

**MYKOLO ROMERIO UNIVERSITETO
ŽMOGAUS IR VISUOMENĖS STUDIJŲ FAKULTETAS
EDUKOLOGIJOS IR SOCIALINIO DARBO INSTITUTAS**

**RIMA GABALIENĖ
(VADYBA MOKYKLOJE)**

**MOKYKLOS VADOVO VAIDMUO TENKINANT PEDAGOGŲ
PROFESINIO TOBULĖJIMO POREIKIUS**

Magistro baigiamasis darbas

Darbo vadovas:
Prof. dr. Romas Prakapas

Vilnius, 2025

TURINYS

ĮVADAS.....	3
1. MOKYKLOS VADOVO VEIKLOS YPATUMAI.....	5
1.1. Mokykla kaip besimokanti organizacija.....	5
1.2. Mokyklos vadovo samprata, veiklos funkcijos, kompetencijos.....	8
1.3. Mokyklos vadovo lyderystė skatinant pedagogų profesinį tobulėjimą.....	12
2. PEDAGOGŲ PROFESINIO TOBULĖJIMO TEORINIAI ASPEKTAI.....	15
2.1. Pedagogų profesinio tobulėjimo samprata	15
2.2. Pedagogų profesinio tobulėjimo svarba ugdymo kokybei.....	18
2.3. Pedagogų profesinio tobulėjimo poreikiai.....	21
3. MOKYKLOS VADOVO VEIKLOS IR PEDAGOGINIO TOBULĖJIMO SĄSAJOS	26
3.1. Tyrimo organizavimas ir metodika	26
3.2. Vadovas – pedagogų profesinio tobulėjimo formuotojas.....	31
3.3. Pedagogų profesinio tobulėjimo ypatumai.....	44
3.4. Besimokančios mokyklos kultūra.....	49
3.5. Diskusija.....	52
IŠVADOS	55
REKOMENDACIJOS	56
LITERATŪRA	57
SANTRAUKA (ANGLŲ KALBA),.....	69
PRIEDAI	70
AKADEMINIO SĄŽININGUMO DEKLARACIJA	72

IVADAS

Aktualumas. Mokyklos vadovas atlieka pagrindinį vaidmenį tobulinant mokymo ir mokymosi praktiką (Švietimo įstaigų vadovai: iššūkiai ir pokyčiai, 2021). Vadovui reikia suvokti, kokius pedagogai išgyvena iššūkius, kokių jie turi turėti įgūdžių ir kompetencijų, kaip keičiasi vaidmuo mokyme ir mokymesi, kad galėtų juos kreipti tinkama profesinio tobulėjimo kryptimi (Mthanti ir Msiza, 2023). „Mokyklose, kaip ir kitose visuomenės gyvenimo srityse, kyla naujų problemų, kurioms spręsti pedagogams dažnai nepakanka formaliųjų studijų metu įgytų kompetencijų, todėl būtina nuolat mokytis ir keistis“ (Dačiulytė ir kt., 2013, p. 11), todėl mokyklos vadovas turi būti vedlys ir mentorius, padedantis pedagogų profesiniam tobulėjimui, kad būtų užtikrintas tinkamas šio amžiaus švietimo įgyvendinimas, gerinama mokymo bei mokymosi kokybė (Mthanti ir Msiza, 2023). Mokslininkai pabrėžia, kad nors pripažįstama profesinio tobulinimosi reikšmė, kyla klausimų dėl profesinio tobulinimosi kokybės ir veiksmingumo, o mokyklų vadovai yra pagrindiniai pedagogų profesinio tobulėjimo iniciatoriai (Dačiulytė ir kt., 2013). Pasak tyrėjų, vienas iš sėkmingai dirbančio mokyklos vadovo gebėjimų turi būti gebėjimas nuosekliai pačiam mokytis ir inicijuoti pedagogų mokymąsi (Želvys, 2003), o prioritetinėmis vadovo veiklos sritimis turi būti kompetentingos pedagogų bendruomenės būrimas bei galimybių tobulėti profesinėje veikloje sudarymas (Melnikova, 2011).

Ištirtumas. „Eurydice“ (2018) ataskaitoje pabrėžiamas mokyklos vadovo vaidmuo skatinant pedagogų profesinį tobulėjimą organizuojant pedagogų vertinimą, grįžtamojo ryšio teikimą, bendradarbiavimą, profesinio tobulinimosi plano sudarymą. Žinioms nuolat kintant, pedagogams būtina nuolat tobulėti, ugdytis naujas kompetencijas, o vadovas yra atsakingas už galimybių profesiniam tobulėjimui sudarymą (Laužackas ir kt., 2008). Šiuolaikinis pedagogas turi būti kūrybiškas, pasižymėti kritiniu mąstymu, aukštu emociniu intelektu, nebijoti klysti, išlikti šiuolaikiškas, įkvepiantis (Romeikienė, 2021), todėl pedagogams, skatinamiems išorinių pokyčių, būtina sudaryti galimybes profesiniam tobulėjimui, kuris turi būti tikslingas, nuolatinis procesas, užtikrinantis profesinį ir asmeninį augimą (Mičiulienė ir Brandišauskienė, 2021), traktuojamas kaip mokymosi veikla, ugdanti asmens įgūdžius, žinias, kompetenciją ir kitas pedagogų savybes (Caena, 2011). Moksliniai tyrimai (Trakšėlys, 2011) atskleidė, kad pedagogų norui tobulėti didžiausią įtaką turi vadovas ir pats pedagogas. Ir nors tyrimas rodo, kad, pedagogų nuomone, vadovas yra atsakingas už pedagogų mokymąsi, tačiau dauguma jų pažymi, kad nėra mokyklos vadovo skatinami ir remiami dalyvauti kompetencijų tobulinimo veiklose (Trakšėlys, 2011), mokyklos vadovo vaidmuo išlieka labiau pasyvus nei aktyvus, nes jie neturi pakankamai kompetencijų ar išteklių patys tiesiogiai vesti mokymus (Mthanti ir Msiza, 2023), o kai kurių pedagogų poreikiai lieka visai neišgirsti (Poteliūnienė ir kt., 2019), todėl tenkinant profesinio tobulėjimo poreikius, vadovai turi pedagogams teikti tinkamą paramą ir numatyti reikalingus išteklius (Maluleke ir Motlhabane, 2015; Drummond, 2012).

Daugelis Lietuvos ir užsienio mokslininkų tyrinėjo pedagogų profesinį tobulėjimą, tačiau mokyklos vadovo vaidmuo tenkinant pedagogų profesinio tobulėjimo poreikius tyrinėtas mažai. Todėl keliama

Tyrimo problema: koks yra mokyklos vadovo vaidmuo tenkinant pedagogų profesinio tobulėjimo poreikius?

Probleminiai klausimai:

- Kaip mokyklos kaip besimokančios organizacijos koncepcija keičia pedagogų profesinio tobulėjimo sampratą?
- Kaip mokyklos vadovo veiklos funkcijos, kompetencijos, lyderystė veikia pedagogų profesinį tobulėjimą?
- Kokia pedagogų profesinio tobulėjimo svarba ugdymo kokybei?
- Kokie yra pedagogų profesinio tobulėjimo poreikiai?

Tyrimo objektas: mokyklos vadovo vaidmuo tenkinant pedagogų profesinio tobulėjimo poreikius.

Tyrimo tikslas: atskleisti mokyklos vadovo vaidmenį tenkinant pedagogų profesinio tobulėjimo poreikius.

Tyrimo uždaviniai:

1. Pristatyti mokyklos vadovo veiklos ypatumus.
2. Aptarti pedagogų profesinio tobulėjimo aspektus.
3. Įvertinti mokyklos vadovo veiklos ir pedagogų profesinio tobulėjimo sąsajas.

Tyrimo rengimo metodai:

- mokslinės literatūros, dokumentų analizė, sisteminimas, lyginimas, apibendrinimas,
- pusiau struktūruotas mokyklų vadovų interviu siekiant atskleisti mokyklos vadovo vaidmenį tenkinant pedagogų profesinio tobulėjimo poreikius,
- pusiau struktūruoto interviu tyrimo teminė analizė,
- rezultatų interpretavimas.

1. MOKYKLOS VADOVO VEIKLOS YPATUMAI

1.1. Mokykla kaip besimokanti organizacija

Mokykla nuolat patiria socialinius, kultūrinius, ekonominius iššūkius, o šiuolaikinėje visuomenėje „dinamiška aplinka kelia naujus reikalavimus žmogui ir organizacijai bei siūlo naujas alternatyvas veiklai ir praktikai“ (Simonaitienė, 2001, p. 44), nesibaigiantys, vis spartėjantys pokyčiai tampa lemiamu veiksniu, skatinančiu pažangą (Lastovska ir kt., 2023), tampa gyvenimo norma (Bersėnaitė ir kt., 2006), todėl mokyklos turi keistis, tapti besimokančiomis mokyklomis, kurios kurtų sąlygas tikram mokymuisi ir mokymosi galimybių organizavimui (Simonaitienė, 2001). Sparčių švietimo pokyčių kontekste, mokyklos, kaip besimokančios idėją, analizuoja daugelis užsienio ir Lietuvos mokslininkų (Kaulėns ir kt., 2022; Kools ir kt., 2020; Kools ir Stoll, 2016; Senge, 2008; Kudokienė ir Juodaitytė, 2005; Želvys, 2003; Simonaitienė ir Targamadzė, 2002).

Apie besimokančias organizacijas, kuriose nuolat kartu visuose lygmenyse mokomasi mokytis, plačiai imta kalbėti 1990 metais, Senge (1990) sukūrus besimokančios organizacijos koncepciją. Nors mokslinėje literatūroje nėra vieno besimokančios organizacijos apibrėžimo, nes kiekvienas apibrėžimas išryškina ir pabrėžia tuos besimokančios organizacijos elementus, kurie yra susiję su tyrimo kontekstu (Kaulėns ir kt., 2022; Gudauskas ir Jokūbauskienė, 2012; Simonaitienė, 2001, 2003), mokslininkai daro išvadą, kad besimokančios organizacijos turi bendrų bruožų: greitai reaguoja į besikeičiančios išorinės aplinkos pokyčius, mokosi naudojant kolektyvo mokymosi potencialą susidoroti su iššūkiais ir problemomis (Kaulėns ir kt., 2022), lanksčiai ir efektyviai reaguoja į pokyčius, nenutrūkstamai vykstant žinių kūrimui ir informacijos perdavimui (Bersėnaitė ir kt., 2006), rūpinasi darbuotojų kvalifikacija ir kompetencija, suprasdamos, kad nuo to priklauso kokybė ir konkurencingumas (Skrickienė ir kt., 2018), vysto savo įgūdžius, plečia savo sugebėjimus siekiant asmeninių ir kolektyvinių uždavinių, ugdomi sprendimų priėmimo sugebėjimus ir tobulina veiklos sėkmę, pasitelkdami turimą patirtį (Šneiderienė ir kt., 2020). Senge (1990) besimokančią organizaciją apibrėžė kaip tokia, kuri plečia savo galimybes, mąstymo būdus, skatinama siekti bendrų tikslų ir nuolat kartu mokytis visais lygmenimis, tačiau Senge besimokančios organizacijos koncepcijoje išdėstyti teiginiai, nepateikus žingsnių kaip kurti besimokančią organizaciją, laikyti pernelyg abstrakčiais ir idealistiniais, nepritaikomais praktikoje ir orientuotais į filosofinį požiūrį (Garvin, 1993; Huzzard, 2000).

Senge minčiai, kad sėkmingiausiomis organizacijomis bus vadinamos besimokančiomis organizacijomis, o mokymasis taps pranašumu, pritarė Drucker (1993), teigdamas, kad ateities organizacijos turės tapti žinių organizacijomis, Handy (1995), pabrėždamas nuolatinio mokymosi būtinumą. Tyrinėdami besimokančių organizacijų mokymosi priežastis, vieni autoriai pabrėžė mokymosi svarbą dėl aplinkos iššūkių (Ismail, 2006; Jamali, ir kt., 2006), kiti autoriai teigė, kad mokomasi dėl organizacijos tikslų (Garvin, 1993; Senge, 2008; Leithwood ir kt., 2000; Farrukh ir

Waheed, 2015; Kools ir Stoll, 2016; Kools ir kt., 2020; Šneiderienė ir kt., 2020; Leswell, 2024). Nepaisant skirtingų besimokančių organizacijų mokymosi tikslų, galima išskirti besimokančioms organizacijoms būdingus bruožus. Skirtingi autoriai išskiria skirtingus besimokančių organizacijų bruožus (žr. 1 lentelę).

1 lentelė. *Besimokančios organizacijos bruožai*

Besimokančioms organizacijoms būdinga	Autoriai
• Strategijos, vizijos, tikslų ir uždavinių formavimas, kaip visų mokyklos narių mokymasis • Skyrių, grupių ir individualus mokymasis visais lygmenimis • Lankstumas ir atvirumas mokymuisi ir naujovėms, partnerystei • Mokymąsi skatinančios kultūros kūrimas	Simonaitienė, 2007
• Palanki mokymosi aplinka, apimanti psichologinį saugumą, skirtumų suvokimą, atvirumą naujoms idėjoms ir laiką apmąstymams • Konkretūs mokymosi procesai ir praktika, apimanti eksperimentavimą, informacijos rinkimą ir analizę, švietimą ir mokymą • Lyderystė, stiprinanti mokymąsi	Garvin ir kt., 2008
• Nuolatinis žinių kūrimas ir siekimas • Informacijos sklaida, pokyčių skatinimas • Naujovių svarbos supratimas, atsinaujinimo siekis • Strategijos kūrimas, kaip mokymosi procesas. Darbuotojų įtraukimas į organizacijos politikos formavimą. Bendros vizijos ir misijos kūrimas ir įgyvendinimas • Mokymosi aplinkos kūrimas • Tobulinimosi galimybių sudarymas • Investicijos į darbuotojų lavinimą ir ugdymą. Sisteminis mąstymas, asmeninis, meistriškumas, komandų mokymas	Trakšėlys, 2013
• Tinkami žmonės • Tinkama aplinka • Tinkami procesai	Hess, 2014

Mokslininkai teigia, kad mokyklos yra besimokančios organizacijos, nes visos jos laiko pedagogus profesionalais, skatina tobulėti, dalyvauti mokyklos valdyme, bendradarbiauti, ugdo naujus narius (Stoll ir Fink, 1998; Kudokienė ir Juodaitytė, 2005), tačiau kai kurie iš jų dėl mokyklose vykdomos mokymo veiklos jas išskiria iš bendro besimokančių organizacijų konteksto (Želvys, 2003; Jucevičienė, 2007). Mokyklai kaip besimokančiai organizacijai priskiriami universalūs bruožai: visos veiklos ir darbai traktuojami kaip mokymosi procesas, bendradarbiavimas, darbo ir mokymosi galimybės, darbas su informacija, besimokančios organizacijos lankstumas ir išskirtinis požiūris į visų organizacijos narių mokymąsi (Simonaitienė, 2001). Šie bruožai neprieštarauja mokyklos kaip

besimokančios organizacijos idėjai, nes, mokykla yra organizacija, kuri „nuolat apmąsto, tiria savo perspektyvas bei patirtį, gautus duomenis transformuoja į žinias, prieinamas visiems organizacijos nariams bei reikšmingas ugdymo tikslams pasiekti“ (Simonaitienė, 2001, psl. 9), tačiau mokykla yra pelno nesiekianti organizacija Želvys (2003), kuriai būdingi specifiniai bruožai, o tapimas besimokančia organizacija labiau siejasi su socialine atsakomybe ir įsipareigojimu (Simonaitienė, 2001), todėl skirtingi autoriai išskiria skirtingus mokyklos kaip besimokančios organizacijos bruožus (Simonaitienė, 2001) (žr. 2 lentelę).

2 lentelė. Mokyklos kaip besimokančios organizacijos bruožai

Mokykloms kaip besimokančioms organizacijoms būdinga	Autoriai
• Mokymasis, kaip pagrindinė besimokančios organizacijos vertybė • Mokymosi tikslingumas ir rezultatas • Mokymosi veikla ir procesai	Simonaitienė, Targamadzė, 2002
• Politikos formavimas, įtraukiant visus organizacijos narius • Mokymuisi naudingas kontrolės ir sąskaitybos sistemų organizavimas • Lanksčios organizacijos struktūros • Visų narių dalyvavimas kuriant strateginius planus, numatant mokyklos viziją bei misiją • Gebėjimas stebėti pedagoginės veiklos įvykius ir analizuoti, kaip tobulinti savo veiklą ateityje • Sudaromos galimybės veikti ir dirbti individualiai	Kudokienė, Juodaitytė, 2005
• Vizija, orientuota į visų mokinių mokymąsi • Nuolatinis viso personalo mokymosi galimybių kūrimas ir palaikymas • Mokymosi komandoje ir darbuotojų bendradarbiavimo skatinimas • Tyrinėjimo kultūros kūrimas • Bendradarbiavimas • Tinklaveika • Lyderystė	Kools, Stoll, 2016; Kools ir kt., 2020
• Nuolatinis patirties testavimas, tyrimas, apmąstymas (refleksija) • Naujų žinių kūrimas • Žinių sklaida	Bendrojo ugdymo mokytojų organizacijos tobulinimo ir pokyčių valdymo kompetencijos tobulinimas, 2022

Pasak Senge (2008), mokyklos, atliepančios žinių visuomenės pokyčius ir esančios pagrindine švietimo sistemos tinklo dalimi, veikla bus kokybiška, o pokyčiai bus ilgalaikiai tik tada, jeigu tobulės visa mokykla, kuri bus dinamiška, atsinaujinanti, orientuota į mokymąsi. Autorius išskiria penkias mokyklai, kaip besimokančiai organizacijai būdingas, padedančias spręsti švietimo problemas, mokymosi disciplinas (žr. 3 lentelę).

3 lentelė. Penkios mokymosi disciplinos (pagal Senge, 2008)

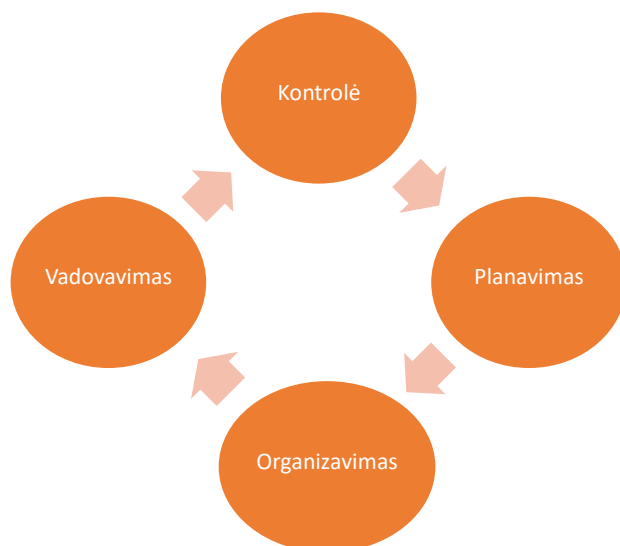
Mokymosi disciplina	Apibūdinimas
Asmeninis meistriškumas	Mokymasis įgyvendinti asmeninius tikslus ir gebėjimas realiai įvertinti esamą padėtį
Bendra vizija	Bendro tikslo siekimas įsipareigojant grupei ar organizacijai
Mąstymo modeliai	Gebėjimas refleksijos ir tyrinėjimo būdu atpažinti požiūrius ir nuostatas
Komandinis mokymasis	Sąveika komandoje siekiant bendrų tikslų
Sisteminis mąstymas	Galimybė į problemas ir tikslus žvelgti ne kaip į atskirus įvykius, o suvokti kaip sistemą

Senge penkių mokymosi disciplinų teorijai pritaria ir kiti autoriai. Pasak Simonaitienės ir Targamadzės (2002), mokymasis tampa kiekvieno individo ir organizacijos siekiu bei nuolatinio proceso, besimokančiose organizacijose turi būti sudarytos sąlygos įgyti naujos patirties, galimybės apmąstyti savo praktiką ir keisti ją (Simonaitienė, 2005; Longworth, 2006). Pedagogai turi mokytis, kaip įgyvendinti mokymo programą, prisitaikyti prie nuolat kintančių situacijų, tobulinti savo gebėjimus ir plėtoti kompetencijas (Simonaitienė, 2001; Asim, 2024), įsitraukti į mokslinius tyrimus ir naudotis įrodymais pagrįsta praktika (Leswell, 2024), kad gerai atliktų savo darbą. Grupė mokslininkų siūlo nuolat reflektuoti savo įgytą patirtį ir veiklos perspektyvas, gautus duomenis verčiant žiniomis, visiems organizacijos nariams siekiant esminių tikslų (Simonaitienė ir kt., 2004). Mokyklos turi siekti sisteminio tobulėjimo, mokymas turi būti nuolatinis, nenutrūkstamas (Zakarevičius, 2013; Senge, 2008; Šimanskienė, 2008; Leswell, 2024).

Apibendrintai galima teigti, kad dėl nuolat patiriamų iššūkių visos organizacijos, ne tik mokyklos, turi būti besimokančios. Todėl mokykla, kaip ir bet kuri kita besimokanti organizacija, suprantama kaip organizacija, kuri siekia prisitaikyti prie aplinkos pokyčių bei kartu mokytis ir įgyti naujų žinių. Nors besimokančių organizacijų bruožai neprieštarauja mokyklos, kaip besimokančios organizacijos, idėjai, jai yra būdingi ir specifiniai bruožai: išskirtinis požiūris į visų mokyklos narių mokymą ir mokymąsi, visos veiklos ir darbų traktavimas kaip mokymosi procesas, o tapimas besimokančia organizacija labiau siejamas su socialine atsakomybe ir įsipareigojimu.

1.2. Mokyklos vadovo samprata, veiklos funkcijos ir kompetencijos

Vadybos, kaip žmonių veiklos, reiškinio atsiradimo pagrindu laikomas dėl objektyvios būtinybės reguliuoti organizacijoje vykstančius procesus atsiradęs darbo pasidalinimas (Zakarevičius, 2013). Lietuvoje ilgą laiką mokyklos vadovo veikla buvo analizuojama remiantis klasikine samprata (Stoner ir kt., 1995; Daft, 1997; Cole, 1996; Želvys, 2003; Loeb ir kt., 2010; Prasetyo ir Isnanto, 2023) išskiriant keturias pagrindines vadybos funkcijas (žr. 1 pav.).



1 pav. Tradicinė vadybos samprata (pagal Želvį 2003, p. 10)

Tradicinės vadybos sampratos mokykloje laikytasi beveik iki XX a. vid., nes tuo metu vadovauti mokyklai ypatingų gebėjimų nereikėjo ir tik atsiradus didelėms mokykloms, paaiškėjo, kad ne kiekvienas pedagogas gali tapti geru vadovu, atsirado supratimas apie vadybą, kaip apie atskirą specifinių žinių ir gebėjimų reikalaujančią profesinės veiklos formą (Grublienė ir kt., 2005), o mokyklų vadovų vadybinis profesionalumas tapo viena aktualiausių problemų keičiantis tradiciniams vadovų vaidmenims, funkcijoms ir atsakomybei Lietuvai įsijungus į Europos Sąjungą (Melnikova, 2014), todėl mokykloje, kaip ir bet kurioje kitoje organizacijoje vykstantys išoriniai ir vidiniai pokyčiai, verčiantys ieškoti naujų vadovavimo modelių, yra aktualus mokslininkų tyrimo objektas. Organizacinių ir vadybinių pokyčių organizacijose atsiradimo priežastis nagrinėja Zakarevičius (2013), sėkmingą vadovavimą ir lyderystę analizuoja Sharma, (2006); Šilingienė, (2011). Bennis ir Nanus (1998) mokyklos vadovo vaidmens kokybinę kaitą parodo akcentuodami skirtumą tarp vadovavimo ir lyderiavimo (žr. 4 lentelę).

4 lentelė. Mokyklos vadovo vaidmens kokybinė kaita (pagal Bennis ir Nanus, 1998)

Administratorius	Lyderis
Prisitaikantis prie pokyčių	Numatantis pokyčius
Nustatantis trumpalaikius tikslus	Matantis ilgalaikę perspektyvą
Kontroliuojantis	Pasitikintis
Kuria sistemas ir struktūras	Igalina komandinį darbą
Šeimininkas	Konsultantas, kuriantis besimokančią organizaciją
Geras darbuotojas	Asmenybė

Dėl pokyčių kylantys reikalavimai mokyklų vadovams skatina kritiškai įvertinti esamus vadybos būdus ir naujai pažvelgti į mokyklos vadovo vadybinės veiklos funkcijas, kurių Švietimo įstatyme per 14 metų padaugėjo dvigubai ir vietoje numatytų penkių, 2018 metais išsiplėtė iki vienuolikos funkcijų (Švietimo įstaigų vadovai: iššūkiai ir pokyčiai, 2021) ir kompetencijas (Leithwood ir kt., 2004; Indrašienė ir Merfeldaitė, 2010; Melnikova, 2011; Padgurskytė,

Malinauskienė, 2020). 5 lentelėje pateikiamos kaitos sąlygomis dirbančio mokyklos vadovo funkcijos (žr. 5 lentelę).

5 lentelė. Mokyklos vadovo funkcijos

Vadovo funkcijos	Autoriai
Problemų analizė Tikslų planavimas Sprendimų priėmimas Komunikavimas	Jucevičius, 1996
Planavimas Organizavimas Vadovavimas Kontrolė	Stoner, 2000; Želvys, 2003
Nuolatinis mokymasis ir sąlygų mokytis kitiems sudarymas Komandų telkimas ir grupinis darbas Efektyvi komunikacija Palankios organizacijos kultūros kūrimas	Grublienė, Martinkienė, Galdikienė, 2005
Planavimas Organizavimas Motyvavimas Vadovavimas	Indrašienė, Merfeldaitė, 2010
Strateginė Asmeninė Metodinė Socialinė	Bagdonas, 2015
Planavimas Organizavimas Problemų sprendimas Komunikacija Administravimas Kaitos analizė	Padgurskytė, Malinauskienė, 2020

Mokslinės literatūros analizė rodo, kad skirtingi autoriai savo darbuose išskiria panašias mokyklos vadovo funkcijas, tačiau analizuoja jas skirtingais aspektais: per vadovo atliekamus vaidmenis organizacijoje, valdymo lygmenis, veiksmingumo kriterijus (Indrašienė ir Merfeldaitė, 2010) ir, kad, vadovai atlieka daugybę funkcijų savo kasdieninėje profesinėje veikloje, taip atskleisdami tikrąjį vadovo potencialą (Padgurskytė ir Malinauskienė, 2020). Tinkamas vadovavimo funkcijų atlikimas reikalauja žinių ir įgūdžių, todėl mokyklos vadovui būtina išsiugdyti tam reikalingas kompetencijas. Vadovavimo mokyklai kompetencijos suvokiamos kaip „bendrųjų ir specialiųjų gebėjimų bei žinių visuma, reikalinga sėkmingai profesinei veiklai ir esanti pagrindas sėkmingai atlikti pareigybės aprašyme nustatytas funkcijas. Jos atitinka švietimo tikslus ir yra grindžiamos pagarba asmens orumui ir savitumui, tikėjimu kiekvieno žmogaus galimybėmis, mokymosi visą gyvenimą samprata, puikiu švietimo, mokymosi supratimu, žmogaus pažinimu,

demokratiško vadovavimo principų išmanymu“ (Kvalifikacinių reikalavimų valstybinių ir savivaldybių švietimo įstaigų (išskyrus aukštąsias mokyklas) vadovams aprašas, 2024, psl. 3).

Moksliniuose straipsniuose vadybine tema kompetencijos samprata nagrinėta plačiai ir įvairiuose kontekstuose, tačiau mokyklų vadovų vadybines kompetencijas nagrinėjusių autorių nėra daug (Kučinskienė ir Kučinskas, 2002; Želvys, 2003; Mečkauskienė, 2009; Mečkauskienė ir Steponienė, 2010; Kontautienė ir Melnikova, 2010; Melnikova, 2011; Navickaitė, 2012; Bairašauskienė, 2017). Mokslinėje literatūroje autoriai išskiria mokyklos vadovui reikšmingas kompetencijas: ugdymo proceso valdymo, strateginę, operacinę, tarpasmeninę, asmeninę kompetencijas, apimančias emocinio intelekto, kritinio mąstymo konstruktus (Melnikova, 2011), bendrąsias kompetencijas: vadovo pasitikėjimo savimi, conceptualaus mąstymo, mokymosi visą gyvenimą, gebėjimo formuoti komandas, išklausti ir išgirsti ir vadovavimo sričių: gebėjimo formuoti mokyklos strateginę kryptį bei įgyvendinti veiksmingą personalo politiką, gebėjimo stiprinti bendruomenės nuostatą, kad kiekvienas mokinys gali pasiekti gerų mokymosi rezultatų ir remti iniciatyvas (Bairašauskienė, 2017).

Mokyklos vadovui būtinos kompetencijos apibrėžtos Kvalifikacinių reikalavimų valstybinių ir savivaldybių švietimo įstaigų (išskyrus aukštąsias mokyklas) vadovams apraše (2024) (žr. 6 lentelę).

