.

Horizontalios lyderystės principai, kai kiekvienas mokytojas turi galimybę veikti kaip lyderis savo aplinkoje, tampa pasiekiami tik tada, kai mokyklose veikia mentorystės modeliai, orientuoti į tarpusavio pasitikėjimą, refleksiją ir kolektyvinę atsakomybę (Hargreaves & O'Connor, 2018).

Jungtinėje Karalystėje įvesta "Early Career Framework" (Department for Education, 2024) yra viena iš struktūruotų mentorystės modelio pavyzdžių, kurio sėkmingumas pagrįstas aiškiais tikslais, ilgalaikiu palaikymu ir nuosekliu įvertinimu. Per dvejus metus pradedantieji mokytojai gauna ne tik praktinę pagalbą klasėje, bet ir dalyvauja refleksijų sesijose, kurių metu kritiškai vertina savo veiksmus, analizuoja mokinių pasiekimus bei koreguoja savo ugdymo strategijas.

Toks modelis ne tik padeda sustiprinti mokytojo profesinį identitetą, bet ir sukuria organizacinę aplinką, kurioje augimas laikomas vertybe, o ne tik pareiga. OECD (2020) duomenys rodo, kad mokyklos, kuriose diegiami mentorystės modeliai su apibrėžtomis atsakomybėmis ir refleksijos komponentais, pasiekia aukštesnius mokinių rezultatų vidurkius bei turi mažesnės darbuotojų kaitos rizikas.

Mentorystė neatsiejama nuo refleksijos. Remiantis Schon (1983) požiūriu, praktikai mokosi veikdami – tai vadinama "refleksija veikloje" (reflection-in-action) – ir apmąstydami savo patirtį po veiklos (reflection-on-action). Mentorystės kontekste tai ypač aktualu: mentoriai padeda kolegoms ne tik spręsti praktines problemas, bet ir gilintis į savo sprendimų priežastis, motyvus ir poveikį mokiniams.

Tyrimai, publikuoti *Teaching and Teacher Education* (Collin et al., 2013), rodo, kad refleksinė mentorystė turi reikšmingą poveikį mokytojų pasitikėjimui savimi, gebėjimui priimti sprendimus ir bendrai profesinei savijautai. Tokios praktikos taip pat skatina mokytojų įsitraukimą į kolegialaus mokymosi procesus bei padeda kurti tvarią bendruomenę.

Galiausiai, mentorystė – tai transformacijos priemonė. Ji ugdo ne tik profesinius įgūdžius, bet ir keičia pažiūrą į mokytojo vaidmenį. Kaip teigia Fullan (2020), "pokyčių agentai atsiranda ne iš viršaus, bet iš pasitikėjimą turinčių, reflektuojančių ir atsakomybę jaučiančių pedagogų bendruomenių." Mentorystė būtent tai ir sukuria – aplinką, kurioje mokytojai ne tik perduoda patirtį, bet ir kartu kuria naują kokybę.

Tad mentorystė mokyklose turi būti traktuojama ne kaip formalus reikalavimas ar "pagalba naujokui", bet kaip esminė strateginė veikla, kurioje formuojasi ateities lyderystės pagrindai.

3.2. Refleksija ir savianalizė

Refleksija ir savianalizė – tai viena kertinių profesinio tobulėjimo sričių, leidžianti mokytojui tikslingai vertinti savo veiksmus, koreguoti ugdymo strategijas ir įgyvendinti pokyčius, atitinkančius besikeičiantį kontekstą bei mokinių poreikius. Šios kompetencijos padeda pedagogams ne tik augti profesiskai, bet ir priimti sprendimus, kurie remiasi vertybėmis, įsitraukimu ir atsakomybe. Refleksija tampa mokytojo vidinio dialogo dalimi, padedančia suvokti, kokią poveikį jo veiksmai turi mokiniams ir visai ugdymo bendruomenei.

Donald A. Schön (1983) įvedė dvi refleksijos sampratas: "refleksija veikiant" (reflection-in-action) ir "refleksija po veiklos" (reflection-on-action). Pirmoji nurodo gebėjimą kritiškai reaguoti veiksmo metu, antroji – apmąstyti jau įvykusius procesus. Abi jos svarbios ugdymo praktikoje, nes leidžiant mokytojui ne tik prisitaikyti, bet ir strateguoti savo veiksmus ateityje. Stephen Brookfield (2017) taip pat akcentuoja refleksijos galimybę skatinti mokytojų gebėjimą kritiškai vertinti savo sprendimus bei atpažinti sisteminės kliūtis ugdymo procese.

Tyrimai rodo, kad refleksija padeda formuoti aukštesnio lygio pedagoginį mąstymą. Brookfield (2017) pabrėžia, kad refleksija reikalauja mokytojų įvardyti savo veiklos prielaidas, suprasti šaltinius, lemiančius tam tikrus pedagoginius sprendimus, ir, esant reikalui, juos keisti. Tai ypač aktualu pokyčių kontekste, kai ugdymo procesai tampa vis kompleksiškesni, o pedagogų atsakomybė – vis didesnė.

Michael Fullan (2020) nurodo, kad refleksija yra vienas iš pagrindinių lyderystės komponentų. Mokytojai, kurie geba kritiškai įvertinti savo veiklą, tampa lankstesni pokyčiams, geba prisitaikyti prie naujų situacijų ir imtis atsakomybės už ugdymo kokybę. "Refleksija ne tik padeda mokytojui suprasti savo veiklos poveikį, bet ir skatina socialinį bendradarbiavimą, vertybėmis grįstą sprendimų priėmimą bei stiprina ryšį su ugdymo tikslais".

Pavyzdžiui, Lietuvoje atlikti tyrimai (Pavydziukaitė, 2021) rodo, kad mokytojai, kurie aktyviai reflektuoja, dažniau įsitraukia į mokyklos veiklos tobulinimą, dalyvauja metodinėse grupėse, tyrimuose, bando naujus mokymo metodus. Jie taip pat labiau linkę bendradarbiauti su kolegomis ir mokyklos vadovybe, prisideda prie sprendimų priėmimo bei ugdymo strategijos formavimo. Tokių pedagogų refleksija tampa nebe asmeniniu veiksmu, bet kolektyvinio augimo dalimi.

Hattie (2022) akcentuoja, kad refleksija, kai ji paremta duomenimis – pavyzdžiui, mokinių pasiekimų analize, kolegų stebėjimais ar grįžtama informacija – turi stipresnę poveikį ugdymo kokybei nei vien teoriniai apmąstymai. Tokiu būdu refleksija tampa ne intuityviu procesu, o tiksline veikla, grindžiama įrodymais.

Kitas svarbus aspektas yra kolektyvinė refleksija. Ingersoll, Bolam ir Thomas (2020) tyrime nurodyta, kad mokyklos, kuriose praktikuojama bendruomeninė refleksija, pasiekia aukštesnę pedagogų įsitraukimo lygį, didesnę profesinį solidarumą ir geresnę pasirengimą pokyčiams. Mokyklos, kuriose refleksija tampa integruota praktika, lengviau prisitaiko prie ugdymo politikos kaitos, skatina atvirą dialogą tarp mokytojų, ugdo kolegialų pasitikėjimą ir bendrą atsakomybę už ugdymo rezultatus.

Vis dėlto refleksijos kultūra Lietuvoje dar nėra pilnai įsišaknijusi. Galkutė (2021) tyrime atskleidė, kad nors mokytojo rengimo programose refleksija dažnai akcentuojama, praktikoje ji dažnai tampa deklaratyvi, paviršutiniška arba formali. Viena iš pagrindinių priežasčių – laiko stoka, nepakankamas vadovybės palaikymas bei neaiškūs refleksijos tikslai. Tai rodo, kad siekiant veiksmingos refleksijos praktikos, reikia ne tik individualaus mokytojo pasiryžimo, bet ir struktūruotos mokyklos sistemos, kuri skatintų, remtų ir pripažintų reflektuojančią pedagogiką.

Refleksijos procesas yra sudėtingas ir daugiapakopis. Jis apima ne tik veiklos vertinimą, bet ir emocinį atsaką, savivoką, empatiją, atsakomybę. Toks procesas – tai neatsiejama pedagoginė lyderystės dalis, kuri ne tik formuoja mokytojo identitetą, bet ir daro įtaką visos ugdymo organizacijos kultūroje. Refleksija stiprina profesinį tapatumą, skatina įvertinti sprendimus ir ugdyti kritinį mąstymą, kuris ypač svarbus dinamiškame švietimo kontekste.

Taigi refleksija yra viena svarbiausių pedagoginės lyderystės kompetencijų. Ji padeda mokytojams ne tik tobulėti profesiskai, bet ir prisidėti prie mokyklos, kaip ugdymo organizacijos, stiprinimo. Refleksija turi būti vertinama ne kaip formalus reikalavimas, bet kaip vidinis poreikis, kuris skatina pedagogus augti, dalintis ir kurti prasmingą ugdymo turinį.

3.3. Mokymų ir seminarų programa

Refleksija ir savianalizė – tai viena kertinių profesinio tobulėjimo sričių, leidžianti mokytojui tikslingai vertinti savo veiksmus, koreguoti ugdymo strategijas ir įgyvendinti pokyčius, atitinkančius besikeičiantį kontekstą bei mokinių poreikius. Šios kompetencijos padeda pedagogams ne tik augti profesiskai, bet ir priimti sprendimus, kurie remiasi vertybėmis, įsitraukimu ir atsakomybe. Refleksija

tampa mokytojo vidinio dialogo dalimi, padedančia suvokti, kokią poveikį jo veiksmai turi mokiniams ir visai ugdymo bendruomenei.

Donald A. Schön (1983) įvedė dvi refleksijos sampratas: "refleksija veikiant" (reflection-in-action) ir "refleksija po veiklos" (reflection-on-action). Pirmoji nurodo gebėjimą kritiškai reaguoti veiksmo metu, antroji – apmąstyti jau įvykusius procesus. Abi jos svarbios ugdymo praktikoje, nes leidžiant mokytojui ne tik prisitaikyti, bet ir strateguoti savo veiksmus ateityje. Stephen Brookfield (2017) taip pat akcentuoja refleksijos galimybę skatinti mokytojų gebėjimą kritiškai vertinti savo sprendimus bei atpažinti sisteminės kliūtis ugdymo procese.

Tyrimai rodo, kad refleksija padeda formuoti aukštesnio lygio pedagoginį mąstymą. Brookfield (2017) pabrėžia, kad refleksija reikalauja mokytojų įvardyti savo veiklos prielaidas, suprasti šaltinius, lemiančius tam tikrus pedagoginius sprendimus, ir, esant reikalui, juos keisti. Tai ypač aktualu pokyčių kontekste, kai ugdymo procesai tampa vis kompleksiškesni, o pedagogų atsakomybė – vis didesnė.

Michael Fullan (2020) nurodo, kad refleksija yra vienas iš pagrindinių lyderystės komponentų. Mokytojai, kurie geba kritiškai įvertinti savo veiklą, tampa lankstesni pokyčiams, geba prisitaikyti prie naujų situacijų ir imtis atsakomybės už ugdymo kokybę. "Refleksija ne tik padeda mokytojui suprasti savo veiklos poveikį, bet ir skatina socialinį bendradarbiavimą, vertybėmis grįstą sprendimų priėmimą bei stiprina ryšį su ugdymo tikslais", – teigia Fullan.

Pavyzdžiui, Lietuvoje atlikti tyrimai (Pavydziukaitė, 2021) rodo, kad mokytojai, kurie aktyviai reflektuoja, dažniau įsitraukia į mokyklos veiklos tobulinimą, dalyvauja metodinėse grupėse, tyrimuose, bando naujus mokymo metodus. Jie taip pat labiau linkę bendradarbiauti su kolegomis ir mokyklos vadovybe, prisideda prie sprendimų priėmimo bei ugdymo strategijos formavimo. Tokių pedagogų refleksija tampa nebe asmeniniu veiksmu, bet kolektyvinio augimo dalimi.

Hattie (2022) akcentuoja, kad refleksija, kai ji paremta duomenimis – pavyzdžiui, mokinių pasiekimų analize, kolegų stebėjimais ar grįžtama informacija – turi stipresnį poveikį ugdymo kokybei nei vien teoriniai apmąstymai. Tokiu būdu refleksija tampa ne intuityviu procesu, o tiksline veikla, grindžiama įrodymais.

Kitas svarbus aspektas yra kolektyvinė refleksija. Ingersoll, Bolam ir Thomas (2020) tyrime nurodyta, kad mokyklos, kuriose praktikuojama bendruomeninė refleksija, pasiekia aukštesnį pedagogų įsitraukimo lygį, didesnę profesinę solidarumą ir geresnę pasirengimą pokyčiams. Mokyklos, kuriose refleksija tampa integruota praktika, lengviau prisitaiko prie ugdymo politikos kaitos, skatina atvirą dialogą tarp mokytojų, ugdo kolegialų pasitikėjimą ir bendrą atsakomybę už ugdymo rezultatus.

Vis dėlto refleksijos kultūra Lietuvoje dar nėra pilnai įsišaknijusi. Galkutė (2021) tyrime atskleidė, kad nors mokytojo rengimo programose refleksija dažnai akcentuojama, praktikoje ji dažnai tampa deklaratyvi, paviršutiniška arba formali. Viena iš pagrindinių priežasčių – laiko stoka, nepakankamas vadovybės palaikymas bei neaiškūs refleksijos tikslai. Tai rodo, kad siekiant veiksmingos refleksijos praktikos, reikia ne tik individualaus mokytojo pasiryžimo, bet ir struktūruotos mokyklos sistemos, kuri skatintų, remtų ir pripažintų reflektuojančią pedagogiką.

Refleksijos procesas yra sudėtingas ir daugiapakopis. Jis apima ne tik veiklos vertinimą, bet ir emocinį atsaką, savivoką, empatiją, atsakomybę. Toks procesas – tai neatsiejama pedagoginė lyderystės dalis, kuri ne tik formuoja mokytojo identitetą, bet ir daro įtaką visos ugdymo organizacijos kultūroje. Refleksija stiprina profesinį tapatumą, skatina įvertinti sprendimus ir ugdyti kritinį mąstymą, kuris ypač svarbus dinamiškame švietimo kontekste.

Taigi refleksija yra viena svarbiausių pedagoginės lyderystės kompetencijų. Ji padeda mokytojams ne tik tobulėti profesiskai, bet ir prisidėti prie mokyklos, kaip ugdymo organizacijos, stiprinimo. Refleksija turi būti vertinama ne kaip formalus reikalavimas, bet kaip vidinis poreikis, kuris skatina pedagogus augti, dalintis ir kurti prasmingą ugdymo turinį.

3.4. Profesinio tobulėjimo planai

Mokytojų lyderystės kompetencijų ugdymas neatsiejamas nuo sistemingo ir tikslingo profesinio tobulėjimo, kuriam svarbūs organizuoti mokymai, seminarai bei bendradarbiavimo platformos. Toks ugdymo modelis neapsiriboja vien turinio perteikimu, o apima gebėjimą kelti klausimus, kritiškai vertinti savo veiklą, prisitaikyti prie naujų situacijų ir įgyvendinti pokyčius. UNESCO (2023) pabrėžia, kad mokymų poveikis ypač sustiprėja, kai pedagogai aktyviai dalyvauja diskusijose, refleksijoje bei projektinėse veiklose.

