

MYKOLO ROMERIO UNIVERSITETO
ŽMOGAUS IR VISUOMENĖS STUDIJŲ FAKULTETO
EDUKOLOGIJOS IR SOCIALINIO DARBO INSTITUTAS

ALDONA DEGUTIENĖ
(VADYBOS MOKYKLOJE STUDIJŲ PROGRAMA)

**VADOVŲ IR MOKYTOJŲ LYDERYSTĖ KURIANT MOKYMOSI
KULTŪRĄ UGDYMO ĮSTAIGOJE**

Magistro baigiamasis darbas

Darbo vadovas:
Prof. dr. Valdonė Indrašienė

Vilnius, 2025

TURINYS

IVADAS.....	3
1. UGDYMO ĮSTAIGOS VADOVŲ IR MOKYTOJŲ LYDERYSTĖ KURIANT MOKYMOSI KULTŪRĄ UGDYMO ĮSTAIGOJE: TEORINIS PAGRINDIMAS	6
1.1. Organizacinės kultūros reikšmė organizacijos veiklai.....	6
1.2. Mokymosi kultūros kūrimo prielaidos organizacijoje.....	10
1.3. Lyderystės ugdymo įstaigoje svarba mokymosi kultūros kontekste.....	14
2. MOKYTOJŲ IR VADOVŲ LYDERYSTĖS RAIŠKA KURIANT MOKYMOSI KULTŪRĄ IKIMOKYKLINIO UGDYMO ĮSTAIGOJE TYRIMAS	19
2.1. Emirinio tyrimo metodologija ir organizavimas.....	19
2.2. Tyrimo duomenų analizė.....	23
2.2.1. Respondentų charakteristikos.....	23
2.2.2. Vadovų ir mokytojų lyderystės raiškos vertinimas.....	25
2.2.3. Direktorius lyderystės raiškos stiprumo vertinimas.....	39
2.2.4. Mokytojų lyderystės raiškos stiprumo vertinimas.....	43
DISKUSIJA.....	51
IŠVADOS.....	55
REKOMENDACIJOS.....	57
LITERATŪROS SĄRAŠAS.....	58
PRIEDAI.....	67
SANTRAUKA.....	71
SUMMARY.....	72
AKADEMINIO SĄŽININGUMO DEKLARACIJA.....	74

IVADAS

Temos aktualumas Siekiant švietimo kokybės, pagrindinis dėmesys turi būti skiriamas nuolatiniam mokymuisi, nuolat atnaujinant įgytas kompetencijas, kaip pabrėžiama UNESCO programoje Švietimas 2030 (2015). Mokykla, kaip besimokanti organizacija, kurioje klesti nuolatinio mokymosi kultūra, mokykla kurioje skatinama lyderystė, kurioje bendruomenė bendrai formuoja tikslus, kuria viziją ir strategiją, tai mokyklų tobulinimo kryptys apibrėžtos Geros mokyklos koncepcijoje (2015).

Mokymosi kultūros kūrimas siejamas su lyderių veikla ugdymo įstaigoje, nes lyderiai gali būti pokyčių iniciatoriais bei palankios mokymuisi ugdymo įstaigos aplinkos kūrėjais (Nehez ir Blossing, 2020). Pabrėžiama, kad lyderystės ugdymo įstaigoje raiškos rezultatas yra mokyklos bendruomenės mokymosi kokybė, turinti daryti poveikį mokinių mokymosi pokyčiams ir rezultatams (Valuckienė ir kt., 2015) bei skatinti mokytojus mokytis, kad mokymasis būtų prasmingas ir mokiniams, pažymi (Ahmad ir Ghavifekr, 2014). Lyderių misija ugdymo įstaigose yra sąmoningai ir apgalvotai kurti mokymosi aplinką (Alzoraiki ir kt., 2024) ir siekti bendrų įstaigos tikslų (Jakavonytė-Staškuvienė ir Barkauskienė, 2023).

Kuriama ir tobulinama mokymosi kultūra ugdymo įstaigoje, padeda pagerinti mokinių pasiekimus, skatina darbuotojus įsitraukti į bendrų uždavinių įgyvendinimą (Giedraitis ir Ispiryan, 2019). „Mokykla, veikianti visų įsitraukimo ir įtraukimo pagrindu <...> brandina asmenybes, gebančias visavertiškai būti ir visapusiškai save išreikšti visuomenėje“ (Kardašienė, 2023, p.187). Todėl nuolatinis mokymasis švietimo organizacijoje yra reikšmingas ugdymo tikslams pasiekti bei svarbus organizacijos vystymosi ir kaitos veiksnys (Simonaitienė ir Targamadžė, 2002), taip pat daro įtaką organizacijos veiksmingumui, padeda objektyviai suvokti išorinę aplinką ir į ją reaguoti, tobulinti esamą situaciją organizacijoje įgyvendinant pokyčius (Starkutė, 2023). Mokymosi organizacijose pokyčiai laikomi neišvengiamais ir svarbiais mokymuisi ir augimui (Fulan, 1998), o mokymosi kultūra organizacijose skatinama lyderystės dėka (Šneiderienė ir kt., 2020).

Temos ištirtumas ir naujumas Organizacijos kultūros problematiką tyrinėję mokslininkai atskleidė, kad organizacijoje vyraujanti kultūra turi labai didelę įtaką organizacijos pažangai (Manurung ir kt., 2023), darbuotojų profesinės veiklos rezultatams, gebėjimui spręsti problemas bei mokymuisi organizacijoje (Seif ir kt., 2024). Organizacijos kultūra lemia ir organizacijos unikalumą, didina darbuotojų prierašumą organizacijai, ugdo tapatumo jausmą (Šimanskienė ir Sandu, 2013) bei apibrėžia jos vertybių sistemą, kuri lemia organizacijos narių santykius tarpusavyje bei išorėje (Kvedaravičienė, 2013).

Švietimo organizacijos kultūros sąsajas su vadovų, mokytojų ir mokinių mokymusi analizavo Giedraitis ir Ispiryan (2019), pabrėždami visų organizacijos narių mokymosi svarbą mokyklos pažangai. Survutaitė (2016) pažymi, kad mokyklos organizacijos kultūra sąlygoja ugdytinių pasiekimus ir yra

ugdymo pažangos sąlyga. Tubutienė ir Morkūnaitė (2008) akcentavo mokymosi kultūros svarbą organizacijos pažangai kur būtinas visų organizacijos narių nuolatinis mokymasis, kuris kaip teigia Starkutė (2023), glaudžiai susijęs su pokyčių kūrimu gerinant organizacijos veiklą. Organizacijos mokymuisi yra svarbi mokymąsi palaikanti lyderystė Garvin ir kt (2008).

Tyrinėti įvairūs vadovų ir mokytojų lyderystės kuriant mokymosi kultūrą aspektai. Pabrėžiama lyderių nuolatinio mokymosi, savo patirties reflektavimo svarba bei įgalinimo, įtakos ir kontrolės pasidalijimas (Damkuvienė ir kt., 2019), Diskienė ir Narmontaitė (2011) išskiria asmeninės lyderystės įgūdžių įvaldymą. Analizuotos vadovo lyderystės kuriant mokymosi kultūrą kryptys, kaip visų organizacijos narių vienijimas bendram tikslui vardan sėkmingo mokinių mokymosi (Valuckienė ir kt. 2015), mokyklos veiklos krypties nustatymas, įgalinimas mokyklos bendruomenės bendrai veiklai, dalijimasis lyderyste (Navckienė, 2012). Mokslininkai pabrėžia, kad mokytojų lyderystė pasireiškia per nuolatinį mokymąsi ir tobulėjimą, bendruomenės kūrimą, pokyčių įgyvendinimą (Jakavonytė-Staškuvienė ir Barkauskienė, 2023), tačiau mokytojų lyderystė yra orientuota daugiau į ugdymo pokyčius (Valuckienė ir kt., 2015). Mokytojų ir vadovų tarpusavio pasitikėjimo, tapataus požiūrio į lyderystę svarbą pabrėžė Žukauskienė ir Bernatavičienė (2021).

Ugdymo įstaigos kultūros sampratą, jos svarbą mokymuisi organizacijoje tyrinėjo nemažai užsienio autorių. Tyrimai atskleidė, kad organizacijos pažangai labai didelę įtaką turi joje vyraujanti kultūra (Manurung ir kt., 2023). Alzoraiki ir kt. (2024) nustatė, kad organizacijos kultūra turi įtakos vadovų, mokytojų ir mokinių mokymuisi. Zahed-Babelan ir kt. (2019) pabrėžė ugdymo įstaigos kultūros, pagrįstos lankstumu ir atviru bendravimu svarbą.

Tyrinėta vadovų ir mokytojų lyderystė kuriant mokymosi kultūrą ir atskleistas teigiamas ryšys tarp mokytojų požiūrio į ugdymo įstaigos kultūrą ir mokytojų lyderystės praktikos (Harris ir kt., 2021). Manurung ir kt. (2023) tyrimo rezultatai atskleidė, kad lyderių vaidmuo kuriant įstaigos kultūrą yra novatoriškas, orientuotas ne tik į įstaigos veiklos rezultatus, bet ir į visų darbuotojų interesus kur yra svarbūs bendri susitarimai bei vertybės. Pažymimas pasitikėjimas darbuotojais ir dalijimasis lyderyste (Poom-Valickis ir kt. 2022), lyderių bendradarbiavimas ir dalijimasis patirtimi ir mokymosi skatinimas (Ozgenel 2020) bei lyderių įsipareigojimas nuolat tobulėti kuriant mokymosi kultūrą (Hoang, 2024).

Mokslinės literatūros analizė visgi atskleidė, kad lyderystės ir mokymosi kultūros temą Lietuvos mokslininkai tyrinėjo tik bendrojo lavinimo mokyklų kontekste, pvz.: Valuckienė ir kt (2015), Jakavonytės-Staškuvienės ir Barkauskienės (2023), o ikimokyklinės įstaigos lygmenyje tokių tyrimų nepavyko rasti.