6 lentelė. *Vadovavimo mokyklai kompetencijos (pagal Kvalifikacinių reikalavimų valstybinių ir savivaldybių švietimo įstaigų (išskyrus aukštąsias mokyklas) vadovams aprašą, 2024)*

Vadovavimo kompetencijos	Apibūdinimas
Lyderystė mokymui ir mokymuisi	Turi žinių ir gebėjimų vadovauti įgyvendinant ugdymo programą (-as), suvokia ir geba sudaryti sąlygas kiekvieno mokinio įtraukčiai ir pažangai, geba organizuoti darbuotojų profesinį tobulėjimą, turi įgūdžių kurti ir puoselėti partnerystę ir visų bendruomenės narių bendradarbiavimą bei nuolat besimokančią organizaciją
Mokyklos ateities kūrimas	Turi žinių ir gebėjimų kurti mokyklos viziją ir siekia ją įgyvendinti, geba taikyti inovacijas ir vertina bei skatina bendruomenės kūrybiškumą, geba inicijuoti organizacinius pokyčius ir geba atsakingai juos valdyti
Mokyklos gyvenimo valdymas	Turi žinių ir gebėjimų valdyti organizacijos struktūrą, procesus ir išteklius, geba priimti pagrįstus sprendimus, geba organizuoti efektyvią komunikaciją, turi žinių ir geba valdyti viešuosius ryšius
Komandos formavimas ir įgalinimas	Turi žinių ir gebėjimų pritraukti ir įgalinti talentus; puoselėti santykius ir organizacijos mikroklimatą
Asmeninis meistriškumas	Suvokia emocinės kompetencijos svarbą ir ją nuolat tobulina; geba konstruktyviai valdyti sudėtingas situacijas bei stresą, geba sistemiškai mąstyti ir nuolat tobulėti, prisiimti atsakomybę už savo veiksmus, daryti įtaką komandai

Apraše apibrėžtos penkios mokyklos vadovo kompetencijos suvokiamos kaip asmens bendrųjų ir specialiųjų gebėjimų bei žinių visuma, reikalinga sėkmingai profesinei veiklai ir vadovo funkcijoms atlikti (Kvalifikacinių reikalavimų valstybinių ir savivaldybių švietimo įstaigų (išskyrus aukštąsias mokyklas) vadovams aprašas, 2024).

Apibendrintai galima teigti, kad tradicinė mokyklos vadovo samprata pasikeitė paaiškėjus, kad ne kiekvienas geras pedagogas gali būti mokyklos vadovu, nes vadovo darbas reikalauja specifinių žinių ir gebėjimų. Mokyklų vadovų vadybinis profesionalumas tapo viena aktualiausių problemų. Dėl išorinių ir vidinių pokyčių keičiantis tradiciniams vadovų vaidmenims, funkcijoms ir atsakomybei didėja mokyklos vadovo atsakomybė, daugėja ir įvairėja veiklos sritys, sparčiai gausėja veiklos funkcijų, todėl sėkmingai profesinei veiklai užtikrinti ir atlikti pareigybės aprašyme numatytas funkcijas, mokyklos vadovas turi turėti žinių ir gebėjimų, lyderystės, strateginio mąstymo, pokyčių valdymo, vadovavimo žmonėms, bendravimo, informavimo, vadovavimo ugdymui ir mokymuisi, vadovavimo pedagogų profesiniam tobulėjimui, išteklių valdymo ir kitų kompetencijų visumą.

1.3. Mokyklos vadovo lyderystė skatinant pedagogų profesinį tobulėjimą

Sparčiai kintant socialinei, ekonominei ir kultūrinei aplinkai, pedagogai turi nuolat atnaujinti žinias, ugdyti naujus įgūdžius. Tam būtinas ne tik individualus pedagogų siekis tobulėti, bet ir veiksminga mokyklos vadovo lyderystė, skatinti nuolatinį pedagogų profesinį tobulėjimą. Vadovas turi gebėti įkvėpti, motyvuoti bei kurti aplinką, skatinančią nuolatinį pedagogų profesinį tobulėjimą, t. y. būti lyderiu. Lyderystė – sudėtingas, daugialypis procesas, todėl apibrėžiamas labai įvairiai. Apibendrintai galima sakyti, kad lyderystė – tai gebėjimas daryti žmonėms įtaką (Žvirdauskas, 2006). Viena iš vadovavimo mokyklai kompetencijų yra mokyklos vadovo lyderystė mokymui ir mokymuisi. Mokyklos vadovas turi turėti žinių ir gebėjimų organizuoti pedagogų profesinį tobulėjimą, įgūdžių kurti bendruomenės narių bendradarbiavimą bei nuolat besimokančią organizaciją (Kvalifikacinių reikalavimų valstybinių ir savivaldybių švietimo įstaigų (išskyrus aukštąsias mokyklas) vadovams aprašas, 2024).

Lyderystę mokykloje gana išsamiai įvairiame kontekste nagrinėjo užsienio (Hargreaves, 2007; Fulan, 2006; Leithwood, 2007; Harris, 2010; Leithwood, ir kt., 2020; Lambert, 2011; Bush, 2018; Safonov ir kt., 2018; Gultom ir kt., 2021) ir Lietuvos (Simonaitienė ir kt., 2004; Navickaitė, 2012; Urbanovič ir Navickaitė, 2016; Gumuliauskienė ir Vaičiūnienė, 2018; Damkuvienė ir kt., 2019; Šneiderienė ir kt., 2020; Dambrauskienė, 2021; Bairašauskienė, 2023; Labanauskas, 2024) mokslininkai. Nors mokslininkai išskiria ne vieną lyderystės teoriją ir analizuoja jas įvairiais aspektais, šiame darbe aprašomos pedagogų profesinio tobulėjimo skatinimui reikšmingos transformacinė, pasidalytoji ir įgalinanti lyderystė. Šie trys lyderystės tipai išskirti vadovaujantis

pastarųjų lyderysčių (Bass ir Riggio, 2006; Afshari ir kt., 2009; Harris, 2013; Ali ir kt., 2024; Fong ir Snape, 2023) įžvalgomis ir išskirtomis sąsajomis su pedagogų profesiniu tobulinimu (žr. 2 pav.).

Transformacinė	Pasidalytoji	Įgalinanti
• Idealizuota įtaka • Įkvepiantis motyvavimas • Intelektualus skatinimas • Individualus dėmesys	• Lyderystės pasidalinimas • Atsakomybės pasidalinimas • Komandinis sprendimų priėmimas • Besimokančios organizacijos kūrimas • Lyderystės ugdymas	• Asmeninio tobulėjimo skatinimas • Įtraukimas į sprendimų priėmimą • Įgaliojimų suteikimas • Pasitikėjimas • Laisvė priimti sprendimus • Veiklos įprasminimas

2 pav. *Transformacinės, pasidalytosios, įgalinančios lyderystės požymiai*

Moksliniai tyrimai apie mokyklos vadovo lyderystę šiuolaikinėje mokykloje atskleidžiantys, vadovų lyderystės įvairovę: nuo transakcinės, transformacinės iki įgalinančios lyderystės (Jonušaitė ir Valuckienė, 2007), patvirtina, kad, nors dalis mokyklos vadovų turi transakciniam lyderiui būdingų savybių: nurodo pedagogams ką ir kaip turi daryti, neplanuoja į priekį, nesistengia keisti pedagogų mąstymo, visgi didesnei daliai vadovų būdinga transformacinė lyderystė: skatinama siekti bendrų tikslų, inicijuojamas pedagogų profesinis tobulėjimas, aktyvus bendradarbiavimas, užtikrinamos palankios sąlygos pokyčiams, tariamasi su kiekvienu pedagogu (Žvirdauskas, 2006), o mokyklos vadovas, veikdamas kaip transformacinis lyderis, stengiasi įgalinti veiklai, tobulėja pats, skatina pedagogų tobulėjimą, inicijuoja visos mokyklos bendruomenės mokymąsi – tiek komandinį, tiek individualų (Navickaitė, 2012). Teigiamą ryšį tarp lyderystės stilių ir mokyklos veiklos rezultatų nustatę mokslininkai teigia, kad mokyklos, turinčios stiprią lyderystę ir efektyvų valdymą, pasiekia geresnių rezultatų, o transformacinė vadovų lyderystė turi reikšmingą poveikį pedagogų motyvacijai, įsitraukimui ir profesiniam tobulėjimui (Gultom ir kt., 2021), komunikacijai su darbuotojais, nuomonių įvairovei, dialogui, pedagogų iniciatyvai, dalinimuisi žiniomis, t. y. besimokančios organizacijos kultūros kūrimui, o tai ilgainiui gali turėti įtakos ir pasidalytosios lyderystės tipo pasireiškimui (Šneiderienė ir kt., 2020). Pasak mokslininkų, tvaresnį pedagogų profesinį tobulėjimą užtikrina įtraukiančiosios lyderystės būdu kuriama mokyklos mokymosi kultūra, leidžianti efektyviai naudoti sukauptas ir naujas žinias ir pasidalytoji lyderystė, labiau orientuota ne į lyderio paiešką, o į mokymosi proceso užtikrinimą (Šneiderienė ir kt., 2020). Panašios nuomonės laikosi Harris (2010), teigdama, kad mokyklos vadovas – transformacinis lyderis, kuriam būdinga pasidalytoji lyderystė, skiria daug dėmesio profesionalios mokyklos bendruomenės kūrimuisi ir naujiems lyderiams auginti. Mokyklos vadovas gali prisidėti prie teisingesnės ir įtraukesnės mokyklos kūrimo skatindamas profesinį pedagogų tobulėjimą, kuris padėtų jiems geriau suprasti įvairių socialinių grupių mokinių iššūkius (Leithwood, 2021). Pasak Žukauskienės ir Macijauskienės (2020), vadovo lyderystę veiklos valdymo procese atskleidžia sąlygų dalyvauti veiklos valdyme ir galimybių nuolatiniam pedagogų

profesiniam tobulėjimui sudarymas. Sėkmingi vadovai remiasi tais pačiais keturiais pagrindiniais lyderystės principais: tikslų nustatymu, santykių kūrimu, pedagogų ugdymu, organizacijos restruktūrizavimu (Leithwood ir kt., 2019), todėl vadovai turi gebėti sudaryti tinkamas sąlygas pedagogų profesiniam tobulėjimui (Bairauskienė, 2017), o norėdami, kad pedagogai mokytųsi, turi mokytis ir patys vadovai (Želvys, 2003; Navickaitė, 2012). Panašios nuomonės yra Guskey (2014), teigdamas, kad mokymosi veiklos turi didesnę pokytį, kai yra palaikomos vadovo ir jam pačiam dalyvaujant ir Bush (2018), kuris, nagrinėdamas lyderystės ir vadybos teorijas, pastebi, kad mokyklos vadovas tiesiogiai dalyvauja mokymo ir mokymosi procesuose.

Mokslinio tyrimo metu nustatyta, kad mokyklų vadovų lyderystė vis dar yra problematinė sritis ir reikšmingos įtakos mokyklos veiklos kokybei neturi, tačiau būtina skatinti lyderystę, formuojančią mokymosi kultūrą, akcentuojančią pedagogų profesinį tobulėjimą, bendradarbiavimą ir atsakomybę (Gumuliauskienė ir Vaičiūnienė, 2018), taikyti skirtingas lyderystės teorijas, atsižvelgiant į mokyklos kontekstą, socialinius veiksnius bei besikeičiančius švietimo politikos reikalavimus (Bush, 2018). Moksliniai tyrimai rodo, kad nėra vienos universalios lyderystės teorijos, tinkamos visiems kontekstams (Bush, 2018) ir lyderystė nėra statiškas procesas – ji nuolat keičiasi kartu su visuomene ir organizacijų struktūromis, o šiandienos lyderiai turi gebėti prisitaikyti prie besikeičiančių aplinkybių, motyvuoti savo komandas (Safonov ir kt., 2018; Jonušaitė ir Valuckienė, 2007), patys tobulėti, kad užtikrintų pedagogų profesinį tobulėjimą, atitinkantį šiandienos reikalavimus (Mthanti ir Msiza, 2023).

Apibendrintai galima teigti, kad nėra vienos universalios lyderystės teorijos, o skirtingos lyderystės teorijos turi būti taikomos atsižvelgiant į mokyklos kontekstą. Lyderystę mokykloje nagrinėjusių užsienio ir Lietuvos mokslininkų tyrimų duomenimis pedagogų profesiniam tobulėjimui reikšmingiausi mokyklos vadovo transformacinės, pasidalytosios ir įgalinančios lyderystės tipai, padedantys kurti besimokančios mokyklos kultūrą, įgalinantys sudaryti palankias sąlygas pedagogų profesiniam tobulėjimui, aktyviam bendradarbiavimui ir dalinimuisi žiniomis, o didesnis profesinio tobulėjimo pokytis matomas, kai mokyklos vadovas tiesiogiai dalyvauja mokymo ir mokymosi procesuose.

2. PEDAGOGŲ PROFESINIO TOBULĖJIMO ASPEKTAI

2.1. Pedagogų profesinio tobulėjimo samprata

Pokyčiai ekonomikoje, darbo rinkoje ir organizacijose neišvengiamai daro poveikį dirbantiems žmonėms ir kelia reikalavimą nuolat atnaujinti turimas kompetencijas bei įgyti naujų (Gražulis ir kt., 2015), todėl ir mokyklose, kaip ir kitose visuomenės gyvenimo srityse, kylant problemoms, kurioms spręsti pedagogams dažnai nepakanka formaliųjų studijų metu įgytų kompetencijų, kyla poreikis nuolat mokytis ir keistis (Dačiulytė ir kt., 2013), o žinių visuomenėje pedagogas suvokiamas „kaip nuolat besimokantis, kritiškai mąstantis ir vertinantis savo praktinę veiklą, gebantis koreguoti savo mokymosi bei praktinės veiklos, t. y. kitų ugdymo, perspektyvą“ (Bulajeva, 2000, psl. 234), aukšto lygio profesionalas, kurio veiklos funkcijos plečiasi ir sudėtingėja (Čiužas ir kt., 2009; Švietimo įstaigų vadovai: iššūkiai ir pokyčiai, 2021). Pedagogams, turintiems ugdyti mokinių kritinio mąstymo, sudėtingų problemų sprendimo, bendravimo ir bendradarbiavimo, savarankiškumo kompetencijas, būtinas veiksmingas profesinis tobulėjimas (Darling-Hammond ir kt., 2017). Profesinis tobulėjimas, vykstantis visą pedagogų profesinės veiklos laiką: prasidėjęs aukštojoje mokykloje, vykstantis po pirminio pedagogų rengimo Caena (2011) ir besitęsiantis visą profesinę karjerą (Šedeckytė-Lagunavičienė ir Tumlovskaja, 2019), kaip itin svarbi švietimo sistemos sudedamoji dalis, akcentuojama Lietuvos švietimo dokumentuose. 2021–2030 metų nacionaliniame pažangos plane (2020) tarp švietimo kokybei didelę įtaką darančių veiksnių minima pedagogų ir vadovų kompetencija, o siekiant įgyvendinti strateginį tikslą – didinti švietimo veiksmingumą – kalbama apie būtinybę pertvarkyti pedagogų rengimą ir profesinių kompetencijų tobulinimą. Pedagogų rengimo reglamente (2024) pabrėžiama, kad pedagoginių studijų absolventas ne tik turi turėti žinių, gebėti jas taikyti praktikoje, bet ir tobulinti reikalingas kompetencijas visą savo profesinės veiklos laikotarpį. Pedagogų profesinės kompetencijos apibrėžtos Mokytojų ir pagalbos mokiniui specialistų kompetencijų apraše (2023) (žr. 3 pav.).



3 pav. Pedagogų profesinės kompetencijos (Mokytojų ir pagalbos mokiniui specialistų kompetencijų aprašas, 2023)

Pedagogų profesinių kompetencijų apraše profesinės kompetencijos sugrupuotos į tarpusavyje susijusias, viena kitą papildančias ir įgalinančias profesinį tobulėjimą sritis, o profesinio tobulėjimo kompetencija (žr. 4 pav.) priskiriama profesinės elgsenos srities kompetencijoms (Pedagogų rengimo reglamentas, 2024).



4 pav. Profesinės elgsenos srities kompetencijos (Mokytojų ir pagalbos mokiniui specialistų kompetencijų aprašas, 2023)

Pedagogų profesinės elgsenos srities kompetencijos, susijusios su kryptingu pedagogo profesinės elgsenos formavimusi: nuolatiniu profesiniu tobulėjimu, profesine etika, sveika gyvensena, streso valdymu ir savo veiklos refleksija, siekiant ugdymo tikslų, puoselėjant mokyklos kultūrą, dalyvaujant veiklose mokykloje ir už jos ribų (Pedagogų rengimo reglamentas, 2024).

Lietuvos Respublikos švietimo, mokslo ir sporto ministras nustato prioritetines pedagogų kompetencijų tobulinimo sritis. 2023–2025 metų prioritetinės sritys:

- skaitmeninių kompetencijų stiprinimas,
- kompetencijų, reikalingų įtraukties principui įgyvendinti, tobulinimas,
- pilietinio ugdymo kompetencijų stiprinimas,
- ugdymo praktikos ir didaktikos kompetencijų tobulinimas,
- lyderystės ugdymui ir mokymuisi kompetencijų tobulinimas (Pedagoginių

darbuotojų (išskyrus aukštųjų mokyklų darbuotojus) 2023–2025 metų prioritetinės kvalifikacijos tobulinimo sritys, 2022). Moksliniai tyrimai rodo, kad pedagogams dėl universalumo ir kompleksiskumo itin svarbios bendrosios kompetencijos. Tyrimo metu nustatytas pedagogų poreikis įgyti komunikavimo užsienio kalba gebėjimus, tobulinti komunikavimą, gebėjimą bendradarbiauti su kolegomis, skirtingų kultūrų atstovais, spręsti konfliktines situacijas, įvertinti savo gebėjimus, planuoti ir valdyti savo profesinį tobulėjimą ir itin trūksta tiriamosios veiklos ir pokyčių valdymo kompetencijų (Paurienė, 2017). Šio tyrimo duomenų analizė parodė, kad dauguma pedagogų renkasi tobulinti bendrąsias kompetencijas neformaliajame švietime, o priimtinausios tobulinimo formos yra kursai, seminarai, mokymai, grįsti diskusijomis ir dalijimusi patirtimi

(Poekert, 2020). Pedagogai kompetencijas įgyja tobulinimosi programose, renginiuose ir savišvietos būdu, dalyvaujant mentorystės programose, ugdomosios ir vadybinės veiklos stebėjimuose ir aptarimuose, praktinės veiklos refleksijose, stažuotėse ir kituose neformaliojo suaugusiųjų švietimo renginiuose (Valstybinių ir savivaldybių švietimo įstaigų (išskyrus aukštąsias mokyklas) pedagoginių darbuotojų kvalifikacijos tobulinimo nuostatai, 2007).

Pedagogų kvalifikacijos tobulinimo koncepcijoje (2012) aptarti pedagogų kvalifikacijos tobulinimo principai, reguliavimo ribos, sritys, formos, planavimas ir kt. Koncepcijos sampratoje aprašytas sąvokų „kompetencija“ ir „kvalifikacija“ suvokimas ir taikymas. Dokumente „procesų ir priemonių visuma vadinama „pedagogų kvalifikacijos tobulinimu“, o paties pedagogo veikla siekiant įgyti naujų ar aukštesnių kompetencijų – „profesiniu tobulinimusi“ (Pedagogų kvalifikacijos tobulinimo koncepcija, 2012, 2 psl.). Mokslininkų darbuose dėl profesinio tobulėjimo sampratos taip pat kyla painiava galimai dėl sąvokos professional development tiesioginio vertimo iš anglų kalbos (Mičiulienė ir Brandišauskienė, 2021). Mokslininkės siūlo atkreipti dėmesį į žodžių prasmę ir vartojimo kontekstą, nes vienu atveju sąvoka gali būti verčiama tobulinimo, kitu – tobulinimosi. Profesinio tobulinimo ir tobulinimosi procesai įgalina asmenybės tobulėjimą, todėl autorės profesinį tobulėjimą traktuoja kaip „veiksmingo tobulinimo ir sėkmingo tobulinimosi pasirinkimo pasekmę“ (Mičiulienė ir Brandišauskienė, 2021, psl. 26). Pedagogų profesinio tobulinimo(si) modelio apraše apibrėžiamos pedagogų profesinio tobulinimo, pedagogų profesinis tobulinimosi ir pedagogų profesinio tobulėjimo samprata: „profesinis tobulinimas – švietimo, mokslo ir sporto ministro nustatytus reikalavimus atitinkančių centrų ir kitų subjektų organizuojama tikslinga pedagogų ugdymo veikla, sudaranti sąlygas pedagogo profesinių kompetencijų plėtotei ir gilinimui, turinti tikslą įgalinti pedagogo profesinį tobulėjimą“ (Pedagogų profesinio tobulinimo(si) modelio aprašas, 2021, psl. 6), „profesinis tobulinimasis – pedagogų dalyvavimas profesinio tobulinimo institucijų ir subjektų siūlomose formaliose programose, veiklose, savišvieta, saviugda, kurių tikslas – plėtoti ir gilinti savo profesines kompetencijas, įgalinti savo tobulėjimą“ (Pedagogų profesinio tobulinimo(si) modelio aprašas, 2021, psl. 6), „profesinis tobulėjimas – profesinio tobulinimosi įgalinta įgūdžių, nuostatų, požiūrių, mokymo ir ugdymo veiklos pozityvi kaita, orientuota sukurti prielaidas mokinių mokymosi pasiekimams gerėti ir jų asmenybės brandai stiprėti“ (Pedagogų profesinio tobulinimo(si) modelio aprašas, 2021, psl. 6). Paurienė (2017) pedagogų profesinio tobulėjimo kompetenciją laikydama žinių, įgūdžių, nuostatų kompleksu, pastebi, kad įgytą teorinį pasirengimą būtina derinti su praktine veikla, o dėl profesinės veiklos kasdienių iššūkių pedagogai savo žinias, veiksmus, poelgius turi nuolat vertinti, apmąstyti, ieškoti naujų sprendimų, mokytis iš patirties. Darling-Hammond ir kt. (2017) taip pat akcentuoja teorinių žinių siejimą su realia praktika aktyviai mokantis, o gebėjimą taikyti naujas žinias konkrečiose ugdymo situacijose sieja su asmeniniu įsipareigojimu mokytis visą gyvenimą (Poekert, 2020; Poteliūnienė ir kt., 2019). Pedagogams reikalingas nuolatinis

profesinis tobulėjimas, nes jie jaučiasi atsakingi už mokinio asmenybės augimą ir su ugdymu susijusių klausimų sprendimą (Poteliūnienė ir kt., 2019) ir gerėjančius mokinių pasiekimus (Darling-Hammond ir kt., 2017; Thacker, 2021). Pedagogai turi būti aukšto lygio profesionalai, nuolat tobulėti, kad įveiktų dėl globalizacijos proceso kylančius iššūkius, kuriuos kelia sparčiai besikeičiančios technologijos, tarptautinis bendradarbiavimas, nauji mokymo metodai, didėjanti kultūrinė įvairovė, įtrauktis.

Profesinis tobulėjimas reikalauja finansinių išteklių, tačiau daugelyje šalių švietimo sistemos susiduria su biudžeto problemomis, neužtikrinamas rezultatyvus lėšų panaudojimas (Valstybinio audito ataskaita. Pedagogų kvalifikacijos tobulinimas, 2016). Remiantis OECD (2021) duomenimis, pedagogai neretai turi patys finansuoti dalyvavimą mokymuose, o tai gali tapti kliūtimi profesiniam tobulėjimui. Be to, pedagogai dažnai jaučiasi perdegę, nes turi derinti mokymo procesą su savišvieta, todėl svarbu sukurti profesinio tobulėjimo sistemas, skatinančias pedagogus tobulėti užtikrinant lankstų darbo ir mokymosi grafiką. Lietuvos švietimo dokumentuose trūksta aiškios pedagogų profesinio tobulėjimo vizijos, nes priemonės kartais pateikiamos kaip galutinis tikslas. Pavyzdžiui, mokytojų kompetencijų plėtotė ir prestižo didinimas nurodomi kaip tikslas, tačiau tai tėra tik priemonė, turinti padėti gerinti švietimo kokybę ir įtraukti (Želvys ir kt., 2020).

Apibendrintai galima teigti, kad globalūs pokyčiai visuomenėje neišvengiamai keičia pedagogų profesinio tobulėjimo sampratą. Pedagogas, kurio veiklos funkcijos nuolat plečiasi ir sudėtingėja, žinių visuomenėje suvokiamas kaip nuolat besimokantis aukšto lygio profesionalas, kuriam dėl pedagogų profesinį tobulėjimą apibrėžiančių Lietuvos Respublikos švietimo, mokslo ir sporto ministro patvirtintų dokumentų gausos, nuolatinių pokyčių, iššūkių ugdant mokinių kritinio mąstymo, sudėtingų problemų sprendimo, bendravimo ir bendradarbiavimo, savarankiškumo ir kt., laikmečiui aktualias kompetencijas ir jaučiamos atsakomybės už profesinės veiklos kokybę, formalųjų studijų metu įgytų kompetencijų nepakanka, todėl kyla poreikis nuolat mokytis ir keistis ieškant įvairių profesinio tobulėjimo būdų, formų, reflektuoti savo veiklą, ieškoti naujų sprendimų, mokytis iš patirties.

2.2. Pedagogų profesinio tobulėjimo svarba ugdymo kokybei

Nuolatinis profesinis pedagogų tobulėjimas yra laikomas viena iš pagrindinių ugdymo kokybę lemiančių sąlygų. Moksliniai tyrimai rodo, kad pedagogų profesinis tobulėjimas gali pakeisti mokinių mokymąsi ir yra esminis švietimo kokybės garantas (Pedagogų kompetencijų vertinimo, jų pripažinimo ir taikymo profesinėje veikloje instrumentų paketas, 2021). Pedagogų profesinis tobulėjimas yra būtinas siekiant užtikrinti ugdymo kokybę, geresnius mokinių ugdymosi rezultatus, todėl turi būti kryptingas ir nuoseklus (Mokytojų profesinis tobulėjimas: 2021 metų Lietuvos bendrojo ugdymo mokyklų pažangos duomenų analizė, 2022) ir yra vienas iš būdų padėti mokiniams

ugdyti turinio įvaldymo, kritinio mąstymo, sudėtingų problemų sprendimo, efektyvaus bendravimo ir bendradarbiavimo, savarankiškumo ir kt. kompetencijas bei padėti pasiruošti tolesniam mokymuisi ir darbui (Darling-Hammond ir kt., 2017; Bendrojo ugdymo mokytojų organizacijos tobulinimo ir pokyčių valdymo kompetencijos tobulinimas, 2022). Profesinis tobulėjimas turi būti veiksmingas, t. y. orientuotas į turinį, apimantis aktyvų mokymąsi, palaikantis bendradarbiavimą, taikantis efektyvios praktikos modelius, teikiantis pagalbą, grįžtamąjį ryšį ir ilgalaikis (Darling-Hammond ir kt., 2022), todėl svarbus kiekvieno pedagogo profesinio meistriškumo siekis ir gebėjimas veiksmingai įsivertinti savo profesinę veiklą, tikslingai planuoti profesinį tobulėjimą, nuosekliai stiprinti turimas kompetencijas ir įgyti naujų, ugdytis motyvaciją ir drąsą išbandyti įvairius, kiekvienam mokiniui priimtinus ugdymosi metodus (Bendrojo ugdymo mokytojų organizacijos tobulinimo ir pokyčių valdymo kompetencijos tobulinimas, 2022). Pedagogas turi teisę pasirinkti pedagoginės veiklos būdus ir formas, bet privalo užtikrinti geros kokybės ugdymąsi, todėl turi turėti žinių apie mokymo proceso metu vykdomas veiklas, reflektuoti savo veiklą, sąmoningai ir atsakingai tobulėdamas pats, ugdyti mokinių mokymosi visą gyvenimą gebėjimus ir nuostatas (Bendrojo ugdymo mokytojų organizacijos tobulinimo ir pokyčių valdymo kompetencijos tobulinimas, 2022). Siekdamas patenkinti įvairius mokinių mokymosi poreikius, pedagogas turi tobulinti dalykines žinias ir įgūdžius, praktinį jų taikymą, mokytis naujų mokymo ir mokymosi metodų bei išteklių panaudojimo, o jo tobulėjimas, turi būti susietas su ankstesne patirtimi ir naujų praktikų įsisavinimu (Darling-Hammond ir kt., 2022). Iššūkių pedagogams kelia, galintis žymiai pagerinti profesinį pasirengimą ir ugdymo kokybę, mokymasis naudotis skaitmeninėmis technologijomis. Pedagogai, taikantys skaitmenines technologijas, pastebi poveikį mokymui, mokinių įsitraukimo, aktyvumo didinimui ir mokymosi rezultatams (Jones ir Brown, 2022), tačiau pabrėžia, kad, esant sparčiai technologijų kaitai, jiems stinga naujausių skaitmeninių priemonių taikymo žinių kompetencijų (Poteliūnienė ir kt., 2019). Mokslininkai daro išvadą, kad dirbtinis intelektas ir duomenų analizės galimybės leidžia pedagogams kurti personalizuotas mokymo programas, atsiranda galimybė tobulėti nuotoliu bet kuriuo metu iš bet kurios vietos, mokymasis tampa interaktyvus (Rajput ir Sharma, 2025). Panašios nuomonės laikosi Vorsah ir Oppong (2024), teigdami, kad pagrindinis profesinio tobulėjimo sėkmės veiksnys yra technologijų integracija ir bendradarbiavimo aplinkos mokantis skatinimas. Pasak mokslininkų, skaitmeninės priemonės leidžia pedagogams tobulėti realiuoju laiku, mokytis ir dalytis ištekliais su kolegomis visame pasaulyje. Mokslininkai atkreipia dėmesį į tyrimais grįstus ir patyriminio mokymosi metodus, kuriuos taikydami pedagogai gali įtraukti mokinius į aktyvias, praktines veiklas (Vorsah ir Oppong, 2024). Įdomu tai, kad šie mokslininkai pastebi miestų, kaimo vietovių ir išteklių stokojančiose mokyklose pedagogams kylančius skirtingus iššūkius ir dėl to kylančią būtinybę profesinį tobulėjimą organizuoti taip, kad jis atitiktų specifinius poreikius (Vorsah ir Oppong, 2024). Pasak pedagogų, kai jie dalinasi idėjomis, dalyvauja vieni kitų pamokose ir kartu

dirba tobulindami savo mokymą, išbando naujus, inovatyvius darbo metodus, apmąsto ir įvertina savo darbą bendradarbiaujant, gauna naudą ne tik patys, bet jų mokiniai (Jensvoll ir Lekang, 2017). Bendradarbiavimo svarbą ugdant įtraukimo, vertinimo, pamokų planavimo, duomenų valdymo, lyderio įgūdžius moksliniame darbe pabrėžia Loy (2024). Pasak mokslininkės, profesionalus palaikymas, dalinimasis patirtimi atsižvelgiant į klasės poreikius ir situaciją, yra būtinas mokymo ir mokymosi kokybei gerinti ir itin paveikus patirties turintiems pedagogams dalinantis žiniomis su jaunais kolegomis (Jensvoll ir Lekang, 2017). Kai kurie mokslininkai į profesinį tobulėjimą siūlo žvelgti plačiau, t. y. akcentuoja ne tik naujos mokymo metodikos, technologijų integraciją, bet ir kultūrinių, socialinių-emocinių kompetencijų ugdymą (Pattnaik ir Bhoi, 2024). Pasak autorių, pedagogai, gerai išmanantys savo dalyką, turintys naujausių mokymo metodikų, ugdymo procese taikantys technologijas, suprantantys įvairias kultūras, kuriantys įtraukią aplinką, ugdantys mokinių emocinius ir socialinius gebėjimus, gali geriau įtraukti ir motyvuoti mokinius, skatinti jų akademinius pasiekimus (Pattnaik ir Bhoi, 2024).