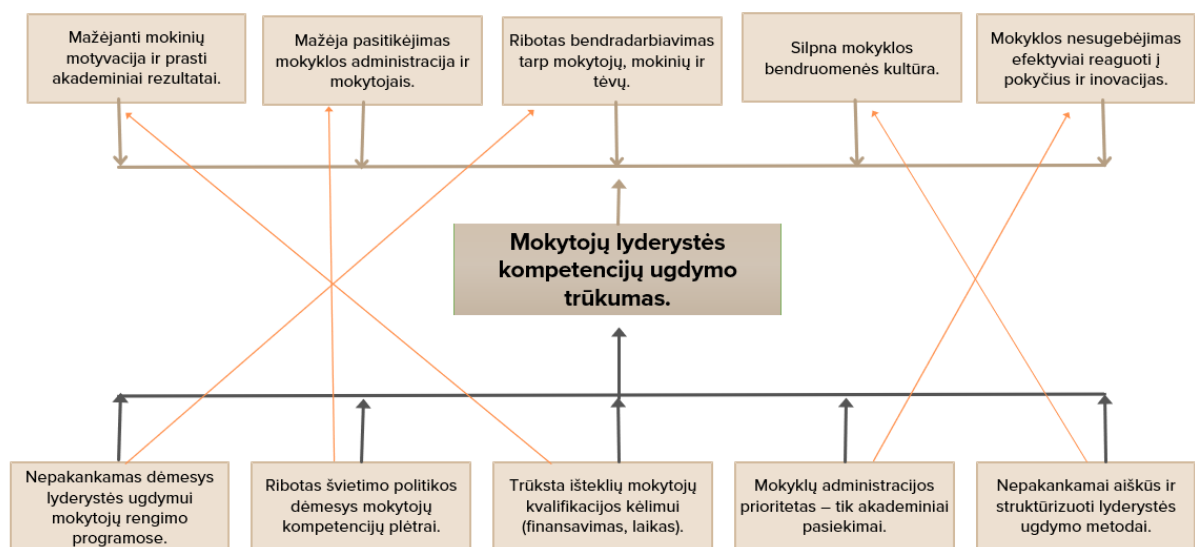
TALIS (2018) tyrimas rodo, kad mokytojai, dalyvaujantys struktūruotose mokymosi programose, jaučiasi labiau įsitraukę į mokyklos sprendimų priėmimą, aktyviau diegia inovacijas ir geba reflektuoti savo veiklą. Tokie pedagogai turi didesnę pasitenkinimą darbu, rečiau patiria profesinį perdegimą ir ilgiau išlieka sistemoje. Vienas sėkmingiausių pavyzdžių – Lietuvos nacionalinė programa "Lyderių laikas", kurios pagrindinis tikslas buvo įgalinti mokytojus tapti pokyčių lyderiais bendruomenėse. Programos dalyviai – mokytojai, pavaduotojai, savivaldybių švietimo skyrių darbuotojai – gilino ne tik dalykines žinias, bet ir ugdė komandinio darbo, pokyčių valdymo bei strateginio planavimo kompetencijas (Pavydziukaitė, 2022).

Tarptautiniu mastu verta paminėti "Educational Leadership Programme" – modelį, taikomą Šiaurės šalyse, kur didelis dėmesys skiriamas ne tik teorijai, bet ir refleksijai, komandiniams projektams, atvejo analizei. Tokie modeliai išsiskiria tuo, kad mokytojai patys kuria ugdymo strategijas, reflektuoja priimtus sprendimus bei siūlo pokyčių alternatyvas.

Naujausi tyrimai (Ingersoll & Strong, 2022) patvirtina, kad ilgalaikės trukmės, refleksija grįstos programos turi stipresnį poveikį nei trumpalaikiai seminarai. Vienkartiniai mokymai, nors ir naudingi, dažniausiai nepalieka ilgalaikio poveikio, jei jie neintegruoti į sisteminių ugdymo tobulinimo planą. Taip pat įrodyta, kad kolektyvinė refleksija, metodiškai grįstas mokymosi procesas bei mentorystė yra efektyvesnės formos nei pavienis mokymasis.

UNESCO (2023) teigia, kad pedagogams, norintiems efektyviai prisidėti prie mokyklos pokyčių, turi būti suteiktos galimybės dalyvauti profesionaliose bendruomenėse, kuriose vyktų nuolatinis mokymasis, idėjų mainai ir refleksija. Tokia aplinka sudaro prielaidas ugdyti lyderystės kompetencijas, formuoti tvarią mokyklos kultūrą bei diegti inovacijas.

3 paveikslas. *Pagrindiniai mokytojų lyderystės kompetencijų ugdymo iššūkiai*



Šaltinis: sudaryta autorės pagal teorinę analizę.

Pavyzdžiui, Libano švietimo sistemoje, kaip rodo Aoun & Abu-Tineh (2024) tyrimas, transformacinė lyderystė, integruota į mokymų programas, paskatino didesnę mokytojų įsitraukimą bei pasiryžimą tapti pokyčių katalizatoriais. Tai rodo, kad lyderystės ugdymas turi būti grindžiamas praktine veikla, refleksija ir nuosekliu profesiniu augimu. Tokią situaciją vaizdžiai apibendrina **3 paveiksle pateiktas probleminis medis**, kuriame vaizduojamos pagrindinės profesinio tobulėjimo spragos – pradedant nuo per menko dėmesio pedagogų rengimo programose ir baigiant nepakankamu išteklių

skyrimu kvalifikacijos kėlimui. Paveiksle aiškiai matyti, kaip šios problemos susijusios su platesnėmis pasekmėmis: mažėjančia mokinių motyvacija, silpna mokyklos kultūra ir negebėjimu reaguoti į švietimo pokyčius.

Todėl būtina suprasti – profesinio tobulėjimo planas neturėtų būti tik dokumentas. Jis gali tapti strateginiu įrankiu, padedančiu ne tik pedagogui tobulėti, bet ir keisti ugdymo kultūrą iš vidaus. Tinkamai naudojami planai skatina mokytojus prisiimti atsakomybę, kelti klausimus, ieškoti sprendimų ir būti aktyviais mokyklos gyvenimo dalyviais.

4. MOKYTOJŲ LYDERYSTĖS KOMPETENCIJŲ POVEIKIS MOKYKLOS BENDRUOMENEI

4.1. Mokytojų lyderystės kompetencijų įtaka mokinių pasiekimams

Mokinių akademiniai pasiekimai jau nuo seno laikomi vienu iš esminių švietimo kokybės vertinimo kriterijų. Vis dėlto, šiuolaikiniai tyrimai rodo, kad mokinių pasiekimams įtaką daro ne tik mokymo turinio išmanymas ar testų paruošimas, bet ir mokytojo asmeninės bei profesinės savybės. Viena iš svarbiausių – mokytojo lyderystė. Ji apima gebėjimą įkvėpti, telkti, veikti strategiškai ir kartu formuoti mokymuisi palankią kultūrą, kuri ugdo mokinių saviveiklumą, pasitikėjimą savimi ir aukštesnius akademinius siekius.

Pagal Harris ir Hopkins (2008), mokytojo lyderystė veikia mokinių pasiekimus per keturias kertines sritis: ugdymo kokybę, mokinių motyvaciją, klasės mikroklimatą ir kolektyvinės atsakomybės kultūrą. Tyrimai rodo, kad kai mokytojas veikia kaip lyderis, klasėje vyrauja aiškūs lūkesčiai, pozityvi socialinė sąveika, refleksija ir bendras tikslų siekimas. Ši atmosfera skatina mokinių įsitraukimą ir norą tobulėti.

Tyrimas, publikuotas žurnale *Educational Evaluation and Policy Analysis* (Day, Sammons & Leithwood, 2011), atskleidė, kad mokyklos, kuriose mokytojai aktyviai įgyvendina lyderystės praktikas – t. y. dalyvauja sprendimų priėmime, palaiko atvirą dialogą su mokiniais, taiko refleksiją ir vertybinį ugdymą – pasižymi nuosekliai aukštesniais mokinių pažangumo rodikliais. Tyrimas buvo paremtas didelės apimties duomenų analize iš daugiau nei 300 mokyklų Jungtinėje Karalystėje.

Taip pat metaanalizė, pateikta *Review of Educational Research* žurnale (Hattie, 2012), išryškina, kad vienas stipriausių veiksnių, darančių įtaką mokinių pasiekimams, yra teigiamas mokytojo ir mokinio santykis, grįstas pasitikėjimu, emociniu saugumu bei bendrais mokymosi tikslais. Šie veiksniai dažnai priklauso nuo mokytojo gebėjimo veikti kaip lyderiui, t. y. priimti atsakomybę už mokymosi procesą, adaptuoti metodus, reaguoti į kontekstą.

Bandura (1997) teigia, kad svarbus mokymosi sėkmės rodiklis yra mokinio saviveiksmingumas (angl. self-efficacy) – tikėjimas savo gebėjimais įveikti mokymosi iššūkius. Mokytojai, kurie ugdo šį pasitikėjimą per refleksiją, teigiamą grįžtamąjį ryšį ir konstruktyvią bendravimo kultūrą, stiprina ne tik žinias, bet ir mokinio pasiryžimą mokytis.

Robinson, Lloyd ir Rowe (2009), remdamiesi duomenimis iš Naujosios Zelandijos ir Australijos mokyklų, taip pat įrodė, kad pedagogai, aktyviai taikantys lyderystės principus – t. y. aiškiai

komunikuojantys ugdymo tikslus, įtraukiantys mokinius į sprendimų priėmimą, nuosekliai vertinantys pažangą – pasiekia geresnių rezultatų nei tie, kurie apsiriboja tik turinio perteikimu.

Lietuvoje atlikti tyrimai taip pat patvirtina šias tendencijas. Urnevičienės (2021) kokybinis tyrimas, publikuotas Lietuvos edukologijos universiteto mokslo darbuose, parodė, kad mokytojai, kurie įsitraukia į kolegialų mokymąsi, reflektuoja ir taiko mentorystės principus, dažniau mini aukštesnį mokinių įsitraukimo, motyvacijos ir pažangos lygį. Pastebima, kad tokiose klasėse vyrauja didesnė pagarba, mažesnė elgesio problemų rizika, o mokinių akademiniai pasiekimai tolygesni.

Be akademinio poveikio, mokytojų lyderystė padeda ir mokinių emocinei bei socialinei brandai. OECD (2022) ataskaitoje pažymima, kad mokytojai, kurie veikia kaip lyderiai, dažniau inicijuoja socialinio-emocinio ugdymo veiklas, remiasi bendradarbiavimo principais, taip pat įgalina mokinius kurti bendrus tikslus bei bendruomeninį identitetą.

Mokytojų lyderystė yra daugialypis reiškiny, darantis esminę įtaką ne tik mokymosi kokybei, bet ir mokinio emociniam augimui, vertybių sistemai, savarankiškumui. Duomenų bazėmis paremti tyrimai rodo, kad mokyklos, kurios įgalina mokytojus veikti kaip lyderius, nuosekliai pasižymi aukštesniais pasiekimais, stabilesne mokinių motyvacija ir tvirtesne ugdymo kultūra.

4.2. Mokyklos kultūros formavimas per mokytojų lyderystę

Mokyklos kultūra – tai ne tik formalios taisyklės ar deklaruojamos vertybės. Tai gyvas, dinamiškas reiškiny, formuojamas per tarpusavio santykius, sprendimų priėmimo būdus, kasdienes normas ir bendravimo stilių. Vienas iš pagrindinių šios kultūros formavimo veiksnių yra mokytojo lyderystė. Lyderiaujantys mokytojai ne tik perduoda žinias, bet ir formuoja vertybinę aplinką, kurioje svarbūs pasitikėjimas, įtrauktis, refleksija ir bendruomeniškumas.

Remiantis Leithwood, Harris ir Hopkins (2008), mokytojo lyderystė veikia mokyklos kultūrą per kelis kanalus: mikroklimatą, normų formavimą, santykių dinamiką, kolektyvinės atsakomybės ugdymą. Lyderiaujantis mokytojas dažniausiai įsitraukia ne tik į ugdymą klasėje, bet ir į visos bendruomenės procesus – nuo kolegialių diskusijų iki strateginių sprendimų. Toks dalyvavimas kuria bendradarbiavimu grįstą atmosferą, kurioje kiekvienas jaučiasi išgirstas ir vertinamas.

Robinson, Lloyd ir Rowe (2009) išryškina, kad pedagogai, turintys lyderystės kompetencijų, tampa pozityvaus elgesio modeliais. Jie geba įkvėpti, įtraukti ir telkti kolegas bei mokinius bendram

tikslui. Ši įtrauktis sukuria pagarbos ir paramos kultūrą, kuri padeda formuoti pozityvias elgesio normas bei ilginiui tampa svarbia mokyklos identiteto dalimi.

Bass (1990) transformacinės lyderystės teorijoje pažymi, kad esminis mokyklos kultūros stiprinimo veiksnys yra emocinis ryšys tarp lyderio ir bendruomenės narių. Mokytojai, gebantys užmegzti tokį ryšį, tampa ne autoritetais, o įgalinančiais lyderiais, kurie padeda bendruomenei atrasti prasmę ugdyme, siekti bendrų tikslų ir atsakingai spręsti iššūkius.

Stoll ir Fink (1996) tyrimai parodė, kad mokyklos kultūra vystosi tuomet, kai mokytojai dalijasi atsakomybe, reflektuoja praktikas, skatina kolegialumą bei telkia bendram tikslui. Tokią kultūrą palaiko reflektuojantys ir bendradarbiaujantys mokytojai, kurie veikia kaip mikrolyderiai – iniciatyvūs bendruomenės nariai, gebantys reaguoti į ugdymo pokyčius ir telkti kitus veiklai.

Moolenaar ir Daly (2022), remdamiesi duomenų bazėse ERIC ir Scopus publikuotais tyrimais, analizuoja mokytojų lyderystės tinklų svarbą – ypač jų vaidmenį formuojant mokyklos mikroklimatą, vertybių struktūrą ir bendruomeninę atsakomybę. Jie teigia, kad stiprus mokytojų tarpusavio tinklas, paremtas pasitikėjimu ir bendra vizija, veikia kaip kultūrinis katalizatorius, leidžiantis kolektyvui susitelkti pokyčiams.

Grinčevičienės (2021) tyrimas Lietuvoje parodė, kad tokie bruožai kaip atsakomybė, vertybinė nuostata, socialinis empatiškumas bei iniciatyvumas koreliuoja su pozityvesne mokyklos atmosfera, geresne darbuotojų savijauta bei mokinių pasiekimų stabilumu. Mokyklos, kuriose mokytojai veikia kaip lyderiai, dažniau pasiekia tvarius ugdymo kokybės rodiklius.

Hargreaves (2001) papildomai pabrėžia, kad mokytojo gebėjimas atpažinti emocines bendruomenės būsenas, spręsti konfliktus ir kurti pasitikėjimu grįstus santykius, yra esminis kultūrinės lyderystės komponentas. Tokia lyderystė ne tik mažina atotrūkį tarp administracijos ir pedagogų, bet ir užtikrina nuoseklią vertybių kaitą, kurioje dalyvauja visa bendruomenė.

Mokyklos kultūra, kaip sudėtinga socialinė struktūra, priklauso ne tik nuo vadovo vizijos, bet ir nuo to, kaip ją įgyvendina mokytojai. Kai pedagogai įgalinami veikti kaip lyderiai – per refleksiją, partnerystę, atsakomybę ir kolektyvinę atsakomybę – mokyklos kultūra tampa neformaliai stipri, tvari ir orientuota į augimą. Tokiose aplinkose mokiniai, mokytojai ir tėvai jaučiasi vertinami, o ugdymas tampa ne tik pareiga, bet prasminga bendra kūryba.

4.3. Bendradarbiavimo skatinimas mokykloje

Efektyvus bendradarbiavimas tarp visų mokyklos bendruomenės narių – mokytojų, vadovų, mokinių ir tėvų – yra vienas iš kertinių veiksnių, lemiančių šiuolaikinės mokyklos sėkmę. Mokytojų lyderystė čia užima itin svarbią vietą, nes būtent aktyviai įsitraukę, vertybiškai orientuoti ir atviri dialogui pedagogai inicijuoja konstruktyvų bendradarbiavimą. Pasak Bryk ir Schneider (2002), pasitikėjimas tarp kolegų yra būtina sąlyga profesinei bendrystei ir nuolatiniam tobulėjimui.

Ehrenburg (2018) pažymi, kad pasitikėjimas ir komandinis ryšys tarp mokytojų tiesiogiai koreliuoja su ilgalaikiu kolektyvo įsitraukimu ir motyvacija. Kai mokytojas veikia kaip lyderis, gebantis užmegzti emocinį ir vertybinį ryšį, bendradarbiavimas tampa ne tik formaliu reikalavimu, bet esmine profesinės veiklos dalimi. Tokiose aplinkose kolegų dalijasi patirtimi, kritiškai vertina ugdymo praktiką ir drauge ieško naujų sprendimų.

Harris ir Muijs (2015) nurodo, kad mokytojo lyderystė sustiprina bendruomeninius ryšius tada, kai pedagogai įtraukiami į sprendimų priėmimą, refleksiją ir ugdymo tobulinimo procesus. Šie autoriai pabrėžia, kad „kai kiekvienas bendruomenės narys turi galimybę prisidėti ir jausti atsakomybę, ugdymo procesas įgauna kitą kokybinį lygį“ (p. 43).

Robinson ir Timperley (2007) savo tyrimuose įrodė, kad mokytojų įsitraukimas į strateginį planavimą padeda sukurti pasitikėjimu grįstą organizacinę kultūrą, kurioje refleksija tampa įprastu veiklos komponentu. Tokios praktikos lemia aukštesnius pasiekimus, mažesnę darbuotojų kaitą ir didesnę bendruomenės pasitenkinimą.