Mokslinė problema. Mokymosi kultūros kūrimas ir įgyvendinimas neįmanomas be nuolatinės mokslo ir inovacijų sistemų stebėsenos, išteklių valdymo, kurį turėtų vykdyti pati ugdymo įstaigos bendruomenė (Jakavonytė-Staškuvienė, Barkauskienė, 2023). Mokymosi kultūros kūrime svarbų vaidmenį

atlieka lyderiai (Ozgenel, 2020). Nors lyderystę ir mokymosi kultūrą, pasak Şahin ir Bilir (2024), įvairios organizacijos aptarė ir nagrinėjo tyrimuose atliktuose apie besimokančias organizacijas, bet tyrimai apie lyderystės ir mokymosi kultūros kintamųjų sąsajas ugdymo įstaigose buvo mažai nagrinėti. Švietimo įstaigose besimokančios organizacijos yra susijusios su organizaciniu įsipareigojimu, organizaciniu pasitikėjimu, pasitenkinimu darbu, organizaciniais rezultatais, inovacijomis, žinių ir tyrimų rezultatais, lyderystės kompetencijomis, lyderyste, mokymosi kultūra. Be to, Poom-Valickis ir kt. (2022) teigimu, atlikti tyrimai rodo, kad mokymosi pokyčiai neįvyksta jeigu organizacija nėra orientuota į savo narių mokymąsi ir tobulėjimą. Todėl ugdymo įstaigų lyderiai turi rūpestingai ir apgalvotai kurti pozityvią į mokymąsi orientuotą kultūrą.

Probleminis tyrimo klausimas- kaip pasireiškia ikimokyklinio ugdymo įstaigų vadovų ir mokytojų lyderystė kuriant mokymosi kultūrą?

Hipotezės

- Didėjant vadovų vadybinio darbo stažui, didėja jų lyderystė kuriant mokymosi kultūrą ikimokyklinio ugdymo įstaigoje.
- Didėjant mokytojų pedagoginiam darbo stažui ir įgyjant aukštesnę kvalifikacinę kategoriją, didėja mokytojų lyderystė kuriant mokymosi kultūrą ikimokyklinio ugdymo įstaigoje

Tyrimo objektas - mokymosi kultūra ugdymo įstaigoje.

Raktiniai žodžiai - mokymosi kultūra, vadovų lyderystė, mokytojų lyderystė.

Tikslas - Teoriškai ir empiriškai pagrįsti vadovų ir mokytojų lyderystės svarbą kuriant mokymosi kultūrą ugdymo įstaigoje.

Uždaviniai:

- Atskleisti organizacinės kultūros reikšmę organizacijai.
- Aptarti mokymosi kultūros kūrimo prielaidas.
- Pagrįsti lyderystės ugdymo įstaigoje svarbą mokymosi kultūros formavimui.
- Įvertinti mokytojų ir vadovų požiūrį į lyderystės raišką kuriant mokymosi kultūrą ikimokyklinio ugdymo įstaigoje.

Tyrimo metodai:

- Mokslinės literatūros analizė atlikta siekiant atskleisti organizacinės kultūros reikšmę organizacijai, mokymosi kultūros kūrimo prielaidas bei pagrįsti lyderystės ugdymo įstaigoje svarbą mokymosi kultūros formavimui.
- Kiekybinis tyrimas atliktas siekiant atskleisti mokytojų ir vadovų lyderystės raišką kuriant mokymosi kultūrą ikimokyklinio ugdymo įstaigoje.

1. UGDYMO ĮSTAIGOS VADOVŲ IR MOKYTOJŲ LYDERYSTĖ KURIANT MOKYMOSI KULTŪRĄ: TEORINIS PAGRINDIMAS

1.1. Organizacinės kultūros reikšmė organizacijos veiklai

Organizacija - tai žmogaus sukurta tam tikra struktūra, sudaryta iš specifinių individų grupių, kurie veikia kartu siekdami įgyvendinti bendrą organizacijos tikslą (Navickas ir Navickienė, 2009). Svarbus elementas, lemiantis organizacijos siekti tikslo ir įgyvendinti pokyčius yra organizacijoje vyraujanti kultūra. Pagrindinis organizacijos kultūros formavimo tikslas yra padidinti darbuotojų įsitraukimo, įsipareigojimo ir gerovės lygį darbo vietoje (Pavlova, 2020).

Stundžienės (2010) teigimu nėra vieningo Lietuvos mokslininkų sutarimo kokį terminą vartoti kalbant apie kultūrą, vyraujančią organizacijose - ar yra organizacinė kultūra, ar organizacijos kultūra. Autorė pažymi, kad dažnai sąvokos, apibūdinančios organizacijos ir organizacinę kultūrą išryškina tas pačias charakteristikas. Tačiau labai svarbu nepainioti tarpusavyje organizacinės kultūros ir organizacijos kultūros. Staniulienė (2010) pabrėžia, kad organizacijos kultūra yra savaime susikuriantis reiškinys, o organizacinės kultūros formavimo procesas - nenutrūkstamas reiškinys, kryptingai formuojamas organizacijos dalyvių.

Vveinhardt (2011) pabrėžia, kad organizacijos kultūra tai įsitikinimai, mąstymas, stereotipizacija, fundamentalios vertybės, grupinė sąmonė, kolektyvinės sąmonės archetipai, nuoseklumas. Organizacijos kultūros dedamosios yra saitai, organizaciją natūraliai susiejantis su bendruomene. Tuo tarpu organizacinė kultūra, pasak Vveinhardt (2011, p.229) - tai „dirbtinė sąmoningai plėtojama kultūra. <...> Organizacinės kultūros charakteristikos sudaro organizacijos valdymo (vadybos) turinį ir tampa skiriamaisiais bruožais, pagal kuriuos organizacijos save pozicionuoja, tampa atpažįstamomis ir/arba interpretuojamomis personalo, vartotojų, klientų ir kt.“. Nors tiksliai apibrėžti organizacijos kultūros sampratą yra sudėtinga kultūra, pasak Kardašienės (2023) yra svarbi organizacijos gyvenime. Autorės teigimu, dažniau patiria sėkmę tos organizacijos, „kuriose labai puoselėjamos pagrindinės vertybės. Kuo daugiau organizacijos narių pripažins tas pačias vertybes ir bus vienijami bendrų įsitikinimų, tuo, tikėtina, organizacijos kultūra bus stipresnė“ (Kardašienė, 2023, p. 187). Stipri organizacinė kultūra savaime neatsiranda, ji kuriama sąmoningai organizacijos vadovų ir visos bendruomenės susitarant dėl bendros vizijos ir misijos, numatant kryptį ir tikslus, bei numatant priemones vizijos ir misijos įgyvendinimui, akcentuoja Manurung ir kt. (2023).

Organizacinė kultūra - tai bendra filosofija, vertybės ir lūkesčiai, sujungiantys organizaciją ir jos narius į visumą (Balvočiūtė ir Sandu, 2013). Autorės pabrėžia organizacinės kultūros svarbą vadovams, numatantiems organizacijos siekius, tikslus bei veiklos rezultatus ir visiems darbuotojams. Mokslininkai

(Paužuolienė, 2016), apibrėždami organizacinę kultūrą teoriniu aspektu, ją dažniausiai siūlo analizuoti remiantis šiais organizacinės kultūros elementais: vertybės, simboliai, herojai, istorijos, tradicijos ir ritualai, kultūrinių ryšių tinklas. Atkreipiamas dėmesys, kad organizacinė kultūra yra subjektyvi (suvokiama) ir objektyvi (matoma). Tyrėjų teigimu, objektyvi organizacinė kultūra yra tokia, kokią viešai deklaruoja pati organizacija, tuo tarpu „subjektyvi organizacinė kultūra yra tokia, kokią ją suvokia ir vertina kiekvienas organizacijos narys, atsižvelgdamas į savo asmenines vertybes ir įsitikinimus“ (Gudonytė ir Marčinskas, 2016, p.22). Taigi, kiekviena organizacija turi savitą organizacinę kultūrą, kuri lemia organizacijos unikalumą, didina darbuotojų prierašumą organizacijai, ugdo tapatumo jausmą (Šimanskienė ir Sandu, 2013). Organizacinė kultūra yra kuriama ir palaikoma komunikacija, o komunikacija (žodinė ir nežodinė) yra organizacinės kultūros dalis, vienas iš jos elementų (Stundžė, 2010). Siekiant tobulinti organizacinę kultūrą rekomenduojama tobulinti bendravimo ir bendradarbiavimo sistemą, plėtoti atvirą ir atsakingą valdymą, kurti atmosferą, įtraukiančią visus bendruomenės narius į savišvietą, skatinti lyderystę, inicijuoti pokyčius (Giedraitis ir Ispiryan, 2019).

Apibendrinant galima teigti, kad organizacinė kultūra tai bendri susitarimai, bendra filosofija, vizija, vertybės, įsitikinimai vienijantys organizacijos narius siekiant bendrų organizacijos tikslų. Kiekviena organizacija išsiskiria savita organizacine kultūra, kuri atskleidžia organizacijos unikalumą. Tobulinant organizacinę kultūrą svarbus nuolatinis visų bendruomenės narių mokymasis, lyderystė bei pokyčių įgyvendinimas.

Organizacinė kultūra švietimo organizacijose siejama su veiksminga ugdymo įstaigos švietimo vadybos priemone, kuri kryptingai ir sąmoningai kuriama ir formuojama visos organizacijos narių (Starkutė, 2024) ir yra ugdymo pažangos tvarumo sąlyga ir priemonė suteikianti mokyklos bendruomenei prasmę ir tapatumą (Survutaitė, 2016). Organizacinė kultūra mokykloje, pasak autorės, tai jos bendruomenės narių pasidalintas apibendrintas suvokimas apie tai kas yra „gera“ ir „bloga“ mokykla. Tai kasdienis kūrybinis procesas, kuomet nuo de facto egzistuojančios mokyklos subkultūros laipsniškai judama idealios mokyklos normatyvinės kultūros link. Taigi, mokyklos organizacinė kultūra lemia, kaip mokykla tvarkosi savo vidinėje ir išorinėje aplinkoje, sprendžia išylančias problemas, reaguoja į iššūkius (Merkys ir kt. 2019).

Survutaitės (2016) teigimu, organizacinė kultūra – ugdymo įstaigos sritis, kuri jungia daugumą veiksmų į bendrą visumą, atspindi ugdymo raišką, sąlygoja mokymo pasiekimus, parodo ugdymo įstaigos išskirtinumą bei ją reprezentuoja. Tai reiškia, kad organizacinė kultūra ugdymo įstaigoje lemia galimybę skleisti ugdytinių gebėjimus, kūrybiškumui ir kitiems saviraišką skatinantiems elementams, pasireiškiantiems ugdymo procese.

Pažymėtina, kad ugdymo įstaigos kultūros samprata moksliniuose šaltiniuose apibrėžiama nevienodai - autoriai skirtingai pateikia jos apibrėžtį bei poveikį mokymo proceso svarbai (žr. 1 lentelę).

Pateiktoje lentelėje pastebima, kad mokslininkų suformuluotose ugdymo įstaigos kultūros sampratos reiškiasi gan įvairus požiūris.