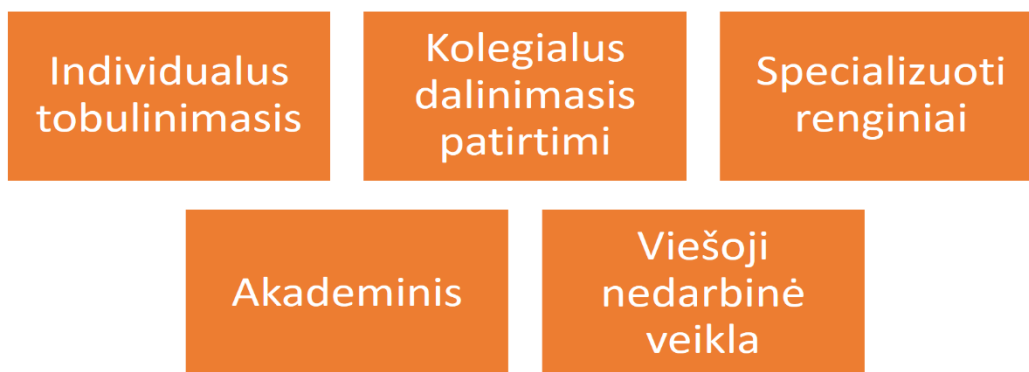
Nors pripažįstama pedagogų profesinio tobulėjimo svarba ugdymo kokybei, sunku įvertinti jo veiksmingumą. TALIS tyrimų duomenys rodo, kad Lietuvos pedagogų profesinis tobulėjimas aktyvesnis negu kitų šalių pedagogų, tačiau tai jų darbo efektyvumui didelės įtakos neturi (OECD, 2019; TALIS, 2018), o profesinio tobulėjimo veiklos suteikia naujų žinių, įgūdžių, tačiau tiesiogiai nelemia mokymosi pasiekimų rezultatų (Mokytojų profesinis tobulėjimas: 2021 metų Lietuvos bendrojo ugdymo mokyklų pažangos duomenų analizė, 2022). Pedagogai, prioritetus skirdami nepatrauklioms, nenaudingoms profesinio tobulėjimo veikloms, retai renkasi keičiančias ugdymo kokybę (Mičiulienė ir Brandišauskienė, 2024). Tiek Lietuvoje, tiek užsienyje dar stokojama mokslinių tyrimų apie įvairių profesinio tobulėjimo formų veiksmingumą pedagogų profesiniam tobulėjimui ir pedagoginės veiklos pokyčiams (Mičiulienė ir Brandišauskienė, 2021), tačiau jau atlikti tyrimai rodo, kad daugelis pedagogų profesinio tobulėjimo veiklų neveiksmingos. Veiksmingumą gali mažinti nepakankami pedagogų profesinio tobulėjimo ištekliai, negebėjimas žinias taikyti praktiškai, nereagavimas į besimokančiųjų poreikius bei kontekstą, kuriame vyksta mokymas ir mokymasis (Darling-Hammond ir kt., 2017). Siekiant gerinti ugdymo kokybę, reikia dėmesį skirti praktiniam mokytojų rengimui, inovatyvių mokymo metodų studijavimui įgyvendinant tęstinio mokymo programas bei teikiant paramą ir sudarant sąlygas profesiniam tobulėjimui Asim (2024).

Apibendrintai galima teigti, kad pedagogų profesinis tobulėjimas – viena iš pagrindinių ugdymo kokybę lemiančių sąlygų, turi būti kryptingas ir nuoseklus. Pedagogas privalo užtikrinti geros kokybės ugdymą, todėl, siekdamas gerinti mokinių mokymosi rezultatus, turi sąmoningai ir atsakingai pasirinkti tinkamus profesinio tobulėjimo būdus ir formas, gerai išmanyti savo dalyką,

mokyti naujausių mokymo metodikų, ugdymo procese taikyti skaitmenines technologijas, suprasti įvairias kultūras, kurti įtraukią aplinką, ugdyti mokinių emocinius ir socialinius gebėjimus.

2.3. Pedagogų profesinio tobulėjimo poreikiai

Pedagogų profesinis tobulėjimas siejamas su individualiais, mokyklos ir nacionaliniais poreikiais (Pedagogų kvalifikacijos tobulinimo koncepcija, 2012). Individualūs pedagogų profesinio tobulėjimo poreikiai siejami su galimybe pedagogams realizuoti savo gebėjimus ir tikslus, įveikti kliūtis ir pasiekti gerų profesinių rezultatų, mokyklos poreikiai – su galimybe įgyvendinti veiklos tikslus ir uždavinius pedagogams įgijus reikiamų kompetencijų, nacionaliniai poreikiai – su kompetencijų pokyčiams įgyvendinti ugdymu (Pedagogų kvalifikacijos tobulinimo koncepcija, 2012). Pagal kvalifikacijos tobulinimosi būdus (5 pav.) išskiriamos penkios kompetencijų įgijimo formos (Pedagogų kvalifikacijos tobulinimo koncepcija, 2012).



5 pav. Kompetencijų įgijimo formos (Pedagogų kvalifikacijos tobulinimo koncepcija, 2012)

Pedagogas savo asmeninėmis savybėmis bei veikla daro įtaką mokiniams, todėl svarbiomis pripažįstamos įvairios pedagogo kompetencijos, nepaisant to, ar jos susijusios, ar tiesiogiai nesusijusios su pedagoginiu darbu, todėl pedagogai gali tobulėti įgydami aukštesnės pakopos ar kitos krypties išsilavinimą, dalyvaudami visuomeninėje, kultūrinėje, socialinėje veikloje, metodinių grupių ir dalykinių asociacijų veikloje, įvairiomis formomis dalindamiesi savo patirtimi, pedagogų tobulinimo renginiuose: kursuose, seminaruose, mokymuose, praktikose (Pedagogų kvalifikacijos tobulinimo koncepcija, 2012). Kadangi nerekomenduojamos veiksmingos ir neįteisintos naujoviškos pedagogų profesinio tobulėjimo formos ir būdai, pedagogai renkasi pačius neefektyviausius, o tai nesuteikia pakankamai galimybių tobulėti (Valstybinio audito ataskaita. Pedagogų kvalifikacijos tobulinimas, 2016).

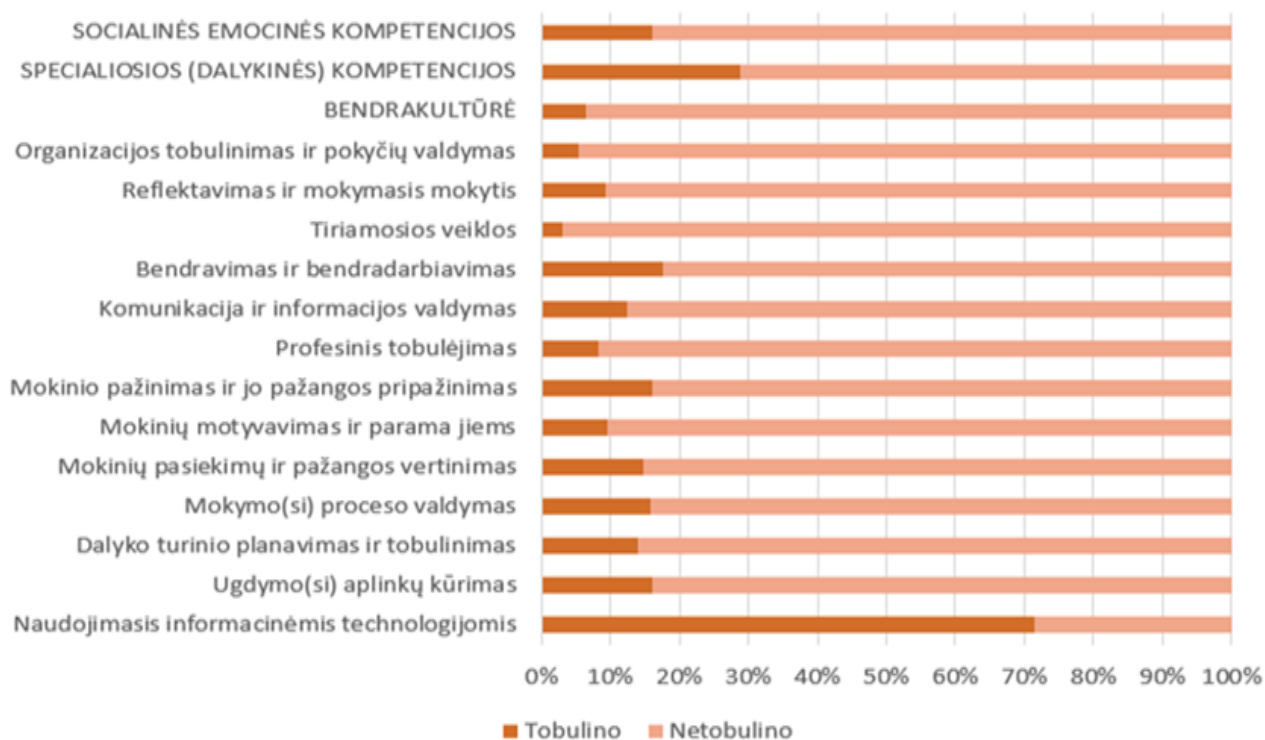
Su tobulinimosi sričių ir formų įvairove siejami pedagogų profesinio tobulėjimo rezultatai ir sėkmė („Eurydice“, 2023). Ataskaitoje svaria priemonė profesinio tobulėjimo poreikių nustatymui, tobulinimosi veiklų planavimui, darbo kokybės gerinimui pripažįstamas pedagogų vertinimas. Maždaug du trečdaliai Europos šalių vertinimo rezultatus naudoja profesinio tobulėjimo planavimui:

Estijoje, Slovėnijoje, Slovakijoje kasmet vyksta pedagogų pokalbiai su vadovu profesinio tobulėjimo klausimais, Danijoje mokyklos vadovai rengia planus pagal pedagogų poreikius, Kroatijoje, Latvijoje, Suomijoje siūlomos konkrečios tobulėjimo sritys. Lietuvoje vertinimas labiau formalus, susijęs su profesiniu tobulėjimu ir karjera ir siejamas su strateginiu planavimu, o, pavyzdžiui, Suomijoje – neformalus, paremtas grįžtamuju ryšiu, dialogu, Estijoje – labiau lankstus, individualizuotas, orientuotas į kompetencijų pripažinimą „Eurydice“ (2023). Profesinis tobulėjimas turi būti gerai suplanuotas (Loy, 2024), siejamas su vertinimu, mokymo standartais, turima patirtimi ir orientuotas į pedagogų kompetencijų ugdymą (Darling-Hammond ir kt., 2017).

Profesinio tobulėjimo vertinimas ir pedagogų poreikių planavimas gerina profesinio tobulėjimo kokybę, ypač dabartiniu laikotarpiu, moksliniams tyrimams rodant, kad profesinio tobulėjimo samprata per pastaruosius metus labai pasikeitė. Profesinis tobulėjimas vis dažniau grindžiamas mokytojų gebėjimu reflektuoti, tyrinėti savo veiklą ir kolegialiai bendradarbiauti (Bubnys ir Kaunickienė, 2022; Nordgren ir kt., 2021; Boeskens ir Nusche, 2021; Jensvoll ir Lekang, 2017; Darling-Hammond ir kt., 2017). Mokymasis tampa aktyvus, interaktyvus, ne teorinis, o susietas su praktika (Kaulėns ir kt., 2022; Timperley ir Fevre, 2020; Darling-Hammond ir kt., 2017), gali būti susijęs su formalioju ir savaiminiu mokymosi būdu, nuotolinis (Brugha ir kt., 2024). Pedagogų mokymasis neformaliojo ir savaiminio mokymosi būdu didintų profesinio tobulėjimo kryptingumą ir rezultatyvumą, tačiau Lietuvoje tokiu būdu įgytos kompetencijos nėra pripažįstamos (Valstybinio audito ataskaita. Pedagogų kvalifikacijos tobulinimas, 2016). Pedagogų nuomone, suteikia ir spartina dalykinių žinių įgijimą, suteikia galimybę tobulinti savo skaitmeninius techninius ir socialinius įgūdžius internetiniai mokymai, turintys laiko ir erdvės privalumų bei suteikia prieigą prie kokybiškos medžiagos, sudaro galimybes bendradarbiauti, dalintis patirtimi (Poteliūnienė ir kt., 2019). Moksliniai tyrimai rodo, kad pedagogams reikalingas nuolatinis profesinis tobulėjimas, nes jiems stinga naujų mokslinių žinių, šiuolaikines technologijas įvaldę mokiniai verčia tobulinti skaitmenines kompetencijas, o įtraukiojo ugdymo įgyvendinimas skatina naujų žinių poreikį (Umar, 2024; Poteliūnienė ir kt., 2019). Tyrimo rezultatų analizė rodo, kad pedagogai išvelgia mokymosi dirbti komandoje su kolegomis poreikį, sunkumus dėl mokinių asmeninės pažangos vertinimo, užduočių skirtingų gebėjimų lygių mokiniams rengimo. Jaučiant kompetencijų stygių kyla pedagogų nepasitenkinimas savimi kaip profesionalu.

Pedagogai, dėl pasikeitusių mokymo būdų, komunikacijos priemonių naudojimo ugdymo procesui, kaip parodyta 6 paveiksle, 2020–2021 m. m. dažniausiai tobulina informacinių technologijų kompetencijas („Mokytojų profesinis tobulėjimas: 2021 metų Lietuvos bendrojo ugdymo mokyklų pažangos duomenų analizė“, 2022).

Pasiskirstymas pagal pedagogų tobulintas kompetencijas (proc.)

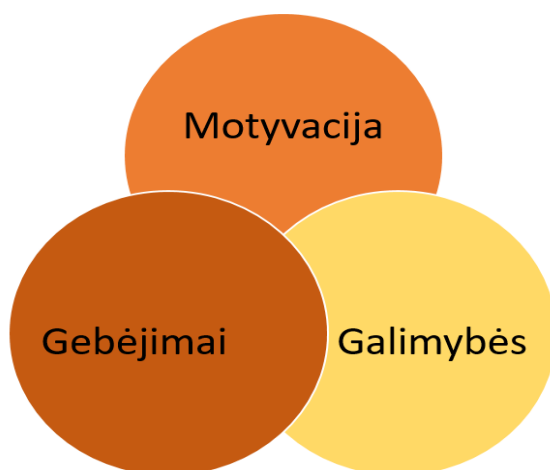


6 pav. Pasiskirstymas pagal pedagogų tobulintas kompetencijas (Bendrojo ugdymo mokyklų 2020–2021 mokslo metų įsivertinimo ir pažangos anketos duomenys, 2022)

Pedagogams dėl dalyko žinių atsinaujinimo svarbios mokomojo dalyko kompetencijos ir dėl dalijimosi patirtimi – bendravimo ir bendradarbiavimo kompetencijos. Mažiausiai tobulinamos tiriamosios veiklos ir organizacijos tobulinimo bei pokyčių valdymo kompetencijos („Mokytojų profesinis tobulėjimas: 2021 metų Lietuvos bendrojo ugdymo mokyklų pažangos duomenų analizė“, 2022). Tačiau moksliniai tyrimai rodo, kad beveik trečdalis pedagogų iš viso neturi poreikio tobulinti savo kompetencijas, nors dažnai dalyvauja kvalifikacijos tobulinimo renginiuose, o penktadalis pedagogų tvirtina norintys tobulinti beveik visas pedagoginei veiklai mokykloje reikalingas kompetencijas. Vieniems ir kitiems renkantį profesinio tobulėjimo trukmę, formą ar vietą nenustatyta skirtumų. Patys pedagogai sprendžia, koku būdu tobulės, bet dažniausiai renkasi įprastas tobulinimo renginių formas, t. y. seminarus (Kalvaitis, 2016). Tyrimo rezultatų analizė rodo, kad mažiausiai naudingi kelių valandų arba vienos dienos profesinio tobulėjimo renginiai, tačiau pedagogai renkasi kuo trumpesnius ir mažai naudingus mokymus kuo arčiau mokyklos arba pačioje mokykloje dėl kvalifikacijos tobulinimo pažymėjimų, taip užsitikrindami privalomą kvalifikacijos tobulinimą, bet prarasdami galimybę tobulinti savo kompetencijas (Kalvaitis, 2016) ir, nepaisydami profesinio tobulėjimo veiklų nepatrauklumo, nenaudingumo, renkasi jas, o veiksmingomis profesinio tobulėjimo veiklomis, keičiančiomis ugdymo kokybę, dar menkai domisi (Mičiulienė ir Brandišauskienė, 2021). Mokslininkės daro išvadą, kad profesinis tobulinimasis yra labai skirtingas

vyksta įvairiose aplinkose ir nėra viena profesinio tobulinimosi forma ar technika nėra geresnė už kitą, todėl „pedagogai turi įvertinti savo poreikius, kultūrinius įsitikinimus ir praktiką, kad nuspręstų, kuri profesinio tobulinimosi forma būtų naudingiausia konkrečioje situacijoje (Mičiulienė ir Brandišauskienė, 2021, psl. 31).

Sėkmingam pedagogų profesiniam tobulėjimui svarbi motyvacija, kurią didina pedagogo gebėjimai ir galimybės (žr. 7 pav.).



7 pav. *Pedagogų profesiniam tobulėjimui būtini elementai: motyvacija, galimybės, gebėjimai (Parama mokytojų ir mokyklų vadovų karjerai. Politikos vadovas. Santrauka, 2020)*

Pedagogams profesinio tobulėjimo motyvaciją padeda išsaugoti savo tobulėjimo galimybių žinojimas ir galimybės tinkamai pasinaudoti turimomis kompetencijomis arba naujiems pedagogams įgyti kompetencijų (Parama mokytojų ir mokyklų vadovų karjerai. Politikos vadovas. Santrauka, 2020). Profesinį tobulėjimą su tam tikru pedagogo profesinės veiklos etapu sieja Mičiulienė ir Brandišauskienė (2021) apie pagalbą jauniems pedagogams įgyjant praktiniam pedagogo darbui reikalingų planavimo, vertinimo ir kt. įgūdžių rašo Loy (2024). „Pedagogų profesiniam tobulinimuisi turi būti sudarytos sąlygos tobulinti ir plėtoti tas kompetencijas, kurios yra aktualios atitinkamame profesinio tobulinimosi raidos etape:

- pradedantiems pedagogams: a) svarbu tobulintis pedagogines žinias ir įgūdžius; b) adaptuotis prie mokyklos struktūros, vyraujančių normų ir elgsenos; c) reikalinga atžvalga į profesinės tapatybės formavimąsi, saviveiksmingumą ir kitus asmenybės augimo aspektus;
- patyrę pedagogai tobulinasi: a) profesinei veiklai reikalingas kompetencijas; b) mokomojo dalyko kompetencijas; c) siekia įgyti antro mokomojo dalyko kompetencijų ar d) siekia persikvalifikuoti ir įgyti specializuotą pedagoginę kvalifikaciją“ (Pedagogų profesinio tobulinimo(si) modelis, 2021, psl. 20).

Apibendrintai galima teigti, kad pedagogų profesinis tobulėjimas siejamas su individualiais, mokyklos ir nacionaliniais poreikiais. Pedagogas savo asmeninėmis savybėmis bei veikla daro įtaką mokiniams, todėl svarbus visapusiškas tobulėjimas dalyvaujant visuomeninėje, kultūrinėje, socialinėje veikloje, metodinių grupių ir dalykinių asociacijų veikloje, įvairiomis formomis dalinantis patirtimi, pedagogų tobulinimo renginiuose: kursuose, seminaruose, mokymuose, praktikose. Patys pedagogai sprendžia, kokių būdu tobulės, tačiau renkasi trumpus, nenaudingus būdus, o veiksmingomis profesinio tobulėjimo veiklomis, keičiančiomis ugdymo kokybę, dar menkai domisi, todėl svarbu didinti pedagogų profesinio tobulėjimo motyvaciją ir sudaryti sąlygas tobulinti ir plėtoti tas kompetencijas, kurios yra aktualios atitinkamame profesinio tobulinimosi raidos etape.

3. MOKYKLOS VADOVO VEIKLOS IR PEDAGOGINIO TOBULĖJIMO SĄSAJOS

3.1. Tyrimo organizavimas ir metodika

Tyrimo organizavimas. Empirinis tyrimas, kurio metu buvo siekiama atskleisti mokyklos vadovo vaidmenį tenkinant pedagogų profesinio tobulėjimo poreikius, buvo organizuojamas etapais (žr. 8 pav.).



8 pav. Tyrimo organizavimo loginė schema

Pirmojo etapo metu (2024 m. vasario – gegužės mėn. vyko intensyvus mokslinės literatūros, teisės aktų atrankos ir analizės darbas. Jis buvo skirtas problemos pagrindimui ir teorinių darbo rengimo metmenų parengimui. Remiantis mokslinės ir teisinės literatūros analize, antrojo etapo metu (2024 m. rugsėjo – spalio mėn.) buvo sukurtas tyrimo dizainas. Empiriniams duomenims surinkti pasirinktas interviu (apklausos žodžiu) metodas. Sukurtas tyrimo instrumentas – klausimynas. Klausimyną sudarė 10 klausimų. Netikimybinės kriterinės imties sudarymo būdu sudaryta tyrimo imtis. Informantai buvo pasirinkti pagal nustatytus keturis kriterijus. Apmąstyta tyrimo etika, suformuluoti tyrimo etikos principai. Trečiojo etapo (2024 m. lapkričio – 2025 m. sausio mėn.) buvo renkami empiriniai duomenys. Nesibaigus trečiam etapui, prasidėjo ketvirtojo etapo (2025 sausio – kovo mėn.) darbai dėl kokybinio tyrimo duomenų apdorojimo ypatumų. Šio etapo metu buvo analizuojami transkribuoti duomenys, išskiriamos potėmės ir temos. Penktojo etapo metu (2025 m. balandžio mėn.) buvo atliekama duomenų interpretacija. Šio etapo metu vyкта į mokslinę stažuotę Bolonijos universitete (Italijos Respublika). Stažuotės metu su kolegomis, dirbančiais Italijos švietimo įstaigose, buvo diskutuojama apie vadovo vaidmenį tenkinant pedagogų profesinio tobulėjimo poreikius. Diskusijų metu permąstyti surinkti duomenys ir analizės metu išryškėjusios potėmės ir temos. Diskusijų su kolegomis italais kilusios įžvalgos, leido drąsiau teikti tyrimo apibendrinimus. Paskutinio darbo rengimo etapo metu (2025 m. gegužės mėn.) darbas buvo galutinai sutvarkytas, parašytos mokslinės diskusijos, išvadų ir rekomendacijų dalys.

Tyrimo strategija ir jos pasirinkimo pagrindimas. Mokyklos vadovo vaidmuo tenkinant pedagogų profesinio tobulėjimo poreikius tyrinėtas fragmentiškai, todėl iškeltai problemai nagrinėti pasirinkta kokybinio tyrimo metodologinė prieiga. Kokybinio tyrimo taikymas itin aktualus švietimo srityje, nes jis padeda iš esmės pažinti, suvokti ir nuosekliai aprašyti realiose aplinkose vykstančias sąveikas, nusakyti šioms sąveikoms būdingus bruožus ir padeda pažinti, suprasti ir apibūdinti mažai tyrinėtus reiškinius, skirtingas patirtis (Žydžiūnaitė ir Sabaliauskas, 2017). Pasak Kardelio (2017), tai ganėtinai lankstus tyrimo tipas, leidžiantis atskleisti reiškinių problematiką įvairiais aspektais be išankstinių prognozių ir prielaidų. Kokybinių tyrimų metodų pagrindu gauti duomenys yra gausūs smulkmenų ir yra artimesni tiriamųjų nuomonėms suvokti, požiūriams giliau suprasti (Tidikis, 2003), o kokybiniam požiūriui būdingas siekis padeda suvokti, kaip tyrimo dalyviai supranta ir aiškina pasaulį (Kardelis, 2017), atsiranda galimybė identifikuoti vidines ir elgsenos charakteristikas tam tikrose situacijose, nesiekiant apibendrintų vertinimų, o bandant nustatyti konkrečius bruožus, suprasti dalyvių elgsenas, lūkesčius (Žydžiūnaitė ir Sabaliauskas, 2017). Visa tai sudaro puikias prielaidas atsakyti į probleminius tyrimo klausimus: kaip mokyklos kaip besimokančios organizacijos koncepcija keičia pedagogų profesinio tobulėjimo sampratą, kaip mokyklos vadovo funkcijos, kompetencijos, lyderystė veikia pedagogų profesinį tobulėjimą, kokia pedagogų profesinio tobulėjimo svarba ugdymo kokybei, kokie yra pedagogų profesinio tobulėjimo poreikiai.

Tyrimo duomenų rinkimo metodas. Empiriniams duomenims surinkti pasirinktas interviu (apklausos žodžiu) metodas. Apklausa žodžiu – tai apklausa, kuri atliekama pokalbio (interviu) tarp tyrėjo ir informanto būdu. Apklausos metu duomenys renkami užduodant atvirus klausimus (Gaižauskaitė ir Mikėnė, 2014). Interviu yra vienas iš efektyvių kokybinio tyrimo metodų reikiamai žodinei informacijai gauti tiesioginiu kryptingu interviu su informantu ir patogus bei patikimas būdas surinkti nestruktūruotą informaciją apie tiriamą problemą (Rupšienė, 2007). Tyrimo problema sąlygoja pokalbio kryptį ir turinį. Individualus pokalbis garantuoja didesnę patikimumą negu kiti apklausos būdai (Tidikis, 2003). Kokybinio interviu pagrindas – atviri klausimai, į kuriuos tikimasi gauti kiek įmanoma platesnius, išsamesnius, atviresnius atsakymus, suformuluotus ir pateiktus paties informanto, atspindinčius jo požiūrį tiriamuoju klausimu, kurį jis išsako savais žodžiais, tam tikrais tik tiriamajam būdingais terminais (Rupšienė, 2007). Dažniausiai kokybiniams interviu taikomas iš dalies struktūruotas klausimynas, kai iš anksto apsvarstomos pagrindinės tokio klausimyno pokalbio temos, kurias reikia aptarti, ir svarbiausi kiekvienos temos klausimai, tačiau numatytus klausimus, siekiant gauti išsamių, susistemintų duomenų, galima keisti vietomis, užduoti papildomus (Rupšienė, 2007), keisti užduodamų klausimų formuluotes (Gaižauskaitė ir Valavičienė, 2016). Pasak Tidikio (2003), pusiau struktūruotas, klausimus standartizuojant tik iš dalies, neformalus pašnekesys tarp tyrėjo su informantu, kuria laisvesnę atmosferą. Siekiant, kad informantai pateiktų kuo

išsamesnius atsakymus, svarbu laikytis pokalbio nuoseklumo, sukurti tarpusavio pasitikėjimo atmosferą ir padėti tyrimo dalyviui jaustis patogiai (Žydžiūnaitė ir Sabaliauskas, 2017).