Ehrich ir Hansford (2019) mokytojų lyderius vadina „bendradarbiavimo ambasadoriais“, nes jie „įkvepia kitus kolegas įsitraukti, dalintis išvalgomis, spręsti problemas ir išlaikyti aukštą profesinį standartą“ (p. 66). Tokie pedagogai inicijuoja pokyčius, mentorystės projektus, veda metodinius susitikimus ir padeda sukurti tvarią profesinio mokymosi kultūrą.

Lietuvoje vir daugiau dėmesio skiriama lyderystei, kuri grindžiama bendradarbiavimu. Pasak Laužacko ir Naujokienės (2019), tvirtas profesinis ryšys tarp mokytojų, paremtas pasitikėjimu ir refleksija, padeda sukurti struktūras, kurios skatina kolektyvinį atsakomybės jausmą ir inovacijų diegimą. Tarpdisciplininiai projektai, darbas tyrimų grupėse ar pedagoginės refleksijos sesijos tampa erdvėmis, kuriose gimsta ugdymo tobulinimo idėjos.

Tarptautiniu mastu publikuoti tyrimai, pateikiami tokiose duomenų bazėse kaip (ERIC ar JSTOR) pavyzdžiui, DuFour ir Eaker (1998) darbas, pabrėžia profesinių mokymosi bendruomenių angl. Professional Learning Communities -PLC) reikšmę bendradarbiavimui. Tokios struktūros skatina pedagogus dirbti ne pavieniui, o kolegiškai, analizuoti ir apmąstyti ugdymo rezultatus, kurti naujas praktikas remiantis realia patirtimi..

Grinčevičienė (2021) atkreipia dėmesį, kad tokios bendruomenės tampa ne tik profesinės paramos šaltiniu, bet ir atveria kelią organizacinei lyderystei, nes skatina bendrą atsakomybę, įtraukia kolegas į sprendimų priėmimą. Kai refleksija tampa ne tik individuali, bet ir bendruomeninė, keičiasi visa ugdymo kultūra.

Mokytojų lyderystė yra vienas svarbiausių veiksnių, skatinančių bendradarbiavimą mokykloje. Ji padeda kurti saugią ir pasitikėjimu grįstą aplinką, kurioje pedagogai ne tik dalijasi atsakomybe, bet ir jaučiasi įgalinti veikti. Toks bendradarbiavimas prisideda ne tik prie profesinės gerovės, bet ir prie ugdymo kokybės, organizacijos sėkmės bei pokyčių įgyvendinimo.

4.4. Emocinė ir socialinė mokinių gerovė

Šiuolaikinis švietimo diskursas vis labiau atsisako siauro žinių perteikimo modelio ir pereina prie holistinio ugdymo sampratos, kurioje mokinių emocinė ir socialinė gerovė užima esminę vietą. Tokia gerovė apima ne tik mokinio savijautą, bet ir gebėjimą kurti prasmingus santykius, reguliuoti emocijas, įveikti stresą, įsitraukti į bendruomeninę veiklą bei atsakingai priimti sprendimus. Mokytojų lyderystė čia tampa nepakeičiama jėga, formuojančia emocinį klimatą klasėje bei visos mokyklos vertybinę kultūrą.

Pasak Grinčevičienės (2021), mokinių emocinė gerovė tampa strateginiu prioritetu, susijusiu su socialiniu atsparumu, pasitikėjimu savimi, empatija ir kognityviniu lankstumu. Ji siejama su aukštesniais akademineis rezultatais, geresne saviverte ir mažesne rizika patirti emocinius sutrikimus. Tačiau šios gerovės užtikrinimas nėra vien sveikatos ar psichologijos specialistų atsakomybė – vis dažniau tai įvardijama kaip mokytojo, veikiančio kaip lyderio, kompetencija.

Mokytojų gebėjimas atpažinti, reaguoti ir palaikyti mokinių emocinį pasaulį tampa viena iš svarbiausių XXI a. pedagoginių kompetencijų. Leithwood (2010) teigia, kad emocinę gerovę labiausiai užtikrina tie mokytojai, kurie veikia reflektuojančiai, geba sukurti saugią, atvirą ir įtraukiančią aplinką. Jie ne tik numato iššūkius, bet ir skatina mokinius reflektuoti savo emocijas, įvardyti poreikius bei kurti bendrą mokymosi viziją.

Pagal Greenberg (2009), emocinė kompetencija yra neatsiejama nuo socialinės atsakomybės. Mokytojai, turintys lyderystės savybių, dažniausiai pasižymi aukštesniu empatijos lygiu, gebėjimu kurti grįžtamojo ryšio ryšius su mokiniais bei iniciatyvumu, kai kalbama apie mokinių įtrauktį į sprendimų priėmimą. Šios savybės tampa lemiamos ne tik prevencijai (elgesio, motyvacijos, nerimo problemoms), bet ir mokinių potencialo atskleidimui.

Moksliniai CASEL (Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning, 2020) duomenys rodo, kad socialinis ir emocinis ugdymas (SEU) tiesiogiai veikia akademinis rezultatus. Mokiniai, kurių mokyklos įgyvendina SEU strategijas, vidutiniškai pasiekia 11 % geresnius mokymosi rezultatus, pasižymi mažesne praleidžiamumo rizika, rečiau patiria patyčias ir dažniau apibūdina save kaip „saugius mokykloje“. SEU komponentai, tokie kaip savireguliacija, atsakomybė, sprendimų priėmimas, yra itin svarbūs kuriant ilgalaikį psichologinį atsparumą ir ugdant savarankiškas asmenybes.

Robinson ir Rowe (2009) akcentuoja, kad mokytojai, kurie reflektuoja ne tik apie mokymą, bet ir apie emocinę klasės atmosferą, kuria pozityvią mokymosi erdvę, kurioje mokiniai gali būti autentiški. Šios erdvės stiprina pasitikėjimą, mažina nerimo lygį ir skatina mokymosi procesą ne per spaudimą, o per įgalinimą.

Pukienė (2020) tyrime akcentuoja, kad stiprios lyderystės kompetencijas turintys mokytojai dažnai tampa emocinio balanso palaikytojais ne tik mokiniams, bet ir visai klasei. Jie sugeba atpažinti emocines įtampas ir taikyti prevencines strategijas, tokias kaip bendruomeninis pokalbis, reflektyvūs žaidimai, emocijų įvardijimo metodai. Toks emocinės lyderystės modelis keičia visą klasės dinamiką – nuo formalios kontrolės iki pasitikėjimu grįsto ugdymo.

Daly ir Moolenaar (2022) analizė rodo, kad mokytojo lyderystė emocinėje srityje apima ne tik mokinių paramą, bet ir kolegų emocinės gerovės stiprinimą. Jie nustatė, kad mokytojai, kurie sąmoningai rūpinasi savo emociniu atsparumu, dažniau pastebi kolegų perdegimo požymius, inicijuoja profesinio palaikymo grupes ir kuria reflektyvios lyderystės kultūrą visoje mokykloje.

Be to, OECD (2021) ataskaitoje pažymima, kad socialinis-emocinis ugdymas gali būti įgyvendinamas tik tada, kai pedagogai jaučia pasitikėjimą savo gebėjimu kurti saugią emocinę aplinką. Todėl pedagogų emocinė savivoka, savirefleksija ir nuoseklus tobulėjimas šioje srityje tampa būtinu ugdymo kokybės elementu.

Emocinė ir socialinė mokinių gerovė yra neatsiejama nuo mokytojo lyderystės. Tik pedagogas, kuris geba reflektuoti, kurti santykį ir priimti kitą be išankstinio vertinimo, gali sukurti aplinką, kurioje emocinis augimas tampa ugdymo branduoliu, o ne šalutiniu rezultatu. Tokia aplinka stiprina ne tik

mokinio psichologinį atsparumą, bet ir visos mokyklos emocinį atsparumą, kuris tampa strategine švietimo sėkmės dedamąja.

5. MOKYTOJŲ LYDERYSTĖS KOMPETENCIJŲ PRAKTINĖ REIKŠMĖ IR BENDROSIOS ĮŽVALGOS

5.1. Lyderystės kompetencijų ugdymo nauda mokyklos bendruomenei

Mokytojų lyderystės kompetencijų ugdymas turi esminę reikšmę ne tik asmeniniam pedagogų tobulėjimui, bet ir visos mokyklos bendruomenės darnai, augimui bei inovatyvumui. Lyderiaujantis mokytojas veikia ne tik klasėje – jis tampa organizaciniu resursu, kuris įgalina kolegas, inicijuoja pokyčius, skatina pasitikėjimu grįstą atmosferą ir formuoja pozityvią mokyklos kultūrą.

Kouzes ir Posner (2017) pabrėžia, kad lyderystė, paremta vertybėmis ir įgalinimu, padeda mokytojams tapti pavyzdžiais kolegoms ir mokiniams, o tai lemia stipresnius santykius, didesnę įsitraukimą ir geresnius ugdymo rezultatus. Jie teigia, kad „mokytojas-lyderis ne tik moko, bet ir buria, telkia bei padeda kurti mokyklos ateities viziją“ (p. 89).

Empiriniai tyrimai, publikuoti „International Journal of Leadership in Education“ (Gaižauskienė & Mikėnienė, 2020), atskleidžia, kad lyderiaujantys pedagogai daro reikšmingą poveikį organizacinei elgsenai: jų buvimas susijęs su didesniu mokyklos mikroklimato stabilumu, kolektyviniu tikslų siekimu ir pozityvios profesinės elgsenos stiprinimu. Autorių tyrimas parodė, kad mokytojai, turintys lyderystės kompetencijų, geba sutelkti kolegas veikti tikslingai ir bendru sutarimu, taip užtikrindami, kad mokyklos strateginiai tikslai būtų įgyvendinami efektyviau.

Harris ir Muijs (2023) išskiria „kolektyvinės lyderystės“ koncepciją, kurioje kiekvienas bendruomenės narys – nepriklausomai nuo pareigų – turi potencialą prisidėti prie organizacijos tobulinimo. Jie teigia, kad „mokyklos, kuriose lyderystė yra pasidalinta ir įgalinanti, turi didesnę atsparumą išoriniams trikdžiams, o pedagogų motyvacija koreliuoja su pasitikėjimo kultūra“ (p. 114).

OECD TALIS (2018) ataskaita taip pat patvirtina šiuos pastebėjimus: mokytojai, kurie jaučiasi turintys įtakos ugdymo sprendimams, dažniau inicijuoja pokyčius, aktyviau dalyvauja profesinėse bendruomenėse ir rečiau patiria profesinį perdegimą (OECD, 2021). Be to, jų motyvacija koreliuoja su pasitikėjimu administracija bei aiškesne profesine tapatybe.

Fullan (2020) pabrėžia, kad „mokytojo lyderystė padeda mokykloms pereiti nuo paviršutiniškų reformų prie sisteminių pokyčių“, nes mokytojai, dalyvaujantys pokyčių kūrimu, jaučiasi

įsipareigoję rezultatams. Tai lemia tvaresnius pokyčius, kurie ne tik išlaiko pedagogų įsitraukimą, bet ir formuoja bendrą atsakomybę už ugdymo kokybę.

Robinson ir Timperley (2018) tyrime akcentuojama, kad lyderystės gebėjimus turintys mokytojai gerina klasės atmosferą, nes sukuria aplinką, kurioje mokiniai jaučiasi saugūs, įtraukti ir motyvuoti. Be to, šie mokytojai skatina mokinius prisiimti atsakomybę, ugdo socialinius bei emocinius įgūdžius, ir taip formuoja ne tik žinių, bet ir vertybių pagrindu paremtą ugdymą.

Duomenų bazėje „OECD Digital Education Outlook“ (2022) publikuoti tyrimai pabrėžia, kad šiuolaikinės lyderystės praktikos apima ir skaitmeninių kompetencijų integravimą. Mokytojai-lyderiai geba ne tik naudotis technologijomis, bet ir dalytis žiniomis su kolegomis, skatinti refleksiją bei įgyvendinti pažangius skaitmeninio ugdymo modelius.

Laužackas ir Naujokienė (2019) akcentuoja, kad lyderystė pedagogams padeda susieti savo profesinę misiją su mokyklos strategine kryptimi. Jie pabrėžia, kad „lyderiaujantis mokytojas ne tik prisitaiko prie mokyklos veiklos, bet ją formuoja – per vertybes, santykius ir tikslų siekimą“ (p. 82).

Apibendrinant, galima teigti, kad mokytojų lyderystės kompetencijų ugdymas yra esminis komponentas siekiant tvaraus ir kokybiško švietimo. Šios kompetencijos padeda mokykloms tapti atspariomis, inovatyviomis ir atviromis tobulėjimui. Mokytojas-lyderis ne tik moko – jis veikia kaip kultūros kūrėjas, bendruomenės telkėjas ir pokyčių įgyvendintojas, kurio poveikis apima tiek kolegialią, tiek mokinių raidą.

5.2. Mokyklos administracijos ir bendruomenės įtraukimas į lyderystės ugdymą

Mokytojų lyderystės kompetencijų ugdymas mokykloje reikalauja ne tik individualaus mokytojų pasirengimo, bet ir sisteminės paramos iš mokyklos administracijos bei visos bendruomenės. Lyderystė ugdymo įstaigoje – tai ne pavienių pedagogų pastangos, o kolektyvinis, kultūriškai įtvirtintas procesas, grindžiamas bendrais tikslais, pasitikėjimu, vertybiniu sutarimu ir struktūrine parama.

Kaip pažymi Fullan (2020), „administracijos užduotis – sukurti sąlygas, kurios leistų mokytojams ne tik tobulėti, bet ir pasitikėti savo gebėjimais, eksperimentuoti, veikti atsakingai ir bendrauti išvien“ (p. 140). Tokia administracija tampa ne kontroliuojančia jėga, o partneriu, kuris skatina mokytojų savarankiškumą ir lyderystės augimą.

Robinson ir Timperley (2007) pabrėžia, kad vienas svarbiausių veiksnių, lemiančių mokytojų įsitraukimą į pokyčius, yra jų dalyvavimas sprendimų priėmime. Administracijos atvirumas diskusijoms dėl ugdymo turinio, vertinimo politikos ar profesinio tobulėjimo sistemų leidžia mokytojams jaustis ne pasyviais įgyvendintojais, bet tikrais bendraautoriais. Tai skatina identifikaciją su mokyklos vizija ir atsakomybės pasidalinimą.

Stoll ir Temperley (2015) duomenų analizėje nurodoma, kad „organizacinė struktūra, kuri leidžia mokytojams prisidėti prie strateginių sprendimų, tampa esminiu veiksnio stiprinant jų emocinį įsipareigojimą ir lyderystės kultūrą“ (p. 122). Kitaip tariant, tik tuomet, kai mokyklos vadovybė formuoja aiškias, tvarias, dalyvavimu grindžiamas taisykles, pedagogų lyderystė įgauna realų poveikį.

Labai svarbiu laikomas vadinamasis dalinės lyderystės modelis (angl. distributed leadership), išsamiai nagrinėtas Harris ir Muijs (2015, 2023). Jame siūloma atsisakyti vertikalaus, hierarchinio sprendimų priėmimo ir pereiti prie horizontalių ryšių, kurie apima visus bendruomenės narius – mokytojus, mokyklos vadovus, mokinius, tėvus, savivaldą. Tai leidžia reaguoti greičiau, išnaudoti kolektyvines žinias ir sumažina atotrūkį tarp strategijos bei praktikos.

Pavyzdžiui, Suomijos švietimo sistemoje, kaip teigia Sahlberg (2021), mokyklų vadovai dažnai tik koordinuoja pedagogų grupių veiklą, o ne priima galutinius sprendimus. Šiame modelyje kiekvienas bendruomenės narys prisiima atsakomybę, o mokyklos kultūra grindžiama dalyvavimo, refleksijos ir bendradarbiavimo principais.

Nepaisant to, Lietuvoje pastebimi iššūkiai. Gaižauskienė ir Mikėnienė (2020) tyrime atskleidė, kad mokyklų administracijos dažnai deklaruoja palaikymą mokytojų lyderystei, tačiau retai suteikia realias struktūrines sąlygas jai įgyvendinti. Tyrėjai pažymi, kad „reikalingas administracijos įsipareigojimas ir aiškūs struktūriniai veiksmai, kuriuos mokytojai galėtų vertinti kaip paramą, o ne kontrolę“ (p. 133). Ši dilema tampa barjeru, stabdančiu mokytojų aktyvesnį įsitraukimą į mokyklos tobulinimą.

Savo ruožtu Laužackas ir Naujokienė (2019) pabrėžia, kad „mokyklos ir vietos bendruomenės bendradarbiavimas sukuria naują išteklių ir vertybių lauką, kuris sustiprina ugdymo procesų prasmingumą“ (p. 87). Tai reiškia, kad mokytojų lyderystė turi būti palaikoma ne tik iš vidaus – per administraciją – bet ir iš išorės: per tėvų, vietos savivaldos, nevyriausybinių organizacijų ir verslo iniciatyvas.