1 lentelė. *Ugdymo įstaigos kultūros sampratos interpretacijos*

Autorius/metai	Samprata
Duoblienė (2018)	<i>Ugdymo įstaigos kultūra suvienija bei įgalina mokymo proceso dalyvius dirbti išvien dėl bendrojo tikslo.</i>
Schipper ir kt. (2020)	<i>Ugdymo įstaigos kultūrą galima įvardyti kaip objektyvą, per kurią pasaulis žiūri į dalyvius.</i>
Nehez ir Blossing (2020)	<i>Ugdymo įstaigos kultūros turinys susideda iš bendruomenės narių vertybių, pamatinių nuostatų, įsitikinimų, įpročių, prielaidų.</i>
Hayati ir Susatya, (2020)	<i>Ugdymo įstaigos kultūra - gilių vertybių, įsitikinimų ir tradicijų modelis, susiformavęs per visą ugdymo įstaigos istoriją.</i>
Gökalp ir Soran (2022)	<i>Ugdymo įstaigos kultūra yra nuolatinis ir sisteminis procesas, sąlygojantis planingą mokymo (si) kaitą.</i>
Ismail ir kt. (2022)	<i>Ugdymo įstaigos kultūra apima bendras vertybes ir įsitikinimus, kurie skatina bendruomenę veikti.</i>
Tihuriyanti ir kt. (2024)	<i>Ugdymo įstaigos kultūrą galima apibūdinti kaip etiką ir socialinę aplinką šioje įstaigoje, susidedančią iš administracinių ir organizacinių struktūrų ir kaip jos sąveikauja, kad pagerintų mokytojų profesinį mokymąsi.</i>

Šaltinis: sudaryta darbo autoriaus, remiantis lentelėje pateiktais autoriais.

Ugdymo įstaigos kultūrą vieni autoriai interpretuoja kaip bendrų vertybių sistemą įgalinančią bendruomenę veikti (Nehez ir Blossing, 2020; Ismail ir kt., 2022), kiti kaip etiką ir socialinę aplinką siekiant pagerinti mokytojų profesinį mokymąsi (Tihuriyanti ir kt., 2024; Hayati ir Susatya, 2020), dar kiti kaip nuolatinį ir sisteminių procesą, sąlygojantį planingą mokymo kaitą (Gökalp ir Soran, 2022). Ugdymo įstaigos kultūra taip pat siejama ir su sėkmingu socialiniu mokinių gyvenimu ugdymo įstaigoje, kuris motyvuoja juos mokytis, padeda socializuotis, ypač jeigu mokiniai yra socialinės rizikos aplinkoje bei turi neigiamą požiūrį į aplinką (Mainaki ir kt., 2018). Bendrąja prasme ugdymo įstaigos kultūra, kaip teigia Kardašienė (2023, p. 39), suprantama „kaip vieningas institucijos virsmas, ir viskas, kas joje vyksta – ugdymo procesas, valdymas, ryšiai su bendruomene ir išoriniai kontaktai – turi įtakos visokeriopam mokinių lavinimui“. Autorės nuomone, ugdymo įstaigos kultūra yra itin svarbus mokymo segmentas, kadangi mokiniai mokosi tiek per pamokas, tiek kasdien gyvendami ugdymo įstaigoje.

Schipper ir kt. (2020) teigimu ugdymo įstaigos kultūra turi įtakos ugdymo įstaigos bendruomenės narių elgesiui ir sąveikai. Ugdymo įstaigos kultūra apibūdinama kaip bendrų vertybių, įsitikinimų ir tradicijų modelis, susiformavęs per visą ugdymo įstaigos gyvavimo istoriją (Hayati ir Susatya, 2020) ir kaip standartinės grupės ar organizacijos prielaidos, kurios buvo išmoktos per bendrą patirtį (Lambert ir kt., 2024). Nepaisant to, pasak Rashid ir kt. (2021), beveik sutariama, kad bet kurios organizacijos ar įstaigos

kultūra kaip standartinė vertybių, įsitikinimų ir požiūrių sistema tarp organizacijos individų, turi įtakos jos suvokimui ir vertinimui, prasmei, kuri perduodama per bendravimą ir tradicijas iš kartos į kartą.

Tyrimai (Alzoraiki ir kt., 2024) rodo, kad ugdymo įstaigoms, pasižyminčiomis pozityvia kultūra, būdingas pozityvus klasės klimatas, atsidavę mokytojai, aktyvus mokinių dalyvavimas mokymosi ir mokymo veikloje, drausmė ir tvarka, geri mokinių ir mokytojų santykiai, efektyvus valdymas ir komandinis darbas. Ugdymo įstaigos kultūros turinys paprastai išreiškiamas mąstymu bei kalbėjimu, kurie siejami su elgsena, aktyvumu, bendruomenės ugdymu (Azeem ir kt., 2020; Nehez ir Blossing, 2020). Tad ugdymo įstaigos kultūra yra turinio ir formos vienovė, turinti poveikį ir mokinių mokymuisi (Ozgenel, 2020) bei ugdymo pažangos tvarumo sąlyga (Survutaitė, 2016). Galima teigti, jog ugdymo įstaigos kultūra yra gana svarbus bendruomenės telkimo veiksnys. Bendruomenėje, kuri grįsta bendrais susitarimais, kultūra padeda mokiniams ugdytis savo tapatybę, puoselėti vertybes, tradicijas (Mainaki ir kt., 2018).

Apibendrinant galima teigti, kad ugdymo įstaigos kultūra – tai numanomų normų, vertybių, įsitikinimų, ritualų ir tradicijų sistema, kuri kartu formuoja neišsakytas mąstymo, jausmo ir elgesio gaires įstaigoje. Ugdymo įstaigos kultūra apima normas, elgesį ir vertybes, kuriomis vadovaujamasi tarpusavyje bendraujant, bendradarbiaujant, dalyvaujant profesiniame tobulėjime bei įgyvendinant ugdymo programas. Ugdymo įstaigos kultūra kuriama ir formuojama visų organizacijos narių ir yra įstaigos veiklos pažangos ir tvarumo sąlyga.

1.2 Mokymosi kultūros kūrimo prielaidos organizacijoje

Mokymosi kultūros kūrimas organizacijoje vyksta individualiu ir organizaciniu lygmeniu. Svarbiu mokymosi kultūros veiksniumi laikomas sistemingas reflektavimas savo patirties (Žibėnienė, 2021), visų organizacijos narių nuolatinis tobulėjimas, dalijimasis naujomis žiniomis, kurios tampa organizacijos patirtimi (Tubutienė ir Morkūnaitė, 2008). Pabrėžtina, kad esminiai mokymosi kultūros tobulinimo uždaviniai turėtų būti nukreipti į galimybių kūrimą ir kliūčių šalinimą, organizacijos narių augimo skatinimą ir sprendimų priėmimą tobulinant mokyklos, kaip organizacijos veiklą (Giedraitis ir Ispyrion, 2019). Organizacinio mokymosi svarba, siekiant pagerinti organizacijų veiklos rezultatus, siejama su žmogiškųjų išteklių vystymu. Burškienės ir Račaitės (2014) teigimu, organizacija siekianti tapti konkurencinga privalo rūpintis aukštos kompetencijos žmogiškųjų išteklių kūrimu. „Nuolat besimokančios organizacijos darbuotojai bendradarbiauja kiekvienas su kiekvienu, bendrai sprendžia problemas bei dalyvauja visuose mąstymo procesuose“ (Garalis, 2003, p. 55). Mokslininkų (Šneiderienė ir kt., 2020, p. 54) teigimu, „siekiant sėkmingos organizacijos veiklos, būtina keistis žiniomis, bendrauti ir mokytis, patikslinti bei pakeisti egzistuojančią praktiką“. Mokymasis „mokantis iš kolegų patirties <...> sudaro galimybes darbuotojams sėkmingai tenkinti savo poreikius siekiant organizacijos ir asmeninių tikslų, mokymosi poreikių suderinamumo“ (Dalinkevičius ir Prakapas, 2023, p. 35). Mokymasis per patirtį vyksta bendradarbiaujant, stebint, dalijantis patirtimi, diskutuojant, kiekvienam aktyviai įsitraukiant į mokymosi procesą. Tai nuolatinis kompetencijų tobulinimas, asmeninių teorinių ir praktinių žinių, nuostatų, vertybių perėmimas ir gebėjimas taikyti profesinėje veikloje (Smilgienė ir Juodaitytė, 2017). Svarbu akcentuoti, kad organizacinis mokymasis vyksta tuomet, kai visa veikla ir darbai traktuojami, kaip nepertraukiamas mokymosi procesas atvirai ir konstruktyviai bendraujant ir bendradarbiaujant, derinant darbo ir mokymosi galimybes, generuojant naujas žinias ir idėjas tobulinančias organizacijos veiklą (Kanišauskaitė, 2011). Organizacinis mokymasis yra glaudžiai susijęs ir su pokyčių kūrimu organizacijoje ir veikia vienas kitą darydami įtaką organizacijos veiklos efektyvumui (Starkutė 2023).

Pažymėtina, kad individualus profesinis augimas yra esminė organizacijos tobulėjimo sąlyga, todėl organizacijoje būtina sukurti tokią aplinką, kuri skatintų darbuotojus nuolat mokytis ir kurioje sutaptų darbuotojų bei organizacijos mokymosi poreikiai (Želvys, 2003). Tačiau individualus mokymasis negarantuoja organizacijos mokymosi, bet ir be individualaus mokymosi organizacijos mokymasis neegzistuoja (Senge, 1990). Mokymosi kultūros kūrimo procese individualus mokymasis yra integruota visos organizacijos dalis, kur mokymasis yra natūralus kasdienės veiklos aspektas (Gudauskas ir Jokūbauskienė, 2012). Tačiau, kad mokymasis taptų natūraliu kasdienės veiklos aspektu svarbus yra ir pačio besimokančiojo pasirengimas savarankiškai mokytis, jo asmeninis požiūris į mokymąsi ir mokymosi tikslus (Dačiulytė ir Pinčuk, 2010).

Taigi, mokymasis organizacijoje tiek individualiu, tiek organizaciniu lygmeniu yra svarbi mokymosi kultūros kūrimo prielaida.

Mokymosi kultūros kūrimas organizacijoje priklauso ir nuo vadovo gebėjimo skatinti mokymosi procesus organizacijoje, motyvuoti darbuotojus nuolatiniam profesiniam mokymuisi ir asmenybės saviugdai. Kaip pabrėžia Garvin ir kt (2008) svarbiu organizacijos mokymosi veiksmu laikytina mokymąsi stiprinanti lyderystė. Vadovai - lyderiai modeliuodami darbuotojų mokymąsi rūpinasi, kad darbuotojai jaustųsi saugiai, nebijotų klysti, būtų atviri naujovėms. Lyderiai padrąsina darbuotojus analizuoti naujas idėjas ir jas įgyvendinti. Šneiderienė ir kt. (2020) taip pat akcentuoja, kad organizacijos mokymasis priklauso nuo lyderio. Organizacijos, kuriose skatinamas mokymasis ir tobulėjimas ne tik dirba efektyviai, bet ir kuria gerovę organizacijos nariams (Zuzevičiūtė ir Teresevičius 2008), o viena iš besimokančios organizacijos „kūrimosi sąlygų žinoma yra stiprūs ir besimokantys vadovai“ (Dalinkevičius ir Prakapas, 2023, p. 34).