Interviu metu buvo laikomasi mokslininkų pateikiamų tyrimo duomenų rinkimo metodinių patarimų. Prieš interviu tyrėjas su informantais derino interviu laiką, vietą ir interviu būdą: penki informantai interviu davė darbo vietoje, du – nuotoliniu būdu naudojantis „Messenger“ pokalbių programa, įsijungus vaizdo kamerą. Gavus informantų žodinį sutikimą, buvo daromas interviu garso įrašas, kuris po interviu transkribuotas „Transkriptor“ programa.

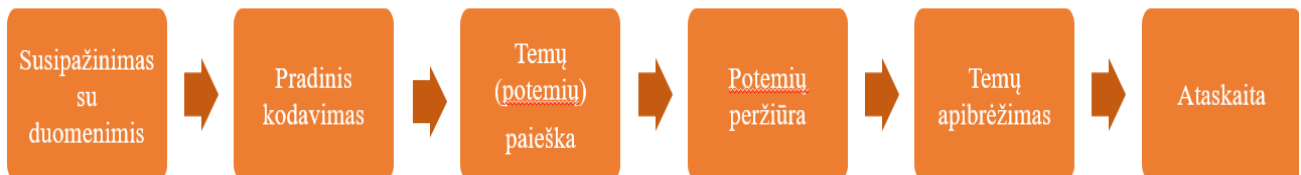
Tyrimo instrumentas. Šio empirinio tyrimo instrumentas – klausimynas, kuris sudarytas remiantis mokslinės literatūros analize siekiant atskleisti mokyklos vadovo veiklos ir pedagogų profesinio tobulėjimo sąsajas. Tyrimo instrumento – klausimų sąsajos su išsikeltais uždaviniais ir nagrinėtais moksliniais šaltiniais (žr. 7 lentelę):

7 lentelė. Tyrimo instrumento – klausimų sąsajos su išsikeltais uždaviniais ir moksliniais šaltiniais

	Uždavinys / klausimai	Sąsajos su moksliniais šaltiniais
Pristatyti mokyklos vadovo veiklos ypatumus		1.1. – 1.3. skyrių pagrindiniai moksliniai šaltiniai:
1.	Kokius pastebite dabartinius pedagogų profesinio tobulėjimo pokyčius?	Leswell, 2024; Asim, 2024;
2.	Kaip suvokiate savo, kaip mokyklos vadovo vaidmenį, tenkinant pedagogų profesinio tobulėjimo poreikius?	Kaulėns ir kt., 2022; Padgurskytė, Malinauskienė, 2020;
3.	Su kokiais iššūkiais susiduriate tenkindami pedagogų profesinio tobulėjimo poreikius?	Šneiderienė ir kt., 2020;
4.	Pasidalinkite mintimis, kaip Jūsų vadovaujamoje mokykloje kuriama besimokančios organizacijos kultūra?	Leithwood ir kt., 2019; Bush, 2018; Bairašauskienė, 2017;
5.	Kokius įvardintumėte savo sėkmės atvejus tenkinant pedagogų profesinio tobulėjimo poreikius?	Melnikova, 2011; Harris, 2010; Senge, 2008; Žvirdauskas, 2006; Simonaitienė, 2001
Aptarti pedagogų profesinio tobulėjimo teorinius aspektus		2.1. – 2.3. skyrių pagrindiniai moksliniai šaltiniai:
6.	Kodėl, Jūsų nuomone, svarbu tenkinti pedagogų profesinio tobulėjimo poreikius?	Loy, 2024; Brugha ir kt., 2024;
7.	Kaip nustatote pedagogų profesinio tobulėjimo poreikius?	Pattnaik ir Bhoi, 2024; Vorsah ir Oppong, 2024; 2023; Mičiulienė ir Brandišauskienė, 2021;
8.	Kaip tenkinate pedagogų profesinio tobulėjimo poreikius?	Poteliūnienė ir kt., 2019; Darling-Hammond ir kt., 2017;
9.	Kaip analizuojate pedagogų profesinio tobulėjimo poveikį mokinių pasiekimams ir ugdymo kokybei?	Paurienė, 2017; Kalvaitis, 2016
10.	Kaip skatinate pedagogus tobulėti?	

Pirmos temos klausimai informantams pateikti siekiant išsiaiškinti, kaip mokyklų vadovai suvokia savo vaidmenį tenkinant pedagogų profesinį tobulėjimą, su kokiais iššūkiais susiduria ir kokiomis sėkmės istorijomis gali pasidalinti. Antros temos klausimai pateikti siekiant išsiaiškinti pedagogų profesinio tobulėjimo svarbą, kaip nustatomi ir tenkinami šie poreikiai. Informantams buvo parengta dešimt pagrindinių klausimų (žr. 1 priedą). Tyrimo instrumentui patikrinti buvo atliktas bandomasis interviu. Po bandomojo interviu kiekvienas pagrindinis klausimas buvo papildytas dviem–trimis papildomais klausimais.

Tyrimo duomenų apdorojimo metodas. Apdorojant empirinių tyrimų duomenis vadovaujama teminės analizės metodu, kuris dažnai taikomas kokybiniame tyrime ir yra tinkamas pradedantiems tyrėjams, nes leidžia nuosekliai identifikuoti ir interpretuoti turimus duomenis bei padeda įgyti esminių kokybinio tyrimo gebėjimų (Braun ir Clarke, 2006). Vadovaujantis metodologinėmis Braun ir Clarke (2006) rekomendacijomis, analizė skaidoma į šešis žingsnius (žr. 9 pav.).



9 pav. Šeši teminės analizės žingsniai (pagal Braun ir Clarke. 2006)

Remiantis šiais teminės analizės etapais septyni interviu buvo transkribuojami, transkribuoti tekstai keletą kartų skaitomi, užsirašomos kilusios įžvalgos; duomenys koduojami išskiriant svarbiausius elementus; kodai grupuojami, jungiami į temas (potemes); peržiūrint potemes kai kurios sujungtos, kai kurios atmestos; kuriami tikslūs temų pavadinimai; temos aprašomos remiantis citatomis ir interpretuojamos. Temos išskirtos tyrimo duomenų analizės metu jungiant prasminius vienetus į stambesnius indukcinės analizės būdu, t. y. kilo iš gautų duomenų (Braun ir Clarke, 2006).

Tyrimo imtis. Kokybiniams tyrimams būdingos mažos imtys, nes vertingiausios informacijos tyrėjas gauna iš pirmųjų informantų interviu, o atliekant išsamų tyrimą, gaunama pakankamai duomenų, todėl informacija renkama tol, kol tyrėjas suvokia, jog tyrimo duomenys kartojasi ir nebegaunama naujos informacijos (tai vadinama tyrimo prisotinimu) (Gaižauskaitė ir Valavičienė, 2016). Šiame tyrime tyrimo duomenims surinkti buvo atlikti septyni interviu. Po septinto interviu, nebegaunant naujos informacijos, tyrimo duomenų rinkimas buvo nutrauktas. Kadangi po bandomojo interviu pagrindiniai klausimai nebuvo keičiami, interviu duomenys buvo naudojami analizei.

Atsižvelgiant į tyrimo tikslą, imčiai sudaryti buvo pasirinktas netikimybinis kriterinės atrankos imties sudarymo būdas. Siekiant surinkti kokybiškus duomenis, informantai buvo pasirinkti pagal nustatytus kriterijus (Rupšienė, 2007). Visi tyrimo dalyviai turėjo atitikti iš anksto apibrėžtus kriterijus:

1. Turi būti mokyklos vadovas;
2. Turėti ne žemesnę kaip vyresniojo mokytojo kvalifikacinę kategoriją;
3. Ne mažesnę kaip 5 metų vadovavimo mokyklai patirtį;
4. Dirbti skirtingo tipo mokyklose.

Galima daryti prielaidą, kad dirbantys skirtingo tipo mokyklose, bent penkerių metų vadovavimo mokyklai patirtį turintys vadovai turi skirtingos vertingos informacijos apie pedagogų

profesinio tobulėjimo pokyčius, mokyklos kaip besimokančios organizacijos kūrimą, savų sėkmės atvejų, o įgiję kvalifikacinę kategoriją – geriau supranta pedagogų profesinio tobulėjimo poreikius. Duomenys apie informantus pateikiami (žr. 8 lentelę).

8 lentelė. Duomenys apie informantus

Informanto kodas	Lytis	Kvalifikacinė kategorija	Vadybinio darbo stažas	Mokyklos tipas
1I*	Moteris	Vyr. mokytojas	5 metai	Pagrindinė mokykla
2I	Moteris	Vyr. mokytojas	24 metai	Progimnazija
3I	Moteris	Vyr. mokytojas	22 metai	Pagrindinė mokykla
4I	Moteris	Metodininkas	24 metai	Gimnazija
5I	Moteris	Vyr. mokytojas	29 metai	Pagrindinė mokykla
6I	Moteris	Metodininkas	35 metai	Pagrindinė mokykla
7I	Moteris	Vyr. mokytojas	35 metai	Gimnazija

* Bandomasis interviu

Tyrime dalyvavo septynios informantės (moterys), turinčios nuo 5 iki 35 metų darbo stažą, iš jų šešios, turinčios vyr. mokytojo kvalifikaciją, dvi – metodininko kvalifikaciją, keturios dirbančios pagrindinėje mokykloje, dvi – dirbančios gimnazijoje, viena – progimnazijoje.

Tyrimo etika. Nežiūrint į tyrimo tikslą ir apimtį, socialiniuose tyrimuose itin aktualus tyrimo etikos klausimas, kuris, dėl artimo tyrėjo ir informanto sąlyčio, kokybiniame tyrime itin reikšmingas (Gaižauskaitė ir Valavičienė, 2016). Pasak mokslininkių, etiškas elgesys turi saugoti ir nepažeisti informanto laisvės ir orumo ir tęstis per visą tyrimą: planuojant, pritraukiant informantus, per interviu ir pristatant duomenis. Interviu etikos principai: pripažinti informanto laisvę dalyvauti arba atsisakyti dalyvauti tyrime, suteikti reikiamos informacijos apie tyrimą, saugoti anonimiškumą ir konfidencialumą, vengti bet kokios žalos informantui (Gaižauskaitė ir Valavičienė, 2016). Panašius etikos principus: užtikrinti informantų gerovę ir vengti rizikos, gerbti informantus, turinčius teisę priimti asmeninius sprendimus dėl dalyvavimo, saugoti asmens duomenis, užtikrinti anonimiškumą ir konfidencialumą, neklaidinti informantų išskiria Bos (2020), apibrėžiantis pagrindines tyrėjo akademinės veiklos vertybes: atsakomybę, sąžiningumą, kompetencijas, konfidencialumą, atvirumą ir socialinę atsakomybę.

Tyrimo metu buvo laikomasi savanoriškumo, konfidencialumo, anonimiškumo ir pagarbos principų. Informantės, savanoriškai sutikusios dalyvauti tyrime, prieš interviu buvo informuotos apie duomenų anonimiškumą, galimybę atsisakyti dalyvauti interviu ar neatsakyti į joms netinkančius klausimus (žr. 2 priedą). Atliekant tyrimo duomenų analizę, anonimiškumui užtikrinti kiekvienai informantai buvo suteiktas kodas.

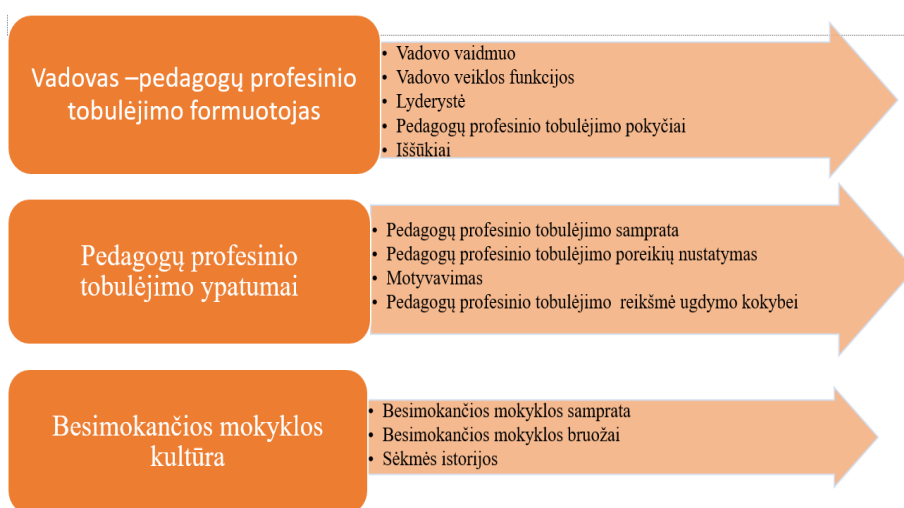
Tyrimo ribotumai. Šis tyrimas yra pirmasis darbo autorės mokslinis darbas ir tyrimo rezultatai turėtų būti vertinami įvertinant tyrėjos nedidelę tiriamojo darbo patirtį. Tyrimo ribotumas

yra tai, kad dėl klausimų kiekio ir duomenų gausos buvo sudėtinga duomenis analizuoti ir interpretuoti, o dėl pusiau struktūruoto interviu metu iš anksto numatytų temų galėjo neiškilti kitos svarbios temos (Rupšienė, 2007).

3.2. Tyrimo duomenų analizė

Atliekant kokybinį tyrimą buvo siekiama atskleisti mokyklos vadovo veiklos ir profesinio tobulėjimo sąsajas: aptarti mokyklos vadovo veiklos ypatumus, aptarti pedagogų profesinio tobulėjimo aspektus.

Pusiau struktūruoto interviu duomenys buvo analizuojami laikantis teminės analizės metodo etapų nuoseklumo. Gauti duomenys buvo transkribuojami. Transkribuotas tekstas daug kartų atidžiai perskaitytas. Išanalizavus gautus duomenis, tekstas buvo skaidomas į reikšmines dalis – kodus. Skirtingi kodai jungiami į galimas temas (potemes). Potemės buvo peržiūrimos įvertinant, ar atitinka tyrimo tikslą. Išskirtoms temoms kuriami pavadinimai. Sugrupavus temas iš kodui priklausančių informančių citatų, parengtas nuoseklus temų aprašymas pagal potemes. Išskirtos trys temos su joms priklausančiomis 12 potemių (žr. 10 pav.).



10 pav. Tyrimo rezultatai – temos ir potemės

3.2. Mokyklos vadovas – pedagogų profesinio tobulėjimo formuotojas

Pirmoje temoje atskleidžiama, kokį vaidmenį prisiima mokyklos vadovas sudarant palankias sąlygas pedagogų profesiniam tobulėjimui, kokias funkcijas atlieka, kokius išskiria pedagogų profesinio tobulėjimo poreikius, kaip pasireiškia lyderystė ir su kokiais iššūkiais susiduriama.

Kuriant tvarų pedagogų profesinio tobulėjimo modelį mokykloje itin svarbus mokyklos vadovo vaidmuo (Brandišauskienė ir kt., 2021). Informantės pripažįsta, kad pedagogų profesinis tobulėjimas yra svarbi mokyklos vadovo veiklos dalis. Moksliniai tyrimai rodo kad vadovas yra atsakingas už profesinį tobulėjimą, todėl „Tai yra pati svarbiausia direktorės užduotis, kad kiekvienas mokytojas būtų kompetentingas tam tikroje srityje <...>“ (2I). Informatės prisiima vedančiojo

vaidmenį ir rodo pavyzdį „<...> tenka būti ir tuo vedliu, kad kad matytų tinkamą pavyzdį“ (6I); „Mokyklos vadovas ir būti tas pirmasis kregždė, kur informuoti mokytojus, kas pasikeitė naują“ (2I). Norint tinkamai organizuoti profesinį tobulėjimą, reikia žinoti pedagogų poreikius „<...> labai gerai pažinti savo mokytojus, su kuo aš dirbu, kam ko reikia <...>. Svarbiausia, reikia pažinti savo žmones ir turėti komandą <...>“ (7I). Pedagogai turi būti kūrybiški, įkvepiantys, pasižymintys kritiniu mąstymu. Jie turi turėti naujausių žinių ir kompetencijų. Tam mokyklos vadovas turi užtikrinti tobulėjimo poreikių tenkinimą sudarant galimybes tobulėti ir dalintis žiniomis „<...> kad mokykloje dirbtų aukštos kvalifikacijos pedagogai, kurie turėtų dalykinių žinių ir turėtų savo <...> įvairių kompetencijų, todėl man svarbu, kad visi pedagogai galėtų savo poreikius patenkinti <...> dalyvaudami mokymuose, seminaruose, kursuose, keldami savo kvalifikaciją, persikvalifikuodami, įgydami jiems norimų žinių“ (1I); atliepti kvalifikacijos tobulinimo poreikius „<...> aš tikrai <...> atsižvelgiu <...> ir atliepiu į mokytojų poreikius <...>“ (4I); „<...>, kad mokytojai galėtų dalintis savo žiniomis tarpusavyje“ (3I).

Tyrimas parodė, kad informantės pedagogų profesinį tobulėjimą laiko svarbiausiu savo veiklos uždaviniu ir prisiima sau vedlio vaidmenį.

Mokyklos vadovo veiklos funkcijos dažnai apibūdinamos kaip planavimas, organizavimas, vadovavimas ir kontrolė (Želvys, 2003; Indrašienė ir Merfeldaitė, 2010).

Informantės organizuodamos pedagogų profesinio tobulėjimo veiklas, atlieka vadybines funkcijas – planavimo, organizavimo, vadovavimo ir kontrolės. Pasak jų, planuojant pedagogų profesinį tobulėjimą, atsižvelgiama į mokyklos veiklos tikslus „<...> profesinis tobulėjimas turbūt turėtų būti planingas <...>. <...> turbūt kiekviena švietimo įstaiga planuoja savo profesinį tobulėjimą, išsikelia metinius tikslus, metinius uždavinius, kurioj vietoj mokykla turėtų patobulėti ir kas yra aktualu <...>“ (4I); „<...> pirma pagal strategiją, pagal švietimo centro užuominas <...>. Ir plius individualūs poreikiai“ (5I); „<...>, mes susidarome kvalifikacijos planą <...> arba profesinio tobulėjimo planą, ar ne, atliepiančią mokyklos išsikeltus tikslus, prioritetus, neatmetant į šoną ir rajono, ar ne, išsikeltų švietimo prioritetus. Besąlygiškai ir nacionaliniai kažkokie tai švietimo prioritetai, iššūkiai, klausimai ir pagal tai ir ir orientuojamės rašant savo kvalifikacijos tobulinimo planą“ (4I).

Mokykloje turi būti aiški pedagogų profesinio tobulėjimo organizavimo tvarka, todėl „<...> sukurti darbo grupę, kuri parengtų, tarkim, ugdymo įstaigos kvalifikacijos tobulinimo tvarkos aprašą, paskirti atsakingą už kvalifikacijos tobulinimą asmenį <...>“ (6I). Pedagogams išvykstant į mokymus, vadovas turi užtikrinti ugdymo proceso organizavimą „<...> ir reikia derinti grafikus, ir pagelbėti, ir sakyti, kad čia tau to gal nereikia, gal to reikia <...>“ (5I); „<...> pavadavimus privalu organizuoti <...>“ (5I); „<...> kaip vadovui, pagrindiniai iššūkiai yra tai ugdymo proceso užtikrinimas, kai mokytojai išvyksta į kvalifikacijos kėlimo renginius. Yra, ko gero, pagrindinis dalykas, nes, kaip ir

sakiau, esame nedidelė mokykla ir yra po vieną tų dalykų mokytoją, tai tenka ieškoti, ar kito dalyko mokytojų pagalba, paramos, ar surasti kitokias veiklas mokiniams“ (3I).

Vadovavimo funkcija atsiskleidžia per veiklą, nukreiptą į pedagogo, kaip asmenybės pažinimą: „<...> vieni yra ekstravertai, kiti yra intervertai, todėl vienus įveiklinu, kitus skatinu“ (2I); „Yra mokytojai, kurie visokiausių tipų, kurie yra tokie kur pedantai, kurie nori viską padaryti, <...> mano tikslas, kad mokytojas sugebėtų būti sau vadybininkas ir pasirinktų pačius svarbiausius dalykus, o prie kitų mažiau prisidėtų ir neperdegtų“ (3I).

Informantės kuria palaikymo kultūrą: „Ir plius individualūs poreikiai, jų tenkinimas“ (5I); „Sudarau galimybes individualiam tobulėjimui <...>“ (7I). „<...> reikia pagalbos suteikti naujai atėjusiems pradėjusiems dirbti“ (2I); „<...> padedu mokytojams atrasti savo poreikius ir tinkamas mokymo galimybes“ (4I); „Organizuoju motyvacinius pokalbius. Iš tų pokalbių, <...> du mokytojai buvo mano paraginti, paskatinti įgyti papildomą kvalifikaciją arba specialybę“ (3I); „Aš ir komanda kuriame palaikančią mokymosi atmosferą, kurioje pedagogai jaustųsi drąsūs ir motyvuoti“ (1I); „Jaunas žmogus, tai jis tikrai neturi tokios išminties. Ar tos pedagoginės nuojautos. Matai, kokias klaidas daro va tai, kad to nedrąsumo tokio yra daug ir tiesiog būtina tikrai padėti. Tam ir reikia irgi savo taktikas ir strategijas turėti“ (5I).

Pedagogų profesinis tobulėjimas neatsiejamas nuo pokyčių veikiamos mokyklos strategijos. Informantės vadovauja strateginiams pokyčiams: „Jie turi būti užtikrinti, kad profesinis tobulėjimas yra neatsiejama mokyklos strategijos dalis, kad pokyčiai labai greitai ateina į gyvenimą ir juos reikia Jaunas žmogus, tai jis tikrai neturi tokios išminties. Ar tos pedagoginės nuojautos. Matai, kokias klaidas daro va tai, kad to nedrąsumo tokio yra daug ir tiesiog būtina tikrai padėti būt patarėju jaunam mokytojui būti patarėju tėvams, manau, yra labai sudėtinga. Ir reikia irgi savo taktikas ir strategijas turėti įdiegti dar į mokyklą, kvalifikacija“ (6I); „Visi mokyklos ir mokytojų poreikiai susiveda į strategiją, <...> galiausiai į kvalifikacijos tobulinimo planą“ (7I). Pokyčiai profesinio tobulėjimo srityje neišvengiami, todėl būtina išsikeltus tikslus ir priimtus sprendimus nuolat peržiūrėti. Informantėms tenka priimti sprendimus: „<...> kiekvienas žmogus vis skirtingas, skirtingai tobulėja, todėl, svarbiausia, tai yra bendravimas su mokytoju ir tada gali tikrai tuos poreikius pakoreguot, tobulėjimą pakoreguot kai tiek naujovių“ (6I); „<...> žodžiu, tikrai, kad 5 dienų, kaip dabar manau, neužtenka. Tai vat atsisėdam, kartu pažiūrime ir priimame sprendimą, kur ir kaip kelti kvalifikaciją“ (4I); „<...> kad šiemet buvo mokymų gausa mokytojams ir jie turėjo suspėti visur dalyvauti, tai ieškojau geriausių variantų mokytojui ir mokykla“ (6I); „<...> kas yra dar šiais laikais, pasiūla. Bet, tarkim, nu, jeigu „aš norėsiu eiti kursus virėjų“, tai tikrai to mokytojas“ (2I).

Vertinimas ir grįžamojo ryšio teikimas yra siejami su pedagogų profesinio tobulėjimo veiksmingumu ir kokybės užtikrinimu („Eurydice“, 2023; Darling-Hammond ir kt., 2022; Darling-Hammond ir kt., 2017). Informančių kontrolės vykdymo funkcija daugiausiai atsiskleidė per

pedagogų profesinio tobulėjimo vertinimą, stebėjimą ir grįžtamojo ryšio teikimą. Pedagogų savianalizė padeda nustatyti tobulintinas kvalifikacijos sritis. „Kai būna savianalizė <...>, jie išsako savo bėdas <...>“ (2I); „Mokytojai analizuoja savo veiklą ir prie savo analizių dažnai pateikia informaciją, kur jie patys mato savo silpnąsias sritis ar net, na, ir stipriąsias pastiprinti ir įvardino savo kvalifikacijos kėlimo prioritetus“ (3I); „<...> yra savianalizės ir mokytojai parašo, kur aš jaučiuosi stipresnis, kur aš matau, kad man dar reikia va, taip ir išsiginčijam, ko, ko mokytojai nori, kokios yra jų, kokie jo poreikiai“ (7I). Trūkumus ir stipriąsias profesinio tobulėjimo sritis padeda nustatyti grįžtamojo ryšio teikimas. Kad profesinis tobulėjimas būtų veiksmingas, grįžtamasis ryšys turi vykti tarp vadovo ir pedagogo ir tarp pačių pedagogų. Informantės dalijosi grįžtamojo ryšio teikimo pavyzdžiais: „Visų pirmausia mokytojas <...> turi būti pastebėtas <...> ir gauti grįžtamąjį ryšį“ (2I); „<...> toliau vėlgi kiekvieno mokytojo, kuris išvyksta į kažkokius mokymus, grįžtamasis ryšys kolegoms: ką aš pasisėmiau, kur reikėtų nuvažiuoti, kaip čia arba geroji ta patirtis, arba ne, į tokius seminarus geriau nevažiuoti, nes čia nieko nėra“ (7I); „Visiems pedagogams įsigyjame kažkokį kvalifikacijos tobulinimo renginį ir po to metodinėse grupėse mes apsitariame, ką iš to kvalifikacinio renginio mes bandysim taikyti, sakykim, pamokose, neformaliojo švietimo veiklose ir po to metodinėse grupėse vėl sugrįžtam ir kalbamės, kaip mums sekasi“ (3I). „<...> tai prieš išvažiuojant mes pasakom mokytojui „pagalvok, atkreipk dėmesį, nes tu grįžęs turėti taikyti veikloje“. Na, ir grįžus, vėlgi individualiam pokalbiui, dažniausiai arba aš, arba su pavaduotojas pagal kuriojamas sritis, pasikalbam su mokytoju ir tikrai išsiskiria vieną ar kitą metodą, kažką iš to seminaro, ką jisai taikys. Ir panašiai 2–3 mėnesius visą tokią vykdom stebėseną, kad neformalią, bet pasikalbama su mokytoju, „kaip tau sekasi, o pabandei, ar ne?“, kartais būna, kad ir pamiršta“ (3I); „<...> toks tikslas mano yra, kad aptarti tai, kas vyko ir ieškoti galimybių, kaip panaudoti“ (5I); „Reikia neužmiršti, sugrįžti į grįžtamąjį ryšį, kad tas mokytojo nuėjimas į seminarą ir mokyklos sumokėjimas mokytojui už seminarą atsispindėtų tikrai gautame pažymėjime ir įdėtame į storąjį aplanką. Turėtų grįžtamasis ryšys po kiekvieno išėjimo mokytojo. Jisai turi padaryti sklaidą metodinėj, metodinėj savo grupėj. Ne, jeigu įdomu, ar yra kažkoks tai kontekstas, kuris aktualus, pavyzdžiui, daugeliui mokytojų, tai bus pranešimas ir per susirinkimą“ (4I).

Itin daug informacijos pedagogų profesinio tobulėjimo kryptių planavimui ir tinkamų veiklų organizavimui teikia pamokų stebėjimas. Informantės, stebėdamos pamokas, gali kelti asmeninius tobulėjimo tikslus pedagogams ir nustatyti prioritetus mokyklai „Daugiausia, aišku, informacijos duoda pamokų stebėjimas. Kai susitari su mokytoju, kad ateisi į pamoką, ten aptari, kaip ten ką prieš tą pamoką, tai paskui pamatai, kokių kompetencijų trūksta arba žmogus pats įvardina, kad vat gal man čia reikėtų dar tobulinti“ (5I); „<...> ir raginame juos individualiai <...>. Juolab, jeigu tai yra akivaizdu iš vykdant priežiūrą, vykdant stebėseną, kaip yra organizuojamas, vykdomas ugdymo procesas į tų dalykų pamokose“ (6I), o pedagogų profesinio tobulėjimo prioritetus nustato planuojant

metų veiklą: <...> kalendorinių metų gale, kai pasidarai Swot analizę, pasižiūri į savo mokyklos stiprybes, silpnybes, pasižiūri stebėtų pamokų protokolus, pasižiūri mokytojų kvalifikacines kategorijas“ (4I).

Tyrimo rezultatai rodo, kad informančių veiklos funkcijos iš esmės atitinka klasikinę vadybos sampratą. Jos kelia tikslus, planuoja, organizuoja profesinio tobulėjimo veiklas, per vertinimą, grįžtamojo ryšio teikimą, pamokų stebėjimą vykdo kontrolę. Tačiau šiuolaikinės mokyklos vadovui funkcijų nuolat daugėja. Tyrimo metu išryškėjo ir kitos funkcijos: problemų analizės, problemų sprendimo, sąlygų mokytis sudarymo, sprendimų priėmimo, kurios patvirtino teorinėje dalyje aprašytus faktus.