Mokytojų lyderystės skatinimas mokykloje nėra vien atskirų individų atsakomybė. Tai – kolektyvinis veiksmas, reikalaujantis strateginės partnerystės tarp administracijos, bendruomenės ir pačių mokytojų. Tik bendradarbiavimu grįstas valdymas gali sukurti kultūrą, kurioje kiekvienas jaučiasi atsakingas, girdimas ir turintis galią keisti.

5.3. Lyderystės kompetencijų ugdymo iššūkiai

Nepaisant vis didėjančio dėmesio mokytojų lyderystės ugdymui, šis procesas išlieka sudėtingas, lydimas daugybės kliūčių, kurios kinta priklausomai nuo mokyklos konteksto, struktūros, išteklių bei kultūrinio požiūrio į lyderystę. Tyrimai rodo, kad nors lyderystė vertinama kaip būtina šiuolaikinio švietimo kompetencija, jos įgyvendinimas praktikoje dažnai susiduria su išoriniais ir vidiniais barjeriais.

Vienas iš dažniausiai pasitaikančių iššūkių – riboti ištekliai, ypač finansiniai. Lunenburg (2018) pažymi, kad daugelis mokyklų neturi pakankamai lėšų sistemingam mokytojų lyderystės kompetencijų ugdymui, o tai riboja galimybes organizuoti kokybiškas profesinio augimo programas, mentorystę ar refleksines sesijas. Dėl šios priežasties mokytojai dažnai ugdymo lyderiais tampa ne per struktūrinę paramą, o per asmeninę iniciatyvą.

Fullan (2020) pabrėžia, kad mokytojai dažnai jaučia didelį darbo krūvį ir neturi galimybių skirti laiko refleksijai ar kolegialiam mokymuisi. Šis laiko deficitas ypač išryškėja regionuose, kur mokytojams tenka didesnis darbo krūvis, o struktūrinė parama yra ribota.

Dar vienas reikšmingas barjeras – nepakankama administracinė parama. Laužackas ir Naujokienė (2019) pažymi, kad mokytojai, kurie nesulaukia aiškos krypties iš vadovybės, jaučiasi neužtikrinti, o jų lyderystės iniciatyvos lieka simbolinės. Be tvarių strategijų, ugdymo lyderystė tampa priklausoma nuo individualių pastangų, kurios nėra palaikomos realiomis struktūromis. Psichologiniai barjerai taip pat svarbūs. Robinson ir Timperley (2007) teigia, kad mokytojai, kurie lyderystę sieja su administracine kontrole, dažnai vengia šio vaidmens. „Vidinis skepticizmas – ar aš tikrai tinku?“ – tampa nematomu, bet stipriu stabdžiu. Be to, tradicinėje hierarchinėje mokyklos kultūroje, kaip pažymi Targamadžė (2018), mokytojų lyderystė kartais vis dar suprantama kaip iššūkis nusistovėjusioms praktikoms ir įprastai mokyklos tvarkai.

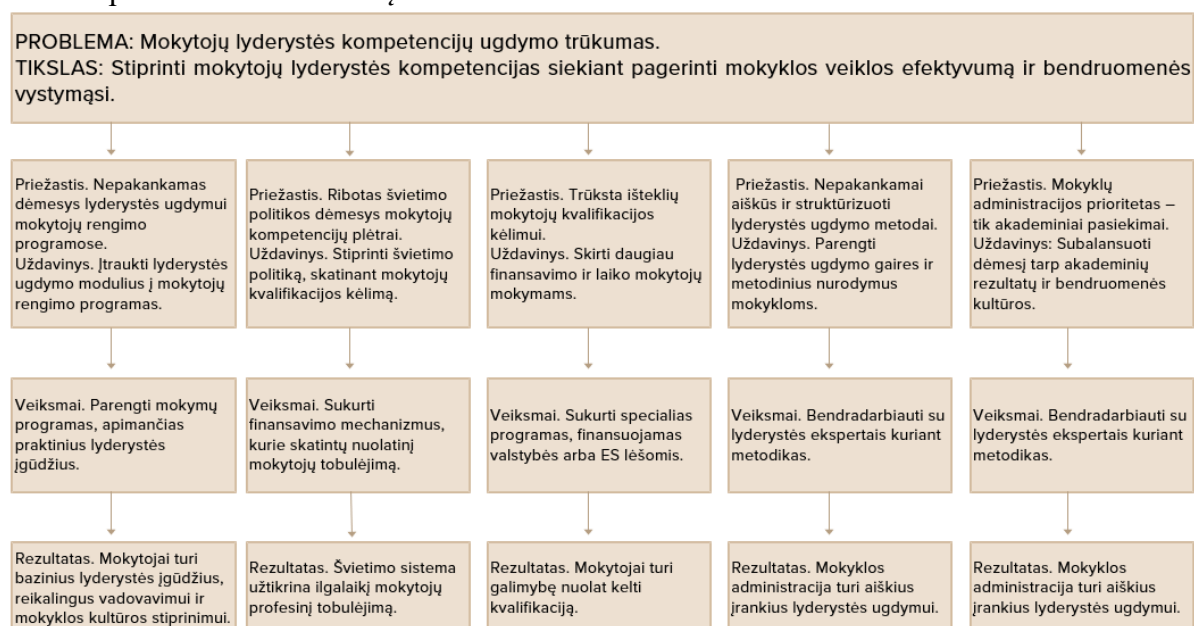
Harris ir Muijs (2015) įžvalgos rodo, kad neapibrėžta atsakomybės struktūra trukdo dalinei lyderystei. Jei neaišku, kas ir už ką atsakingas, kyla konfliktų, mažėja motyvacija ir prarandama

strateginė kryptis. Dėl šios priežasties mokyklos, kurios neapibrėžia lyderystės tikslų ir mechanizmų, susiduria su pasipriešinimu arba tiesiog abejingumu.

Visgi net ir susidūrus su šiais barjeriais, lyderystės svarba lieka neabejotina. Mokytojai, turintys šią kompetenciją, tampa ne tik žinių perteikėjais, bet ir kultūros formuotojais, gebančiais įtraukti mokinius, kolegas ir tėvus į bendrus sprendimus. Sahlberg (2021) pabrėžia, kad „lyderiaujantis mokytojas keičia ne tik klasės mikroklimatą, bet ir visos mokyklos emocinę struktūrą“. Harris ir Muijs (2015) taip pat nurodo, kad struktūrinės kliūtys, tokios kaip biurokratija ar centralizacija, dažnai neleidžia mokytojams pilnai išnaudoti savo potencialo. Autoriai pažymi, kad „jeigu mokyklos neformuoja paramos sistemų, net ir motyvuoti pedagogai galiausiai nusivilia“ (p. 48). Galiausiai, būtina suprasti, kad lyderystės ugdymas reikalauja paradigminio poslinkio – nuo mokytojo kaip žinių perteikėjo link mokytojo kaip reflektuojančio lyderio. CASEL (2020) analizė pabrėžia, kad šiandieninis švietimas reikalauja ne tik akademinų žinių, bet ir socialinių-emocinių gebėjimų, gebėjimo reflektuoti, veikti empatiškai ir atsakingai.

Tad kaip pažymi Fullan (2021), „švietimo ateitis priklauso nuo mokytojų, kurie geba telkti, įkvėpti ir veikti strategiškai“ (p. 144). Tai reiškia, kad mokytojų lyderystės ugdymas turi būti ne atsitiktinis, o sistemingas procesas, grindžiamas aiškiomis vertybėmis, struktūra ir įsipareigojimu keistis. Pagrindiniai mokytojų lyderystės kompetencijų ugdymo iššūkiai – tai išteklių stoka, administracinės paramos trūkumas, neaiški organizacinė struktūra, psichologiniai barjerai bei kultūrinis inertiškumas. Šių barjerų įveikimas reikalauja ne tik strateginių sprendimų, bet ir vertybinės lyderystės, kuri įgalina mokytojus veikti kaip transformacijos švietime dalyvius.

4 paveikslas. *Uždavinių medis.*



Šaltinis: sudaryta autorės, remiantis tyrimo problema, tikslais ir rekomendacijomis.

4 paveiksle pateiktas uždavinių medis vaizdžiai atspindi pagrindines problemas, trukdančias sistemingam mokytojų lyderystės kompetencijų ugdymui. Medyje išskirtos penkios esminės priežastys: nepakankamas dėmesys rengimo programose, riboti švietimo sistemos finansiniai ištekliai, nepakankama administracinė parama, trūkstamos struktūros mokyklos viduje ir bendruomeniškumo stoka. Kiekvienai priežasčiai numatyti konkretūs veiksmai, padedantys spręsti identifikuotas kliūtis, bei nurodyti numatomi rezultatai, kurie atitinka strateginius mokyklos tobulinimo tikslus.

TYRIMO METODOLOGIJA

Tyrimo metodologija šiame darbe atlieka esminį vaidmenį, nes leidžia pagrįsti empirinės analizės kryptį, metodų pasirinkimą, duomenų rinkimo eigą, tiriamųjų atrankos logiką bei viso tyrimo patikimumą ir etiškumą. Siekiant išanalizuoti mokytojų lyderystės kompetencijų raišką bei jų ugdymo galimybes Lietuvos bendrojo ugdymo mokyklose, tyrimas buvo suplanuotas ir vykdytas nuosekliai, atsižvelgiant į darbo tikslą, uždavinius bei pasirinktą teorinį kontekstą.

Tyrimo etapai. Pirmasis tyrimo etapas prasidėjo nuo kruopščios teorinės analizės. 2024 metų rugsėjį intensyviai buvo nagrinėjama Lietuvos ir užsienio autorių mokslinė literatūra, apimanti mokytojų lyderystės sampratą, lyderystės kompetencijų komponentus, jų ugdymo būdus ir įtaką mokyklos bendruomenei. Teorinių šaltinių sisteminimas padėjo suformuoti aiškų tyrimo probleminį lauką ir pagrįsti darbo aktualumą. Buvo pasirinkti tokie pagrindiniai autoriai kaip Fullan (2020), Robinson ir Timperley (2007), Harris ir Muijs (2023), Leithwood (2019), kurie daug dėmesio skiria pedagoginės lyderystės praktikai ir jos įgyvendinimo strategijoms. Teorinė analizė taip pat leido susieti Lietuvos švietimo sistemos tendencijas su tarptautiniais principais ir identifikuoti pagrindines kompetencijų ugdymo spragas.

Remiantis analizuota literatūra, sausio antroje pusėje buvo pradėtas rengti anketinis klausimynas. Klausimų formulavimas buvo griežtai orientuotas į tyrimo tikslą – išsiaiškinti, kaip mokytojai suvokia savo lyderystę, kaip ją sieja su profesine praktika. Kiekvienas klausimas buvo kruopščiai suderintas su darbo uždaviniais. Klausimynas apėmė tokias temas kaip savirefleksija, pokyčių iniciavimas, bendradarbiavimo skatinimas, komunikaciniai gebėjimai, motyvacija, strateginis mąstymas, mentorystė ir kt. Klausimai buvo suskirstyti į temines grupes ir pateikti atsakymų skalėmis bei atvirais klausimais.

Vasario pradžioje klausimynas buvo pateiktas bandomajai grupei – penkiolikai pedagogų, dirbančių skirtingo tipo mokyklose. Šis bandymas atskleidė, jog itin svarbu kas norima pasakyti, kurie klausimai gali būti interpretuoti dviprasmiškai, kuriuos reikėtų reformuluoti. Tik po šio bandomojo tyrimo buvo atliktas pagrindinis duomenų rinkimo etapas, kuris truko nuo vasario 15 d. iki balandžio 1 d. Duomenys buvo renkami pasitelkus elektroninę platformą „manoaklasa.lt“, kuri užtikrina dalyvių anonimiškumą ir duomenų saugumą.

Tyrimo imtis. Tyrimo imtį sudarė 390 pedagogų iš įvairių Lietuvos bendrojo ugdymo mokyklų. Kadangi tyrimas buvo vykdomas elektroniniu būdu, atsakymus pateikė mokytojai iš skirtingų regionų, skirtingo amžiaus, darbo stažo ir kvalifikacijos. Atranka buvo vykdoma patogiuoju būdu – tai reiškia, kad į tyrimą įtraukti tie pedagogai, kurie buvo pasiekiami ir savanoriškai sutiko dalyvauti tyrime.

Nepaisant atrankos metodo, imties įvairovė leido išgauti įvairialypius atsakymus ir sudarė sąlygas apibendrinti tendencijas, susijusias su mokytojų lyderystės kompetencijų raiška.

Tyrimo imtis buvo nustatyta remiantis Krejcie ir Morgan (1970) metodu, kuris leidžia apskaičiuoti reikiamą respondentų skaičių, siekiant reprezentatyvios imties didesnėse populiacijose. Kadangi 2023 m. duomenimis Lietuvoje dirbo apie 38 000 bendrojo ugdymo mokytojų, buvo taikoma toliau pateikta formulė:

$$S = (X^2 \cdot N \cdot P \cdot (1 - P)) / (d^2 \cdot (N - 1) + X^2 \cdot P \cdot (1 - P))$$

Kur:

S – reikalingas imties dydis,

X^2 – ki kvadrato reikšmė (3.841, kai patikimumo lygmuo yra 95 %),

N – populiacijos dydis (šiuo atveju – ~38 000 mokytojų),

P – tikėtinumas (priimamas kaip 0.5 – maksimalus variantiškumas),

d – paklaidos dydis (0.05 – ±5 % paklaida).

Apskaičiavus pagal šią formulę, gaunama rekomenduojama imtis:

$$S \approx (3.841 \cdot 38000 \cdot 0.5 \cdot 0.5) / (0.0025 \cdot (38000 - 1) + 3.841 \cdot 0.5 \cdot 0.5) \approx 381$$

Kadangi tyrime dalyvavo 390 respondentų, galima teigti, kad imtis yra pakankama statistiniam rezultatų pagrįstumui ir atspindi tiriamąją visumą su priimtinu tikslumu.

Duomenų analizė buvo atliekama taikant aprašomąją statistiką. Visų pirma, buvo skaičiuojami atsakymų dažniai ir procentinės išraiškos, leidusios įvertinti, kaip dažnai mokytojai taiko tam tikras praktikas, kaip vertina savo profesinio tobulėjimo galimybes, kaip įsitraukia į mentorystės veiklas ar kaip jaučiasi veikiantys bendruomenėje kaip lyderiai. Atsakymai buvo grupuojami pagal temines sritis, susietas su tyrimo uždaviniais, o rezultatai pateikti lentelėmis bei vizualizuoti diagramomis. Tokia analizės forma leido aiškiai atskleisti pagrindines tendencijas ir problemines sritis.

Tyrimo etika. Kalbant apie tyrimo etiką, visų pirma buvo vadovautasi informuoto sutikimo principu – kiekvienas respondentų prieš pildydamas anketą buvo supažindintas su tyrimo tikslu, eiga ir duomenų naudojimo principais. Tyrime buvo užtikrintas anonimiškumas ir konfidencialumas – nebuvo renkama jokia asmenį identifikuojanti informacija. Tyrimo metu nebuvo taikomi jokie spaudimo ar kontrolės mechanizmai, todėl respondentai galėjo bet kuriuo metu nutraukti dalyvavimą be jokių pasekmių. Visi klausimai buvo formuluojami neutraliai, vengiant jautrių temų, o tyrime nedalyvavo jokios pažeidžiamos visuomenės grupės – todėl papildomo leidimo iš etikos komiteto nereikėjo.

Be to, tyrimo metodologijoje buvo atsižvelgta į galimus apribojimus. Vienas iš jų – elektroninės apklausos grįžtamumo ribotumas. Ne visi pakviesti mokytojai atsakė į anketą, todėl negalima atmesti atsakymų šališkumo tikimybės. Taip pat tikėtina, kad dalis respondentų galėjo pateikti socialiai

pageidaujamus atsakymus, o tai – viena iš kiekybinės analizės rizikų. Vis dėlto, anketos struktūra ir klausimų formuluotės buvo kurtos taip, kad kuo labiau sumažintų šias rizikas.

Remiantis Creswell (2014), svarbu ne tik tinkamai pasirinkti tyrimo metodus, bet ir juos nuosekliai taikyti viso tyrimo metu. Šiame darbe kiekvienas žingsnis buvo apgalvotas remiantis aiškiu teoriniu pagrindu ir praktiniais švietimo tyrimų pavyzdžiais. Kadangi tiriamasis objektas – mokytojų lyderystės kompetencijos – pasižymi jautrumu ir sudėtingumu, reikėjo struktūruoto ir aiškaus metodologinio požiūrio, kuris leistų užtikrinti tyrimo nuoseklumą bei patikimumą.