Pažymėtina, kad mokymąsi organizacijoje palaikantys vadovai patys dalyvauja įvairiose veiklose, mokosi efektyvių darbo metodų, domisi užsienio patirtimi (Berėnaitė ir kt., 2006). Vadovai kurdami mokymosi kultūrą organizacijoje yra atsakingi už visų organizacijos narių mokymą (Senge, 1990). Jeigu vadovas nori, kad darbuotojai mokytųsi, jis privalo mokytis ir pats. Vadovo vaidmuo skatinant ir stiprinant mokymosi kultūrą yra lemiamas (Želvys, 2003), pasireiškiantis per mokytojų profesinio tobulėjimo palaikymą, bendradarbiavimo skatinimą ir grįžtamojo ryšio teikimą (Kilag ir Sasan, 2023). Vadovo vaidmens aktualumą mokymosi kultūros kūrime pažymi ir Garalis (2003), pabrėždamas, kad būtent vadovas turi būti aktyvi organizacijos mokymosi procesus mobilizuojanti jėga, sugebantis skatinti mokymosi procesą. Vadovo užduotis yra užtikrinti tokią aplinką, kurioje organizacijos nariai turėtų motyvaciją įgyti žinių, jas plėtoti, panaudoti ir jomis keistis, siekiant bendrų organizacijos tikslų (Vaitkevičius, 2016). Kaip vieną iš esminių organizacijos vystymo veiksmų Šalkauskienė ir kt. (2006) pažymi vadovo gebėjimą įtikinti darbuotojus nuolat mokytis, palaikyti gerus santykius su bendradarbiais bei efektyviai valdyti gaunamą informaciją.

Taigi vadovo nuolatinis mokymasis, bendruomenės telkimas mokymuisi, mokymuisi palankios aplinkos kūrimas yra dar viena mokymosi kultūros kūrimo prielaida.

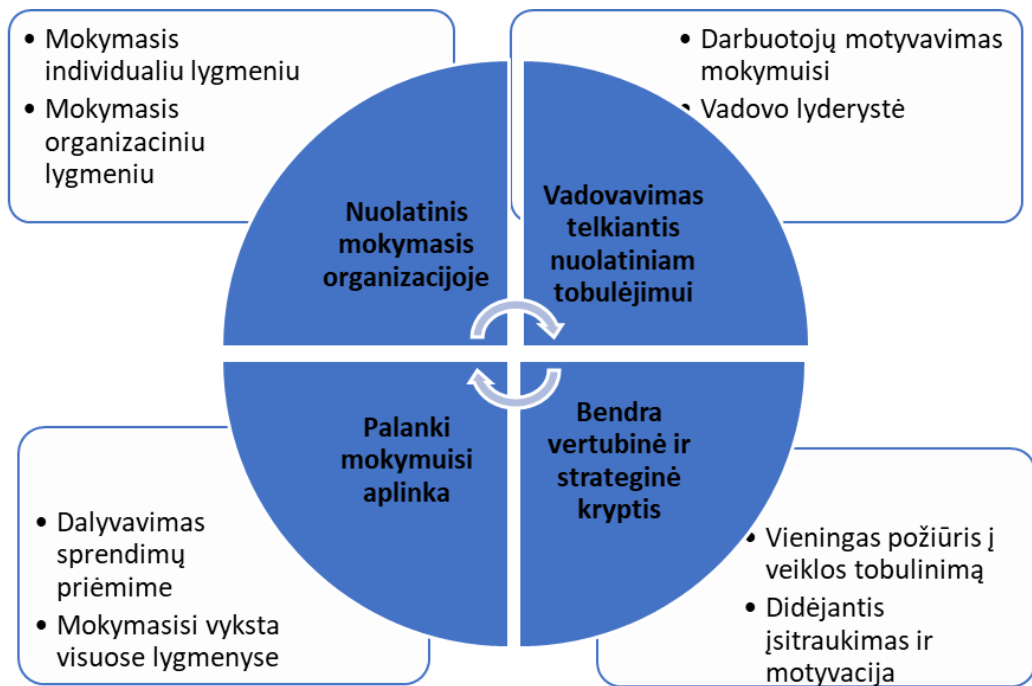
Tačiau, kaip teigia Pagurskytė ir Malinauskienė (2020) „didžiausi organizacijos ir vadovo sėkmės rodikliai priklauso nuo teigiamo mikroklimato“. Organizacijoje kurioje vyrauja teigiamas mikroklimatas darbuotojai jaučiasi gerai. Tokioje organizacijoje darbuotojai gali dalyvauti organizacijos valdyme, savarankiškai priimti sprendimus, turi daugiau atsakomybės. Nuolatinis profesinis tobulėjimas, esant teigiamam mikroklimatui, vyksta visuose organizacijos lygiuose, taip apjungdamas visą organizaciją siekti bendro tikslo ir kurdamas bei gerindamas visą organizacinę kultūrą (Trakšėlys, 2013). Teigiamas organizacijos mikroklimatas sudaro sąlygas ir palankią aplinką mokymuisi. Palanki mokymuisi aplinka turi

būti grįsta lankstumu, pasitikėjimu, atvirumu, nuolatinio mokymosi ir grupinio darbo skatinimu (Vaitkevičius, 2016). Palanki aplinka didina darbuotojų motyvaciją dalyvauti tiek individualiuose, tiek kolektyviniuose mokymosi procesuose. Tokiose organizacijose darbuotojai papildo, saugo, dalinasi ir kuria naujas žinias siekdami organizacijos veiklos efektyvumo (Šneiderienė ir kt., 2020). Pažymima (Dačiulytė, 2011) mokymąsi skatinančios aplinkos kūrimas, palaikymas ir galimybė tobulėti kiekvienam organizacijos nariui yra viena esminių besimokančios organizacijos charakteristikų.

Taigi, teigiamas organizacijos mikroklimatas, grindžiamas pasitikėjimu, lankstumu, atvirumu didina organizacijos narių motyvaciją mokymuisi ir yra mokymosi kultūros kūrimo organizacijoje prielaida.

Organizacijos darbuotojų mokymuisi ir tobulėjimui, gautų žinių praktiniam pritaikymui svarbi bendra organizacijos vertybių ir tikslų kryptis (Ramašauskienė, 2020). Svarbu pažymėti, kad organizacijos tikslai darbuotojui turi būti aiškūs, konkretūs ir įgyvendinami. Tikslų turinys turi sietis su darbuotojo vertybėmis, didinantis darbuotojų įsitraukimą ir motyvaciją. O vienas iš darbuotojų motyvacijos palaikymo veiksnių yra galimybių asmeniniam tobulėjimui sudarymas (Kasparienė ir Mačiunskienė, 2024). Mokymasis organizacijoje efektyvus, jeigu jis yra orientuotas į organizacijos strateginių tikslų įgyvendinimą ir vykdomas sistemiškai (Smilgienė ir kt., 2016). Organizacijos strategijos formavimą, vykdymą, vertinimą ir tobulinimą, kaip sąmoningai organizuojamą mokymosi procesą pažymi Bersėnaitė ir kt. (2006). Taigi, organizacijos nariai turėdami bendrą vertybių ir tikslų kryptį, mokydamiesi vieni iš kitų tobulina organizacijos veiklą ir siekia strateginių tikslų. Mokymosi kultūros kūrimas organizacijoje Dačiulytės (2011) teigimu, glaudžiai siejasi su organizacijos strategija ir pokyčių valdymu, vieningu organizacijos narių požiūriu į veiklos tobulinimą, tam taikant platų mokymo strategijų spektrą.

Mokslinės literatūros analizė atskleidė, kad mokymosi kultūros kūrimui organizacijoje svarbu yra nuolatinis profesinis tobulėjimas, vadovavimas telkiantis bendruomenę nuolatiniam tobulėjimui, palanki mokymuisi aplinka organizacijoje bei bendra vertybinė ir strateginė kryptis (1 pav.).



1 pav. Mokymosi kultūros kūrimo prielaidos organizacijoje (sudaryta autorės)

Apibendrinant mokslininkų išvalgas galima išskirti šias organizacijos mokymosi kultūros kūrimo prielaidas: nuolatinis mokymasis organizaciniu ir individualiu lygmeniu; vadovavimas telkiantis bendruomenę nuolatiniam tobulėjimui bei vadovo lyderystė; palanki mokymuisi, pasitikėjimu ir atvirumu grindžiama aplinka organizacijoje, įtraukianti visą bendruomenę į sprendimų priėmimą ir sukurianti galimybes mokymuisi visuose organizacijos lygmenyse; bendra vertybinė ir strateginė organizacijos kryptis užtikrinanti vieningą organizacijos narių požiūrį į veiklos tobulinimą bei didinanti darbuotojų įsitraukimą ir motyvaciją nuolatiniam tobulėjimui.

1.3. Lyderystės ugdymo įstaigoje svarba mokymosi kultūros kontekste

Mokymosi kultūra ugdymo įstaigoje kuriama ir plėtojama visos bendruomenės, tačiau ypatingą vaidmenį atlieka mokytojai ir/ar vadovai lyderiai. Lyderystė siejama su sėkmingai veiklai būtina kompetencija, kuri priskiriama tiek vadovui, tiek darbuotojams (Šilingienė, 2011), nes lyderystė nėra siejama su formaliai užimamomis pareigomis, potencialiais lyderiais gali tapti kiekvienas asmuo dirbantis švietimo organizacijoje (Jonušaitė ir Valuckienė, 2007).