Dabartinės kaitos sąlygomis tradiciniams vadovo vaidmenims keičiantis naujais vadybiniais vaidmenimis (Mečkauskienė, 2009), atsiranda daugiau vadovavimo funkcijų: „planavimas, administravimas, organizavimas, problemų sprendimas, komunikacija, kaitos analizė“ (Padgurskytė ir Malinauskienė, 2020). Naujų vadybinių vaidmenų paradigma neatsiejama nuo lyderystės. Lyderio vaidmuo itin svarbus skatinant visą gyvenimą trunkantį mokymąsi esant nuolatiniais pokyčiams (Bendrojo ugdymo mokytojų bendrųjų ir dalykinių kompetencijų tobulinimas, 2022). Tyrimo metu išryškėjo, kad dalis informančių mokyklos vadovo pedagogų profesinį tobulėjimą tiesiogiai sieja su vadovo lyderyste: „<...> vadovas turėtų būti kaip ir lyderis, kuris turėtų padėti mokytojams atrasti ir tinkamas mokymo galimybes, ir sudaryti sąlygas jas išnaudoti, kurti palaikančią atmosferą, kurioje, jie, pedagogai, jaustųsi drąsūs“ (3I); „<...> ir lyderystės įgūdžių reikia. Ir iš tikrųjų, aš manau, kad mokytis lyderystės vadovui visada reikia <...>“ (7I); „<...> iš tikrųjų vis tiek aš galvoju, kad vadovas negali būti stagnatorius. Jis turi eiti kartu su visais pokyčiais“ (2I). Pabrėžiamas mokyklos vadovo iniciatyvumas „Aš manau, kad mokyklos vadovas turi inicijuoti. Inicijuoti mokytojų poreikio sužinojimą. Inicijuoti“ (6I); „<...> ir gebėjimas užtikrinti <...>, kad profesinis tobulėjimas būtų neatsiejama mokyklos strategijos dalis“ (3I); „<...> aš stengiuosi pažinti savo žmones ir turėti lyderių komandą aišku, <...> mes turim išvis labai tokią stiprią dalykininkų mokytojų metodinę grupę, <...> ir ir tie mokytojų dalykų lyderiai yra tie žmonės, kurie ir padeda. Jie turi minčių ir yra variklis, ir yra idėjų generatoriai ir panašiai“ (7I); „Yra pas mus visokių perliukų mokykloje, kurie įtraukia prie savo visų įvairių veiklų, buriasi grupės“ (1I).

Tyrimo metu išryškėjo informančių transformacinės lyderystės charakteristikoms būdingi požymiai: vadovo pastangos sudaryti sąlygas mokytis vieniems iš kitų, skatinti bendrai planuoti, gebėjimas asmeniniu pavyzdžiu skatinti susitelkti veiklai, skleisti lyderystę ir auginti naujus lyderius (metu išryškėjo informančių transformacinės lyderystės charakteristikoms būdingi požymiai: vadovo pastangos sudaryti sąlygas mokytis vieniems iš kitų, skatinti bendrai planuoti, gebėjimas asmeniniu pavyzdžiu skatinti susitelkti veiklai, skleisti lyderystę ir auginti naujus lyderius (Navickaitė, 2012).

Tyrimo duomenys ir mokslinės literatūros analizė parodė, kad profesiniam tobulėjimui itin naudingas mokymasis vieniems iš kitų. „Važiuojame į seminarus, jeigu yra pavieniai atvejai, individualūs, tai pasidalina ta patirtim, parveža tą patirtį, paskleidžia, iš kurios mes visi mokomės, pritaikome ir visi patobulėjam“ (1I); „Mes renkamės su mokytojais, kur pasidalinsime filmuotomis medžiagomis ir mokytojai stebės kolegų pamokas. <...>, kad ateityje <...> paskatinti kitus mokytojus nebijoti įsileisti į savo virtuvę. Universalaus dizaino <...> jau pernai mokėsi mokytojai, kurie paskleidė gerą patirtį ir užkrėtė kitus norinčius. Tai šiomet esame išsikėlę iki 70 %, kad mokytojai kviesis į pamokas. Kolega kolegai, rodys, kaip tai veikia. <...> turim metodų mugę, kolegos pristato vienas kitam tuos metodus, kurių nerasit jokiose knygose, kuriuos būna patys sugalvoję ir mokytojai pasidalina, kur rado tą pirmąją, pirmąją tą tokį užuominą, kaip padaryti vieną ar kitą metodinę priemonę. Pasidalija tarpusavyje ir taip vieni kitus užkrečia“ (2I); „Mūsų dvi mokytojos, tai stažuotoja ir koordinatorė, <...> kartu ir mokėsi ir viena kitą mokė“ (3I); „Kolegos mokosi iš kolegų, buriasi, eina į pamokas, stebi, susėda, analizuoja. Yra vykdoma nedidelė, sakykim, dalykinių projektų veikla. Vėl buriasi, analizuoja ir ieško, kas pavyko, kas nepavyko, ką reikėtų tobulinti, tai va čia toks mokymasis vienas iš kitų“ (7I).

Informantės supranta, kad asmeninis pavyzdys įkvepia, motyvuoja ir įpareigoja pedagogus tobulėti. „Jeigu tu nori, kad mokytojai tobulėtų, be abejo, pats turi įvaldyti visas visas priemones, kad neatsilikti nuo mokytojų, <...>, kad ir pristatant pristatant posėdžio metu temas, kad mokytojai matytų, kad naudoju ir „Kanva“, sakykim, programėlę ir ir ir moku naudotis „ekseliu“, moku naudotis kitais kitais efektais. Dirbtinį intelektą dar kartu mokausi su visais mokytojais. Būtent pasiskaityti tai mes visi mokame, bet aš turiu omeny apie tai sukurti kažką ar filmuką, arba ten kažkokį sveikinimą, arba mokytojams pristatyti tam tikras galimybes. Tai tai tai irgi mokausi kartu“ (2I); „Na aš visada sakau, kad žuvis pūna nuo galvos. Ir jeigu vadovas nenustovi vietoje, nenustygsta ir nori eiti į priekį ir mokytis, tai reiškia, na, nori ar nenori, bet visa mokyklos bendruomenė turės judėti ta kryptimi. Aš pati <...> daug vedų mokymų <...>, todėl į mokymąsi ir profesinį tobulėjimą žiūriu kaip ir labai sveikintiną <...>. <...> mūsų netgi Pedagogų tarybos posėdžiai vyksta su įžanga ir su mokymusi, ir su tobulėjimu“ (4I); „Dabar pati sau esu išsikėlus tokią užduotį tuo dirbtiniu intelektu domėtis daugiau. Ir bandyti taikyti, ir padėti mokytojams“ (5I); „Tai tiek sau, tiek daugumai pedagogų keliu lūkestį, kad gebėjimas komunikuoti užsienio kalba būtų betarpiškas, nekomplikuotas. Aš savo iniciatyva mokausi anglų kalbos. <...> matau, kad anglų kalba yra itin reikalinga bendraujant ne tik švietimo tema, bet ir apskritai <...>, tai tokį iššūkį sau prisiėmiau ir antrus metus nuosekliai mokausi anglų kalbos“ (6I); „Mokytis lyderystės visada vadovui reikia. <...> turi susipažinti su įvairiomis metodikomis, kurios tau tinka, kurios netinka“ (7I).

Informantės pažymi, kad svarbu skleisti lyderystę mokykloje ir auginti naujus lyderius. Lyderystę skatina per projektinę veiklą ir mentorystės programas. „Mes dalyvaujame NŠA projekte

„Įtrauktis visiems“, tai ten esam su mokytojais sutarę komandoje, kad kas yra apie įtrauktį, <...> galėsime skleisti gerą patirtį. Mokykloje veikia labai stipri mentorių komanda. Dabar ruošiamės etnokultūros projektui ir <...> projektą ruošia žmogus, kuris baigęs etnokultūrą, bet niekada niekada nėra rašęs projekto. Pasėdėjus du tris kartus, paaiškinus, kaip jį reikia rašyti, nes aš labai gerai valdau projekcinę veiklą, <...>, tai žmogus iš tikrųjų parašęs tą projektą, džiaugėsi pats savo rezultatais. Tiesiog reikia pažadinti tai, ką išmoko, pastūmėti, paprašyti labai gražiai ir ir nuvyti visas baimes“ (2I).

Tyrimo metu lyderystės požymiai išryškėjo ir kalbant apie profesiniam tobulėjimui keliamus tikslus. Pedagogus veikti skatina tikslai, kurie kelia iššūkius, tačiau yra realiai pasiekiami ir turi asmeninę prasmę (Urbanovič ir Navikaitė, 2016). Pedagogų profesiniam tobulėjimui informantės kelia skirtingus, lyderystės požymius, turinčius tikslus: besimokančios mokyklos kultūros kūrimo, sąlygų tobulėjimui sudarymo ir tinkamo pedagogų pasirengimo dirbti su mokiniais užtikrinimo, nuoseklaus tobulėjimo. „<...> vienas iš pagrindinių tikslų būtų kurti nuolatinio mokymosi kultūrą mokykloje <...>. Ir <...> sudaryt sąlygas, kad mokytojai galėtų dalintis savo žiniomis tarpusavyje ir kad tos žinios, kurios įgyja kiekvienas mokytojas, neliktų tik jam <...>“ (3I); „<...> mano siekis būtų tas, kad mokytojas gerai jaustųsi darbe. Kad jisai būtų tinkamai pasirengęs, jaustųsi esąs kompetentingas įvairiose situacijose valdyti ugdymo procesą <...>“ (6I); „<...> pagrindinis tikslas yra pateikti mokiniui arba dirbti su vaiku taip, kad jam būtų įdomu. <...> kad mokytojas žinotų, turėtų visus įrankius, kaip sudominti vaiką. Ir kada vaikas yra motyvuotas, jam yra įdomu, tada tu gali kažkokius ir sunkesnius dalykus išspręsti. Bet jeigu vaikui mokytojas yra neįdomus, jeigu jis neturi jokių įrankių, tada yra blogai. <...> mes ieškom galimybių suteikti mokytojams įrankių“ (7I); „<...> mano išsikeltas, kad tikrai būtų prasmingi šitie kvalifikacijos mokymai ir kad jie nebūtų chaotiškai einami ir panašiai <...>“ (4I); „<...> keliam profesinio tobulėjimo organizavimo tikslus. <...> organizacija nuo tų tikslų ir priklauso <...>“ (5I).

Tyrimo rezultatai parodė, kad mokyklos vadovės, veikdamos kaip transformaciniai lyderiai, stengiasi pedagogus įgalinti veiklai, tobulėja pats, skatina pedagogų tobulėjimą, o tai patvirtina teorinėje dalyje pateiktas įžvalgas (Navickaitė, 2012; Žvirdauskas, 2006).

Pastaruoju metu pokyčiai mokykloje itin dinamiški, jų tempas labai spartus, tačiau mokykloje jie neišvengiami. Norint užsitikrinti sėkmę, pokyčius reikia valdyti (Bendrojo ugdymo mokytojų bendrųjų ir dalykinių kompetencijų tobulinimas, 2022). Galima sakyti, kad pokyčiai švietimo sistemoje veikia pedagogų profesinio tobulėjimo poreikius: „<...> jau jau vien galvojant apie tai, kad ateina kitokie vaikai. Kitokie vaikai ateina, technologijos savo pokytį įnešė <...> ir ir su tuo susijęs ir tas užsienio kalbos dar mokėjimas yra svarbus. Pokyčiai yra labai dideli ir mokytojai nori tobulėti, nesustoti. Tai yra privalu“ (6I); „<...> stebime, kad pokyčių yra labai daug <...>. Tai ir įtraukusis ugdymas, aišku, ir skaitmenizacija ir pilietiškumas. Dalykų ten praktika, didaktika, lyderystė, nu visa

tai vat yra svarbiausi dalykai mokytojams“ (3I); „<...> pokyčių nemažėja, atrodo, daugėja <...>, todėl mokytojai žiūri tendencijas“ (5I); „Atėjęs „tūkstantmetis“ į mūsų, tarkim, rajoną atnešė daug naujų vėjų ir mūsų mokyklą <...>“ (I2).

Tyrime dalyvavusių informančių išskirti pedagogų profesinio tobulėjimo poreikiai (žr. 11 pav.).



11 pav. *Pedagogų profesinio tobulėjimo pokyčiai*

Itin sparčiai besivystančios technologijos tampa viena iš pagrindinių pedagogų profesinio tobulėjimo krypčių „<...> yra labai išsivysčiusios technologijos, kad pedagogam reikia mokėti įvairių technologijų, <...> reikalauja profesinio pasirengimo <...>“ (1I); „Atėjęs karantinas pastūmėjo visus mokytojus patobulėti IKT profesinėje srityje, ko anksčiau mokytojai to nedarė. Tai dabar mokykloje tikrai nėra mokytojo, kuris vienaip ar mažiau norėtų dirbti su technologijom“ (I2); „<...> savo pokytį įnešė į kiekvieną ugdymo įstaigą, ypatingai per pandemijos laikotarpį. Tai tai pokytis yra labai didelis ir kuris susijęs su ypatingų kompiuterinių technologijų valdymu. Kiekvienam kabinete dabar interaktyvios lentos“ (6I); „Labai didelė technologijų integracija. Vis daugiau skaitmeninių mokymosi galimybių, tačiau ne visi mokytojai jaučia tą pasirengę“ (3I).

Mokyklose įtraukusis ugdymas nebuvo naujiena, tačiau įsisteisę įtraukiojo ugdymo įstatymui, būtina užtikrinti kokybišką ugdymą kiekvienam vaikui. Informantės atskleidė, kad mokytojai: „<...> nori mokėti gebėti dirbti, organizuoti ugdymo procesą su mokiniais, kurie turi specialiųjų ugdymosi <...>“ (6I); „Dėl įtraukiojo ugdymo <...> koncepcija aiški, žinom, ką reikia daryti, bet pedagogai nori praktinių mokymų“ (7I); „<...> renkam pažymėjimus, tobulinamės ir ir stengiamės, kad būtų kuo daugiau pagalbos mokiniui“ (5I).

Atnaujintas ugdymo turinys daugiausiai rūpesčių kelia dėl vadovėlių trūkumo: „<...> atnaujintas ugdymo turinys <...> įsivažiuoja <...>. <...> kai kurie vadovėliai tik dabar atsiranda, tai <...> jau mokytojai susitaikę su tuo, kad turi patys mokytis, ieškoti galimybių <...>“ (4I).

Atsiradusi galimybė naudotis dirbtiniu intelektu skatina pedagogus mokytis naudotis jo teikiamomis galimybėmis planuojant, organizuojant ugdomąsias veiklas: „<...> šiandien dienai dirbant su jaunais žmonėmis, tai yra labai aktualu. Dirbtinis intelektas, kad žinoti, kiek, ko, kaip jisai daro ir panašiai mokytojui yra svarbu <...>“ (I4); „<...> mokytojai <...> dauguma yra gan jauni ir

daugelį tų dalykų su dirbtiniu intelektu jau kaip ir pradėjo ir taiko, todėl <...> buvo gražaus pasidalinimo tokio. Brandesni pedagogai irgi ieško galimybių mokytis“ (15); „Dirbtinis intelektas <...> sparčiais žingsniais ateina į mūsų gyvenimą ir gal ir visai neblogai, kad jis ateina į pagalbą mokytojui, žinoma ir vaikui, kuris gali pagudrauti ir kažką pasidaryti dirbtinio intelekto pagalba <...>, aš turiu tenkinti mokytojų poreikį mokytis“ (7I).

Augant reikalavimams pedagogams, daugėjant jų funkcijoms, didėjant darbo krūviams, socialinių emocinių kompetencijų ugdymas padeda valdyti stresą ir išvengti perdegimo. Informantės pažymi, kad pedagogai šiais mokymais labai domisi. „<...> emocinio intelekto mokymai, kurie yra labai svarbūs mokytojams, kad nebūtų to perdegimo, kad mokėtų, kaip save tam tikroje situacijoje suvaldyti <...>. Jie domisi, jie užsirašė netgi mano žiniomis į papildomus kursus, kad galėtų save tobulinti“ (2I); „Dar vienas dalykas, ką stebiu, tai yra dėmesys socialinei emocinei pedagogų gerovei. Vis daugiau seminarų programa orientuota pedagogų perdegimo prevenciją <...>. Mano mokytojai ypač domisi“ (3I); „Socialinis emocinis <...> yra pas mus TŪM kontekste, tai mes irgi su juo dirbome <...>. Ir turime asmens ūgties dienoraščius, pildom ir panašiai <...>“ (4I); „Socialinis emocinis ugdymas yra vienas iš pagrindinių veiksnių mokykloje, kadangi nuo to, kaip vaikas jaučiasi, kaip jaučiasi mokytojas ir priklauso visa atmosfera klasėje, darbas, darbingumas ir panašiai <...>, todėl mūsų kvalifikacijos plane ši tema yra“ (7I).

Tyrimo rezultatai parodė, kad pedagogų profesiniam tobulėjimui didžiausią įtaką turi pokyčiai technologijų naudojimo, įtraukiojo ugdymo, atnaujinto ugdymo turinio taikymo, dirbtinio intelekto naudojimo ir socialinių emocinių kompetencijų ugdymo srityse ir formuoja pedagogų profesinio tobulėjimo kryptis. Tyrimo duomenys rodo, kad pedagogų profesinio tobulėjimo poreikiai iš esmės atitinka moksliniuose tyrimuose atspindinčias tendencijas.

Tyrimo informančių minėti pokyčiai ir kiti vadybiniai pedagogų profesinio tobulėjimo aspektai kelia vadybinės veiklos iššūkių (žr. 12 pav.).



12 pav. Iššūkiai, kylantys pedagogų profesinio tobulėjimo kontekste

Pastebima kad mokykloje, kaip ir visoje visuomenėje, trūksta tolerancijos. Informantės pripažįsta, kad įgyvendinant įtraukiojo ugdymo įstatymą kyla iššūkių: „Galbūt labiausiai dėl kitokių

vaikų, dėl įtraukiojo ugdymo. Dar vis tiek visuomenėje yra gąjį ta tokia tolerancijos stoka. <...>. Tai na, ir aišku, kai vadovas neša vėliavą ir kalba apie įtrauktį, apie toleranciją, tai mokytojas jisai nu, kad to ir nesako garsiai, bet vis tiek bent jau neįvardija ir ir niekur nėra dingti, arba tylėti ir nekalbėti, arba po truputį keistis, nes kitaip nebus. <...>. Tai šiais metais mes dalyvaujame NŠA projekte „Įtrauktis visiems“, tai ten esam su mokytojais sutarę komandoje, kad kas yra apie įtrauktį, tai mes tą gausime projekto metu“ (2I).

Specialiųjų poreikių mokinių poreikiai labai skirtingi, todėl reikia nuolat mokytis, kaip dirbti su jais. Informantės pažymi, kad pedagogams mokymų itin trūksta: „Randasi iššūkis <...> dirbti <...> su mokiniiais, kurie turi specialiųjų ugdymosi poreikių ir ypačingai sakyčiau, trūksta mokymų, kompetentingų mokymų apie tai, kaip dirbti su autizmo požymių turinčiais vaikais ar kitokių, mums neįprastų sutrikimų, turinčiais vaikais ir ir va šia prasme mokytojams nėra lengva. Turime šiomet ne vieną autistuką mokinį. Labai skirtingi jie yra ir gaudome mokymus įvairių lygių tiek mokytojams <...>. Ir vis tiek galiu teigti, kad mokytojams <...>, kaip dirbti su tokio sutrikimo, tokį sutrikimą turinčiais vaikais dar labai labai trūksta, nesam nesam gavę pakankamai mokymų, nes čia galvoju, kad yra ir nebaigtinis procesas, nes labai tų apraiškų autizmo yra labai individualių, labai sudėtingų ir iššūkis, ko gero, didžiausias šitas“ (6I); „<...> kaip tai padaryti ir kaip tai padaryti, kai klasėje yra ne vienas ir ne du tokie vaikai,? Tai jau yra mokytojo meistriškumo reikalas ir ne tik meistriškumo. <...> pedagogui trūksta žinių, o kur jų pasisemti? Visi seminarai, kurie vyksta bendri <...>, jie neduoda konkretaus atvejo, o konkretų atvejį išanalizuoti yra sudėtinga, nes mes vat, kai ateina vaikas, nesvarbu, kad yra parašyta autizmo spektro sutrikimas, bet tų autistų yra šitiek daug, kad kiekvienas yra skirtingas. Ir, atrodo, jau tu žinai modelį, žinai ten techniką, kaip su juo dirbti, kad ten širma, ten kortelės, čia dar kažkas, o iš tikrųjų tam vaikui netinka. Ką toliau daryti? Žodžiu, pagalba, dar pagalbos modelis, sakyčiau, nėra atidirbtas“ (7I).

Profesinio tobulėjimo iššūkių dėl atnaujinto ugdymo turinio diegimo kilo visose mokyklose, tačiau, reikia pastebėti, kad patirtys labai skirtingos. Pasak vienos informantės, jos pedagogams trūko atnaujinto ugdymo turinio taikymo mokymų: „Iš tikrųjų mums buvo sunku, nes mokymuose turėjo galimybę iš mūsų dalyvauti, iš mūsų viso kolektyvo tikrai vienas mokytojas. Tą pilną programą praeiti „nuo iki“. Ir tai buvo tikybos mokytoja. Sakykim, tai yra dalyko specifika, tai ne matematika, ir ne lietuvių ir vertinimo sistema skiriasi, ir reikalavimai, tai ir jos tos perteiktos žinios mums buvo labai svarbios, bet vis tiek trūko to seminarų ir mokymų kitiems mokytojams“ (3I).

Kitos informantės nuomone, mažai dėmesio buvo skirta pedagogų dalykinės kompetencijos ugdymui: „Dalis mokytojų mažokai gavo grynai dalykinių kompetencijų, kadangi daugiausia buvo mokoma apie pokyčius atnaujinto ugdymo turinio, kadangi vadovėlių nebuvo. Kai kurios programos netgi buvo gi keičiamos. Tai iš tikrųjų buvo labai daug iššūkių mokytojams ir ir vat šito, konkrečiai dalykininkų, mes tikrai pasigedom“ (7I).

Trečia informantė, priešingai, sakė, kad iššūkis kilo dėl didelio mokymų skaičiaus: „Su atnaujintu ugdymo turiniu iššūkis yra tas, kad buvo mokymų gausa mokytojams. Tiek dalykininkams, tiek pradinio ugdymo mokytojams. Ir jie turėjo suspėti visur dalyvauti, kad galėtų sustiprinti savo kompetencijas ugdyti vaikus pagal tą atnaujintą turinį“ (6I).

Didėjant pedagogų profesinio tobulėjimo poreikiui, mokyklų vadovams tenka spręsti laiko planavimo ir organizacinius iššūkius. Informantės pastebi, kad ir mokytojams trūksta laiko kvalifikacijos tobulinimui, ir joms darosi sunku derinti visus poreikius. „Mokytojai iš tiesų skundžiasi, kad labai sunku atrasti laiko dalyvauti kvalifikaciniuose renginiuose, nes yra viena problema, kad kvalifikaciniai renginiai vyksta pamokų metu ir mums kaip administracijai reikia užtikrinti vis tik ugdymo procesas, kad vyktų sklandžiai, o <...> mūsų mokykla yra nedidelė ir mes neturime mokytojų dviejų to paties dalyko, tai negali būti vienas kito pavaduoti. Reikia ieškoti kitų išeičių“ (3I); „Iššūkių buvo nemažai, nes dauguma darbuotojų dirba ne vienoj įstaigoje pas mus, dirba ir kitose įstaigose ir reikėjo suderinti laiką“ (6I); „<...> anglų kalbos mokytojai vienu metu norintys į konferenciją ar seminarą – man galvos skausmas (4I) .

Kiekvienas pedagogas, norėdamas pasiekti gerų profesinių rezultatų, turi sąmoningai ir atsakingai tobulėti. „Motyvacija darbui yra reikalinga kiekvienam darbuotojui. Nuo motyvacijos tam tikra dalimi priklauso darbo rezultatai, paties darbuotojo karjeros galimybės ir gera savijauta bei pasitenkinimas darbu“ (Bušauskienė, Bagdonas, 2020, psl. 65), tačiau dalis pedagogų nėra motyvuoti tobulėti. Tą patvirtina tyrimo rezultatai. „Ne visi mokytojai yra pilnai motyvuoti ir nori įgyti naujų kompetencijų ir tobulinti senąsias. Kai kurie sako „aš jau viską žinau, man nieko nereikia, jūs man nieko daugiau „neįpūsite“, nieko daugiau nepaaiškinsite. Aš jau kaip dirbu, taip ir dirbsiu“ (3I); „Kaip ir kiekvienoj mokykloj, kaip kiekvienoje organizacijoje yra tokių. Ir nežinau, kaip paskatinti. Jie dalyvauja, kai tu pasakai, kad va čia tau reikėtų. Aišku, jie pyksta, bet bet dalyvauja kažkokiu tai būdu. Tiesiog nežinau, negaliu pasakyti, kaip paskatinti. Čia paskatinimo nėra, kalbamės ir ir, bet bet bet tą, kuris yra toksai ne nuo Dievo, sunkiai gali išversti iš kėdės ir pajudinti į priekį. <...> tai va tenka ir individualiai pakalbėti“ (7I).

Profesinis pedagogų tobulėjimas reikalauja finansinių išteklių, kurių, kaip tyrimo metu, išryškėjo, trūksta. Informantės pažymėjo, kad siekiant sudaryti tinkamas sąlygas pedagogų profesiniam tobulėjimui joms būtinos išteklių valdymo kompetencijos (Kvalifikacinių reikalavimų valstybinių ir savivaldybių švietimo įstaigų (išskyrus aukštąsias mokyklas) vadovams aprašas, 2024). Informantės teigia, kad išteklių pedagogų profesiniam tobulėjimui trūkumas skatina ieškoti būdų problemai spręsti. „Mokykla, taip sakysim, neturi tiek lėšų, kad galėtumėm patenkinti visų dalykininkų poreikius“ (1I); „Visgi kvalifikacijos seminarai nėra toks pigus malonumas. Ir jeigu yra <...> matematikai ir nori eiti, tai tiesiog aš matematiškai paskaičiuoju arba sakau, kad tiesiog mes neturime šitiek lėšų, ar ne. Tai va turbūt tas vienas iš tų iššūkių, kad vienas dalyvauja, kiti, jeigu tai

yra nuotolinis – prisijungę arba būna kartu tam pačiam kabinetui ar ne“ (4I); „Ir, aišku, svarbiausia turbūt, kad tų lėšų užtektų seminaram, mokymams. <...>. Nu tos minimaliai, penkios dienos būdavo. Kiek maždaug būdavo gal paskaičiuota tų kvalifikacijos lėšų, vos išsitemsi kvalifikacijos lėšose. Dabar, kadangi daug yra tų nemokamų, tai daugiau ir gaunam“ (5I); „<...> juk galima atrasti puikiausių švietimo pavyzdžių ir užsienyje, bet mūsų kvalifikacijos lėšos negali neleidžia tai padaryti, ar ne, nei komandai, nei švietimo įstaigos vadovų vadovų komandai, nei mokytojų grupei išvykti ir kažkur tai tobulinti savo kvalifikaciją“ (4I); „<...> tam, aišku, reikalingos lėšos, kad galėtumėm pakankamai visus darbuotojus patenkinti, kokią jie nori įgyti kvalifikaciją ar kokią patobulinti kompetenciją“ (1I); „Kartais ateina mokytojai, kur atsineša, kaip ir pasiūlymą dalyvauti seminaruose, bet seminarai būna be proto brangūs, ar ne, 200 Eur už seminarą, ar ne, mokytojui. Tai manyčiau, irgi yra didžiulis iššūkis, nes lėšų mes turime tiek, kiek skirta ir panašiai. <...> su mielu noru mokslo metų gale nuvažiuočiau su mokytojais patobulėti, kaip sakiau, kažkokią gražią aplinką, gražią vietą, su įdomiu seminaru ir ir, kad būtų mokymasis, plius poilsis, ar ne, su autobusu ir panašiai, kai pradėdi žiūrėti, kiek kainuoja autobusas, kiek kainuoja patalpos, kiek kainuoja mokymai, kiek kainuoja viskas, vėlgi išauga kaina labai daug. Ir tada mes, kaip vadovai, negalime nieko padaryti“ (4I); „Ne visada užtenka lėšų. <...> tenka stabdyti poreikius, jeigu jų atsiranda ne pagal planą ir ir jeigu lėšos jau yra, matom, kad suplanuotos kitom reikmėm. <...> metų pabaiga finansinė būna įvairi. Kadangi mokykla turi <...> skyrius, ypatingai sudėtinga tampa baigti finansinius metus <...>. Daugėja žmonių pavadavimų, <...> už juos privalu mokėti ir ir metų pabaiga finansinė būna įvairi (5I); „Nežinau, kodėl yra skirstoma tarkime, lėšos yra skirstomos vienom mokyklom vienaip, kitom mokyklom – kitaip. Ikimokyklinės įstaigos apskritai vargsta su švietimo su švietimo tobulėjimo finansais, ar ne“ (4I).

Tyrimo metu atsakant į klausimą apie pedagogų profesinio tobulėjimo poreikių tenkinimą, informantės pažymėjo, kad tenka ieškoti naujų būdų. Dažniausiai minėjo dalyvavimą finansuojamose programose, projektuose: „Tai dabar yra pagal programas daug veiklos“ (5I); „<...> vėlgi gerai, jeigu mokykla dalyvauja kokiam nors Erasmus projekte“ ir „<...> šiandien dienai, galima sakyti, galima pasidžiaugti, kad yra, tarkime, Nacionalinė švietimo agentūra, kuri, ar ne, organizuoja galimybę pateikti paraiškas ir dalyvauti šešėliavimo šešėliavimo projektuose“ (4I); „<...> yra labai daug mokymų, seminarų, kursų, kurie yra finansuojami projektine veikla, kad ir tie paties TŪM mokyklų programos ar Erasmus programos mokymai ir kitų yra, va kaip ir stažuotės; „<...> pagal projektą „Tęsk“ buvo pirmoji mūsų mentorių programa. <...> mes dar stengiamės, galbūt naudotis proga, ir užsisakyti mokymų platformose, mokymus visiems, visiems mokytojams, kur iš tiesų yra pigiau ir sutaupom“ (3I).