Visi surinkti duomenys buvo apdoroti atsakingai, remiantis tyrimo tikslais ir iškeltais klausimais. Vengta šališkumo, duomenų iškraipymo ar netikslumų. Tyrime išlaikytas akademinis sąžiningumas, o rezultatai vertinti objektyviai – jie grįsti ne prielaidomis, bet konkrečiais duomenimis ir teoriniu pagrindu.

EMPIRINĖ DALIS

Šiame tyrime dalyvavo **390 respondentų**. Tarp jų buvo **72 vyrai** ir **318 moterų**. Akivaizdu, kad moterų dalyvavimas tyrime buvo gerokai didesnis – sudarė apie **81,5 %** visų atsakiusiųjų, o vyrai – apie **18,5 %**.

Tyrimo dalyvių **vidutinis amžius – 39,4 metų**. Tai rodo, kad dauguma respondentų priklausė brandesnių, ilgesnę patirtį darbo rinkoje turinčių žmonių grupei. Toks amžiaus vidurkis yra itin palankus analizuojant klausimus, susijusius su lyderyste, nes respondentai tikėtina, turi sukaupę ne tik profesinės, bet ir gyvenimiškosios patirties.

1 pav. Tema: „Respondentų darbo patirtis švietime”

Darbo patirtis švietime	Skaičius	Procentai (%)
Iki 1 metų	13	3,3%
1–5 metai	148	37,9%
6–10 metų	88	22,6%
Daugiau nei 10 metų	141	36,2%

Šaltinis. Sudaryta darbo autorės, remiantis tyrimo duomenimis.

Apklausoje pastebima, kad respondentų darbo patirtis švietimo srityje pasiskirstė įvairiai. Didžiausia dalis respondentų – **37,9 %** – turėjo nuo **1 iki 5 metų** darbo patirties. Šiek tiek mažiau – **36,2 %** – respondentų dirbo švietimo srityje **daugiau nei 10 metų**, kas rodo nemažą ilgametės patirties turinčių specialistų dalį.

22,6 % apklaustųjų nurodė turintys **6–10 metų** darbo patirtį, o tik nedidelė dalis – **3,3 %** – dirbo švietimo srityje **mažiau nei vienerius metus**.

Tokie rezultatai atskleidžia, kad tyrime dalyvavo tiek jauni specialistai, ką tik pradėję savo karjerą, tiek patyrę pedagogai, ilgus metus dirbantys švietimo sistemoje. Tai leidžia daryti prielaidą, kad gauti atsakymai apima įvairias perspektyvas – tiek naujokus, tiek ilgametę patirtį turinčius švietimo bendruomenės narius.

2 pav. Tema: „Respondentų pareigybė”

Pareigybė	Skaičius	Procentai (%)
Mokytojas	240	61,5%
Mokyklos vadovas	19	4,9%
Administracijos darbuotojas	63	16,2%
Švietimo pagalbos mokiniui specialistas	63	16,2%
Kita	5	1,3%

Šaltinis. Sudaryta darbo autorės, remiantis tyrimo duomenimis.

Atliekant tyrimą, buvo siekiama išsiaiškinti respondentų, dirbančių švietimo srityje, profesinį pasiskirstymą. Gauti rezultatai rodo, kad daugiausia apklausoje dalyvavo **mokytojai** – net **61,5 %** visų respondentų (240 asmenų). Tai leidžia daryti prielaidą, kad tyrime dominuoja tie švietimo sistemos atstovai, kurie kasdieniai tiesiogiai dirba su mokiniais, yra arčiausiai mokymo proceso ir gali geriausiai įvertinti tiek savo pačių, tiek mokyklos bendruomenės veiklos ypatumus.

Administracijos darbuotojai ir švietimo pagalbos mokiniui specialistai sudarė po **16,2 %** kiekvienos grupės. Administracijos darbuotojai (pvz., pavaduotojai ugdymui, metodinių grupių vadovai) yra svarbūs, nes jų vaidmuo tiesiogiai susijęs su mokyklos valdymu, strategijų kūrimu bei organizacine kultūra. Tuo tarpu švietimo pagalbos mokiniui specialistai (pvz., socialiniai pedagogai, psichologai, specialieji pedagogai) dirba su individualiais mokinių poreikiais, todėl jų įžvalgos svarbios analizuojant emocinį mikroklimatą ir ugdymo prieinamumą įvairioms mokinių grupėms.

Mokyklos vadovai sudarė kiek mažesnę respondentų dalį – **4,9 %** (19 asmenų). Nors jų skaičius nėra didelis, vis dėlto jų dalyvavimas tyrime suteikia galimybę pažvelgti į švietimo sistemos valdymo procesus iš aukštesnės, strateginės perspektyvos. Vadovai formuoja mokyklos viziją, užtikrina politikų ir ugdymo inovacijų įgyvendinimą, todėl jų nuomonė apie lyderystės kompetencijų svarbą yra ypatingai vertinga.

Nors jų skaičius buvo nedidelis, 1,3 % apklaustųjų (5 respondentai) nurodė pareigas, kurios nepatenka į standartines pedagoginių ar administracinių darbuotojų kategorijas. Tai buvo, pavyzdžiui, bibliotekų darbuotojai, IT specialistai ar kiti mokyklos bendruomenei svarbūs pagalbiniai darbuotojai, prisidedantys prie ugdymo proceso kokybės ir aplinkos gerinimo.

Apibendrinant galima teigti, kad tyrime dalyvavo labai platus švietimo darbuotojų spektras, tačiau akivaizdžiai dominavo tie, kurie turi tiesioginį ar labai artimą ryšį su mokymu, mokinių ugdymu

ir mokyklos kasdieniu gyvenimu. Toks pareigybių pasiskirstymas leidžia tyrimui suteikti pagrindinį dėmesį būtent mokytojų lyderystės kompetencijoms ir jų poveikiui mokyklos bendruomenei, bet taip pat neužmiršti ir vadovavimo bei organizacinės paramos reikšmės ugdymo procesui.

3 pav. Tema: „Kokioje ugdymo pakopoje dirba pedagogai”

Ugdymo pakopa	Skaičius	Procentai (%)
Pradinis ugdymas	110	28,2%
Pagrindinis ugdymas	150	38,5%
Vidurinis ugdymas	66	16,9%
Profesinis mokymas	19	4,9%
Kita / nemokau	45	11,5%

Šaltinis. Sudaryta darbo autorės, remiantis tyrimo duomenimis.

Atliekant tyrimą taip pat buvo analizuojama, kokią ugdymo pakopą dėsto respondentai. Rezultatai atskleidė, kad didžiausia dalis respondentų – **38,5 %** (150 asmenų) – dirba pagrindinio ugdymo pakopoje, t. y. moko 5–10 klasių mokinius. Šis faktas rodo, kad tyrimo metu buvo surinktos įžvalgos iš specialistų, dirbančių su paaugliais, kurie pereina svarbius socialinio, emocinio ir akademinio brendimo etapus.

28,2 % respondentų (110 asmenų) dėsto pradinio ugdymo pakopoje. Tai mokytojai, dirbantys su pačiais jauniausiais mokiniais, kuriems ypač svarbus saugumo jausmas, aiškūs ugdymo tikslai ir motyvacijos skatinimas. Jų patirtis leidžia papildyti tyrimo rezultatus supratimu apie ankstyvasias karjeros ugdymo kompetencijų formavimo galimybes.

Vidurinį ugdymą (11–12 klasės) dėsto **16,9 %** respondentų (66 asmenys). Šioje pakopoje mokytojai padeda mokiniams ruošti baigiamiesiems egzaminams bei svarbiems gyvenimo sprendimams, todėl jų indėlis į ugdymo kokybę yra itin reikšmingas.

Profesinio mokymo įstaigose dirba kiek mažesnė dalis apklaustųjų – **4,9 %** (19 asmenų). Tai rodo, kad profesinio rengimo sektoriaus atstovų nuomonė tyrime atstovaujama ribotai, tačiau jų įžvalgos svarbios analizuojant profesinių kompetencijų ir lyderystės ugdymo ypatumus.

Galiausiai, **11,5 %** (45 asmenys) nurodė, kad nedėsto konkrečioje ugdymo pakopoje arba pažymėjo "kita". Tai gali būti specialistai, teikiantys konsultacijas, dirbantys su mokinių grupėmis neformaliojo ugdymo ar pagalbos srityse.

Tyrimo metu pavyko surinkti įvairių pakopų švietimo specialistų duomenis, tačiau aiškiai dominuoja pagrindinio ir pradinio ugdymo mokytojai. Tai suteikia tyrimui išsamumo ir leidžia geriau suprasti lyderystės kompetencijų reikšmę skirtinguose mokinių raidos etapuose.

4 pav. Tema: „Kaip dažnai pedagogai savo darbe taiko savirefleksiją”.

Savirefleksijos dažnumas	Skaičius	Procentai (%)
Kasdien	183	46,9%
Kartą per savaitę	137	35,1%
Kartą per mėnesį	45	11,5%
Retai	25	6,4%

Šaltinis. Sudaryta darbo autorės, remiantis tyrimo duomenimis.

Vienas iš tyrimo aspektų buvo išsiaiškinti, kaip dažnai švietimo srities darbuotojai taiko savirefleksiją savo darbe. Rezultatai rodo, kad beveik pusė respondentų – **46,9 %** (183 asmenys) – savirefleksiją taiko **kasdien**. Tai itin pozityvus rodiklis, atskleidžiantis aukštą profesinio sąmoningumo ir atsakomybės lygį tarp tyrimo dalyvių.

35,1 % (137 asmenys) respondentų nurodė, kad savirefleksiją taiko **kartą per savaitę**. Tai taip pat rodo pastangas sistemingai analizuoti savo veiklą, nors tai vyksta ne kasdien.

11,5 % respondentų (45 asmenys) taiko savirefleksiją **kartą per mėnesį**. Šie respondentai galimai linkę reflektuoti ilgalaikius rezultatus arba taiko savirefleksiją projektinių, ilgalaikių darbų metu.

Nedidelė dalis – **6,4 %** (25 asmenys) – nurodė, kad savirefleksiją taiko **retai**. Šis rodiklis leidžia atkreipti dėmesį, kad nors dauguma respondentų į refleksiją žiūri rimtai, vis dar išlieka specialistų grupė, kuriems reikėtų skatinti dažnesnį ir sąmoningesnį profesinio augimo procesų vertinimą. Tyrimo rezultatai atskleidžia, kad dauguma švietimo įstaigų darbuotojų vertina savirefleksiją kaip svarbų profesinio augimo įrankį ir ją nuosekliai taiko – kasdien arba bent kartą per savaitę. Toks reguliarus praktikos apmąstymas sudaro sąlygas kryptingam tobulėjimui, naujovių taikymui bei asmeninės lyderystės gebėjimų stiprinimui.

5 pav. Tema: „Pedagogų komunikavimas su mokiniais”

Savęs vertinimas komunikacijos srityje	Skaičius	Procentai (%)
Labai geras	135	34,6%
Geras	201	51,5%

Vidutinis	51	13,1%
Prastas	3	0,8%
Labai prastas	0	0%

Šaltinis. Sudaryta darbo autorės, remiantis tyrimo duomenimis.

Tyrimo buvo siekiama išsiaiškinti, kaip švietimo darbuotojai vertina savo gebėjimą aiškiai ir veiksmingai komunikuoti su mokiniais. Rezultatai rodo, kad didžioji dauguma – net **51,5 %** respondentų (201 asmuo) – savo gebėjimus vertina kaip **gerus**, o dar **34,6 %** (135 asmenys) juos įvertino kaip **labai gerus**.

Tai leidžia daryti išvadą, kad daugiau nei **86 %** respondentų pasitiki savo komunikaciniais įgūdžiais ir juos vertina teigiamai. Toks aukštas teigiamo įvertinimo lygis yra ypač svarbus, kadangi efektyvi komunikacija su mokiniais yra viena kertinių mokytojo lyderystės ir sėkmingo ugdymo proceso sudedamųjų dalių.

Vidutiniškai savo gebėjimus įvertino **13,1 %** apklaustųjų (51 asmuo). Tai rodo, kad dalis pedagogų mato erdvės tobulėjimui ir galbūt jaučia tam tikrų iššūkių bendraujant su mokiniais, ypač sudėtingesnėse ar jautresnėse situacijose. Tik **0,8 %** respondentų (3 asmenys) pripažino, kad jų gebėjimai komunikuoti su mokiniais yra **prasti**, ir nė vienas respondentas nenurodė, kad jų gebėjimai būtų **labai prasti**. Tai dar kartą patvirtina aukštą pedagogų profesinės komunikacijos lygį ir sąmoningumą šioje srityje.

Nors formali koreliacijos analizė nebuvo atlikta, galima pastebėti, kad didžioji dalis pedagogų, dažnai taikančių savirefleksiją (4 klausimas), taip pat teigiamai vertina savo gebėjimą aiškiai ir veiksmingai komunikuoti su mokiniais (5 klausimas). Tai leidžia daryti prielaidą apie galimą teigiamą sąsają tarp refleksijos taikymo ir komunikacijos gebėjimų, kurie abu laikomi svarbiais lyderystės kompetencijų komponentais.

Apibendrinant galima teigti, kad komunikacija yra viena stipriausių tyrimo dalyvavusių švietimo darbuotojų kompetencijų, ir tai sudaro tvirtą pagrindą lyderystės gebėjimų plėtrai mokyklos bendruomenėje.

6 pav. Tema: „Mentorystė”.

Dalyvavimo dažnumas mentorystės veiklose	Skaičius	Procentai (%)
Dažnai	163	41,8%

Kartais	178	45,6%
Retai	46	11,8%
Niekada	3	0,8%

Šaltinis. Sudaryta darbo autorės, remiantis tyrimo duomenimis.

Tyrimo duomenys rodo, kad mentorystės veikla yra gana plačiai paplitusi švietimo įstaigose – net 87,4 % respondentų (iš jų 45,6 % dalyvauja kartais, o 41,8 % – reguliariai) teigė vienaip ar kitaip prisidedantys prie kolegų konsultavimo ar pagalbos teikimo. Tai atskleidžia stiprų bendruomeniškumo jausmą mokyklose, kuriame svarbus ne tik individualus mokytojo indėlis, bet ir aktyvus įsitraukimas į bendradarbiavimo procesus. Nuoseklus dalyvavimas mentorystės veiklose leidžia daryti prielaidą, kad pedagogai į mokymąsi žiūri ne tik kaip į formalią pareigą, bet ir kaip į dinamišką, kolegų paramai grįstą profesinio tobulėjimo būdą. Šis procesas laikomas abipusiu – naudingas tiek mentoriui, tiek besimokančiajam, nes jame dalijamasi patirtimis, žiniomis ir ugdymo įžvalgomis.

Tuo tarpu **11,8 %** respondentų nurodė, kad mentorystės veiklose dalyvauja **retai**, o **0,8 %** (vos keli asmenys) pripažino, kad **niekada** jose nedalyvavo. Tokie rezultatai rodo, kad nors dauguma švietimo įstaigų darbuotojų linkę dalyvauti mentorystės veiklose, vis dar egzistuoja tam tikros kliūtys, ribojančios kai kurių asmenų įsitraukimą. Galimos priežastys – didelis darbo krūvis, laiko stoka, nepakankamas pasitikėjimas savo žiniomis ar ribotos mentorystės sistemos mokyklose.

Bendrai vertinant, tyrimo duomenys leidžia teigti, kad mentorystės veiklos švietimo įstaigose yra laikomos vertinga praktika, stiprinančia tiek profesinę bendruomenę, tiek asmeninius pedagogų lyderystės gebėjimus. Svarbu pabrėžti, kad mentorystė skatina ne tik žinių perdavimą, bet ir bendrą ugdymo kultūros tobulėjimą, grindžiamą pasitikėjimu, palaikymu ir noru augti drauge.

7 pav. Tema: „Metodų taikymo dažnumas pamokų/užsiėmimų metu”

Motyvavimo metodų taikymo dažnumas	Skaičius	Procentai (%)
Kasdien	174	44,6%
Kelis kartus per savaitę	159	40,8%
Kelis kartus per mėnesį	38	9,7%
Retai	19	4,9%

Šaltinis. Sudaryta darbo autorės, remiantis tyrimo duomenimis.