Ugdymo įstaigoje lyderystės procesai „prasideda“ nuo asmeninio profesinio mokytojų mokymosi, o besimokantys ir savo mokymosi patirtis reflektuojantys mokytojai tampa lyderystės potencialu kuriančiu mokymosi kultūrą įstaigoje (Damkuvienė ir kt., 2019). Autorių teigimu, „Lyderystė – tai holistinis, tam tikrame organizaciniame kontekste vykstantis asmenų tarpusavio įtaka pasižyminčių sąveikų procesas, susidedantis iš asmeninės ūgties, idėjų sklaidos, kolegų įtraukimo ir pozityvaus kolegų atsako. Tai ne asmenį, o organizaciją kaip komandą apibūdinantis požymis, kur ypač svarbūs tampa pasitikėjimo, įgalinimo, įtakos ir kontrolės pasidalijimo procesai“ (Damkuvienė ir kt., 2019, p.120). Lyderystė atsiskleidžia bet kurioje veikloje, kai remiamasi individo sugebėjimais, siekiant efektyviai atlikti lyderio vaidmenį organizacijoje (Šneiderienė ir kt., 2020). Autorių teigimu, lyderystė gali reikštis per lyderių vadovavimo stilių, grįžtamojo ryšio lygį bei autonomijos pavaldiniams suteikimą. Diskienė ir Narmontaitė (2011) išskiria asmeninės lyderystės koncepcijos reikšmingumą greitai besikeičiančioje ir konkurencingoje organizacijų aplinkoje. Autorių teigimu darbuotojai vis labiau skatinami prisiimti atsakomybę už savo veiklą ir darbo elgseną, o tam ypatingą reikšmę turi asmeninės lyderystės įgūdžių įvaldymas. Asmeninė lyderystė, pasak Diskienės ir Normantaitės (2011) tai ne tik elgsenos, mąstymo ar tikslų siekimo organizuotumas, tai aiškiai nustatytos asmeninio tobulėjimo strategijos.

Apibendrinant galima teigti, kad lyderystė ugdymo įstaigoje, nėra siejama vien tik su formaliai užimamomis pareigomis. Lyderystė, tai tarpusavio sąveikos procesas, organizaciją kaip komandą, siekiančią bendrų tikslų apibūdinantis požymis. Lyderystė tai sėkmingai mokymosi kultūros kūrimo veiklai būtina kompetencija tiek vadovams tiek darbuotojams.

Lyderystė ugdymo įstaigoje itin svarbi kuriant mokymuisi palankią aplinką, kuri daro teigiamą poveikį ir mokinių mokymui ir gerina mokinių mokymosi kokybę (Groenewald, 2024). Sukūrus palankią aplinką, darbuotojai bus labiau motyvuoti dalyvauti tiek individualaus, tiek kolektyvinio mokymosi procese, papildys, saugos, dalysis ir kurs naujas žinias, siekdami organizacijos veiklos efektyvumo (Šneiderienė ir kt., 2020). Veiksmingi lyderiai pripažįstami už aktyvų indėlį į pozityvios ugdymo įstaigos kultūros kūrimą ir vystymą, pasižyminčią tokiais pagrindiniais bruožais kaip bendradarbiavimas, pasitikėjimas ir įsipareigojimas nuolat tobulėti (Hoang, 2024). Tai pabrėžia esminį lyderystės vaidmenį ne

tik individualiose veiklose, bet ir formuojant visapusišką ugdymo įstaigos etosą ir atmosferą (Andrin ir kt. 2023).

Pasitikėjimas, autorių teigimu, dar vienas esminis pozityvios ugdymo įstaigos kultūros elementas, stiprinantis bendravimą ir puoselėjantis bendruomeniškumo jausmą mokymosi aplinkoje. Svarbus yra ugdymo įstaigos lyderių vaidmuo bendradarbiaujant kurti į mokymąsi orientuotą įstaigos kultūrą. Pasak Poom-Valickis ir kt. (2022), bendradarbiavimu grindžiama ugdymo įstaigos kultūra yra orientuota į mokymosi kultūros kūrimą ir tobulinimą. Tokia kultūra svariai prisideda tiek prie ugdymo įstaigos tobulinimo procesų sėkmės, tiek prie jos efektyvumo, kuria aplinką kurioje pokyčiai vyksta greičiau, problemos sprendžiamos kartu, o mokytojai palaiko vieni kitus. Bendradarbiavimu grindžiama ugdymo įstaigos kultūra padeda mokytojams didinti savivertę ir pasitikėjimą savimi, prisiimti atsakomybę už įvairių situacijų valdymą ir rasti papildomą prasmę savo darbe (Poom-Valickis ir kt., 2022).

Skatinant lyderystę mokymosi kultūros kontekste yra svarbi ugdymo įstaigos vadovo lyderystė. Lietuvos Respublikos švietimo įstatyme (1991) pabrėžiama, kad viena iš švietimo įstaigos vadovo funkcijų yra vadovauti kuriant lyderystės ugdymui kultūrą, išlaikant ir stiprinant kiekvienam mokiniui mokytis ir savo galimybėms atskleisti palankią aplinką. Valuckienė ir kt. (2015) pažymi, kad vadovui, kaip lyderiui svarbu visoms suinteresuotoms pusėms padėti suvokti ugdymo organizacijos veiklą visumą ir pamatyti joje vykstančių skirtingų mokymosi procesų sąsajas ir suvienyti visus organizacijos narius dėl bendro tikslo – sėkmingo mokinių mokymosi. Vadovas – lyderis gali veikti nustatydamas mokyklos veiklos kryptį, įgalindamas mokyklos bendruomenę veiklai ir dalydamasis savo lyderyste (Navckienė 2012). Ugdymo įstaigų vadovai – lyderiai įstaigos kultūrą puoselėja kaip bendrą įstaigos narių vertybių ir įsitikinimų pagrindą, pagrįstą bendradarbiavimu, palaikymu ir pasitikėjimu kurie nuolatos kinta, kadangi juos kuria žmonės (Harris ir kt., 2021). Jie atlieka svarbų vaidmenį kuriant kultūrą ugdymo įstaigoje, kurioje vertinamas mokymasis bendradarbiaujant, suteikiant mokytojams laiko kartu atlikti tyrimus, planuoti ir kurti (Poom-Valickis ir kt., 2022). Tyrėjai nustatė, kad ugdymo įstaigos vadovo – lyderio parama mokytojų profesiniam mokymuisi ir dalyvavimas jame yra reikšmingiausia priemonė, kuria ugdymo įstaigos vadovai veikia mokinių mokymąsi (Robinson ir kt., 2008), tai yra gerina jų mokymosi pasiekimus (Day ir kt., 2016).

Į mokymąsi bendradarbiaujant orientuota ugdymo įstaigos kultūra sukuria klimatą ir struktūrą, kuri skatina mokytojus dirbti kartu, skatina darbuotojų mokymąsi ir profesinį augimą bei yra naudinga visiems ugdymo įstaigos bendruomenės nariams. Ozgenel (2020) pažymi, kad vadovo – lyderio ugdymo įstaigoje vaidmuo yra sukurti sveiką aplinką, skirti laiko ir erdvės bendradarbiavimui ir dalijimuisi patirtimi, suteikti išteklių ir remti mokytojų mokymąsi. Ugdymo įstaigos kultūra, pagrįsta atviru bendravimu ir lankstumu, leidžia mokytojams dalyvauti priimant sprendimus ir išreikšti savo nuomonę (Zahed-Babelan ir kt., 2019).

Svarbus mokyklos vadovo gebėjimas būti tiek aktyviu, tiek pasyviu švietimo vadybos kultūrinės grupės lyderiu (Bairašauskienė, 2023). Pasyvioji pusė reikšminga tuo, kad skatina savarankišką švietimo vadybos lauko dinamiką, užtikrina vietinės kultūros puoselėjimą ir tęstinumą. Vis dėlto, autorės teigimu, „aktyvioji autentiška lyderystė, kuriai būdingi tikslingi veiksmai, skatina kaitos, pasipriešinimo stereotipams, galios ir hierarchijos virsmo procesus nukreipti į vietinės kultūros permąstymą, refleksijos organizavimą, yra reikšminga tuo, kad padeda išlaikyti darnią ir nuoseklią autentiškos lyderystės ūgties kryptį veikiant skirtingoms sąveikoms, taip pat skatina iš naujo apsvarstyti įvairialypių socialinių akistatų patirtį ir įgyti naujų žinių“. (Bairašauskienė, 2023, p. 225).

Apibendrinant pažymėtina, kad ugdymo įstaigos vadovai – lyderiai mokymosi kultūros kūrimo kontekste atlieka bene pagrindinį vaidmenį kurdami mokymuisi palankią aplinką, palaikydami darbuotojų mokymąsi ir profesinį augimą, skatindami įstaigos bendruomenės įsitraukimą priimant sprendimus.

Mokytojų lyderystė, kaip aktuali kompetencija mokytojo profesinėje veikloje yra išskirta Mokytojų ir pagalbos mokiniui specialistų kompetencijų apraše (2023). Mokytojų lyderystė daro įtaką sklandžiam ir efektyviam ugdymo įstaigos darbui. Taip yra dėl to, jog lyderis prisiima daug teisinių ir ideologinių atsakomybių, pabrėždamas viziją, kuri yra kolektyvinio intelekto ir įsipareigojimo kolektyviai įgyvendinti šią viziją rezultatas. Mokytojai lyderiai, lyderystę vertina kaip nuolatinį mokymąsi ir tobulėjimą, susitelkimą į pokyčių įgyvendinimą ir bendruomenės kūrimą, o save laiko mokyklos bendruomenės dalimi (Jakavonytė-Staškuvienė ir Barkauskienė, 2023). Gumuliauskienės ir Vaičiūnienės (2019) teigimu, mokytojų lyderystės raišką lemia jų asmeninės savybės: ryžtingumas, ekstraversija, sąmoningumas, intelekto raiška, pasitikėjimas savimi, kolegiškumas ir atvirumas naujovėms. Mokytojus lyderystei gali paskatinti paties mokytojo poreikis būti lyderiu, ugdymo įstaigos vadovų lyderystė ir pagalba mokytojui, sąlygų lyderystės raiškai sudarymas – tapatus mokytojų ir vadovų požiūris į lyderystę, tarpusavio pasitikėjimas, palaikymas, kūrybiško veikimo laisvė (Žukauskienė ir Bernatavičienė, 2021). Kaip teigia Bujokaitė (2013), mokytojų lyderystė gali būti formali ir neformali. Palankus mokyklos vadovybės požiūris į mokytoją, stiprus kolegų palaikymas, pakankamos investicijos į lyderių ugdymą, aukšta profesinė kvalifikacija, didelė darbo patirtis teigiamai veikia mokytojų lyderystės raišką ugdymo įstaigoje. Valuckienės ir kt. (2015) teigimu, mokytojų lyderystė yra orientuota daugiau į ugdymo pokyčius, asmeninį profesinį tobulėjimą. Kaip pažymi Kilag ir Sasan (2023) profesinis tobulėjimas grindžiamas bendradarbiavimu, dalinantis patirtimi, mokantis vieniems iš kitų yra pats veiksmingiausias. Svarbu pastebėti ir tai, kad mokytojai nuolat mokydami iš profesinės veiklos praktikos, bendradarbiaudami, keisdami patirtimi ir atradimais su kolegomis, kurdami kolegoms mokymosi situacijas, praturtindami vieni kitų mokymosi aplinkas veikia kaip lyderiai mokymuisi, taip paskatindami ir ugdymo įstaigos lygmens pokyčius, reikalaujančius naujų žinių ir gebėjimų, naujos veikimo ir mokymosi drauge kultūros (Valuckienė ir kt., 2015).