Kokybiškas pedagogų profesinis tobulėjimas yra švietimo kokybės pagrindas. Pedagogų profesinio tobulinimo sistemos stiprybėmis laikoma didelė mokymų pasiūla, galimybės pasirinkti

patogų laiką ir mokymo(si) vietą, o silpnybėmis – negebėjimas suvaldyti atsiradusios pasiūlos, mokymų kokybės (Kaip mokosi Lietuvos pedagogai, 2015). Tyrimo metu buvo lyginamos trumpalaikės ir ilgalaikės kvalifikacijos tobulinimo formos, aptariamai privalumai ir trūkumai, kokybiško, kryptingo, nuoseklaus profesinio tobulėjimo poreikis: „<...> bet tie seminarai, kurie buvo, vyko, tai jie truputėlį pridėjo pridėtinės vertės“ (2I); „<...> atsiranda ilgalaikės programos. Tai užtikrinamas tokiu būdu yra nuoseklumas, tęstinumas. Nes tos aštuonios akademinės valandos dažniausiai tai yra tik menkas lašelėlis, tik pati pradžia galbūt kai kurių kompetencijų įgijimui, o vis tik reikia nuolatinių mokymų, kad būtų galima iš tikrųjų tas kompetencijas arba įgyti, arba jas gerai patobulinti“ (2I); „kvalifikacijos programos dabar yra ilgos, sakykim, 40 valandų daugelis. Tai vat, sakyčiau, labai gerai, nes kažkokią kryptį išryškina“ (5I); „<...> pasirinkimų daug, kiekvienas gali pasirinkti dar ir ko jam individualiai reikia, pavyzdžiui, dalykų mokytojams ar klasių vadovams. Kažkaip tai čia dabar klasių vadovams buvom užsakę seminarą, tai mielai klausėmės daug patarimų, buvo tokių, kur tiesiog smulkių tokių, atrodo, dalykėlių triukų, kaip sakau, ir jie gali paprastoje pamokoje padėti“ (5I); „Kas man labai patinka pokyčiuose, tai atsiradus tokia nauja forma. Galbūt stažuotės, tad Lietuvoje, tiek užsienyje“ (3I); „<...> gerai, kad galima dabar nuotoliniu būdu, tada žinau, kas vyksta tam švietimo pasaulyje, ko tie mokytojai yra mokomi <...>“ (5I).

Tuo pačiu informantės tvirtino, kad profesinio tobulinimo renginių kokybė kelia joms susirūpinimą: „<...> trūksta mokymų, kompetentingų mokymų ir ir visų pirma renkantis pagal turimą kiekvienos įstaigos patirtį gerą lektorių, nes patekti į gero lektoriaus mokymus tampa sudėtinga. Pasiūla, dažniau pasiūla yra didelė, plati, bet bet kokybė ne visada tenkina <...>“ (6I); „<...> dabar tas kartais rašant programą kvalifikacijos tobulinimo, ar ne, reikia pritraukti, kad būtų kontaktas, nekontaktas, ir aš, kaip juokiuosi, tas nekontaktas arba namų darbai, tai yra dėl paukščiuko, dėl varnelės, kadangi lektoriai prirašo, kad, neva, žmonės mokysis. Na iš tikrųjų žmonės, o ypatingai mokytojų kasta, jie neturi tiek daug laiko, kad prabuvęs seminare dar namuose praleistų dar šešias valandas ir pasimokyti“ (4I); „Labai daug seminarų po pandemijos atsiradę yra nuotolinių. Ne visi seminarai yra kokybiški ir aš tuos nuotolinius seminarus kartais labai vadinu negražiais „sriubiniaisiais“ arba „makdonaldiniais“ seminarais <...>. Tai aš įsivaizduoju, kad visi tie nuotoliniai seminarai, kurie vyksta ir ypatingai ten, kur leidžia lektoriai užsidaryti, net nerodyti savo veidą, o tiktai kabutėse „antkapi“, <...> tai iš tikrųjų tu nežinai, ką žmogus veikia už ekraną ir kartais labai yra tekę, ne vieną kartą matyti, kai, tarkim, ir šiandien viena kolegė sako „aš nuo antros valandos būsiu trijuose seminaruose. Tai aš suprantu tai, kad tai nėra, reiškia, kokybiško buvimo nei viename seminare. Todėl aš <...> kaip švietimo įstaigos vadovė, aš esu tik už kontaktinius seminarus, už tai, kad būtų patyriminiai seminarai, už tai, kad būtų viskas einama per patirtį, per analizę, per situacijas, per save“ (4I); „<...> kai nuvažiuoja į mokymus, į kvalifikacijos kėlimo renginius, jie irgi ne visada gauna to, ko, jie norėtų, nes yra galbūt daugiau apsiribojama teorija, o ta praktika yra labai nukreipta į

specializuotus dalykus, kurio mokykloje, bendrojo lavinimo bendrojo klasėje ne visada yra įmanoma pritaikyti“ (3I).

Tyrimas rodo, kad informantės daugiausiai iššūkių patiria dėl pedagogų įtraukiojo ugdymo taikymo, dalykinių kompetencijų tobulinimo poreikių užtikrinimo, laiko ir motyvacijos trūkumo bei mokymų kokybės. Ypač daug iššūkių kelia finansinių išteklių pedagogų profesiniam tobulėjimui trūkumas.

Apibendrinant temą „Vadovas – pedagogų profesinio tobulėjimo formuotojas“ galima pastebėti, kad pedagogų profesinis tobulėjimas – svarbi mokyklos vadovo veiklos dalis ir svarbu, kad mokykloje dirbtų aukštos kvalifikacijos pedagogai, turintys dalykinių žinių ir įvairių kompetencijų.

Tyrimo rezultatai rodo, kad informančių veiklos funkcijos iš esmės atitinka klasikinę vadybos sampratą. Organizuojant pedagogų profesinio tobulėjimo veiklas, mokyklų vadovės atlieka planavimo, organizavimo, vadovavimo ir kontrolės funkcijas. Mokyklų vadovės profesinio tobulėjimo planus sudaro pagal keliamus tikslus atsižvelgiant į mokyklos strateginius, metinius veiklos tikslus ir individualius poreikius. Organizuojant veiklą kuriamos darbo grupės kvalifikacijos planams rengti, organizuojamas išvykimas į tobulinimosi renginius, ugdymo proceso užtikrinimas. Per vertinimą, grįžtamojo ryšio teikimą, pamokų stebėjimą vykdo profesinio tobulėjimo kontrolę.

Tyrimo metu išryškėjo ir kitos informančių atliekamos funkcijos: problemų analizės, problemų sprendimo, sąlygų mokytis sudarymo, sprendimų priėmimo, išteklių valdymo.

Dalis tyrimo dalyvių pedagogų profesinį tobulėjimą tiesiogiai sieja su lyderyste. Tyrimo metu išryškėjo informančių transformacinės lyderystės charakteristikoms būdingi požymiai: vadovo pastangos sudaryti sąlygas mokytis vieniems iš kitų, skatinti bendrai planuoti, gebėjimas asmeniniu pavyzdžiu skatinti susitelkti veiklai, skleisti lyderystę ir auginti naujus lyderius.

Tyrimas parodė, kad organizuojant pedagogų profesinį tobulėjimą, mokyklų vadovės susiduria su pedagogų profesinio tobulėjimo pokyčiais dėl sparčios technologijų kaitos, įtraukiojo ugdymo ir atnaujinto ugdymo turinio įgyvendinimo, dirbtinio intelekto ir socialinių emocinių kompetencijų ugdymo svarbos. Pokyčiai ir kiti vadybiniai pedagogų profesinio tobulėjimo aspektai kelia nemažus iššūkius. Mokyklų vadovės sprendžia įtraukiojo ugdymo ir atnaujinto ugdymo turinio įgyvendinimo, laiko pedagogų motyvacijos, lėšų trūkumo ir profesinio tobulinimosi kokybės iššūkius.

3.3. Pedagogų profesinio tobulėjimo ypatumai

Pedagogas nuolat turi tobulėti, įgyti naujų žinių ir kompetencijų, keistis pats ir padėti keistis kitiems, t. y. savo mokiniams. Ir tai yra nelengva (Bulajeva, 2000). Šioje temoje aprašoma pedagogų profesinio tobulėjimo samprata, tobulėjimo poreikių nustatymas, reikšmė ugdymo kokybei ir pedagogų motyvavimas.

Tyrimo metu informantės atskleidė pedagogų profesinio tobulėjimo sampratos kaitą. „Na šiuo metu profesinis tobulėjimas, turbūt, įgauna šiek tiek kitokį atspalvį, negu buvo anksčiau. Profesinis tobulėjimas ypatingai, turbūt, yra praradęs savo žavesį, sakyčiau, ir labai sunku yra mokytojus priversti norėti kažkokių tai kelti savo kvalifikaciją, domėtis savo dalyku ir panašiai. <...>, mokykla dalyvaujanti TŪM, o tai yra priverstinis profesinis tobulėjimas <...>. Tai mes tiesiog turime priversti mokytojus juose dalyvauti, todėl atitinkamai iš mokyklos iškeltų kvalifikacijos tikslų, iš regiono, nacionaliniu mastu visi tie dalykai jau lieka antrame plane <...>“ (4I); „Visų pirmiausia mokytojas yra motyvuotas, jam yra smagu ateiti į darbą ir ir ir būti pastebėtam, duoti vaikams tam tikrus įrankius ir gauti grįžtamąjį ryšį. <...> mokytojo vaidmuo pasikeitė, jeigu mokytojas anksčiau galėjo <...> išvažiuoti į seminarus ir ar pasidalinti, ar nepasidalinti, dabar jau yra sukurti būreliai, yra patirties sklaidos, atsirado savianalizė, kur mokytojas yra priverstas analizuoti save, ką jisai išmoko, ką gali duoti kitaip. O tuo labiau pasikeitė vaikas. Mokytojas, kuris jau turi nemažą „bagažą“, jis turi mokėti būti ne toks, koks buvo prieš 30 metų. <...> jis turi būti eiti koja kojon žinoti ir vaikų, jeigu reikia ir žargonų, ir žinoti, kodėl tas vaikas taip elgiasi, nes viskas keičiasi. Vaikai ateina kiekvienais metais laisvesni. <...> ir tai pasakyti visai kitaip, per žaidimus ir mokėti įsivertinti, skatinti asmeninės pažangos ir taip toliau“ (2I); „Mokytojas <...> nebėra tas, kuris yra šeimininkas. Bent jau toks griežtas šeimininkas klasėje. Jisai gal greičiau dabar yra kaip organizatorius, fasilitatorius, mentorius, kuris mokiniui ugdo ne tik akademinius, bet ir socialinius emocinius įgūdžius“ (3I); „<...> vaidmuo išsiplėtė. Pamokos metu daugybė vaidmenų tenka. Jau mokytoja nebėra toks, kuris kiša vien tik žinias tiem vaikam ir daugiau yra galbūt vedlys, kuris sukuria tam tikras situacijas mokymuisi, padeda jiems įsijausti, susitvarkyti su užduotimis. Ir visa tai reikalauja tokių naujų kompetencijų, nes yra daug informacijos, mokytojas turi gebėti ją pasirinkti. Toliau būti labai kūrybišku, nes iš tos visos daugybės informacijos gali dar tiesiog kažką tai savo prisigalvojęs, žodžiu, miksuoti ir tai yra turbūt normalu šiais laikais“ (3I); „Ateina kitokie vaikai, <...> technologijos savo pokytį įnešė į kiekvieną ugdymo įstaigą, ypatingai per pandemijos laikotarpį. <...> Kiekvienam kabinete dabar interaktyvios lentos ir ir su tuo susijęs ir tas užsienio kalbos dar mokėjimas yra svarbus. Pokyčiai yra labai dideli ir mokytojui tobulėti, nesustoti yra privalu“ (6I); „Aš čia tokią kaip metaforą pasakysiu. Nu palaikyk tu vandenį stiklinėj. Kiek laiko tu gali palaikyt, jisai tiesiog pasidarys glitus ir panašiai. Drumzlės ir visa kita. Tai mes esam tokie protingi, kad bėgti su šiuolaikinėmis technologijoms, su šiuolaikiniu pasauliu ir ir sėdėti vietoje nu, neįmanoma. Nu negali mokykloj dirbt“ (7I); „<...> mes turime atliepti šiandieninio jaunimo poreikį <...>, <...> yra dirbtinis intelektas, <...> gali bet kokį <...> atsakymą greitai rasti <...>. <...> šiandieninis jaunuolis yra XXI amžiaus jaunuolis, kuriam turi viskas judėti, viskas būti interaktyvu, turi būti vizualo labai daug ir susikaupti ir prasidėti <...> po 45 minutes klausantis mokytojo jie nebegali. <...> Mes šiandieną taip turime galvoti savo pamoką ir planuoti

taip, kad būtų interaktyvu, kad būtų įdomu, kad išlaikyti susidomėjimą, kad būtų daug vaiko vaiko dalyvavimo pamokoje, kad mes būtume konsultantai ir panašiai“ (4I).

Tyrimas patvirtino teorinėje dalyje gautas išvadas, kad pedagogai tobulėti turi nuolat ir nuosekliai, o pasikeitęs laikmetis, nauja mokinių karta, technologijos keičia pedagogų profesinio tobulėjimo sampratą į nuolat besimokančio, o vaidmenį – į konsultanto, mentoriaus.

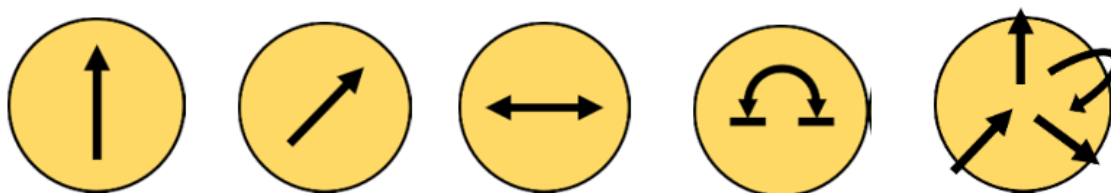
Norint užtikrinti pedagogų profesinį tobulėjimą, būtina žinoti poreikius, Tyrimas atskleidė, kad pedagogų profesinio tobulėjimo poreikiai mokyklose nustatomi labai skirtingais būdais: vertinimo pokalbių metu, metodinėse grupėse, savianalizės būdu, apklausiant, motyvacinių pokalbių metu, atliekant SWOT analizę, stebint pamokas. „Kalbantis su mokytojais atliekamas metinis vertinimas, kuriuo metu pedagogai išsako savo nuomonę, kur norėtų tobulinti. Ar dalykiniuose dalykinėje srityje, ar psichologinėje, ar pedagoginėje, ar šiaip kažkokiuose kituose mokymuose norėtusi norėtų dalyvauti. Atliekamas taip pat ir tyrimas metodinėse grupėse, kur išsako savo nuomonę ir parengia ataskaitą metodinių grupių pirmininkai“ (1I); „Savianalizės pabaigoj jie įrašo, ką jie norėtų tenkinti ir tada mes metodinėse grupėse apsitariame, bet dažniausiai vis tiek viskas sueina į mokyklos uždavinius“ (2I); „Mes organizuojam apklausas mokytojų. <...> mokytojai analizuoja savo veiklą ir prie savo analizių dažnai pateikia informaciją, kur jie patys mato savo silpnąsias sritis ar net, na, ir stipriąsias ir įvardina savo kvalifikacijos kėlimo prioritetus. <...> Aš, kaip mokyklos direktorė, du kartus per metus organizuoju individualius motyvacinius pokalbius su pedagogais, kurių metu taipogi mes aptariame kvalifikacijos kėlimo galimybes“ (3I); pasidarai Swot analizę, pasižiūri į savo mokyklos stiprybes, silpnybes, pasižiūri stebėtų pamokų protokolus, pasižiūri mokytojų kvalifikacines kategorijas. Tada jau ryškėja bent jau gairės, ko šitai mokyklai konkrečiai reikia, ko reikia mokytojams, <...> ir koks yra iškeltas uždavinys, <...> ir kokia yra Lietuvos švietimo tendencija <...>“ (4I); „Daugiausia informacijos duoda pamokų stebėjimas. <...> Bet svarbiausia, tai yra bendravimas su mokytoju ir tada gali tikrai tuos poreikius pakoreguot, tobulėjimą pakoreguot. Dar pavaduotojas, <...> apklausia darbuotojus, kokio pobūdžio norėtų ir ir koku būdu vykdomų kvalifikacijos kursų, seminarų norėtų, t.y. ar nuotoliu, ar gyvai“ (6I); „Turime tokį Google dokumentą, kuriame mokytojai ir išreiškia savo pageidavimus. Be to, yra savianalizės ir mokytojai parašo, kur „aš jaučiuosi stipresnis, kur aš matau, kad man dar reikia“ (7I).

Nors kiekvienas pedagogas turi asmeninių profesinio tobulėjimo poreikių, informatės atskleidė, kad individualūs poreikiai tenkinami pagal galimybes. „Niekada nesivadovauju teorija, kad tik 5 dienos ir ne daugiau“ (4I); „Jeigu yra galimybė ir turime lėšų, atsižvelgiame“ (1I); „Kur yra tokie tie, kurie gali ir nori, ir susiranda, tikrai va tokius tenkinam“ (7I); „Pagal situaciją. Ateina, sakykim, ir ir mokslo metų viduryje ar metų pradžioje jaunų specialistų. Jų poreikiai, galimai, dažnai būna kiti, nei sakykim, brandesnių, patirties turinčių mokytojų. Atsižvelgiama ir į tą asmeninį poreikį pagal turimas lėšas. Dar kreipiam dėmesį, kad būtų pagal atestacijos nuostatus vykdomas tas va

penkių dienų galimas kvalifikacijos kėlimas. Tai <...> ir individualius poreikius stengiamės tenkinti“ (6I); „Atsiranda tokių dalykų, kad netikėtai išlenda tie tie kvalifikacijos tokie dalykai, kur mokytojas atranda savo keliais, per savo pažįstamus, per kažką tai, ar ne, ir tada mokytoją, žinoma, išleidi“ (4I).

Tyrimo duomenys rodo, kad pedagogų profesinio tobulėjimo poreikiai mokyklose nustatomi labai skirtingais būdais. Pedagogai turi galimybę išsakyti savo poreikius. Individualūs poreikiai tenkinami pagal galimybes.

Pedagogo žinojimas, kad jis turi galimybes tobulėti ir siekti pažangos yra labai svarbus veiksnys, padedantis išsaugoti motyvaciją, suvokti profesinio tobulėjimo kryptis, pripažinti savo stipriąsias puses ir jas tinkamai naujų kompetencijų įgijimui (Parama mokytojų ir mokyklų vadovų karjerai. Politikos vadovas. Santrauka, 2020). Tyrimo metu išryškėjo penkios pedagogų profesinio motyvavimo kryptys (žr.13 pav.)



13 pav. Penki pedagogų tobulėjimo krypčių tipai (pagal (Parama mokytojų ir mokyklų vadovų karjerai. Politikos vadovas. Santrauka, 2020, p. 4)

Pagal pirmą kryptį, apibūdinamą, kaip kilimą aukštyn siekiant pareigų, kurias einant priimama daugiau sprendimų ir prisiimama didesnė atsakomybė, tyrimo metu nustatyti du atvejai vienoje mokykloje: „Labai aktyvi <...> mokytoja dalyvavo <...> mokyklos direktorių konkurse. Gaila, kad nelaimėjo. <...>, bet praėjo auditorių atranką. <...> ir dar, matematikos mokytoja ruošiasi studijuoti švietimo vadybą“ (2I).

Antros krypties – judėjimą aukštyn ir pirmyn, t. y. kompetencijų didinimą patvirtino vienas atvejis: „<...> pas mus gimnazijoje dirba dvi mokyklų išorės auditorės. Motyvuojų ir dar kelis savo dalyko profesionalus mokytojus išbandyti“ (4I).

Dažniausiai pedagogai motyvuojami trečios kryptimi – judėjimu į šonus, t. y. prisiimant įvairias laikinas ar nuolatinės pareigas mokykloje. Analizuojant duomenis pastebėta, kad dažniausiai buvo minima mentorystė: „Jauniems specialistams skiriamas mentorius“ (1I); „Mokykloje veikia labai stipri mentorių komanda. <...>, o dabar „tūkstantmečio“ programa padėjo mokyklai parengti dar 3 naujus mentorius“ (2I); „Neturim nė vienas mentoriaus pažymėjimo, bet labai šauni mūsų mentorių komanda, kuri padeda ir jauniems, ir sunkumų turintiems mokytojams“ (5I); „Turim mentorystės patirtį ne vienerių metų. Būna oficialiai priskiriamas asmuo ir ir šiemet jau tikrai ne

pirmus metus yra kuruojami jauni specialistai, netgi jaunu specialistu mes laikom tą asmenį ne pagal metus, bet pagal darbą mokytojo pozicijoje“ (6I); „Turime <...> pagal projektą <...> mentorių. Pasibaigė projektas ir ta mentorių programa pasibaigė, bet <...> ta mentorystės programa <...> pas mus tai veikia ir ne formaliai“ (3I).

Ketvirtos krypties – aplinkos keitimo, t. y. pasirinkimo dirbti, pvz., su kitos amžiaus grupės mokiniais ir kt. itin sėkmingas motyvavimo patvirtinimo atvejis rastas vienoje mokykloje, kur keturi pedagogai įgijo naują kvalifikaciją ar naują specialybę: „Dvi mokytojos pagal projektą „Tęsk: ateik, tobulėk, prisidėk!“ jau bus įgijusios naują specialybę. Viena mokytoja įgijo pedagogo profesinę kvalifikaciją, kita dabar persikvalifikuoja pagal šitą projektą į pradinių klasių mokytojas iš ikimokyklinio ugdymo pedagogės“ (3I).

Viena informantė pasidalino patirtimi: „Mes labai greitai augom. Kai trūko mokytojų ikimokykliniam ugdymui, <...>, bet netrūko padėjėjų tokių talentingų, tai va tiesiog pavyko, kad, na, tos moterys pabandė tą duoną. Ir paskatinti jas pavyko, ir įstojo mokytis net 4 būsimos mokytojos. Tai vat, yra žmonių, kurie geba, nori, gali. Vat buvo tokia galimybė dirbti ir studijuoti, ir tai, galima sakyti, išgelbėjo įstaigą“ (5I) taip patvirtindama penktos krypties – pozicijos keitimo, pvz., profesijos keitimas, motyvaciją.

Tyrimo duomenys rodo, kad mokyklų vadovai itin didelį dėmesį skiria pedagogų profesinio tobulėjimo motyvavimui: pedagogų mentorystei, naujos specialybės ar kvalifikacijos įsigijimui, aukštesnių pareigų siekimui.

Pedagogų profesinis tobulėjimas yra būtinas siekiant užtikrinti ugdymo kokybę, geresnius mokinių ugdymosi rezultatus, todėl turi būti kryptingas ir nuoseklus (Mokytojų profesinis tobulėjimas: 2021 metų Lietuvos bendrojo ugdymo mokyklų pažangos duomenų analizė, 2022). Tik dvi informantės paminėjo pedagogų profesinio tobulėjimo svarbą ugdymo kokybei: „Iš tiesų aš manau, kad profesinis tobulėjimas ir turėtų labai niveliuoti su mokinių pasiekimais. Juk tas profesinis tobulėjimas ir kvalifikacija, ir visi seminarai, ir kursai yra susiję su tuo, kad žmogus mokosi ir savo patirtį, savo išmokus dalykus perduoda per mokiniams“ (4I); „Yra ryšys tarp to, kiek pedagogai tobulina kvalifikaciją per metus ir ugdymo kokybės. <...> kai mes išvažiuojame į bet kokią olimpiadą, mes visada grįžtame su pirma, antra, trečia vieta, niekada negrįžtame tuščiom rankom“ (5I).

Viena informantė išsakė abejonę dėl profesinio tobulėjimo sąsajų su ugdymo kokybe: „Labai norėtusi susieti, kad taip ir būtų. Aš tiesiog galvoju, kad mokytojai, išklausę trumpalaikius kursus, menkai pakėlė kvalifikaciją. Turėtų būti, sakykim, visas ciklas. Nu, tiek tie dalykai taip greit nevyksta. Ir poveikį sunku pamatuoti. Dar kokybė susideda iš daug dedamųjų. Manau, kad čia tiesiogiai susieti neįmanoma“ (7I). Panašios nuomonės buvo informantė, sakiusi: „Jeigu jau tie mūsų vaikai yra gimnazijose, vadinasi, kažkoks poveikis buvo, išugdėme kažką. Tai vat, analizuojam, aišku, ir eigoje mokslo metų, ir per posėdžius. Rezultatai vertinimo kažką tai parodo. Bet labai gi

priklauso nuo to, kokie vaikai toje klasėje, kasmet keičiasi sunkoka, palyginti net sakyčiau, ar reikia lyginti, bet nu yra sistema, kad reikia lyginti. Na ir per tobulėjimą, per kvalifikaciją žmonės įgyja tų naujų įgūdžių ir, aišku, kad tai yra poveikis ugdymui“ (2I).

Nepaisant išreikštų abejonių, informantės pateikė pavyzdžių, kokiais būdais bando analizuoti ir užtikrinti profesinio tobulėjimo poveikį ugdymui: „Turime tradicinius, kas ketvirtį, išplėstinius metodinius pasitarimus. <...>, kuriuose visų pirma dalijamės patirtimi iš įvairių mokymų, seminarų ir pristatome tai, kaip mes žinia iš tų mokymų ir seminarų taikome ugdymo procese. Mokytojai atlieka tyrimą ir pristato <...> poveikį, ar yra poveiki priemonė taikyta, ar mažiau poveiki (6I); „Mes metuose mažiausiai vieną kartą visiems pedagogams įsigyjame kvalifikacijos tobulinimo renginį pagal nusistatytas tobulintinas sritis ir po to, metodinėse grupėse mes apsitariame, ką iš to kvalifikacinio renginio mes bandysim taikyti, sakykim, pamokose, neformaliojo švietimo veiklose. Po to metodinėse grupėse vėl sugrįžtam ir kalbamės, kaip mums sekasi“ (3I); „Analizuojam pusmečių, metinius mokinių pasiekimus. Išsiaiškinam, kokios problemos, diskutuojame, ką, kokioje srityje pedagogai norėtų patobulinti ir kodėl taip nesiseka. Bendradarbiaujam su kitomis mokyklomis, darome bendras įvairias diskusijas, kaip gerinti rezultatus. <...> analizuojam NMPP, PUPP. Aptariame <...>, ieškom sprendimo būdų. Jeigu reikia, ir vat keliam kvalifikaciją, važiuojam. Jeigu neišeina visiems, tai siunčiame atsakingą vieną įpareigotą mokytoją, kuris parvažiavęs pasidalina patirtimi“ (1I).

Apibendrinant temą „Pedagogų profesinio tobulėjimo ypatumai“ galima pastebėti, kad pasikeitęs laikmetis, nauja mokinių karta, technologijos keičia pedagogų profesinio tobulėjimo sampratą į nuolat besimokančio, o vaidmenį – į mentoriaus, konsultanto.

Tyrimo duomenys rodo, kad pedagogai turi galimybę išsakyti savo poreikius, kiekvienoje mokykloje pedagogų profesinio tobulėjimo poreikiai nustatomi labai skirtingais būdais. Pagal poreikius tenkinami individualūs pedagogų profesinio tobulėjimo poreikiai.

Tyrimo duomenys rodo, kad mokyklų vadovai itin didelį dėmesį skiria pedagogų profesinio tobulėjimo motyvavimui: pedagogų mentorystei, naujos specialybės ar kvalifikacijos įsigijimui, aukštesnių pareigų siekimui.

Analizuojant pedagogų profesinio tobulėjimo svarbą ugdymo kokybei, tik dvi informantės pažymėjo pedagogų profesinio tobulėjimo svarbą ugdymo kokybei, dvi informantės tiesiogiai pedagogų profesinio tobulėjimo nesieja ugdymo kokybe. Gauti duomenys atitinka mokslinių šaltinių išvadas (Mičiulienė ir Brandišauskienė, 2021; TALIS, 2018).

Nors informantės pateikė pavyzdžių, kaip analizuoja ir pedagogų profesinio tobulėjimo poveikį ugdymui, tačiau, reikia pastebėti, kad nėra kuriama poveikio analizės sistema ir nevykdoma gilesnė analizė.

3.4. Besimokančios mokyklos kultūra

Šioje temoje aprašoma besimokančios mokyklos samprata, bruožai ir sėkmės istorijos.

Nuolatinė kaita negali aplenkti mokyklų, todėl jose neišvengiami pokyčiai. Mokykla, siekdama būti šiuolaikiška, patrauklia turi tapti besimokančia mokykla, o visos veiklos ir darbai mokykloje turi būti vertinami kaip mokymosi procesas (Simonaitienė, 2001).