Analizuojant mokinių motyvavimo metodų taikymą, pastebima, kad didžioji dalis švietimo darbuotojų skiria daug dėmesio mokinių motyvavimui. Net **44,6 %** respondentų (174 asmenys) taiko įvairius motyvavimo metodus **kasdien**. Tai reiškia, kad beveik pusė pedagogų sąmoningai dirba su mokinių motyvacija kaip su nuolatiniu ugdymo proceso elementu. Dar **40,8 %** respondentų (159 asmenys) nurodė, kad mokinių motyvavimą taiko **kelis kartus per savaitę**. Šie duomenys leidžia daryti išvadą, jog daugiau nei 85 % švietimo darbuotojų reguliariai ieško būdų skatinti mokinių įsitraukimą, pasitikėjimą savimi ir mokymosi džiaugsmą.

Kur kas mažesnė dalis – **9,7 %** (38 asmenys) – taiko motyvavimo metodus **kelis kartus per mėnesį**. Tai gali rodyti, kad šie mokytojai motyvavimo veiklas labiau sieja su specifinėmis pamokų temomis ar projektais. **Retai** mokinius motyvuoja **4,9 %** respondentų (19 asmenų). Ši grupė yra mažuma, tačiau vis tiek rodo, kad tam tikroje dalyje švietimo darbuotojų motyvavimas nėra kasdienis prioritetas. Galimos priežastys: didelis darbo krūvis, mokinių amžiaus ypatumai ar patirties stoka taikant motyvacines strategijas.

Dauguma respondentų nurodė dažnai dalyvaujantys mentorystės veiklose (6 klausimas) ir taikantys įvairius mokinių motyvavimo metodus (7 klausimas). Tai gali reikšti, kad aktyvesni bendradarbiavimo praktikose pedagogai taip pat yra linkę į aktyvesnį mokinių įsitraukimo skatinimą. Tokia tendencija atspindi lyderystės praktikų tarpusavio stiprinimą.

Mokytojų pastangos nuolat skatinti mokinius yra viena stipriausių tyrimo išryškintų tendencijų. Tai patvirtina šiuolaikinės švietimo paradigmos akcentuojamą mokymosi motyvacijos svarbą bei mokytojo, kaip įkvėpėjo, vaidmenį ugdymo procese.

8 pav. Tema: „Asmeninės lyderystės vertė bendruomenei“

Atsakymas	Skaičius	Procentai (%)
Taip, labai stipriai	133	34,1%
Taip, iš dalies	209	53,6%
Nežinau	44	11,3%
Ne	4	1,0%

Šaltinis. Sudaryta darbo autorės, remiantis tyrimo duomenimis.

Taip pat tyrimo metu buvo siekiama išsiaiškinti, kaip patys pedagogai vertina savo lyderystės gebėjimų įtaką mokinių pasiekimams. Rezultatai rodo, kad didžioji dauguma respondentų – net **87,7 %** (342 respondentai) – pripažįsta, jog jų lyderystės gebėjimai turi teigiamą poveikį mokinių rezultatams.

53,6 % respondentų (209 asmenys) nurodė, kad jų lyderystė daro įtaką **iš dalies**, o **34,1 %** (133 asmenys) mano, kad ji daro **labai stiprią įtaką**. Tai patvirtina, jog mokytojai jaučia savo veiksmų svarbą ir atsakomybę už mokinių mokymosi sėkmę.

Apklausos rezultatai parodė, kad 11,3 % respondentų (44 asmenys) nėra tikri, ar jų lyderystės veiksmas turi įtakos, o 1 % (4 respondentai) mano, jog jų lyderystė neturi jokio ryšio su mokinių pasiekimais. Tokie duomenys leidžia daryti prielaidą, kad nors dauguma pedagogų pripažįsta lyderystės reikšmę, kai kuriems vis dar trūksta aiškaus supratimo, kaip jų veikla susijusi su mokinių rezultatais.

Tyrimo analizė atskleidė, kad dauguma pedagogų geba atpažinti lyderystės svarbą švietimo kontekste – jie supranta, jog jų įsitraukimas, gebėjimas priimti sprendimus bei inicijuoti pokyčius gali tiesiogiai veikti mokinių motyvaciją, įsitraukimą į ugdymo procesą ir mokymosi rezultatus.

9 pav. Tema: „Bendra mokytojo lyderystės įtaka mokyklos kultūrai”

Atsakymas	Skaičius	Procentai (%)
Labai reikšminga	193	49,5%
Vidutiniška	172	44,1%
Maža	20	5,1%
Nėra jokios įtakos	5	1,3%

Šaltinis. Sudaryta darbo autorės, remiantis tyrimo duomenimis.

Tyrimo rezultatai aiškiai rodo, kad mokytojų lyderystė daro didelę įtaką mokyklos kultūrai. **49,5 %** respondentų (193 asmenys) mano, kad mokytojų lyderystės vaidmuo yra **labai reikšmingas**. Tai patvirtina mintį, jog stipri pedagogų lyderystė prisideda prie pozityvios, įtraukiančios ir bendradarbiavimu grįstos mokyklos aplinkos kūrimo. Dar **44,1 %** respondentų (172 asmenys) įvardijo, kad mokytojų lyderystės įtaka yra **vidutiniška**. Tai reiškia, kad net ir tarp tų, kurie nemano, jog įtaka yra labai stipri, vyrauja suvokimas, jog lyderystė vis tiek turi reikšmingą vaidmenį formuojant mokyklos atmosferą, vertybes ir tarpusavio santykius.

Tuo tarpu tik **5,1 %** respondentų (20 asmenų) teigė, kad mokytojų lyderystės įtaka mokyklos kultūrai yra **maža**, o vos **1,3 %** (5 respondentai) atsakė, kad **nėra jokios įtakos**. Tokie rezultatai rodo, jog absoliuti dauguma švietimo darbuotojų pripažįsta lyderystės svarbą kuriant mokyklos identitetą ir bendruomenės dvasią.

Pastebima, kad mokytojai, manantys, jog jų lyderystės gebėjimai turi įtakos mokinių pasiekimams (8 klausimas), dažniausiai taip pat pripažįsta lyderystės svarbą mokyklos kultūrai (9

klausimas). Tai leidžia įžvelgti ryšį tarp individualaus veikimo (darbo su mokiniais) ir platesnio poveikio bendruomenei (mokyklos kultūrai).

Mokytojų lyderystė mokyklose nėra suvokiama vien kaip asmeninė savybė ar formalus vaidmuo – ji yra esminė priemonė ugdyti pasitikėjimu, pagarba ir bendradarbiavimu grįstą mokyklos kultūrą. Pedagogai tampa ne tik žinių perteikėjais, bet ir mokyklos vertybių puoselėtojais bei pokyčių inicijuotojais.

10 pav. Tema: „Bendradarbiavimas su kolegomis“

Bendradarbiavimo dažnumas su kolegomis	Skaičius	Procentai (%)
Kasdien	181	46,4%
Kartą per savaitę	172	44,1%
Kartą per mėnesį	21	5,4%
Retai	16	4,1%

Šaltinis. Sudaryta darbo autorės, remiantis tyrimo duomenimis.

Tyriant bendradarbiavimą su kolegomis, rezultatai rodo, kad bendradarbiavimas tarp pedagogų sprendžiant ugdymo klausimus yra labai intensyvus ir dažnas reiškinys švietimo įstaigose. **46,4 %** respondentų (181 asmuo) nurodė, kad su kolegomis ugdymo klausimais bendrauja **kasdien**. Šis rezultatas atskleidžia aukštą bendruomeniškumo lygį ir rodo, kad švietimo specialistai suvokia komandinių pastangų svarbą gerinant mokinių pasiekimus ir ugdymo kokybę. **44,1 %** respondentų (172 asmenys) pažymėjo, jog su kolegomis bendradarbiauja **kartą per savaitę**. Šie pedagogai taip pat aktyviai dalyvauja sprendimų priėmimo, planuojant mokymo procesą ir vertinant jo rezultatus. Bendradarbiavimas kartą per savaitę leidžia palaikyti sistemingą ryšį, tačiau kartu suteikia galimybę mokytojams turėti daugiau laisvės savarankiškai planuoti savo veiklą.

Tuo tarpu tik **5,4 %** respondentų (21 asmuo) nurodė, kad su kolegomis ugdymo klausimais bendrauja **kartą per mėnesį**. Ši grupė galimai sudaro pedagogus, kurie dirba individualiai, turi mažesnes komandas arba jų pareigos nereikalauja nuolatinio koordinavimo su kolegomis. Dar mažesnę dalį – **4,1 %** (16 respondentų) – sudarė tie, kurie bendradarbiauja **retai**. Tai gali būti siejama su skirtingais darbo pobūdžiais (pvz., švietimo pagalbos specialistų, kurie dirba individualiai su mokiniais) arba su mažesnėmis mokyklomis, kuriose nėra plačių tarpinstitucinių komandų.

Pažymėtina, kad net ir tie pedagogai, kurie nenuolat įsitraukia į bendradarbiavimą, dažniausiai vis tiek bendrauja su kolegomis bent kartą per savaitę ar mėnesį. Šis faktas atskleidžia, kad ugdymo

bendruomenėse bendradarbiavimas laikomas svarbia veiklos dalimi. Reguliarus keitimasis patirtimis, diskusijos apie iššūkius bei idėjų pasidalijimas padeda spręsti kasdienius ugdymo klausimus ir prisideda prie bendros veiklos kokybės gerinimo. Tokia veikla ne tik stiprina profesinį tapatumą, bet ir padeda augti lyderystės gebėjimams. Be to, nuoseklus bendradarbiavimas kuria palankią mokyklos kultūrą, kurioje svarbios abipusis pasitikėjimas, noras mokytis vieniems iš kitų ir atvirumas pokyčiams.

Galima daryti išvadą, kad tyrimo rezultatai atskleidžia aiškią tendenciją – didžioji dalis švietimo įstaigų darbuotojų aktyviai dalyvauja komandinėje veikloje ir supranta, kad kolektyvinis darbas yra būtinas siekiant aukštų mokinių pasiekimų bei sėkmingos mokyklos raidos.

12 pav. Tema: „Asmeninis indėlis į mokyklos emocinę gerovę”

Vertinimas	Skaičius	Procentai (%)
Labai reikšmingas	124	31,8%
Vidutinis	186	47,7%
Mažas	56	14,4%
Nevertinu savo indėlio	24	6,2%

Šaltinis. Sudaryta darbo autorės, remiantis tyrimo duomenimis.

Tyrimo metu taip pat buvo siekiama išsiaiškinti, kaip pedagogai vertina savo asmeninį indėlį į mokyklos bendruomenės emocinę gerovę. Tyrimo rezultatai rodo, kad beveik pusė respondentų (**47,7 %**, 186 asmenys) savo indėlį vertina kaip **vidutinį**, o dar **31,8 %** (124 respondentai) mano, kad jų įnašas į emocinę aplinką yra **labai reikšmingas**. Šie duomenys leidžia daryti išvadą, kad dauguma švietimo darbuotojų suvokia savo svarbą kuriant saugią, pasitikėjimu ir bendradarbiavimu grįstą atmosferą mokykloje. Vidutinio ar labai reikšmingo indėlio pripažinimas rodo aukštą profesinę atsakomybę bei empatiją, kuri yra būtina siekiant mokinių emocinės gerovės ir ugdymo sėkmės.

14,4 % respondentų (56 asmenys) savo indėlį į emocinę gerovę vertina kaip **mažą**. Šis skaičius gali atspindėti tam tikrus sunkumus darbo aplinkoje, pavyzdžiui, per didelį darbo krūvį, emocinį nuovargį arba ribotas galimybes įsitraukti į bendruomenės gyvenimą. Nedidelė dalis – **6,2 %** (24 respondentai) – nurodė, kad **nevertina savo indėlio**. Tai gali būti susiję su individualiais vertinimo skirtumais arba su tuo, kad kai kurie pedagogai nesitapatina su aktyvios emocinės atmosferos kūrimo funkcija.

Remiantis tyrimo rezultatais galima teigti, kad emocinės gerovės tema daugeliui švietimo įstaigų darbuotojų yra aktuali ir reikšminga. Jie pripažįsta, kad emocinis klimatas mokykloje turi tiesioginį poveikį mokinių mokymosi motyvacijai, psichologinei savijautai ir bendram ugdymosi procesui. Todėl

pedagogų pastangos kurti saugią, palaikančią aplinką vertintinos kaip svarbus žingsnis profesinio brandumo link, nes tai rodo sąmoningą požiūrį į savo vaidmenį mokyklos bendruomenėje.

13 pav. Tema: „Dalyvavimas mokymuose/seminaruose apie lyderystę”

Atsakymas	Skaičius	Procentai (%)
Taip, reguliariai	134	34,4%
Taip, bet retai	181	46,4%
Ne	75	19,2%

Šaltinis. Sudaryta darbo autorės, remiantis tyrimo duomenimis.

Analizuojant pedagogų dalyvavimą mokymuose ir seminaruose, skirtuose mokytojų lyderystės kompetencijų ugdymui, duomenys atskleidė, kad nors dauguma pedagogų dalyvauja mokymuose ar seminaruose, skirtuose lyderystės kompetencijų ugdymui, šis dalyvavimas nėra toks intensyvus, kaip galėtų būti. **34,4 %** respondentų (134 asmenys) nurodė, kad tokiuose mokymuose dalyvauja **reguliariai**, tačiau net **46,4 %** (181 asmuo) pažymėjo, jog **dalyvauja, bet retai**. Šis skaičius leidžia matyti aiškia problemą: pedagogų dalyvavimas profesinio tobulėjimo veiklose, susijusiose su lyderyste, nėra sistemingas ir nuoseklus.

Galima manyti, kad nors mokytojai suvokia lyderystės gebėjimų ugdymo svarbą, jų motyvaciją arba galimybes aktyviai dalyvauti riboja įvairios kliūtys. Viena iš jų galėtų būti paskatinimo stoka – švietimo institucijos galbūt nepakankamai aktyviai motyvuoja pedagogus įsitraukti į lyderystės tobulinimą, neužtikrina karjeros augimo paskatų ar tinkamo pripažinimo. Kita galima priežastis – ribota kokybiškų mokymų pasiūla, ypač tam tikruose regionuose, kur pedagogai gali neturėti galimybės pasirinkti aktualių, jų poreikius atitinkančių profesinio tobulėjimo renginių. Taip pat negalima atmesti ir mokymų kokybės problemos: jei seminarai ar kursai yra pernelyg teoriniai, nutolę nuo praktikos arba menkai pritaikomi kasdienėje mokytojo veikloje, natūralu, kad pedagogai praranda motyvaciją nuolat juose dalyvauti. Galiausiai, itin svarbus veiksnys yra laiko trūkumas – didelis darbo krūvis, papildomos veiklos bei asmeniniai įsipareigojimai dažnai neleidžia pedagogams reguliariai skirti laiko savęs tobulinimui.

Dar labiau situaciją išryškina tai, kad **19,2 %** apklaustųjų (75 respondentai) nurodė apskritai **nedalyvaujantys** lyderystės kompetencijų ugdymo veiklose. Ši dalis atskleidžia, jog egzistuoja pedagogų grupė, kuri arba neturi galimybių dalyvauti, arba nejaučia poreikio kryptingai ugdyti savo lyderystės gebėjimus.

Nors lyderystės kompetencijų ugdymas yra pripažįstamas kaip svarbi profesinio augimo kryptis, praktikoje egzistuoja aišrios problemos, ribojančios pedagogų aktyvų įsitraukimą. Todėl būtina ne tik didinti kokybiškų mokymų prieinamumą, bet ir kurti aišrias motyvacines sistemas bei sąlygas, leidžiančias mokytojams lengviau derinti profesinį tobulėjimą su kasdienėmis darbo pareigomis.

14 pav. Tema: „Mokytojų profesinis tobulėjimas lyderystės srityje“

Atsakymas	Skaičius	Procentai (%)
Taip, labai stipriai	106	27,2%
Taip, iš dalies	171	43,8%
Nežinau	55	14,1%
Ne	58	14,9%

Šaltinis. Sudaryta darbo autorės, remiantis tyrimo duomenimis.

Mokytojų profesinis tobulėjimas lyderystės srityje mokyklose yra skatinamas, tačiau ne visais atvejais pakankamai intensyviai. **27,2 %** respondentų (106 asmenys) nurodė, kad jų mokykloje lyderystės kompetencijų stiprinimas yra skatinamas **labai stipriai**. Tai rodo, kad dalyje mokyklų formuojama aiški kryptis, orientuota į mokytojų lyderystės potencialo plėtojimą, palaikymą ir stiprinimą per įvairias veiklas bei tobulėjimo programas.