Taigi, ugdymo įstaigos mokymosi kultūros kūrime mokytojai lyderiai veikdami kaip komanda prisideda prie ugdymo įstaigos veiklos veiksmingumo didinimo nuolat mokydami ir tobulėdami, susitelkdami į pokyčių įgyvendinimą ir bendruomenės kūrimą.

Tyrimai rodo, kad tarp ugdymo įstaigų vadovų ir mokytojų atsiranda pasitikėjimas kai vadovo – lyderio įsitikinimai ir veiksmai atitinka įstaigos tikslus, kada įstaigų vadovai, kaip lyderiai, dalijasi atsakomybe ir remia mokytojų darbą ir kada jie aktyviai ir efektyviai valdo konfliktus (Poom-Valickis ir kt., 2022). Autoriai išskiria keturias pagrindines veiklas kuriant ir vystant į mokymąsi orientuotą lyderystę ir bendradarbiaujančią ugdymo įstaigos kultūrą (žr. 2 lentelę).

2 lentelė. Ugdymo įstaigų lyderių pagrindinė veikla, kuriant į mokymąsi orientuotą kultūrą

Pagrindinės lyderio veiklos	Veiklos aprašymas
1. Bendros vizijos kūrimas ir tikslų nustatymas.	- Plačios, ilgalaikės darbotvarkės (vizijos) suformulavimas ir jos paaiškinimas visam personalui, - veiksmų planavimas remiantis vizija, - nuolatinis vizijos komunikavimas, - bendrų tikslų atsakomybės ir priėmimo skatinimas, - vaidmenų ir tikslų išaiškinimas.
2. Dalijimasis atsakomybe ir aplinkos kūrimas mokymuisi bendradarbiaujant.	- Bendras sprendimų priėmimas ir bendra atsakomybė, - dalijimasis patirtimi, - komandos formavimas, - galimybių dirbti kartu sudarymas (darbo grupės, oficialūs ir neoficialūs susitikimai, profesiniai tinklai ir kt.), - sąlygų mokytis ir dalytis patirtimi sudarymas.
3. Mokymo ir mokymosi kokybės gerinimas	- Sisteminga parama mokytojų profesiniam tobulėjimui, mokymosi proceso stebėjimas ir įrodymų rinkimas (pamokų stebėjimas, mokinių pasiekimų stebėjimas, tyrimai, poveikio matavimas ir kt.), - grįžtamojo ryšio teikimas mokytojams, - mentorystė.
4. Pasitikėjimo santykių modeliavimas ir kūrimas.	- Būti sektinu pavyzdžiu (motyvuojančiu, įkvepiančiu), - atviras ir pozityvus bendravimas, - pažangos pripažinimas, - saugios aplinkos mokymuisi ir rizikos prisiėmimui kūrimas.

Šaltinis: Poom-Valickis ir kt., 2022, p. 220-221

Galima teigti, kad ugdymo įstaigų lyderių kuriama į mokymąsi orientuota bendradarbiavimo kultūra, susideda iš šių keturių pagrindinių veiklų: (1) bendros vizijos kūrimo ir tikslų nustatymo; (2) atsakomybės pasidalijimo ir mokymosi bendradarbiaujant aplinkos kūrimo; (3) mokymo ir mokymosi kokybės gerinimo ir (4) pasitikėjimo santykių modeliavimo ir kūrimo. Efektyvūs ugdymo įstaigų vadovai-lyderiai, kurie dalijasi įstaigos vizija, visada matomi įstaigoje, jie kalbasi su mokytojais, teikia grįžtamąjį ryšį apie naujausius pokyčius, iškelia naujus vystymosi tikslus ir sukuria sėkmės jausmą, suteikdami

teigiamą pripažinimą, taip skatindami atsakomybę už mokymosi kultūros kūriną ir mokymosi kryptis (Poom-Valickis ir kt., 2022).

Apibendrinant galima teigti, kad lyderystė ugdymo įstaigoje yra ugdymo įstaigos mokymosi kultūros kūrimo, kuriai būdingas bendradarbiavimas, pasitikėjimas ir įsipareigojimas nuolat tobulėti pagrindas. Mokymosi kultūra, kai ją aktyviai vysto nuolat besimokantys, inicijuojantys ir diegiantys naujoves lyderiai, tampa orientuota į nuolatinį mokymąsi ir tobulėjimą. Efektyvi lyderystė apima ne tik individualius veiksmus, bet ir platesnę įtaką bendram mokymosi įstaigos etosui ir klimatui. Lyderiai, siekiantys įstaigos veiklos efektyvumo turi atkreipti dėmesį ne tik į mokytojų profesinį tobulėjimą bet ypatingą dėmesį skirti ir mokinių mokymuisi. Lyderiai turi stebėti mokykloje vykstančius procesus ir rinkti įrodymus, kad suteiktų grįžtamąjį ryšį mokytojams, taip užtikrindami mokymo ir mokymosi kokybę. Svarbu tai, jog ugdymo įstaigos lyderiai (vadovai ir mokytojai), kuriant mokymosi kultūrą, savo darbą sietų su profesiniu tobulėjimu, bendruomenės telkimu.

2. MOKYTOJŲ IR VADOVŲ LYDERYSTĖS RAIŠKA KURIANT MOKYMOSI KULTŪRĄ IKIMOKYKLINIO UGDYMO ĮSTAIGOJE

TYRIMAS

2.1 Tyrimo metodologija

Tyrimo metodas. Siekiant atskleisti mokytojų ir vadovų lyderystės raišką kuriant mokymosi kultūrą ikimokyklinio ugdymo įstaigoje pasirinktas kiekybinis turimas - mokytojų ir vadovų dirbančių ikimokyklinio ugdymo įstaigose anketinė apklausa. Šis tyrimo metodas pasirinktas, nes „galima surinkti didelį kiekį duomenų, kad galima būtų apibendrinti. Atrinkti duomenis, kuriuos galima statistiškai panaudoti“ (Kardelis, 2016, p. 116). „Tik metodologiškai pagrįsti, patikimi ir validūs (tinkami) tyrimo metodai gali būti laikomi efektyviais ir objektyviais“ (Kardelis, 2016, p. 97). Todėl kiekybinio tyrimo atlikimui panaudotas validuotas tyrimo instrumentas „Lyderystės raiškos bendrojo ugdymo mokykloje tyrimo metodologija“ (Valuckienė ir kt., 2015). Sutikimas naudoti tyrimo instrumentą yra gautas elektroniniu paštu (žr. 1 priedą).

Tyrimo imtis. Tyrime dalyvavo Vilniaus apskrities ikimokyklinio ugdymo įstaigų vadovai ir mokytojai. ŠVIS duomenimis Vilniaus apskrityje dirba 403 vadovai ir 4616 mokytojų. Bendras tiriamųjų generalinės visumos dydis yra 5019. Tai sudaro 8 proc. vadovų ir 92 proc. mokytojų.

Tiriamųjų imties sudaryta kvotų principu. Siekiant tyrimo reprezentatyvumo imtis skaičiuojama pagal V.I. Paniotto formulę (Kardelis, 2005).

$$n = \frac{1}{\Delta^2 + \frac{1}{N}}$$

n – atrankos dydis, N – generalinės visumos dydis – 5019, Δ – patikimumo dydis (0,05), apskaičiavus pagal formulę tiriamųjų imtis- 370. Taikant kvotų principą, apskaičiuotas vadovų ir mokytojų santykis, koks yra bendroje generalinės aibės visumoje – 30 (8 proc.) vadovų ir 340 (92 proc.) mokytojų.

Duomenų rinkimo instrumentas. Anketos klausimyną sudarė teminiai teiginių blokai matuojantys lyderystės kuriant mokymosi kultūrą ikimokyklinio ugdymo įstaigoje raišką. Trys teminiai teiginių blokai matuojantys ikimokyklinio ugdymo įstaigos vadovo lyderystės raišką kuriant mokymosi kultūrą ikimokyklinio ugdymo įstaigoje ir penki teminiai teiginių blokai matuojantys ikimokyklinio ugdymo įstaigų mokytojų lyderystės raišką kuriant mokymosi kultūrą ikimokyklinio ugdymo įstaigoje. Iš viso klausimynuose pateikta 13 mokyklos vadovo lyderystės raišką apibūdinančių teiginių ir 21 teiginys apibūdinantis mokytojų lyderystės raišką, kuriuos respondentai vertino šiais ranginiais įverčiais: visiškai sutinku, sutinku, nei sutinku nei nesutinku, nesutinku, visiškai nesutinku.

Pirmąjį teminį bloką sudarė penki teiginiai, kuriais siekta išsiaiškinti vadovo įsipareigojimą mokyklai (Cronbacho alpha koeficientas – 0,967). Antruoju teiginių bloku siekta išsiaiškinti direktoriaus dėmesį mokymuisi ir jį sudarė penki teiginiai (Cronbacho alpha koeficientas – 0,961). Trečiuoju teiginių bloku siekta išsiaiškinti direktoriaus, kaip ugdymo profesionalo lyderystės raišką ir jį sudarė trys teiginiai. (Cronbacho alpha koeficientas – 0,933). Ketvirtuoju teiginių bloku siekta išsiaiškinti, kaip pasireiškia mokytojų iniciatyvi veikla tobulinant mokyklą. Jį sudarė keturi teiginiai (Cronbacho alpha koeficientas – 0,932). Penktuoju teiginių bloku siekta išsiaiškinti mokytojų orientaciją į vaikų ugdymosi sėkmę ir jį sudarė keturi teiginiai (Cronbacho alpha koeficientas – 0,955). Penktuoju teiginių bloku siekta išsiaiškinti mokytojų lyderystės pripažinimą ir palaikymą mokykloje ir jį sudarė keturi teiginiai (Cronbacho alpha koeficientas – 0,938). Septintuoju teiginių bloku siekta išsiaiškinti atviro mokytojų dialogo apie ugdymą raišką ir jį sudarė penki teiginiai (Cronbacho alpha koeficientas – 0,945). Aštuntuoju teiginių bloku siekta išsiaiškinti mokytojų tarpusavio pagalbos raišką ir jį sudarė keturi teiginiai (Cronbacho alpha koeficientas – 0,869).

Demografinių klausimų grupę sudarė keturi klausimai susiję su amžiumi, užimamomis pareigomis, ikimokyklinio ugdymo įstaigos vietoje, mokytojų kvalifikacine kategorija.