Mokyklos kaip besimokančios mokyklos sampratą informantės pagrindė įžvalgomis apie savo mokyklą. „Mokykla yra besimokanti organizacija, vien galvojant apie tai, kokie pokyčiai per per mokyklos gyvavimo istoriją yra įvykę, negali ir nebūti besimokančia organizacija“ (6I); „Man besimokanti mokykla tai nuolatinis dalinimasis ir tobulėjimas“ (5I); „Esame besimokanti mokykla, <...>, nes <...>, negalime stovėti ir būti nesimokanti mokykla, nes mes turime atliepti šiandieninius visus iššūkius ir poreikius ir jauno žmogaus ambicijas ar ne, o, kad besimokanti esam mokykla, transliuoja tai, kad mūsų visa bendruomenė nuolat mokosi“ (4I); „Pats pagrindinis žmogus, kuris gali mokytis ir mokyti kitus, yra mokytojas, taigi tai yra duotybė“ (7I); „Mes esam besimokanti bendruomenė, nes mokomės visi: mokiniai, pedagogai, darbuotojai, tėvai“ (1I); „Pas mus mokykloje pozityvi bendradarbiavimo ir dalinimosi kultūra daro mus besimokančia mokykla“ (3I); „Sakyčiau, nuolat besimokanti ir atvira naujovėm, Tokia yra mūsų besimokanti mokykla. Mokytojai užsikrečia nuo kitų mokytojų ir nori dalintis tuo, ką turi“ (2I); „Mes mokomės, keliam kvalifikaciją nuo pat gimimo iki pat amžiaus pabaigos. Ir labai daug kas priklauso tų žmonių, kurie yra aplink mus, kaip mes su jais sutariame, kokių mes turim bendrų tikslų, kokią mes turime bendrą viziją, link ko mes einam. Jeigu mes nusistatėme iš tikrųjų, ko mes norim ir į tą norą savo einam, būtent pasirinkę kvalifikacijos kėlimą, ir temą, ir prioritetą, ir būdus pasirenkame, ir jeigu visi einame ta kryptimi, manau, iš tikrųjų mūsų mokinių rezultatai gerėja ir formuojama stipri, vieninga, besimokanti bendruomenė“ (3I).

Tyrimo rezultatai parodė, kad mokyklos turi moksliniuose šaltiniuose išskirtų besimokančios mokyklos bruožų. Vienas iš itin svarbių mokyklos kaip besimokančios organizacijos bruožų – mokymasis vieniems iš kitų. „Mes mokomės vieni iš kitų, kartu analizuojame sėkmės ir nesėkmės, sprendžiame, ką ir kaip tobulinsime. <...> grįžęs iš seminaro, mokytojas pasidalina naujovėmis“ (1I); „Mes turime aprašą „Kolega-kolegai“ (2I); „<...> tikrųjų reikia dalintis, kad būtum turtingas ir, manau, tai puikiai veikia tikrųjų reikia dalintis, kad būtum turtingas ir, manau, tai puikiai veikia“ (3I); „Kolegos mokosi iš kolegų, buriasi, eina į pamokas, stebi, susėda, analizuoja, yra vykdoma nedidelė, sakykim dalykinių projektų veikla. Vėl buriasi, analizuoja ir ieško, kas pavyko, kas nepavyko, ką reikėtų tobulinti, tai va čia toks mokymasis vienas iš kitų“ (7I). Mokytojai stebi atviras pamokas: „<...> mokosi stebėdami vieni kitų pamokas“ (1I); „<...> skatiname taipogi mokytojų tarpusavio pamokų stebėjimą“ (3I); „Esame nusimatę dvi tris kolegos pamokas stebėti per metus“ (2I); „Dar atviros pamokos, pamokų aptarimai“ (6I). Neformaliai bendraudami: „<...> bet atsiranda toks

neformalus mentorius-lyderis. Jis yra daug, manau, net geriau, kad neformalus ir tam jaunam pedagogui lengva, priima paprasčiau“ (3I); „Dar gi ir neformalus bendravimas. Neformalus bendravimas mokytojų kambary ar kitose erdvėse, ar neformalus bendravimas apskritai kitose erdvėse yra praktikuojamos mūsų mokykloje“ (5I). Per įvairias veiklas: „<...> per metodines dienas dalijasi savo patirtimi, organizuoja mokinių projektinių darbų pristatymus (3I); „<...> dalyvausime konferencijoje įrodysim, ką mes darom savo mokykloj“ (2I); „Mokytojai vieni iš kitų mokosi išplėstiniuose metodiniuose pasitarimuose“ (6I); „<...> netgi pedagogų tarybos posėdžiai vyksta su įžanga ir su mokymusi, ir su tobulėjimu“ (4I); „<...> jinai pirmadienį po seminaro jau paruoš dešimties minučių pristatymą kolegoms“ (2I); „<...> dvi mokytojos yra parašiusios švietimo centrui programą, nes jos grįžo iš Erasmus, išmoko gražių dalykų, <...>“ (2I).

Interviu metu išryškėjo mokymasis iš kitų, partnerystė su kitomis įstaigomis. „<...> prieš naujus metus mūsų metodinė taryba mano iniciatyva važiuojo į Mažeikius. Aplankėme tris mokyklas, tai buvo <...> mokykla, Mažeikių <...> gimnazija, Mažeikių <...> gimnazija. Tai irgi yra profesinis tobulėjimas, kai tu vaikštai po mokyklą, kai tu kalbi su kolegomis, kai tu girdi jų aktualijas, išsakai savo susirūpinimus ir rūpesčius“ (4I); „<...> išvažiuojame į kitas mokyklas, pasikalbėti su kolega, tarkim, kitos mokyklos biologu, matematiku, kaip pas jų sekasi ir dažniausiai jie pamato, kartais gauna naujų receptų“ (2I); „<...> kai ką išmokstame įvaldyti, vieną ar kitą įrankį, būtinai organizuojame susitikimus su kitomis mokyklomis, <...> mūsų mokyklose lankosi iš kitų rajonų mokytojų komandos, važiuojame mes pasisemti į tas mokyklas ir ir jau vien pernai mes turėjome keturias mokyklas“ (2I); „Turim ryšių su Klaipėdos <...> mokykla. Dalinamės patirtimi, vedam seminarus. Ir su rajono mokyklom, su švietimo centru“ (5I); „Per metus organizuoju tris seminarus savo mokykloje. Turiu daug pažįstamų lektorių. Dar su rajono švietimu centru bendradarbiaujame“ (4I); „Stažuotės užsienyje. Parvežtos idėjos yra pritaikomos mūsų mokykloje ir, sakysime, mes bandome kažkokią bent vieną dalelytę, kažkokį vieną metod pabandyti pritaikyti pas save mokykloj iš praktikos, iš mokymų, <...> ir pasižiūrėti, kaip tai pas mūsų veikia“ (1I).

Vienas iš besimokančios mokyklos bruožų – asmeninis vadovo pavyzdys. Informantės mokosi pačios ir mokosi kartu su pedagogais: „<...> pati dalyvauju, nes man įdomu žiūrėti, kaip mokytojai, mūsų kolegos moko mokytojus“ (2I); „<...> aš kaip vadovė, aš tikrai labai mėgstu mokytis, man patinka mokytis ir ir dar kitus galiu mokyti, ir jeigu vadovas nenustovi vietoje, nenustygsta ir nori eiti į priekį ir mokytis, tai reiškia, na, nori ar nenori, bet visa mokyklos bendruomenė turės judėti ta kryptimi “ (4I); „Per pedagogų tarybos posėdį aš pati pristačiau pranešimą kolektyvui“ (4I); „Man įdomu yra tos modernios vadovavimo strategijos. Dabar ieškau seminarų“ (5I); „Kad matytų tinkamą pavyzdį mokytojai, aš mokausi kartu“ (6I).

Paklaustos apie mokyklos kaip besimokančios organizacijos kūrimo sėkmės atvejus, informantės pateikė pavyzdžių, kurie patvirtina besimokančių mokyklų bruožus: „Mūsų mokykloje

per kiekvienas atostogas vykstantys mokymai mums aktualiomis temomis su namų darbų užduotimis ir atsiskaitymu, kelionės į knygų mugę, bendradarbiavimas su kitomis mokyklomis“ (2I); „Mūsų sėkmė – kūrybiški, nuolat tobulėjantys, besidalinantys, aktyvūs žmonės“ (1I); „Sėkmė, kad mes turime aiškią savo viziją, žinome, ko siekiame, kokia kryptimi einame ir kokius sau tikslus keliamo. Kai kiekvienas bendruomenės narys yra vizijos kūrimo dalis, įgyvendinimo dalis, tai manau, kad jis žino, žinos pats kur turi eiti“ (3I); „Mūsų mokyklos tradicijos, tame tarpe ir mokymosi“ (6I); „Mokykloje veikiantis atvirumo principas: tai ką turi geriausio, rodyk, kalbėk“ (5I); „Mūsų sėkmė – stipri, motyvuota bendruomenė“ (7I); „Mūsų stiprybė – projektinė veikla. Mokytojai mokosi su kitų šalių kolegomis“ (4I).

Aprašant temą „Besimokančios mokyklos kultūra“ tyrimas parodė, kad tyrimo dalyvių pateikta besimokančios mokyklos samprata atitinka moksliniuose šaltiniuose pateikiamus aprašymus. Informantės savo mokyklą tapatina su besimokančia mokykla ir pateikia moksliniuose šaltiniuose minimus besimokančios mokyklos bruožus: bendros vizijos kūrimo, mokymosi kultūros kūrimo ir palaikymo, lyderystės (Simonaitienė, 2007; Kools ir kt., 2020).

3.5. Diskusija

Analizuojant mokslinę literatūrą, pastebėta, kad pedagogų profesinį tobulėjimą tyrinėjo daugelis užsienio ir Lietuvos (Pattnaik ir Bhoi, 2025; Rajput, 2025; Asim, 2024; Loy, 2024; Kaunickienė, 2023; Mičiulienė ir Brandišauskienė, 2021; Poekert, 2020; Šedeckytė-Lagunavičienė ir Tumlovskaja, 2019; Darling-Hammond ir kt., 2017) mokslininkų, tačiau mokyklos vadovo vaidmuo tenkinant pedagogų profesinio tobulėjimo poreikius tyrinėtas mažai. Tyrimo rezultatų analizė parodė, kad pedagogų profesinis tobulėjimas yra svarbi tyrime dalyvavusių mokyklų vadovų darbo dalis. Mokyklų vadovės sau prisiima „vedlės“, „pirmos kregždės“ vaidmenį, o tai patvirtina mokslinių tyrimų išvadas, kad mokyklos vadovo vaidmuo pedagogų profesiniam tobulėjimui itin reikšmingas (Brandišauskienė ir kt., 2021; Maluleke ir Motlhabane, 2015).

Tyrimas parodė, kad mokyklų vadovės pedagogų profesinį tobulėjimą planuoja, organizuoja, jam vadovauja ir per vertinimą ir grįžtamojo ryšio teikimą vykdo kontrolę. Vertinimas ir grįžtamojo ryšio teikimas siejami su pedagogų profesinio tobulėjimo veiksmingumu ir kokybės užtikrinimu („Eurydice“, 2023; Darling-Hammond ir kt., 2022; Darling-Hammond ir kt., 2017), o keturios vadybinės funkcijos atitinka tradicinį vadybos modelį (Želvys, 2003; Indrašienė ir Merfeldaitė, 2010).

Reikia pastebėti, kad dabartinės kaitos sąlygomis mokyklų vadovams atsiranda naujų vaidmenų (Mečkauskienė, 2009), daugiau vadovavimo funkcijų (Padgurskytė ir Malinauskienė, 2020). Tyrimo metu išryškėjo ir kitos mokyklų vadovų vykdomos funkcijos: problemų analizės, problemų sprendimo, sąlygų mokytis sudarymo, sprendimų priėmimo, kurios patvirtina teorinėje dalyje aprašytas mokslininkų įžvalgas.

Nauji vadybiniai vaidmenys neatsiejami nuo lyderystės (Urbanovič ir Navickaitė, 2016; Gumuliauskienė ir Vaičiūnienė, 2018; Damkuvienė ir kt., 2019; Šneiderienė ir kt., 2020; Dambrauskienė, 2021; Bairašauskienė, 2023; Labanauskas, 2024). Analizuojant tyrimo rezultatus, išryškėjo, kad dalis mokyklų vadovių pedagogų profesinio tobulėjimo poreikių tenkinimą tiesiogiai sieja su lyderyste ir visos turi transformacinei lyderystei būdingų bruožų: įgalina veiklai, tobulėja pačios, skatina pedagogų tobulėjimą (Navickaitė, 2012; Žvirdauskas, 2006). Tai patvirtina teorinėje dalyje pristatytų tyrimų išvadas.

Pedagogų profesinis tobulėjimas neatsiejamas nuo nuolatinių švietimo pokyčių ir, kaip parodė tyrimo rezultatai, išskirti technologijų, dirbtinio intelekto taikymo, įtraukiojo ugdymo, atnaujinto ugdymo turinio taikymo ir socialinių emocinių kompetencijų ugdymo poreikiai, iš esmės atitinka šalies prioritетines kompetencijų tobulinimo sritis: skaitmeninių kompetencijų stiprinimą, kompetencijų, reikalingų įtraukties principui įgyvendinti, tobulinimą, ugdymo praktikos ir didaktikos kompetencijų tobulinimą, lyderystės ugdymui ir mokymuisi kompetencijų tobulinimą (Pedagoginių darbuotojų (išskyrus aukštųjų mokyklų darbuotojus) 2023–2025 metų prioritетinės kvalifikacijos tobulinimo sritys, 2022).

Tyrimo duomenų analizė išryškino iššūkius, su kuriais, tenkinant pedagogų profesinio tobulėjimo poreikius, susiduria mokyklų vadovės. Didžiausią susirūpinimą kelia pedagogų profesinio tobulinimo kokybė (Čiužas ir kt., 2009; Švietimo įstaigų vadovai: iššūkiai ir pokyčiai, 2021; Mičiulienė ir Brandišauskienė, 2024) ir lėšų trūkumas (Valstybinio audito ataskaita. Pedagogų kvalifikacijos tobulinimas, 2016; OECD, 2021).

Pokyčiai visuomenėje neišvengiamai keičia ir pedagogų profesinio tobulėjimo sampratą. Tyrimo metu padaryta išvada, kad pasikeitęs laikmetis, nauja mokinių karta, technologijos keičia pedagogų profesinio tobulėjimo sampratą į nuolat besimokančio (Paurienė, 2017; Poekert, 2020; Darling-Hammond ir kt., 2017).

Tyrimas atskleidė, kad tyrimo dalyvės, siekdamos tenkinti pedagogų profesinio tobulėjimo poreikius, nustato juos labai skirtingais būdais: vertinimo pokalbių metu, metodinėse grupėse, savianalizės būdu, apklausiant, motyvacinių pokalbių metu, atliekant SWOT analizę, stebint pamokas. Profesinis tobulėjimas planuojamas (Loy, 2024), siejamas su vertinimu, turima patirtimi ir orientuotas į pedagogų kompetencijų ugdymą (Darling-Hammond ir kt., 2017). Moksliniai tyrimai rodo, kad profesinio tobulėjimo samprata vis dažniau grindžiama mokytojų gebėjimu reflektuoti, tyrinėti savo veiklą (Bubnys ir Kaunickienė, 2022; Nordgren ir kt., 2021; Boeskens ir Nusche, 2021; Jensvoll ir Lekang, 2017; Darling-Hammond ir kt., 2017).

Motyvavimas, kaip labai svarbus profesinio tobulėjimo veiksnys, padedantis pedagogui suvokti profesinio tobulėjimo kryptis, pripažinti savo stipriąsias puses ir jas tinkamai nukreipti naujų kompetencijų įgijimui, šio tyrimo metu buvo analizuotas pagal penkis pedagogų tobulėjimo krypčių

tipus (Parama mokytojų ir mokyklų vadovų karjerai. Politikos vadovas. Santrauka, 2020). Tyrimo duomenys rodo, kad mokyklų vadovai itin didelį dėmesį skiria pedagogų profesinio tobulėjimo motyvavimui: pedagogų mentorystei, naujos specialybės ar kvalifikacijos įsigijimui, aukštesnių pareigų siekimui.

Analizuojant pedagogų profesinio tobulėjimo svarbą ugdymo kokybei, gauti duomenys atitinka mokslinių šaltinių išvadas, nes TALIS tyrimų duomenimis, nors Lietuvos pedagogų profesinis tobulėjimas labai aktyvus, tačiau darbo efektyvumui tai didelės įtakos neturi (OECD, 2019; TALIS, 2018), o profesinio tobulėjimo veiklos tiesiogiai nelemia mokymosi pasiekimų rezultatų (Mokytojų profesinis tobulėjimas: 2021 metų Lietuvos bendrojo ugdymo mokyklų pažangos duomenų analizė, 2022). Pasak mokslininkių Mičiulienės ir Brandišauskienės (2021), atlikti tyrimai rodo, kad daugelis pedagogų profesinio tobulėjimo veiklų neveiksmingos ir tiek Lietuvoje, tiek užsienyje dar trūksta mokslinių tyrimų apie įvairių profesinio tobulėjimo formų veiksmingumą pedagogų profesiniam tobulėjimui.

Besimokančios mokyklos sampratą pagrindė visos tyrimo dalyvės. Man atrodo, geriausiai sampratą pagrindžia ši citata „Pats pagrindinis žmogus, kuris gali mokytis ir mokyti kitus, yra mokytojas, taigi, tai yra duotybė“ (7I), o, pasak Simonaitienės (2001), visos veiklos ir darbai mokykloje turi būti vertinami kaip mokymosi procesas.

Analizuojant besimokančios mokyklos bruožus, gauti duomenys buvo suskirstyti pagal tai, kaip mokomasi vieniems iš kitų, kaip mokomasi iš kitų ir pagal mokyklos vadovo asmeninį pavyzdį.

Tyrimo dalyvės savo mokyklą tapatina su besimokančia mokykla ir pateikė moksliniuose šaltiniuose minimų besimokančios mokyklos bruožų pavyzdžių (Simonaitienė, 2007; Kools, Stoll, 2016; Kools ir kt., 2020; Bendrojo ugdymo mokytojų organizacijos tobulinimo ir pokyčių valdymo kompetencijos tobulinimas, 2022). Pasidalintose sėkmės istorijose besimokančios mokyklos bruožai taip pat atsispindi.

Aprašant šią temą, darbo autorei kilo sunkumų, nes tvarkant transkribuotą tekstą pagal temas (potemes) daugelis faktų, pagrindžiančių besimokančios mokyklos kultūrą, jau buvo susisteminti kitoms temoms pagrįsti.

IŠVADOS

1. Mokslinių šaltinių analizė rodo, kad dėl išorinių ir vidinių pokyčių, didėja mokyklos vadovų atsakomybė, sparčiai daugėja veiklos sričių ir funkcijų, todėl sėkmingai profesinei veiklai užtikrinti vadovai turi įgyti naujų vadybinių žinių ir lyderystės gebėjimų, ieškoti naujų vadovavimo modelių.
2. Mokslinių šaltinių ir dokumentų analizė rodo, kad pedagogai, nuolat susiduriantys su sistemine švietimo sistemos pokyčiais ir reikalavimu užtikrinti geros kokybės ugdymą, turi būti aukšto lygio profesionalai, tobulėjantys visą profesinės veiklos laiką.
3. Atliktas tyrimas parodė, kad pedagogų profesinis tobulėjimas yra svarbi mokyklos vadovų veiklos dalis. Vadovai yra pedagogų profesinio tobulėjimo formuotojai, tenkinantys pedagogų profesinio tobulėjimo poreikius, kuriantys besimokančios mokyklos kultūrą.

REKOMENDACIJOS

Mokyklų vadovams:

1. Tobulinti lyderystės kompetencijas.
2. Užtikrinti pedagogų įtraukiojo ugdymo ir atnaujinto ugdymo turinio įgyvendinimo, dirbtinio intelekto naudojimo ir socialinių emocinių kompetencijų ugdymą.
3. Ieškoti vadybinių būdų ir galimybių spręsti pedagogams kylančias laiko, motyvacijos, lėšų trūkumo ir profesinio tobulinimosi kokybės problemas.
4. Tenkinti individualius pedagogų profesinio tobulėjimo poreikius.
5. Kurti mokyklos kaip besimokančios mokyklos kultūrą.

LITERATŪRA

1. Alzoraiki, M., Ahmad, R., Ateeq, A. ir Milhem, A. (2024). The role of transformational leadership in enhancing school culture and teaching performance. *Frontiers in Education*, 8, Article 1413607. Prieiga per internetą: <https://doi.org/10.3389/feduc.2024.1413607>.
2. Asim, S. (2024). Enhancing STEM education through augmented reality: A case study in teacher preparation. *The Connected Professor*, Indiana University. Prieiga per internetą: <https://depinews.sit.itehost.iu.edu/articles/2024-fall/gamification/sumreen-asim-trendsetter.html>.
3. Bagdonas, A. 2015 m. lapkričio 27 d. *Vadovo veiklos funkcijų raiškos tyrimas mokyklos kaitos kontekste*. Pranešimas konferencijoje Menas, dizainas, meninis ugdymas: kūrybiškumo lavinimo metodai ir patirtys: 9-osios tarptautinės mokslinės praktinės konferencijos medžiaga, Kaunas.
4. Bairašauskienė, L. (2017). Mokyklos vadovo kompetencijos ir jų įtaka ugdymo kokybei. *Pedagogika*, 126, 78–85. Prieiga per internetą: <https://etalpykla.lituanistika.lt/fedora/objects/LT-LDB-0001:J.04~2017~1519313545806/datastreams/DS.002.0.01.ARTIC/content>.
5. Bairašauskienė, L. (2023). *Mokyklų vadybos kultūros labirintai*. Vilnius: Mykolo Romerio universitetas.
6. Bass, B. M. ir Riggio, R. E. (2006). *Transformational leadership* (2nd ed.). Lawrence Erlbaum Associates.
7. Bennis, W. ir Nanus, B. (1998). *Leaders: Strategies for Taking Charge* (2nd ed.). HarperBusiness.
8. Bersėnaitė, J., Šaparnis, G. ir Šaparnienė, D. (2006). Pokyčių valdymas besimokančioje organizacijoje: darbuotojų nuomonių raiška. *Socialiniai tyrimai*, 1(7), 19–28. Prieiga per internetą: <https://etalpykla.lituanistika.lt/fedora/objects/LT-LDB-0001:J.04~2006~1367154085804/datastreams/DS.002.0.01.ARTIC/content>.
9. Boeskens, L. ir Nusche, D. (2021). *Improving the quality of school leadership: OECD reviews of school resources*. OECD Education Working Papers, No. 260. Prieiga per internetą: <https://doi.org/10.1787/75f7902c-en>.
10. Bos, J. (2020). *Research Ethics for Students in Social Sciences*. Prieiga per internetą: https://library.oapen.org/bitstream/handle/20.500.12657/42569/2020_Book_ResearchEthicsForStudentsInThe.pdf?sequence=1&isAllowed=y
11. Braun, V. ir Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. Prieiga per internetą: <https://www.tandfonline-com.skaitykle.mruni.eu/doi/epdf/10.1191/1478088706qp063oa?needAccess=true>.
12. Bubnys, R. ir Kaunickienė, R. (2022). *Pedagogų profesinio tobulėjimo iššūkiai ir galimybės: Empirinė analizė*. Vilniaus universitetas.

13. Bulajeva, T. (2000). Mokytojo profesinis tobulėjimas ir saviugda. *Acta Paedagogica Vilnensia*, 7, 234-241. Prieiga per internetą: <https://doi.org/10.15388/ActPaed.2000.07.9499>.
14. Bush, T. (2018). Research on educational leadership and management: Broadening the base. *Educational Management Administration & Leadership*, 46(1), 3–20. Prieiga per internetą: https://www.researchgate.net/publication/323312864_Research_on_educational_leadership_and_management_Broadening_the_base.
15. Caena, F. (2011). Literature review: Quality in teachers' continuing professional development. European Commission. Prieiga per internetą: <https://www.researchgate.net/publication/344906256>
16. Čiužas, R., et al. (2009). Mokytojo kompetencijų nuolatinė kaita. Prieiga per internetą: <https://talpykla.elaba.lt/elaba-fedora/objects/elaba:14447469/datastreams/MAIN/content>
17. Europos Komisija, Švietimo, jaunimo, sporto ir kultūros generalinis direktoratas (2020). *Supporting teacher and school leader careers: creating a framework*. Prieiga per internetą: <https://data.europa.eu/doi/10.2766/837959>.
18. Dačiulytė, R., Dromantienė, L., Indrašienė, V., Merfeldaitė, O., Nefas, S., Penkauskienė, D., Pra-kapas, R., Railienė, A. (2013). Pedagogų kvalifikacijos tobulinimo Lietuvoje būklė ir plėtros gali-mybės. Prieiga per internetą: <https://cris.mruni.eu/server/api/core/bitstreams/58d4d3aa-5e94-44bf-88ac-52fe5b21347d/content>.
19. Daft, R. L. (1997). *Management* (4th ed.). Dryden Press.
20. Dambrauskienė, D., (2021). Pasidalytosios lyderystės kaip organizacinio pokyčio įgyvendini-mas švietimo įstaigose (daktaro disertacija). Prieiga per internetą: <https://talpykla.elaba.lt/elaba-fe-dora/objects/elaba:114192171/datastreams/MAIN/content>.
21. Damkuvienė, M., Valuckienė, J. ir Balčiūnas, S. (2019). Lyderystė organizacijos kaitai: įkve-piantis tango: mokymosi užsienyje sąlygota lyderystė mokyklos kaitai. Prieiga per internetą: https://www.academia.edu/79302788/Lyderyst%C4%97_organizacijos_kaitai_%C4%AFkvepian-tis_tango_mokymosi_u%C5%BESienyje_s%C4%85lygota_lyderyst%C4%97_mokyklos_kaitai.
22. Darling-Hammond, L., Hylar, M. E. ir Gardner, M. (2017). *Effective teacher professional deve-lopment*. Learning Policy Institute.
23. *Dėl 2021–2030 metų nacionalinio pažangos plano patvirtinimo*. 2020/Nr. 19293. TAR. Žiūrėta 2024 m. rugsėjo 20 d. <https://e-seimas.lrs.lt/portal/legalAct/lt/TAD/c1259440f7dd11eab72ddb4a109da1b5?jfwid=-whxwii77y>.
24. *Dėl mokytojų ir pagalbos mokiniui specialistų kompetencijų aprašo patvirtinimo*. 2023/Nr. 22836. TAR. Žiūrėta 2024 m. rugsėjo 2 d. <https://e-seimas.lrs.lt/portal/legalAct/lt/TAD/e8d855a08d6111eea791d94269904d9b?jfwid=-117zm5mf0>.
24. *Dėl pedagoginių darbuotojų (išskyrus aukštųjų mokyklų darbuotojus) 2023–2025 metų prioritetinių kvalifikacijos tobulinimo sričių patvirtinimo*. 2022/Nr. V-1942. TAR. Žiūrėta 2024 m.

- rugsėjo 17 d. <https://e-seimas.lrs.lt/portal/legalAct/lt/TAD/7f71bc407b2511edbdcebd68a7a0df7e?jfwid=cnwzk1kxt>.
26. *Dėl pedagogų kvalifikacijos tobulinimo koncepcijos patvirtinimo*. 2012/Nr.V-899. Valstybės žinios. Žiūrėta 2024 m. rugsėjo 16 d. <https://e-seimas.lrs.lt/portal/legalAct/lt/TAD/TAIS.425929>.
- Dėl pedagogų rengimo reglamento patvirtinimo*. 2024/Nr. 14435. TAR. Žiūrėta 2024 m. spalio 1 d. <https://e-seimas.lrs.lt/portal/legalAct/lt/TAD/b0ded28059aa11ef886efef8659c71d0>.
27. Drucker, P. F. (1993). *Post-capitalist society*. HarperBusiness.
28. Drummond, M. J. (2012). *Assessing children's learning* (Classic ed.). London: Routledge.
- Prieiga per internetą: <https://www.taylorfrancis.com/books/mono/10.4324/9780203801338/assessing-children-learning-classic-edition-mary-jane-drummond>.
29. Eurydice (2023). Structural indicators for monitoring education and training systems in Europe – 2023: Equity in school and higher education. Publications Office of the European Union. Prieiga per internetą: <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/news/structural-indicators-monitoring-education-and-training-systems-europe-2023>.
30. European Commission / EACEA / Eurydice. (2023). Structural Indicators for Monitoring Education and Training Systems in Europe – 2023: Equity in School and Higher Education. Publications Office of the European Union. Prieiga per internetą: <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/publications/structural-indicators-monitoring-education-and-training-systems-europe-2023-equity>.
31. European Commission/EACEA/Eurydice. (2018). Structural indicators for monitoring education and training systems in Europe – 2018. Luxembourg: Publications Office of the European Union. Prieiga per internetą: https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/sites/default/files/2022-06/Full%20version%20EN_0.pdf.
32. European Commission/EACEA/Eurydice. (2018). Teachers' and school heads' salaries and allowances in Europe – 2016/17. Eurydice Facts and Figures. Luxembourg: Publications Office of the European Union. <https://doi.org/10.2797/24212>.
33. Farrukh, M. ir Waheed, A. (2015). Learning organization and competitive advantage: An integrated approach. *Journal of Asian Business Strategy*, 5(4), 73–79. Internetinė nuoroda: <https://doi.org/10.18488/journal.1006/2015.5.4/1006.4.73.79>.
33. Fong, K. H. ir Snape, E. (2023). Empowering leadership, psychological empowerment and employee outcomes: Testing a multi-level mediating model. *Journal of Management Development*, 42(1), 23–39. Internetinė nuoroda: <https://doi.org/10.1111/1467-8551.12048>.
34. Fullan, M. (2006). Change theory: A force for school improvement. *Center for Strategic Education Seminar Series Paper No. 157*. Internetinė nuoroda: https://michaelfullan.ca/wp-content/uploads/2016/06/13396072630.pdf?utm_source=chatgpt.com.