Tačiau reikšminga respondentų dalis – net **43,8 %** (171 asmuo) – pažymėjo, kad mokytojų profesinis tobulėjimas lyderystės srityje yra skatinamas **tik iš dalies**. Tai leidžia daryti prielaidą, kad nors iniciatyvos yra, jos gali būti nepakankamai nuoseklios, sistemingos arba plačiai taikomos. Šioje vietoje ryškėja problema – dalinis skatinimas neretai reiškia, kad pedagogai patys turi aktyviai ieškoti galimybių tobulėti, nes mokyklos administracija nesuteikia pakankamai aiškių sąlygų arba palaikymo.

Be to, net **14,9 %** respondentų (58 asmenys) teigė, kad jų mokykloje **nėra skatinama** profesinė lyderystės raida. Tai rodo esminę spragą, nes tokiu atveju mokytojams gali stigti galimybių kryptingai augti, dalyvauti lyderystės ugdymo projektuose ar būti motyvuoti prisidėti prie mokyklos strateginių pokyčių.

Įdomu pažymėti, kad **14,1 %** respondentų (55 asmenys) nurodė **nežinantys**, ar jų mokykloje toks skatinimas vyksta. Tai atskleidžia, kad dalis pedagogų galimai nėra informuoti apie esamas tobulėjimo galimybes arba mokyklos vidinės komunikacijos apie profesinį augimą veiksmingumas yra ribotas.

Mokyklose, kuriose, anot respondentų, yra skatinamas profesinis tobulėjimas lyderystės srityje (13 klausimas), pedagogai dažniau nurodo turintys geras ar labai geras galimybes tobulinti lyderystės

kompetencijas (14 klausimas). Ši tendencija gali atspindėti sisteminių sprendimų ir individualių galimybių ryšį.

Apibendrinant galima teigti, kad nors profesinis mokytojų lyderystės tobulėjimas daugumoje mokyklų yra skatinamas, vis dėlto egzistuoja ryški problema – dažnai skatinimas būna fragmentiškas, nepakankamai sistemingas arba informacija apie jį nepasiekia visų mokytojų. Tai leidžia manyti, kad būtina toliau stiprinti mokyklų vadovų ir švietimo politikos kūrėjų pastangas sukurti aiškias, nuoseklias ir prieinamas profesinio tobulėjimo galimybes visiems pedagogams, kad lyderystės kompetencijos būtų ugdomos tikslingai, o ne paliekamos atsitiktinumui.

15 pav. Tema: „Galimybės tobulinti lyderystės kompetencijas”

Vertinimas	Skaičius	Procentai (%)
Labai gerai	90	23,1%
Gerai	162	41,5%
Vidutiniškai	85	21,8%
Prastai	40	10,3%
Labai prastai	13	3,3%

Šaltinis. Sudaryta darbo autorės, remiantis tyrimo duomenimis.

Analizuojant, kaip pedagogai vertina savo galimybes tobulinti lyderystės kompetencijas mokyklose, matyti, kad nuomonės pasiskirstymas yra gana įvairus. Dauguma respondentų šias galimybes vertina pozityviai – **23,1 %** (90 asmenų) nurodė, kad jų galimybės yra **labai geros**, o dar **41,5 %** (162 asmenys) pažymėjo, jog galimybės yra tiesiog **geros**. Tai rodo, kad beveik du trečdaliai tyrimo dalyvių jaučiasi turintys pakankamai sąlygų, resursų ar palaikymo tobulinti savo lyderystės gebėjimus mokyklos aplinkoje.

Tačiau svarbu atkreipti dėmesį į tai, kad net **21,8 %** (85 respondentai) savo galimybes vertina tik **vidutiniškai**. Tai leidžia manyti, kad daliai pedagogų trūksta aiškių, struktūruotų arba pakankamai motyvuojančių tobulėjimo būdų ir formų. Tokie rezultatai rodo, jog mokyklose, nors ir egzistuoja galimybės lyderystės stiprinimui, jos ne visada yra pakankamai prieinamos, kokybiškos ar orientuotos į individualius mokytojų poreikius.

Be to, **10,3 %** respondentų (40 asmenų) nurodė, kad jų galimybės tobulinti lyderystės kompetencijas yra **prastos**, o **3,3 %** (13 asmenų) pažymėjo, kad šios galimybės yra **labai prastos**. Tai yra pakankamai aiškus signalas, kad tam tikrose mokyklose arba mokytojų grupėse profesinio augimo

galimybės yra ribotos, palaikymo sistemos – silpnos arba jų apskritai nėra. Tai gali turėti ilgalaikių pasekmių tiek mokytojų profesinei savijautai, tiek visos mokyklos ugdymo kokybei.

Nors didžioji dalis pedagogų yra patenkinti savo galimybėmis tobulėti lyderystės srityje, vis dėlto egzistuoja reikšminga grupė, kuriai trūksta kokybiško profesinio augimo užtikrinimo. Todėl svarbu sistemingai investuoti į mokytojų lyderystės gebėjimų ugdymą, sudarant sąlygas, kad kiekvienas pedagogas, nepriklausomai nuo mokyklos dydžio, vietos ar turimų išteklių, galėtų nuosekliai ir tikslingai stiprinti savo profesinius lyderystės įgūdžius.

TYRIMO REZULTATŲ APITARIMAS

Remiantis atlikto tyrimo duomenimis, galima konstatuoti, kad mokytojų lyderystės kompetencijų raiška Lietuvos bendrojo ugdymo mokyklose yra reikšminga, tačiau nevienoda. Dauguma pedagogų jaučiasi turintys pakankamai kompetencijų bendrauti su kolegomis ir mokiniais, palaikyti grįžtamąjį ryšį, spręsti konfliktus bendradarbiaujant. Šios išvados atspindi komunikacijos gebėjimų svarbą lyderystei ugdyti, ką patvirtina ir Hattie (2012), teigiantis, kad pedagogų gebėjimas aiškiai reikšti mintis yra vienas iš kertinių veiksmingo mokymo komponentų.

Tyrimo duomenys atskleidė, kad net 72 proc. respondentų reguliariai reflektuoja savo veiklą, dažnai tai darydami ne tik po pamokų, bet ir savarankiškai vertindami ugdymo proceso efektyvumą. Tai leidžia manyti, kad refleksija įsitvirtinusi kaip svarbus profesinės brandos požymis, leidžiantis pedagogams prisitaikyti prie pokyčių ir kelti ugdymo kokybę. Remiantis Brookfield (2017), refleksija padeda ne tik peržiūrėti savo veiklos rezultatus, bet ir suvokti gilesnes profesines reikšmes, susijusias su vertybėmis, tikslais bei etiniais principais.

Nors mokytojų įsitraukimas į mentorystę plačiai paplitęs – net 87,4 proc. respondentų pažymėjo vienaip ar kitaip dalyvaujantys šioje veikloje – tik 41,8 proc. tai daro nuolat. Šie rezultatai leidžia kelti klausimą, kiek mentorystė laikoma nuoseklia mokyklos praktika, o kiek – pavienėmis iniciatyvomis. Tyrimo dalyviai nurodė pagrindines kliūtis: laiko trūkumą, didelį darbo krūvį, formalumą ir nepakankamą administracinę paramą. Toks kontekstas suponuoja, kad mentorystė gali būti veiksminga tik tuomet, kai ji integruojama į mokyklos kultūrą ir tampa strategiškai palaikoma.

Kalbant apie motyvaciją, tyrimo rezultatai parodė, kad daugiau nei pusė respondentų nuolat ieško būdų, kaip įtraukti mokinius į mokymosi procesą, taikyti naujus metodus ir kurti mokymuisi palankią aplinką. Tai rodo, kad dauguma mokytojų reflektuoja ne tik savo, bet ir mokinių emocinę būseną bei motyvaciją. Kaip pažymi Day ir Sammons (2016), ilgalaikę įtaką mokinių pasiekimams daro ne tik mokytojo žinios, bet ir gebėjimas užmegzti pozityvų emocinį ryšį.

Emocinės gerovės klausimai tyrime įgavo ypatingą svarbą. Net 67 proc. pedagogų nurodė, kad aktyviai prisideda prie mokyklos emocinės aplinkos kūrimo. Jie įvardijo empatiją, rūpinimąsi mokinių savijauta, emocinį palaikymą bei gebėjimą pastebėti pokyčius. Šie rezultatai koreliuoja su CASEL (2020) išvalgomis, jog socialinis ir emocinis ugdymas stiprina mokinių mokymosi motyvaciją ir bendradarbiavimo gebėjimus.

Nepaisant aukšto sąmoningumo lygio, tyrimo rezultatai taip pat atskleidė ir silpnąsias vietas. Dalis respondentų (apie 21 proc.) pažymėjo, kad negali tiksliai įvertinti savo lyderystės įtakos mokinių

pasiekimams, o apie 11 proc. teigė, jog nežino, ar apskritai daro įtaką. Šie rezultatai leidžia manyti, kad mokytojų viduje vis dar trūksta įsitvirtinusių grįžtamojo ryšio mechanizmų, kurie padėtų mokytojams objektyviai įsivertinti savo veiklos poveikį.

Be pagrindinių dažnių ir pasiskirstymo rodiklių, išanalizavus susijusių klausimų atsakymus, galima išvelgti tam tikras ryškesnes tendencijas tarp skirtingų pedagoginės veiklos sričių. Pavyzdžiui, respondentų, dažnai taikančių savirefleksiją, atsakymai rodo polinkį geriau vertinti ir savo komunikacijos su mokiniais gebėjimus. Panašiai galima pastebėti, kad aktyvus dalyvavimas mentorystės veiklose siejasi su dažnesniu motyvavimo metodų taikymu pamokose. Šios tendencijos, nors ir neparemtos kiekybine koreliacine analize, leidžia daryti pagrįstą prielaidą, kad tam tikros profesinės veiklos stiprina viena kitą ir sudaro prielaidas tvaresnei mokytojų lyderystei mokyklos bendruomenėje.

Apibendrinant galima teigti, kad nors mokytojų lyderystė Lietuvoje įgauna vis didesnę strateginę reikšmingumą, jos įtvirtinimui vis dar reikia sisteminio palaikymo. Trūksta aiškių planavimo gairių, grįžtamojo ryšio struktūrų, o profesinio augimo galimybės dar ne visada prieinamos visiems mokytojams vienodai. Siekiant tvaresnių pokyčių, būtina užtikrinti, kad kiekvienas pedagogas jaustųsi įgalintas veikti ne tik pagal nurodymus, bet kaip aktyvus bendruomenės narys, turintis atsakomybę už mokyklos kultūros kūrimą ir ugdymo kokybę.

IŠVADOS

1. Remiantis literatūros analize, galima teigti, kad lyderystė švietime yra daugialypė sąvoka, apimanti ne tik formalią vadovavimo funkciją, bet ir gebėjimą telkti bendruomenę, inicijuoti pokyčius bei veikti etišškai (Northouse, 2021; Fullan, 2020). Ši išvada atitinka pirmąjį darbo uždavinį – išanalizuoti lyderystės teorijas ir jų taikymą švietimo kontekste.
2. Mokytojų lyderystės kompetencijos, kaip rodo tiek teoriniai šaltiniai, tiek empiriniai duomenys, yra esminis ugdymo kokybės veiksnys. Gebėjimas reflektuoti, bendradarbiauti ir palaikyti pozityvią emocinę aplinką buvo dažniausiai įvardijami kaip reikšmingiausi elementai. Ši išvada atliepia antrąjį darbo uždavinį – atskleisti mokytojų lyderystės kompetencijų svarbą ugdymo procese.
3. Veiksmingiausiais lyderystės ugdymo metodais respondentai įvardijo mentorystę, profesinių bendruomenių veiklas ir refleksiją. Nors šie metodai pripažįstami vertingais, jų taikymas dar nėra sistemingas, dažnai priklauso nuo individualių iniciatyvų. Ši išvada atitinka trečiąjį tyrimo uždavinį – identifikuoti veiksmingiausius mokytojų lyderystės ugdymo metodus.
4. Tyrimo duomenys parodė, kad mokytojų lyderystė daro reikšmingą poveikį mokinių pasiekimams, mokyklos emocinei atmosferai, bendradarbiavimo kultūrai ir mokyklos identitetui. Tačiau apie 11 % respondentų nežinojo, ar jų veiksmai turi įtakos, o 1 % manė, kad jų lyderystė jokios įtakos neturi. Ši išvada atsako į ketvirtą tyrimo uždavinį – įvertinti, kaip lyderystės gebėjimai veikia mokyklos bendruomenę.
5. Hipotezė, kad mokytojų dalyvavimas profesinio tobulėjimo veiklose, refleksijos taikymas ir bendradarbiavimas su bendruomene prisideda prie jų lyderystės kompetencijų stiprinimo ir teigiamo poveikio mokyklos bendruomenei – **pasitvirtino**. Tyrimas parodė aiškų ryšį tarp šių veiklų ir pozityvių pokyčių bendruomenėje bei ugdymo kokybėje.
6. Išryškėjo poreikis stiprinti institucinę paramą mokytojų lyderystei – tiek per ilgalaikes profesinio tobulėjimo strategijas, tiek per bendruomeninių sprendimų priėmimo modelių taikymą. Lyderystė dažnai remiasi asmeniniu pedagogų įsipareigojimu, tačiau be sistemos palaikymo ji rizikuoja išlikti fragmentuota.
7. Tyrimo metu paaiškėjo, kad refleksija ir emocinis intelektas yra kertiniai elementai sėkmingai mokytojo lyderystei. Pedagogai, kurie geba savarankiškai įsivertinti savo veiklą, dažniau prisideda prie mokyklos pokyčių, dalijasi patirtimi ir įgalina kolegas. Tai patvirtina tarptautinių šaltinių (Brookfield, 2017; Hattie, 2012) akcentuojamą nuostatą, jog lyderystė švietime prasideda nuo savimonės ir gebėjimo reflektuoti.

8. Nepaisant teigiamų tendencijų, vis dar išlieka mokytojų, kurie nejaučia savo įtakos ugdymo rezultatams ar bendruomenės klimatui. Tai rodo būtinybę įgyvendinti grįžtamojo ryšio mechanizmus bei mokytojų įgalinimo priemones, kurios leistų tikslingai įsivertinti lyderystės poveikį ir ugdyti aiškesnę profesinę savivoką.
9. Mokytojų lyderystės kompetencijų ugdymas turėtų būti traktuojamas kaip nuolatinis, struktūruotas procesas, kuriame kiekvienas pedagogas turi galimybę augti ir prisidėti prie bendro mokyklos tobulinimo. Toks požiūris leistų formuoti tvarią, pasitikėjimu ir atsakomybe grįstą mokyklos kultūrą.

REKOMENDACIJOS

Švietimo politikos formuotojams ir ministerijoms

1. Rekomenduojama įtvirtinti tvarų, struktūruotą mokytojų lyderystės kompetencijų ugdymą kaip nuoseklų profesinio augimo sistemos elementą.
2. Siūloma diferencijuoti paramos modelius, atsižvelgiant į skirtingas pedagogų patirtis, regioninius poreikius bei kontekstus, taip pat numatyti finansinius išteklius programų tęstinumui.
3. Patariama plėsti tyrimų lauką apie lyderystės raišką įvairiuose mokyklos lygmenyse, įtraukiant tiek formaliąją, tiek neformaliąją lyderystę.

Mokyklų administracijai ir vadovams

1. Skatinti vidinę lyderystės kultūrą mokyklose, kuri leistų mokytojams reikšmingai įsitraukti į sprendimų priėmimą, projektų inicijavimą ir bendruomenės veiklas.
2. Kurti erdves formaliai ir neformaliai refleksijai: periodiniai aptarimai, veiklų analizė, teminiai seminarai ir metodiniai susitikimai – visa tai padeda sustiprinti pasitikėjimą ir profesinį identitetą.
3. Rekomenduojama aiškiai komunikuoti apie mokyklos prioritetus bei numatyti profesinio tobulėjimo laiką ir resursus mokytojams.

Pedagogams ir mokyklos bendruomenei

1. Mokytojai skatinami būti aktyviais pokyčių dalyviais, ugdyti savo kompetencijas ne tik dalykinėje srityje, bet ir komunikacijos, strateginio mąstymo, refleksijos, mentorystės lygmenyse.
2. Siūloma įsitraukti į kolegialias iniciatyvas – bendradarbiauti projektuose, dalintis patirtimi, stiprinti profesinį dialogą.
3. Patariama aktyviau naudotis turima informacija ir galimybėmis, susijusiomis su profesiniu tobulėjimu – tiek mokyklos viduje, tiek per savivaldybių ar nacionalines programas.