Tyrimo duomenys analizuojami ir pateikiami siekiant atskleisti vadovų ir mokytojų lyderystės raišką kuriant mokymosi kultūrą ikimokyklinio ugdymo įstaigose.

Tyrimo organizavimas

Tyrimo etapai

- Temos pasirinkimas, jos aktualumo bei problematikos apibrėžimas.
- Mokslinės literatūros rinkimas ir analizė.
- Tyrimo strategijos pasirinkimas ir metodologijos pagrindimas.
- Tiriamosios dalies planavimas ir pilotinio tyrimo organizavimas,
- Tyrimo duomenų apdorojimas ir analizė:

Tyrimo etika. Tyrime laikytasi bendrųjų socialinių tyrimų etikos reikalavimų: tyrimo teisėtumo, tyrimo tikslų aiškumo ir atskleidimo dalyviams, tyrimo dalyvių privatumo ir konfidencialumo išsaugojimo, dalyvavimo tyrime savanoriškumo. Telefonu buvo susisiekiama su ikimokyklinio ugdymo įstaigų vadovais ir gautas leidimas jų vadovaujamose ikimokyklinio ugdymo įstaigose atlikti vadovų ir pedagogų anketinę apklausą. Gavus vadovų sutikimą elektroniniais paštais buvo išsiųstas kvietimas dalyvauti anoniminiame apklausoje, paaiškintas tyrimo tikslas ir tai, kad atsakydami į anketos klausimus respondentai išreiškia sutikimą dalyvauti apklausoje. Taigi visų respondentų sutikimas buvo gautas.

Duomenų analizės metodai. Gautiems tyrimo duomenims apdoroti, sisteminti ir grafiškai vaizduoti buvo naudojamos SPSS Statistics 26, Windows Microsoft Word ir Excel programos. Tyrimo duomenys darbe pateikti paveiksluose (procentine išraiška) ir lentelėse.

Aprašomoji statistika atlikta analizuojant:

- tiriamųjų charakteristiką (respondentų pasiskirstymą pagal užimamas pareigas, amžių ugdymo įstaigos vietovę ir mokytojų kvalifikacinę kategoriją);
- teiginių, apibūdinančių vadovų ir mokytojų lyderystę, kuriant mokymosi kultūrą ikimokyklinio ugdymo įstaigoje, vertinimą;
- apskaičiuotus vertinimo vidurkius teiginių, atspindinčių direktoriaus įsipareigojimą mokyklai, direktoriaus dėmesį mokymuisi ir direktorių kaip ugdymo profesionalą;
- apskaičiuotus vertinimo vidurkius teiginių, atspindinčių mokytojų iniciatyvumą tobulinant mokyklą, mokytojų orientaciją į vaikų ugdymo(si) sėkmę, mokytojų lyderystės pripažinimą ir palaikymą, atvirą mokytojų dialogą apie ugdymą, mokytojų tarpusavio pagalbą.

Neparametrinei duomenų analizei taikyti neparametriniai kriterijai:

- Kruskal'io-Wallis'o kriterijus. „Kruskal'io-Wallis'o kriterijus taikomas tada kai: lyginami trijų ar daugiau respondentų grupių atsakymai; priklausomasis kintamasis yra ranginis arba normalumo sąlygos netenkinantis kiekybinis kriterijus“ (Rupšienė ir Rutkienė, 2016, p. 154). Taikant Kruskal-Wallis kriterijų buvo lyginami keturių respondentų grupių (dirbančių didmiesčio, miesto, miestelio ir kaimo vietovėse esančiose ikimokyklinio ugdymo įstaigose) atsakymai apie direktoriaus ir mokytojų lyderystės raišką kuriant mokymosi kultūrą ikimokyklinio ugdymo įstaigoje.
- Mann'o-Whitney'io kriterijus. „Taikant Mann'o-Whitney'io kriterijų visada tarpusavyje lyginamos dvi respondentų grupės“ (Rupšienė ir Rutkienė, 2016, p.141). Taikant Mann'o-Whitney'io kriterijų buvo lyginami dviejų respondentų grupių (pagal mokytojų turimas kvalifikacines kategorijas: mokytojo ir vyresniojo mokytojo, vyresniojo mokytojo ir mokytojo metodininko) atsakymai apie mokytojų lyderystės raišką kuriant mokymosi kultūrą ikimokyklinio ugdymo įstaigoje
- Friedman'o kriterijus. „Friedman'o kriterijus taikomas tada, kai: lyginami tos pačios respondentų grupės trys ir daugiau homogeniškų kintamųjų; visi lyginami kintamieji yra ranginiai arba normalumo sąlygos netenkinantys kiekybiniai kintamieji“ (Rupšienė ir Rutkienė, 2016, p. 160). Taikant Friedman kriterijų pirmiausia buvo sukurti homogeniški kintamieji iš teiginių vertintų pagal Likerto skalę. Trys kintamieji apibūdinantys vadovo lyderystės raišką, kuriant mokymosi kultūrą ikimokyklinio ugdymo įstaigoje:
 1. Direktoriaus įsipareigojimas mokyklai (sudarytas iš šių teiginių: direktorius yra įsipareigojęs mokyklai ir tiki jos ateitimi, direktorius iškelia vaikų interesus aukščiau už savo asmeninius ar

politinius siekius/ ambicijas, direktorius tarnauja visos mokyklos, o ne atskirų mokytojų grupių interesus, direktorius aktyviai klausia visų nuomonės, gilinaisi į kitų požiūrius ir direktorius pasitiki mokytojais lyderiais).

2. Direktoriaus dėmesys mokymuisi (sudarytas iš šių teiginių: direktorius mano, kad vadybinės veiklos prioritetas yra mokymosi tobulinimas, direktorius asmeniškai domisi kiekvieno mokytojo profesiniu tobulėjimu, direktorius mokosi kartu su mokytojais).
3. Direktorius, kaip ugdymo profesionalas (sudarytas iš šių teiginių: direktorius žino kas vyksta grupėse, direktorius supranta, kaip vaikai ugdomi, direktorius išmano ir gali diskutuoti apie vaikų ugdymą(si) ir didaktines sistemas).

Penki kintamieji apibūdinantys mokytojų lyderystės raišką, kuriant mokymosi kultūrą ikimokyklinio ugdymo įstaigoje:

1. Mokytojų iniciatyvi veikla tobulinant mokyklą (sudarytas iš šių teiginių: mokytojai savo iniciatyva buria grupes ir komandas, mokytojai ieško mokyklos veiklos tobulinimo sprendimų, aktyviai diskutuoja ir teikia siūlymus, mokytojai savo siūlymus imasi patys įgyvendinti, mokytojai gali eksperimentuoti, keisti nusistovėjusius metodus ir tvarką, jei tai padeda vaikams ugdytis).
2. Mokytojų orientacija į vaikų ugdymo(si) sėkmę (sudarytas iš šių teiginių: mokytojai atkakliai siekia gerinti savo vaikų ugdymąsi, mokytojai taiko vaikus motyvuojančias ugdytis strategijas, mokytojai sau kelia ambicingus tikslus, ambicingi tikslai keliami kiekvienam vaikui).
3. Mokytojų lyderystės pripažinimas ir palaikymas (sudarytas iš šių teiginių: daugelis mokyklos mokytojų gali imtis lyderio vaidmens, mokytojai pripažįsta ir gerbia kiekvieno savo kolegos idėją ar siūlymą, kolegos palaiko mokytojų iniciatyvas, padeda jas įgyvendinti, mokytojai jaučia atsakomybę ne tik už savo, bet ir už kolegų vaikų ugdymo(si) rezultatus).
4. Atviras mokytojų dialogas apie ugdymą (sudarytas iš šių teiginių: mokytojai diskutuoja tarpusavyje ir suderina vaikų ugdymo turinį, metodus ir vertinimą, mokytojai komandose tariausi, planuoja, kaip įveikti vaikų ugdymosi sunkumus, mokytojai atvirai diskutuoja apie savo ugdomąsias veiklas ir vaikų ugdymą(si), mokytojai dalijasi metodine medžiaga, ugdomųjų veiklų planais ir kitomis ugdymo priemonėmis, mokytojai dalijasi naujomis idėjomis ir ugdymo metodais su kolegomis).
5. Mokytojų tarpusavio pagalba (sudarytas iš šių teiginių: mokytojai daro įtaką savo kolegų darbui, padeda vieni kitiems tobulinti ugdomąsias veiklas, mokytojai padeda kolegoms, kuriems sunkiau sekasi, mokytojai stebi meistriškai dirbančių kolegų ugdomąsias veiklas, skatina kolegas dalyvauti mokymuose, projektuose).

Buvo lyginama ar mokytojų ir vadovų lyderystės raiškos stiprumas skiriasi pagal skirtingus homogeniškus vertinimo požymius kuriant mokymosi kultūrą ikimokyklinio ugdymo įstaigoje.

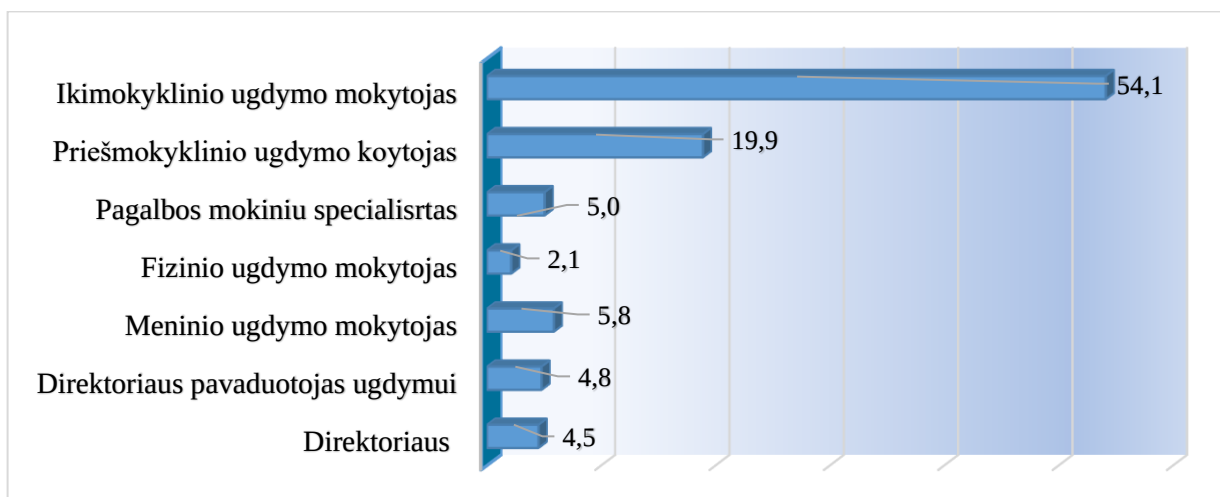
Taip pat buvo taikomas Spearman koreliacijos koeficientas (r_s) tiesinio ryšio stiprumo vertinimui, tai yra ar yra ryšys tarp vadybinio darbo stažo ir vadovo lyderystės raiškos stiprumo kuriant mokymosi kultūrą ikimokyklinio ugdymo įstaigoje ir ar yra ryšys tarp pedagoginio darbo stažo ir mokytojų lyderystės raiškos stiprumo kuriant mokymosi kultūrą ikimokyklinio ugdymo įstaigose. „Tiesinio ryšio stiprumas vertinamas koreliacijos koeficientu, kuris kinta nuo +1 (tiesioginis funkcinis ryšys) iki -1 (atvirkštinis funkcinis ryšys)“ (Bitinas, 2006, p. 311).