35. Gaižauskaitė, I. ir Mikėnė, S. (2014). *Socialinių tyrimų metodai: Apklausos*. Prieiga per internetą: https://www.researchgate.net/publication/268444017_Socialiniu_tyrimu_metodai_apklausa_vadovelis.
36. Gaižauskaitė, I. ir Valavičienė, N. (2016). *Socialinių tyrimų metodai: Kokybinis interviu*. Registrų centras.
37. Garvin, D. A. (1993). Building a learning organization. *Harvard Business Review*, 71(4), 78–91.
38. Garvin, D. A., Edmondson, A. C., ir Gino, F. (2008). Is yours a learning organization? *Harvard Business Review*, 86(3), 109–116. Internetinė nuoroda: https://hbr.org/2008/03/is-yours-a-learning-organization?utm_source=chatgpt.com.
39. Gražulis, V., Račelytė, D., Dačiulytė, R., Valickas, A., Adamonienė, R., Sudnickas, T. ir Raišienė, A. G. (2015). *Žmogiškųjų išteklių valdymas: vadovėlis magistrantūros studentams*. Vilnius: Mykolo Riomerio universitetas.
41. Grublienė, V., Martinkienė, J. ir Galdikienė, D. (2005). Vadovavimo švietimo viešosiose įstaigose ypatumai. *Vadyba*, 2(7), 37–60. Prieiga per internetą: <https://etalpykla.lituanistikadb.lt/fe-dora/objects/LT-LDB-0001:J.04~2005~1367190324719/datastreams/DS.002.0.01.ARTIC/content>.
42. Gudauskas, R. ir Jokūbauskienė, S. (2012). Besimokančios organizacijos ir žinių visuomenės kompetencijų integralumas. *Socialinis ugdymas*, 21(32), 45–61. Prieiga per internet: <https://portal-cris.vdu.lt/server/api/core/bitstreams/cd45be1c-6b1c-4b7c-b90a-e497064a19ff/content>.
43. Gultom, A. ir Fibriasari, H. (2021). Leadership styles and school performance: A study examining factors contributing to education success in Medan, Indonesia. *Journal of Educational Research and Practice*, 11(1), 1–12. Prieiga internete: <https://scispace.com/pdf/leadership-styles-and-school-performance-a-study-examining-p62m8rfkuo.pdf>.
44. Gumuliauskienė, A., ir Vaičiūnienė, A. (2018). Tendencies of the Development of General Education School Heads' and Teachers' Leadership. *Social Welfare: Interdisciplinary Approach*, 8(2), 79–92. Prieiga per internetą: <https://doi.org/10.21277/sw.v2i8.389>.
45. Guskey, T. R. (2014). Planning professional learning. *Educational Leadership*, 71(8), 10–16. Prieiga per internetą: https://www.researchgate.net/publication/254934696_Professional_Development_and_Teacher_Chang
46. Handy, C. (1995). *The age of unreason*. Arrow Books.
47. Hargreaves, A. (2007). The long and short of educational change. *Education Canada*, 47(3), 16–48. Internetinė nuoroda: <https://eric.ed.gov/?id=EJ771013>.
49. Harris, A. (2010). Harris, A. (2010). Pasidalytoji lyderystė mokykloje. Vilnius: UAB Sapnų sala.

50. Harris, A. (2013). Distributed leadership: Friend or foe? *Educational Management Administration & Leadership*, 41(5), 545–554. Internetinė nuoroda: https://www.researchgate.net/publication/258135609_Distributed_Leadership_Friend_or_Foe.
51. Hess, E. D. (2014). *Learn or die: Using science to build a leading-edge learning organization*. Columbia Business School Publishing.
52. Huzzard, T. (2000). Labour as a problem: A critique of the labour process perspective. *Capital & Class*, 24(2), 119–145. Huzzard, T. (2000). Labouring to learn: Union involvement in workplace learning in Sweden. *Industrial Relations Journal*, 31(3), 260–273. Prieiga per internetą: <https://doi.org/10.1111/1468-2338.00158>.
53. Indrašienė, V. ir Merfeldaitė, O. (2010). Social pedagogical assistance in school as a means for implementation of social justice in education. *Society, Integration, Education*, 1, 195–205. Prieiga per internetą: [https://www.ltvk.lt/file/zurnalai/Vadyba_2010\(17\).pdf#page=181](https://www.ltvk.lt/file/zurnalai/Vadyba_2010(17).pdf#page=181).
54. Ismail, M. (2006). Creative climate and learning organization factors: Their contribution towards innovation. *Leadership & Organization Development Journal*, 26(8), 639–654. Internetinė nuoroda: https://www.researchgate.net/publication/242339594_Creative_Climate_and_Learning_Organization_Factors_Their_Contribution_Towards_Innovation.
55. Jamali, D., Khoury, G. ir Sahyoun, H. (2006). From bureaucratic organizations to learning organizations: An evolutionary roadmap. *The Learning Organization*, 13(4), 337–352. Internetinė nuoroda: <https://www.emerald.com/insight/content/doi/10.1108/09696470610667724/full/html>.
56. Jensvoll, M. H. ir Lekang, T. (2017). Strengthening professionalism through cooperative learning. *Professional Development in Education*, 44(4), 466–475. Prieiga per internetą: <https://doi.org/10.1080/19415257.2017.1376223>
57. Jones, A. ir Brown, B. (2022). *Advancements in actuarial science: A review*. *Journal of Actuarial Studies*, 42, 201–224. Internetinė prieiga: <https://www.scirp.org/reference/referencespapers?referenceid=3852465>.
58. Jonušaitė, S. ir Valuckienė, J. (2007). Mokyklos vadovo lyderystės ypatumai švietimo subjektų interesų ir mokyklos efektyvumo raiškos aspektu. *Ekonomika ir vadyba: aktualijos ir perspektyvos*, 2(9), 102–107. Internetinė prieiga: <https://www.lituanistika.lt/content/9315>.
59. Jucevičienė, P. (2007). *Besimokantis miestas*. Kaunas: Lituaniistika.
60. Jucevičius, R. (1996). *Strateginis organizacijų vystymas*. Technologija.
61. Kalvaitis, A. (2016). Ar Lietuvos mokytojų vis dar reikia tobulinti kvalifikaciją? *Acta paedagogica Vilnensia*, t. 37, 35–44. <https://etalpykla.lituanistika.lt/fedora/objects/LT-LDB-0001:J.04~2016~1491918460762/datastreams/DS.002.0.01.ARTIC/content>.
62. Kardelis, K. (2017). *Mokslinių tyrimų metodologija ir metodai*. Šiauliai: Šiaulių universiteto leidykla.

63. Kaulēns, O. (2022). Conditions for effective teachers' professional development in a school as a learning organization. In L. Daniela (Ed.), *Human, Technologies and Quality of Education 2022* (pp. 345–359). University of Latvia. Prieiga per internetą: <https://doi.org/10.22364/htqe.2022.25>
64. Kontautienė, R. ir Melnikova, J. (2010). Bendrojo lavinimo mokyklų vadovų požiūris į kompetencijų ugdymo sistemą Lietuvoje. *Mokytojų ugdymas*, 14, 103–120. Internetinė prieiga: https://etalpykla.lituanistika.lt/object/LT-LDB-0001%3AJ.04~2010~1367177736670/J.04~2010~1367177736670.pdf?utm_source=chatgpt.com.
65. Kools, M. ir George, B. (2020). Debate: The learning organization—a key construct linking strategic planning and strategic management. *Public Money & Management*, 40(4), 262–264. Prieiga per internetą: <https://doi.org/10.1080/09540962.2020.1727112>.
66. Kools, M. ir Stoll, L. (2016). What makes a school a learning organisation? *OECD Education Working Papers*. Prieiga per internetą: https://www.oecd-ilibrary.org/education/what-makes-a-school-a-learning-organisation_5jlwm62b3bvh-en.
137. OECD Publishing. Prieiga per internetą: <https://doi.org/10.1787/5jlwm62b3bvh-en>.
67. Kučinskienė, R. ir Kučinskas, V. (2002). Jaunimo socialinės integracijos optimizavimas. *Acta Paedagogica Vilnensia*, 9, 316–325. Internetinė prieiga: https://etalpykla.lituanistika.lt/object/LT-LDB-0001%3AJ.04~2005~1367152404555/J.04~2005~1367152404555.pdf?utm_source=chatgpt.com.
68. Kudokienė, N. ir Juodaitytė, A. (2005). Mokyklos, kaip besimokančios organizacijos, formavimosi tendencijos. *Jaunųjų mokslininkų darbai*, 4, 107–113. Internetinė prieiga: <https://etalpykla.lituanistika.lt/object/LT-LDB-0001:J.041367152404555/J.041367152404555.pdf>.
69. Labanauskas, A. (2024). The expression of teacher-leadership in the organisation of the educational process at a progymnasium. *Regional Formation and Development Studies*, 2(43), 83–96. Internetinė prieiga: <https://e-journals.ku.lt/journal/RFDS/article/2973>.
70. Lambert, S. (2011). Lambert, L. (2011). Lyderystės gebėjimai ir tvari mokyklų pažanga. Kau-nas: UAB Vitae Litera.
71. Lastovska, A., Surikova, S., Siliņa-Jasjukeviča, G. ir Lūsēna-Ezera, I. (2023). Educational practitioners' attitudes towards change: Challenges and opportunities for implementing the model “School as a Learning Organisation” in general education institutions in Latvia. *Problems of Education in the 21st Century*, 81(5), 647–666. Prieiga per internetą: <https://doi.org/10.33225/pec/23.81.647>.
72. Laužackas, R., Gedvilienė, G., Tūtlys, V., Juozaitienė, D. (2008). *Mokytojų kvalifikacijos tobulinimo poreikiai*. *Pedagogika*, 89, 29–44. Prieiga per internetą: <https://portalcris.vdu.lt/ser-ver/api/core/bitstreams/a54994d6-e459-491b-801b-52962537c57e/content>.

73. Leithwood, K. (2021). A review of evidence about equitable school leadership. *Education Sciences*, 11(8), Article 377.
74. Leithwood, K. (2007). Transformational school leadership in a transactional policy world. *Leadership and Policy in Schools*, 6(1), 53–82. Prieiga per internetą: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/15700760601091234>.
75. Leithwood, K. ir Jantzi, D. (2000). The effects of transformational leadership on organizational conditions and student engagement with school. *Journal of Educational Administration*, 38(2), 112– Prieiga per internetą: <https://wallacefoundation.org/report/how-leadership-influences-student-learning>.
76. Leithwood, K., Louis, K. S., Anderson, S. ir Wahlstrom, K. (2004). *How leadership influences student learning*. The Wallace Foundation. Internetinė prieiga: https://www.researchgate.net/publication/234667370_How_Leadership_Influences_Student_Learning_Review_of_Research?utm_source=chatgpt.com.
77. Leswell, M. (2024). Schools as learning organisations: A framework to improve research engagement. Chartered College of Teaching. Prieiga per internetą: https://my.chartered.college/impact_article/schools-as-learning-organisations-a-framework-to-improve-research-engagement/.
78. Loeb, S., Kalogrides, D. ir Horng, E. L. (2010). Principal preferences and the uneven distribution of principals across schools. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 32(2), 205–229.
79. Loy, J., (2024). *Transforming Education in the Digital Age*. Springer.
80. Longworth, N. (2006). *Learning cities, learning regions, learning communities: Lifelong learning and local government*. Routledge. Prieiga per internetą: <https://www.routledge.com/Learning-Cities-Learning-Regions-Learning-Communities-Lifelong-Learning-and-Local-Government/Longworth/p/book/9780415371759>.
81. Macijauskienė, A. ir Žukauskienė, L. (2020). Progimnazijos vadovo lyderystė mokyklos veiklos valdyme. *Regional Formation and Development Studies*, 3(32), 138–150. Prieiga per internetą: https://www.researchgate.net/publication/346990213_Progimnazijos_vadovo_lyderyste_mokyklos_veiklos_valdyme.
82. Maluleke, H. M., ir Motlhabane, A. T. (2015). Teachers’ beliefs and practices influencing curriculum policy implementation: Connections between the known and unknown. *The International Journal of Pedagogy and Curriculum*, 22(3), 13–25. Prieiga per internetą: <https://cgscho-lar.com/bookstore/works/teachers-beliefs-and-practices-influencing-curriculum-policy-implementation>.
83. Mečkauskienė, R. (2009). Mokyklos vadovo vaidmenų transformacija. *Jaunųjų mokslininkų darbai*, 1(22), 118–126. Prieiga per internetą: <https://portalcris.vdu.lt/server/api/core/bitstreams/7a5b86be-e9de-460d-83cf-bc3a97aa8992/content>.

84. Mečkauskienė, R. ir Steponienė, A. (2010). Nauji iššūkiai įstaigos veiklos tobulinimui. Ir *Mokyklų vadybos tobulinimas Baltijos regione*. Vilniaus: Pedagoginio universiteto leidykla.
85. Melnikova, J. (2011). Mokyklų vadovų kompetencijų ugdymas švietimo vadybos paradigmu kaitos kontekste (daktaro disertacija). Prieiga per internetą: <https://epublications.vu.lt/object/elaba%3A2026280>.
86. Melnikova, J. (2014). Mokyklų vadovų kompetencijų ugdymas švietimo vadybos paradigmu kaitos kontekste. *Pedagogika*, 113, 45–52.
87. Mičiulienė, R. ir Brandišauskienė, A. (2021). Mokytojų kvalifikacijos tobulinimo veiksmingumo vertinimo kriterijai. *Viešoji politika ir administravimas*, 20(1), 45–57. Prieiga per internetą: <https://pdfs.semanticscholar.org/290d/5282c3362a983eaa488b4c3a1e61712c2776.pdf>.
88. Mthanti, B. ir Msiza, V. (2023). The role of school leaders in teacher development for 21st-century competencies. *International Journal of Educational Leadership and Management*, 11(1), 1–24. Prieiga per internetą: <https://www.tandfonline.com/doi/epdf/10.1080/2331186X.2023.2267934?needAccess=true>.
89. Nacionalinė švietimo agentūra. (2022). *Mokytojų profesinis tobulėjimas: 2021 metų Lietuvos bendrojo ugdymo mokyklų pažangos duomenų analizė*. Prieiga per internetą: https://www.nsa.smm.lt/wp-content/uploads/2022/12/2022_analize_nr6_2021_m_Mokytoju_profesinis-tobulejimas.pdf.
90. Nacionalinė švietimo agentūra. (2021). *Švietimo įstaigų vadovai: iššūkiai ir pokyčiai (Tyrimų apžvalga Nr. 1)*. Prieiga per internetą: https://www.nsa.smm.lt/wp-content/uploads/2021/12/nr1-Svietimo-istaigu-vadovai_elektroninis.pdf.
91. Navickaitė, J. (2012). Mokyklos vadovo lyderystė vykstančių švietimo pokyčių kontekste. *Acta Paedagogica Vilnensia*, 29, 35–46. Prieiga per internetą: <https://doi.org/10.15388/Acta-Paed.2012.29.1175>.
92. Norgren, R., (2021). *Educational leadership in the 21st century: A global perspective*. Prieiga internete: <https://www.amazon.com/EDUCATIONAL-LEADERSHIP-21ST-CENTURY-PERFORMANCE-BASED/dp/1933916702>.
93. OECD (2019). *TALIS 2018 Results (Volume I): Teachers and school leaders as lifelong learners*. OECD Publishing. Prieiga per internetą: <https://www.oecd.org/publications/talis-2018-results-volume-i-1d0bc92a-en.htm>.
94. OECD. (2021). *Teachers and school leaders as lifelong learners*. Paris: OECD Publishing. Prieiga per internetą: <https://doi.org/10.1787/2f8c0805-en>.
95. Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). (2019). *Education at a Glance 2019: OECD Indicators*. OECD Publishing. Prieiga per internetą: <https://doi.org/10.1787/f8d7880d-e>.

96. Padgurskytė, V. ir Malinauskienė, D. (2020). Švietimo įstaigų vadovų kasmetinės veiklos vertinimo situacija. *Jaunųjų mokslininkų darbai*, 50(1), 38–46. Prieiga per internetą: <https://doi.org/10.21277/jmd.v50i1.29.1>
97. *Parama mokytojų ir mokyklų vadovų karjerai. Politikos vadovas. Santrauka*. (2020). Europos Komisija. Prieiga per internetą: <https://op.europa.eu/lt/publication-detail/-/publication/f02d4648-7a07-11ea-b75f-01aa75ed71a1>. *savaiminiu mokymusi*. (daktaro disertacija). Prieiga per internetą: <https://talpykla.elaba.lt/elaba-fedora/objects/elaba:25065192/datastreams/MAIN/content>.
98. Paurienė, G. (2017). *Pedagogų profesinės kompetencijos ugdymas* (daktaro disertacija). Intrneto prieiga: <https://gs.elaba.lt/object/elaba%3A25065192/index.html>.
99. Pattnaik, J. ir Bhoi, B. (2024). *Enhancing Teacher Education: Cultivating the Architects of Tomorrow's Mind*. Prieiga per internetą: <https://doi.org/gtktg2>.
100. Poekert, P. E. (2020). Teacher leadership and professional development: Examining links between two concepts central to school improvement. *Professional Development in Education*, 46(2), 169–182. Internetinė prieiga: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/19415257.2012.657824>
101. Postholm, M. P. (2012). Teachers' professional development: A theoretical review. *Educational Research*, 54(4), 405–429. <https://doi.org/10.1080/00131881.2012.734725>.
102. Poteliūnienė, S., Ustilaitė, S., Uusiautti, S., ir Juškevičienė, A. (2019). Implementing inclusive education in Lithuania: What are the main challenges according to teachers' experiences? *Acta Paedagogica Vilnensia*, 43, 37–56. Prieiga per internetą: <https://www.journals.vu.lt/acta-paedagogica-vilnensia/article/view/16157>.
103. Prasetyo, A. ir Isnanto, R. R. (2023). The role of organizational learning in enhancing innovation performance: Evidence from Indonesian SMEs. *Journal of Organizational Change Management*, 36(1), 45–62.
104. Rajput, S., Sharma, P. K. ir Malviya, R. (2025). Artificial intelligence for emergency medical care. *Health Care Science*, 1, 1–16. Prieiga per internetą: <https://doi.org/10.1002/hcs2.72>
105. Romeikienė, L. „Šiandien švietimo sistema primena rūgštų dirvožemį“. Švietimo naujienos. 2021m. vasario 3d. <https://www.svietimonaujienos.lt/siandien-svietimo-sistemaprimena-rugstu-dirvozemi>.
106. Rupšienė, L. (2007). *Kokybinių tyrimų duomenų rinkimo metodologija*. Klaipėda: Klaipėdos universiteto leidykla.
107. Safonov, Y. N., Zhylynska, O. I. ir Gaidai, T. V. (2018). Education management in Ukraine in the context of global economic transformations. *European Research Studies Journal*, 21(Special Issue 3), 317–332. Internetinė prieiga: <https://doi.org/10.35808/ersj/1384>.

108. Scharma, U. (2006). Leading Inclusive Education: Measuring 'Effective' Leadership for Inclusive Education through a Bourdieuan Lens. ResearchGate. Internetinė prieiga: <https://www.emerald.com/insight/content/doi/10.1108/s1479-363620140000003022/full/html>.
109. Senge, P. M., Cambron-McCabe, N., Lucas, T., Smith, B., Dutton, J., Kleiner A. (2008). *Besimokanti mokykla*. VERSA/THE BOOK
110. Simonaitienė, B. (2001). *Mokyklos, kaip besimokančios organizacijos, tyrimo metodologija: koncepcijos, kriterijai, indikatoriai*. Vilniaus universitetas. Socialiniai mokslai. Nr. 2 (28).
111. Simonaitienė, B. (2003). *Mokykla - besimokanti organizacija*. Kaunas.
112. Simonaitienė, B. (2007). *Mokyklos - besimokančios organizacijos vystymas*. Kaunas.
113. Simonaitienė, B. ir Targamadzė, V. (2002). Bendrojo lavinimo mokyklos, kaip besimokančios organizacijos, veiklos charakteristikos teorinis pagrindimas. *Tiltai*, 4(21), 115–124. Prieiga per internetą: <https://www.lituanistika.lt/content/33245>.
114. Skrickienė, L., Čepuraitė, D. ir Štaras, K. (2018). Besimokanti organizacija šiuolaikinio viešojo valdymo kontekste. *Sveikatos mokslai*, 28(1), 57–66. Prieiga per internetą: <https://etalpykla.lituanistika.lt/object/LT-LDB-0001:J.04~2018~1534853451441/J.04~2018~1534853451441.pd>.
115. Stoll L, Fink D. Keičiame mokyklą. – Vilnius. Margi raštai, 1998.
116. Stoll, L. ir Kools, M. (2017). The school as a learning organisation: A review revisiting and extending a timely concept. *Journal of Professional Capital and Community*, 2(1), 2–17. Prieiga per internetą: <https://doi.org/10.1108/JPCC-09-2016-0022>.
117. Stoner, J. A. F., Freeman, R. E. ir Gilbert, D. R. (1995). *Management* (6th ed.). Prentice Hall.
118. Stoner, J. A. F., Freeman, R. E. ir Gilbert, D. R. (2000). *Management* (6th ed.). Prentice Hall.
119. Šedeckytė-Lagunavičienė, I., Tumlovskaja, J. Mokytojo profesinis tobulėjimas remiantis mokyklų įsivertinimo ir išorinio vertinimo duomenimis. Švietimo naujienos. NŠA, 2019. Prieiga per internetą: <https://www.svietimonaujienos.lt/mokytojo-profesinis-tobulejimas-remiantis-mokykluisivertinimo-ir-isorinio-vertinimo-duomenimis/>.
120. Šilingienė, V. (2011). *Lyderystės kompetencijos raiška individualios karjeros kontekste*. Ekonomika ir vadyba. 2011.16. Internetinė prieiga: <https://etalpykla.lituanistika.lt/fedora/objects/LT-LDB-0001:J.04~2011~1367177864476/datastreams/DS.002.0.01.ARTIC/content>.
121. Šimanskienė, L. (2008). *Besimokančios organizacijos kūrimo prielaidos ir galimybės*. Klaipėda: Klaipėdos universiteto leidykla.
122. Šneiderienė, A., Vaitiekus, A., ir Vaitiekienė, J. (2020). Lyderystės raiškos besimokančioje organizacijoje galimybės. *Socialiniai tyrimai*, 43(1), 45–57. Prieiga per internetą: doi:10.21277/st.v43i1.306.

123. *Švietimo įstaigų vadovai: iššūkiai ir pokyčiai*. (2021). *Švietimo problemos analizė*. Prieiga per internetą: https://www.nsa.smm.lt/wp-content/uploads/2021/12/nr1-Svietimo-istaigu-vadovai_elektroninis.pdf.
124. Thacker, B. (2021). Inquiry-based experimental physics: Twenty years of an evidence-based, laboratory-based physics course for algebra-based physics students. *Physical Review Physics Education Research*, 17(2), 020110. Prieiga per internet: DOI: 10.1103/PhysRevPhysEdu-
cRes.19.020116
125. Tidikis, R. J. (2003). *Socialinių mokslų tyrimų metodologija*. Vilnius: Lietuvos teisės universiteto Leidybos centras.
126. Timperley, H., Wilson, A., Barrar, H., Fung, I. (2007). Teacher professional learning and development: Best evidence synthesis iteration. Wellington, New Zealand: Ministry of Education. Internetinė prieiga: <https://www.educationcounts.govt.nz/publications/series/2515/15341>
127. Trakšėlys, K. (2011). Besimokančios organizacijos esmė ir nauda: andragogo požiūris. *Pedagogika*. Prieiga per internetą: <https://portalcris.vdu.lt/server/api/core/bitstreams/b76e4992-2eba-4b23-b3a9-29aec29c075e/content>.
128. Trakšėlys, K. (2013). *Švietimo paslaugų teikėjų ir vartotojų sąveika: subjektyvių konstruktyvų kūrimas*. Vytauto Didžiojo universitetas.
129. Umar, I., Isah, U., Ibrahim, J. A., Shuaibu, B., & Musa, I. M. (2024). Advancing teachers' professional development: Exploring models and impact assessment on ICT integration in colleges of education. *International Journal of Integrative Research*, 2(1), 45–56. Internetinė prieiga: <https://journal.multitechpublisher.com/index.php/index/login?source=%2Findex.php%2Fijir%2Far-ticle%2Fview%2F792>.
130. Urbanovič, J. ir Navickaitė, J. (2016). *Lyderystė autonomiškoje mokykloje*. Vilnius: Mykolo Romerio universitetas.
131. *Valstybės kontrolė*. (2016). Valstybinio audito ataskaita: Pedagogų kvalifikacijos tobulinimas. Prieiga per internetą: <https://www.vkontrole.lt/>.
132. Vorsah, R. E. ir Oppong, F. A. (2024). Sustainable professional development programs: Preparing science educators to teach environmental issues effectively. *International Journal of Engineering Technology Research & Management*, 8(11). Internetinė prieiga: <https://doi.org/10.5281/zenodo.14162074>.
133. Zakarevičius, P. (2003). Strateginis valdymas: teorija ir praktika. *Organizacijų vadyba: sisteminiai tyrimai*, 28, 101–112. Prieiga per internetą: <https://portalcris.vdu.lt/server/api/core/bitstreams/fb6902b7-f663-4b0a-813b-2fcb5de0abb3/content>.
134. Želvys, R. (2003). *Švietimo organizacijų vadyba*. Vilnius: Tyto alba.

135. Žvirdauskas, D. (2006). *Mokyklos vadovo lyderystės ypatumai švietimo subjektų interesų ir mokyklos efektyvumo raiškos aspektu*. Kaunas: Technologija.
136. Žydžiūnaitė, V. ir Sabaliauskas, S. (2017). *Kokybiniai tyrimai: Principai ir metodai*. Vilnius: Vaga.

SUMMARY

The topic of the Master's thesis is “The Role of the School Leader in Meeting Teachers’ Professional Development Needs.”

Many Lithuanian and foreign researchers have studied teachers’ professional development. However, the role of the school leader in meeting these professional development needs has received relatively little attention. This research addresses the problem: What is the role of the school leader in meeting teachers’ professional development needs? The object of the study: the role of the school leader in fulfilling teachers’ professional development needs.

The aim of the research is to reveal the role of the school leader in addressing teachers’ professional development needs. The objectives of the research are: to present the specifics of the school leader's activities, to discuss aspects of teachers’ professional development, and to assess the relationship between the activities of the school leader and teachers’ professional development.

To substantiate the problem and prepare the theoretical framework of the work, an analysis of scientific literature and legal acts was conducted, forming the basis for the research design. The method selected for collecting empirical data was the interview (oral survey). A research instrument—a questionnaire for school leaders—was developed. The questionnaire consisted of 10 questions. A non-probability criterion-based sampling method was used to select the study sample. Seven informants who met four established criteria participated in the study.

Following the research, a discussion, conclusions, and recommendations were presented.

The conducted empirical research revealed that teachers’ professional development is an important aspect of school leaders' work. School leaders act as facilitators of professional development, addressing teachers’ needs and fostering a culture of a learning-oriented school.

Keywords: school leader, teacher, professional development.

PRIEDAI

1 priedas

Pagrindiniai interviu klausimai

1	Kokius pastebite dabartinius pedagogų profesinio tobulėjimo pokyčius?
2	Kaip suvokiate savo, kaip mokyklos vadovo vaidmenį, tenkinant pedagogų profesinio tobulėjimo poreikius?
3	Su kokiais iššūkiais susiduriate tenkindami pedagogų profesinio tobulėjimo poreikius?
4	Kodėl svarbu tenkinti pedagogų profesinio tobulėjimo poreikius?
5	Kaip nustatote pedagogų profesinio tobulėjimo poreikius?
6	Kaip tenkinate pedagogų profesinio tobulėjimo poreikius?
7	Kaip analizuojate pedagogų profesinio tobulėjimo poveikį mokinių pasiekimams ir ugdymo kokybei?
8	Kaip skatinate pedagogus tobulėti?
9	Pasidalinkite mintimis, kaip Jūsų vadovaujamoje mokykloje kuriama besimokančios organizacijos kultūra?
10	Kokius įvardintumėte savo sėkmės atvejus tenkinant pedagogų profesinio tobulėjimo poreikius?

Sutikimas dalyvauti interviu

Laba diena. Esu magistratūros studentė ir rašau magistrinį darbą „Mokyklos vadovo vaidmuo tenkinant pedagogų profesinio tobulėjimo poreikius“. Dėkoju, kad sutikote dalyvauti tyrime. Tyrimo metu bus laikomasi konfidencialumo principo. Jūsų duomenys darbe bus užkoduoti, bus cituojamos tik jūsų pasakytos mintys. Informuoju, kad galite bet kuriuo momentu atsisakyti dalyvauti interviu arba atsakyti atsisakyti atsakyti į jums netinkantį klausimą, patvirtinkite, ar sutinkate dalyvauti interviu?