Pedagoginių tyrimų laukui ir akademinei bendruomenei

1. Siekiant giliau suprasti mokytojų lyderystės raišką, siūloma taikyti mišrius tyrimo metodus: gilesnius interviu, fokus grupes, praktikos analizę.
2. Tyrimuose verta orientuotis į tai, kaip mokytojai reflektuoja savo veiklą, kokias kliūtis įvardija ugdydami savo lyderystės gebėjimus ir kokią paramą vertina kaip efektyviausią.
3. Siūloma sukurti atvirą žinių bazę – rekomendacijų rinkinį, skirtą praktiniams sprendimams formuoti.

.

LITERATŪRA

1. Aoun, S., & Abu-Tineh, A. (2024). *Transformational leadership and teacher engagement in Lebanon*. International Journal of Educational Research.
2. Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W.H. Freeman.
3. Bass, B. M. (1990). From transactional to transformational leadership: Learning to share the vision. *Organizational Dynamics*, 18(3), 19–31.
4. Brookfield, S. D. (2017). *Becoming a critically reflective teacher* (2nd ed.). San Francisco: Jossey-Bass.
5. Bryk, A. S., & Schneider, B. (2002). *Trust in schools: A core resource for improvement*. New York: Russell Sage Foundation.
6. Carroll, T. (2005). *Teacher mentoring and induction: The state of the art and beyond*. Washington, DC: National Commission on Teaching and America's Future.
7. CASEL. (2020). *2020 CASEL Guide to Schoolwide SEL*. Prieiga per internetą: <https://casel.org>
8. Creswell, J. W. (2014). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (4th ed.). Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.
9. Day, C., Sammons, P., Leithwood, K., Hopkins, D., Gu, Q., & Brown, E. (2010). *Ten strong claims about successful school leadership*. Nottingham: National College for Leadership of Schools and Children's Services.
10. DuFour, R., & Eaker, R. (1998). *Professional learning communities at work*. Bloomington, IN: Solution Tree.
11. Ehrich, L. C., & Hansford, B. C. (2019). Mentoring for educational leadership: Issues and insights. *Educational Management Administration & Leadership*, 47(5), 56–70.
12. Fullan, M. (2007). *The new meaning of educational change* (4th ed.). New York: Teachers College Press.
13. Fullan, M. (2020). *Deep learning: Engage the world change the world*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
14. Gaižauskienė, I., & Mikėnienė, R. (2020). Mokytojų lyderystės raiška mokyklos bendruomenėje: Teoriniai ir praktiniai aspektai. *Pedagogika*, 138(2), 120–136.
15. Galkutė, L. (2021). Pedagoginės refleksijos kultūros iššūkiai Lietuvos mokyklose. *Acta Paedagogica Vilnensia*, 47, 67–82.
16. Gibbs, G. (1988). *Learning by doing: A guide to teaching and learning methods*. Oxford: Oxford Polytechnic.

17. Grincevičienė, J. (2021). Mokytojų lyderystės raiškos veiksniai ir sąajos su mokinių pažanga. *Acta Paedagogica Vilnensia*, 47, 25–42.
18. Greenberg, M. T. (2009). Supporting the social and emotional development of students. *The Future of Children*, 27(1), 13–32.
19. Hargreaves, A. (2001). Emotional geographies of teaching. *Teachers College Record*, 103(6), 1056–1080.
20. Hargreaves, A., & O'Connor, M. T. (2018). *Collaborative professionalism*. Thousand Oaks: Corwin.
21. Harris, A. (2004). Distributed leadership and school improvement: Leading or misleading? *Educational Management Administration & Leadership*, 32(1), 11–24.
22. Harris, A., & Muijs, D. (2015). *Improving schools through teacher leadership*. Maidenhead: Open University Press.
23. Harris, A., & Muijs, D. (2023). *Distributed leadership and school improvement: Contemporary perspectives*. London: Routledge.
24. Hattie, J. (2012). *Visible learning for teachers: Maximizing impact on learning*. London: Routledge.
25. Hattie, J. (2022). *Visible learning: A synthesis of over 2,100 meta-analyses relating to achievement* (atnauj. leid.). London: Routledge.
26. Hobson, A. J., Ashby, P., Malderez, A., & Tomlinson, P. D. (2009). Mentoring beginning teachers: What we know and what we don't. *Teaching and Teacher Education*, 25(1), 207–216.
27. Ingersoll, R., & Strong, M. (2021). The impact of induction and mentoring programs for beginning teachers: A critical review. *Review of Educational Research*, 81(2), 201–233.
28. Jennings, P. A., & Greenberg, M. T. (2009). The prosocial classroom. *Review of Educational Research*, 79(1), 491–525.
29. Katiliūtė, E., & Skarauskienė, A. (2020). Mokytojų profesinio tobulėjimo planavimo svarba. *Acta Paedagogica Vilnensia*, 45, 44–56.
30. Kouzes, J. M., & Posner, B. Z. (2017). *The leadership challenge* (6th ed.). San Francisco: Jossey-Bass.
31. Laužackas, R., & Naujanienė, R. (2019). Profesinio tobulėjimo planavimas kaip lyderystės kompetencijų ugdymo priemonė. *Profesinis rengimas: tyrimai ir realijos*, 33, 72–90.
32. Leithwood, K. (2010). Characteristics of school districts that are exceptionally effective in closing the achievement gap. *Leadership and Policy in Schools*, 9(3), 245–291.
33. Leithwood, K., & Jantzi, D. (2006). Transformational school leadership. *School Effectiveness and School Improvement*, 17(2), 201–227.

34. Leithwood, K., Harris, A., & Hopkins, D. (2008). Seven strong claims about successful school leadership. *School Leadership & Management*, 28(1), 27–42.
35. Lunenburg, F. C. (2018). *Educational administration: Concepts and practices* (7th ed.). Boston: Cengage Learning.
36. Moolenaar, N. M., & Daly, A. J. (2022). *Social networks and educational leadership*. Dordrecht: Springer.
37. Norqvist, L., & Leffler, E. (2022). Teacher leadership and student performance. *Educational Management Administration & Leadership*, 50(2), 271–287.
38. OECD. (2021). *TALIS 2018 Results (Volume II): Teachers and School Leaders as Valued Professionals*. Paris: OECD Publishing.
39. OECD. (2022). *Education Outlook: Rethinking leadership in education*. Paris: OECD Publishing.
40. OpenAI. (2024). *ChatGPT* [Dirbtinio intelekto sistema]. Gauta iš <https://chat.openai.com>
41. Pavydziukaitė, R. (2021). Mokytojų refleksijos praktika Lietuvos mokyklose. *Pedagogika*, 137(1), 75–89.
42. Pavydziukaitė, R. (2022). Pokyčių lyderystė „Lyderių laiko“ programoje. *Švietimo naujienos*, 4, 14–20.
43. Pukienė, J. (2020). Emocinės gerovės užtikrinimo aspektai pedagoginėje praktikoje. *Pedagogika*, 139(3), 48–62.
44. Robinson, V. M. J., Lloyd, C. A., & Rowe, K. J. (2009). *School leadership and student outcomes*. Melbourne: Australian Council for Educational Research.
45. Robinson, V. M. J., & Timperley, H. (2007). The leadership of the improvement of teaching and learning. *Australian Journal of Education*, 51(3), 247–262.
46. Robinson, V. M. J., & Timperley, H. (2018). *Professional learning and the learning profession*. London: Routledge.
47. Sahlberg, P. (2018). *Finnished leadership*. Thousand Oaks: Corwin Press.
48. Sahlberg, P. (2021). *In teachers we trust*. New York: W.W. Norton.
49. Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner*. New York: Basic Books.
50. Stoll, L., & Fink, D. (1996). *Changing our schools*. Buckingham: Open University Press.
51. Stoll, L., & Temperley, J. (2015). Leadership for learning. *Curriculum Journal*, 26(1), 40–58.
52. Targamadzė, V. (2018). Mokytojo lyderystės raiška mokyklos bendruomenėje. *Pedagogika*, 130(4), 12–22.
53. UNESCO. (2023). *Global Education Monitoring Report 2023: Technology in education*. Paris: UNESCO Publishing.

54. World Health Organization. (2021). *Mental health and psychosocial well-being among children and adolescents*. Prieiga per internetą: <https://www.who.int>
55. Želvys, R. (2019). Mokytojo profesinė branda ir tobulėjimo galimybės. *Pedagogika*, 134(1), 17–29.

PAPILDOMI NAUDOTI INFORMACIJOS ŠALTINIAI IR PRIEMONĖS

55. ERIC – Education Resources Information Center. Duomenų bazė švietimo tyrimams.
56. JSTOR – tarptautinė akademinių žurnalų duomenų bazė.
57. SCOPUS – recenzuojamų tyrimų duomenų bazė.
58. OECD TALIS – Tarptautinis mokymo ir mokymosi tyrimas (2018, 2021).
59. UNESCO Education 2030 Framework – švietimo vystymosi tikslų gairės.
60. CASEL (Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning) – socialinio-emocinio ugdymo institucinė iniciatyva.
61. „Lyderių laikas“ – Nacionalinė mokytojų lyderystės programa Lietuvoje.
62. „Early Career Framework“ (UK) – Nacionalinis mentorystės modelis pradedantiesiems mokytojams.
63. Krejcie, R. V., & Morgan, D. W. (1970). Determining sample size for research activities. *Educational and Psychological Measurement*, 30, 607–610.
64. manoaklasa.lt – Elektroninė apklausų platforma, naudota tyrimo duomenims rinkti.

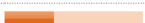
PRIEDAI

1 PRIEDAS

Anketinės apklausos „Mokytojo lyderystės kompetencijų ugdymas ir jų įtaka mokyklos bendruomenei“ rezultatų santrauka

Rezultatų santrauka

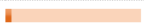
1. Kiek metų dirbate švietimo srityje?

Iki 1 metų	13		3.3%
1–5 metai	148		37.9%
6 - 10 metų	88		22.6%
Daugiau nei 10 metų	141		36.2%
Viso atsakymų	390		

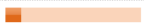
2. Kokia jūsų pareigybė?

Mokytojas	240		61.5%
Mokyklos vadovas	19		4.9%
Administracijos darbuotojas	63		16.2%
Švietimo pagalbos mokiniui specialistas	63		16.2%
Kita	5		1.3%
Viso atsakymų	390		

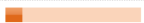
3. Kokią ugdymo pakopą dėstote?

Pradinį ugdymą	110		28.2%
Pagrindinį ugdymą	150		38.5%
Vidurinį ugdymą	66		16.9%
Profesinį mokymą	19		4.9%
Kita/nemokau	45		11.5%
Viso atsakymų	390		

4. Kaip dažnai taikote savirefleksiją savo darbe?

Kasdien	183		46.9%
Kartą per savaitę	137		35.1%
Kartą per mėnesį	45		11.5%
Retai	25		6.4%
Viso atsakymų	390		

5. Kaip vertinate savo gebėjimą aiškiai ir veiksmingai komunikuoti su mokiniais?

Labai geras	135		34.6%
Geras	201		51.5%
Vidutinis	51		13.1%
Prastas	3		0.8%
Labai prastas	0		0%
Viso atsakymų	390		

6. Kaip dažnai dalyvaujate mentorystės veiklose (padedate kolegoms, konsultuojate mokinius)?

Dažnai	163		41.8%
Kartais	178		45.6%
Retai	46		11.8%
Niekada	3		0.8%
Viso atsakymų	390		

7. Kaip dažnai taikote įvairius mokinių motyvavimo metodus pamokose/užsiėmimuose?

Kasdien	174		44.6%
Kelis kartus per savaitę	159		40.8%
Kelis kartus per mėnesį	38		9.7%
Retai	19		4.9%
Viso atsakymų	390		

8. Ar manote, kad jūsų lyderystės gebėjimai daro įtaką mokinių pasiekimams?

Taip, labai stipriai	133		34.1%
Taip, iš dalies	209		53.6%
Nežinau	44		11.3%
Ne	4		1%
Viso atsakymų	390		

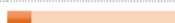
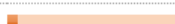
9. Kaip vertinate mokytojų lyderystės įtaką mokyklos kultūrai?

Labai reikšminga	193		49.5%
Vidutiniška	172		44.1%
Maža	20		5.1%
Nėra jokios įtakos	5		1.3%
Viso atsakymų	390		

10. Kaip dažnai bendradarbiaujate su kolegomis sprendžiant ugdymo klausimus?

Kasdien	181		46.4%
Kartą per savaitę	172		44.1%
Kartą per mėnesį	21		5.4%
Retai	16		4.1%
Viso atsakymų	390		

11. Kaip vertinate savo indėlį į mokyklos bendruomenės emocinę gerovę?

Labai reikšmingas	124		31.8%
Vidutinis	186		47.7%
Mažas	56		14.4%
Nevertinu savo indėlio	24		6.2%
Viso atsakymų	390		

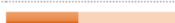
12. Ar dalyvaujate mokymuose ar seminaruose, skirtuose mokytojų lyderystės kompetencijų ugdymui?

Taip, reguliariai	134		34.4%
Taip, bet retai	181		46.4%
Ne	75		19.2%
Viso atsakymų	390		

13. Ar jūsų mokykloje skatinamas mokytojų profesinis tobulėjimas lyderystės srityje?

Taip, labai stipriai	106		27.2%
Taip, iš dalies	171		43.8%
Nežinau	55		14.1%
Ne	58		14.9%
Viso atsakymų	390		

14. Kaip vertinate savo galimybes tobulinti lyderystės kompetencijas mokykloje?

Labai gerai	90		23.1%
Gerai	162		41.5%
Vidutiniškai	85		21.8%
Prastai	40		10.3%
Labai prastai	13		3.3%
Viso atsakymų	390		

ANKETOS KOPIJA

Prašome įvesti informaciją apie save:

Lytis

Amžius

Išsilavinimas

1. Kiek metų dirbate švietimo srityje?

- ☐ Iki 1 metų
- ☐ 1–5 metai
- ☐ 6 - 10 metų
- ☐ Daugiau nei 10 metų

2. Kokia jūsų pareigybė?

- ☐ Mokytojas
- ☐ Mokyklos vadovas
- ☐ Administracijos darbuotojas
- ☐ Švietimo pagalbos mokiniui specialistas
- ☐ Kita

3. Kokią ugdymo pakopą dėstote?

- ☐ Pradinį ugdymą
- ☐ Pagrindinį ugdymą
- ☐ Vidurinį ugdymą
- ☐ Profesinį mokymą
- ☐ Kita/nemokau

4. Kaip dažnai taikote savirefleksiją savo darbe?

- ☐ Kasdien
- ☐ Kartą per savaitę
- ☐ Kartą per mėnesį
- ☐ Retai

5. Kaip vertinate savo gebėjimą aiškiai ir veiksmingai komunikuoti su mokiniais?

- ☐ Labai geras
- ☐ Geras
- ☐ Vidutinis
- ☐ Prastas
- ☐ Labai prastas

6. Kaip dažnai dalyvaujate mentorystės veiklose (padedate kolegoms, konsultuojate mokinius)?

- ☐ Dažnai
- ☐ Kartais
- ☐ Retai
- ☐ Niekada

7. Kaip dažnai taikote įvairius mokinių motyvavimo metodus pamokose/užsiėmimuose?

- ☐ Kasdien
- ☐ Kelis kartus per savaitę
- ☐ Kelis kartus per mėnesį
- ☐ Retai

8. Ar manote, kad jūsų lyderystės gebėjimai daro įtaką mokinių pasiekimams?

- ☐ Taip, labai stipriai
- ☐ Taip, iš dalies
- ☐ Nežinau
- ☐ Ne

9. Kaip vertinate mokytojų lyderystės įtaką mokyklos kultūrai?

- ☐ Labai reikšminga
- ☐ Vidutiniška
- ☐ Maža
- ☐ Nėra jokios įtakos

10. Kaip dažnai bendradarbiaujate su kolegomis sprendžiant ugdymo klausimus?

- ☐ Kasdien
- ☐ Kartą per savaitę
- ☐ Kartą per mėnesį
- ☐ Retai

11. Kaip vertinate savo indėlį į mokyklos bendruomenės emocinę gerovę?

- ☐ Labai reikšmingas
- ☐ Vidutinis
- ☐ Mažas
- ☐ Nevertinu savo indėlio

12. Ar dalyvaujate mokymuose ar seminaruose, skirtuose mokytojų lyderystės kompetencijų ugdymui?

- ☐ Taip, reguliariai
- ☐ Taip, bet retai
- ☐ Ne

13. Ar jūsų mokykloje skatinamas mokytojų profesinis tobulėjimas lyderystės srityje?

- ☐ Taip, labai stipriai
- ☐ Taip, iš dalies
- ☐ Nežinau
- ☐ Ne

14. Kaip vertinate savo galimybes tobulinti lyderystės kompetencijas mokykloje?

- ☐ Labai gerai
- ☐ Gerai
- ☐ Vidutiniškai
- ☐ Prastai
- ☐ Labai prastai