Tyrimo ribotumai. Formuojant tyrimo imtį buvo pasirinkta vienos apskrities respondentai, todėl ribotumas tame, kad tai neatspindi situacijos šalies mastu.

2.2 Tyrimo duomenų analizė

2.2.1 Respondentų charakteristikos

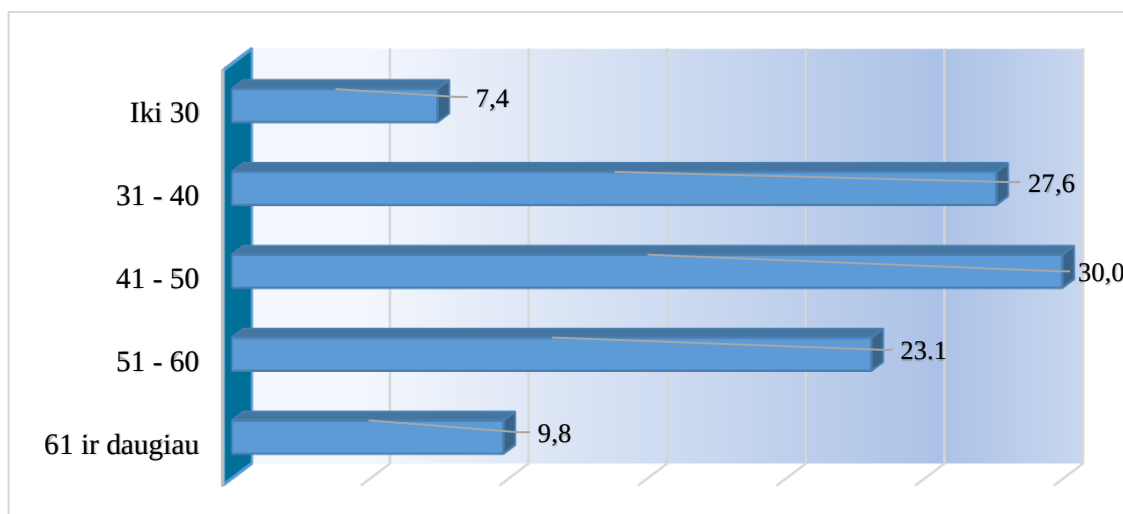
Apklausoje dalyvavo 377 respondentai ($n=377$) ikimokyklinio ugdymo įstaigose dirbantys vadovai ir pedagogai. Daugiau nei pusė apklausoje dalyvavusių respondentų buvo ikimokyklinio ugdymo mokytojai (54,1 proc.). Likusi dalis respondentų pagal pareigybes pasiskirstė sekančiai: priešmokyklinio ugdymo mokytojai (19,9 proc.), pagalbos mokiniui specialistai (5,0 proc.), meninio ugdymo mokytojai (5,8 proc.), fizinio ugdymo mokytojai (2,1 proc.), direktoriai (4,5 proc.), direktoriaus pavaduotojai ugdymui (4,8 proc.), (2 pav.).



2 pav. Respondentų pasiskirstymas (proc.) pagal užimamas pareigas ($n=377$)

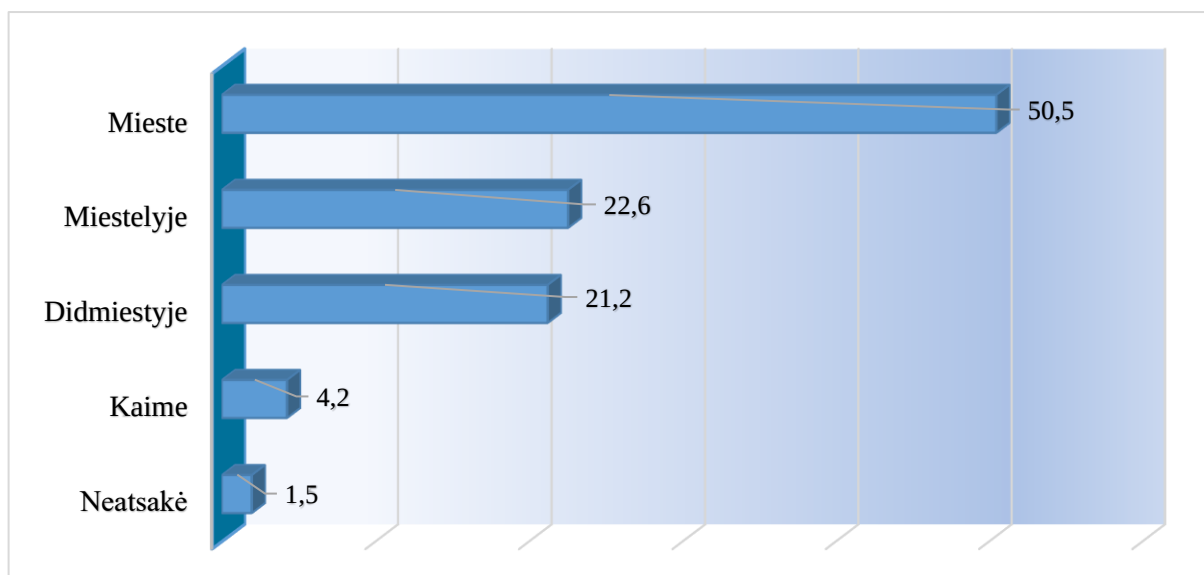
Analizuojant respondentų pasiskirstymą pagal amžiaus grupes (3 pav.), paaiškėjo, kad daugiausia tyrime dalyvavusių respondentų priklauso 41-50 metų amžiaus grupei (30,0 proc.). Kiek mažiau (27,6 proc.) respondentų priklauso 31-40 metų amžiaus grupei. Dar mažiau respondentų priklauso 51-60 metų amžiaus

grupei (23,1 proc.). Mažiausiai tyrime dalyvavo respondentų, kurių amžius yra iki 30 metų (7,43 proc.). Daugiau nei 61 metų respondentų buvo 9,8 proc.



3 pav. Respondentų pasiskirstymas (proc.) pagal amžių (n=377)

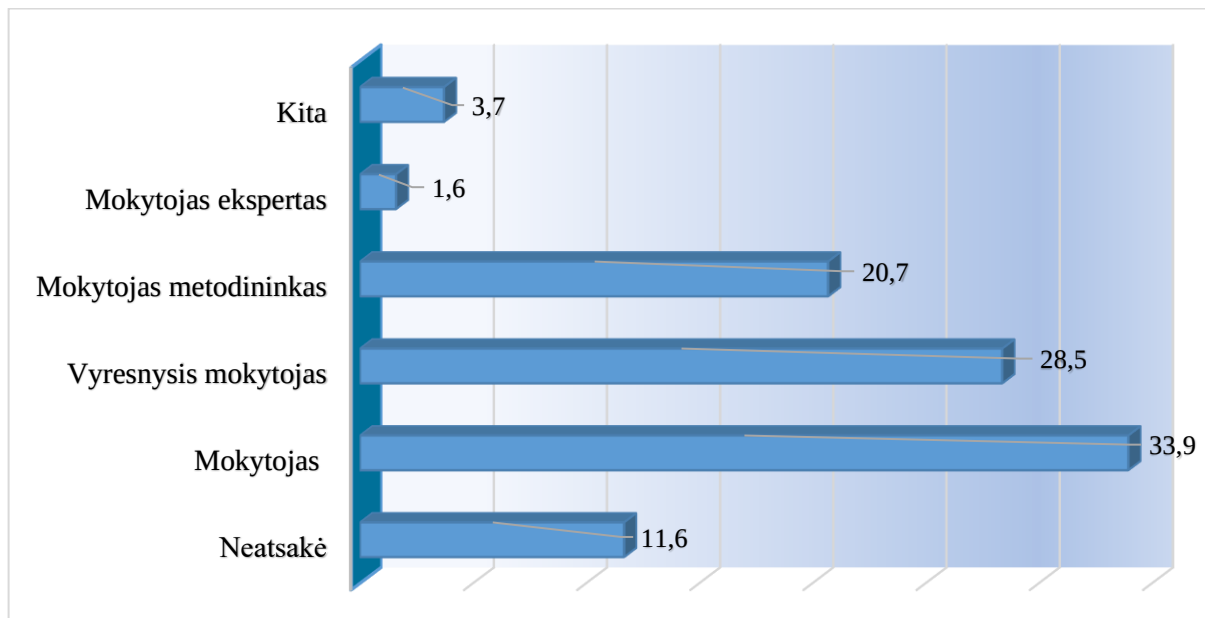
Analizuojant respondentų pasiskirstymą pagal ugdymo įstaigos vietovę (4 pav.), nustatyta, kad daugiausia tyrime dalyvavusių respondentų dirba miesto ikimokyklinio ugdymo įstaigose (50,5 proc.). Miestelyje (22,6 proc.) ir didmiestyje (21,2 proc.) esančių ikimokyklinio ugdymo įstaigų respondentų skaičius beveik vienodas. Mažiausiai tyrime dalyvavo respondentų iš ikimokyklinio ugdymo įstaigų esančių kaimo vietovėje (4,2 proc.).



4 pav. Respondentų pasiskirstymas (proc.) pagal ugdymo įstaigos vietovę (n=377)

Analizuojant respondentų pasiskirstymą pagal turimas kvalifikacines kategorijas (5 pav.) paaiškėjo, kad daugiausia tyrime dalyvavusių respondentų turi mokytojo (33,9 proc.) ir vyresniojo

mokytojo (28,5 proc.) kvalifikacines kategorijas. Kiek mažiau (20,7 proc.) tyrime dalyvavo respondentų turinčių mokytojo metodininko kvalifikacinę kategoriją. Mažiausia respondentų turinčių mokytojo eksperto (1,6 proc.) kvalifikacinę kategoriją.



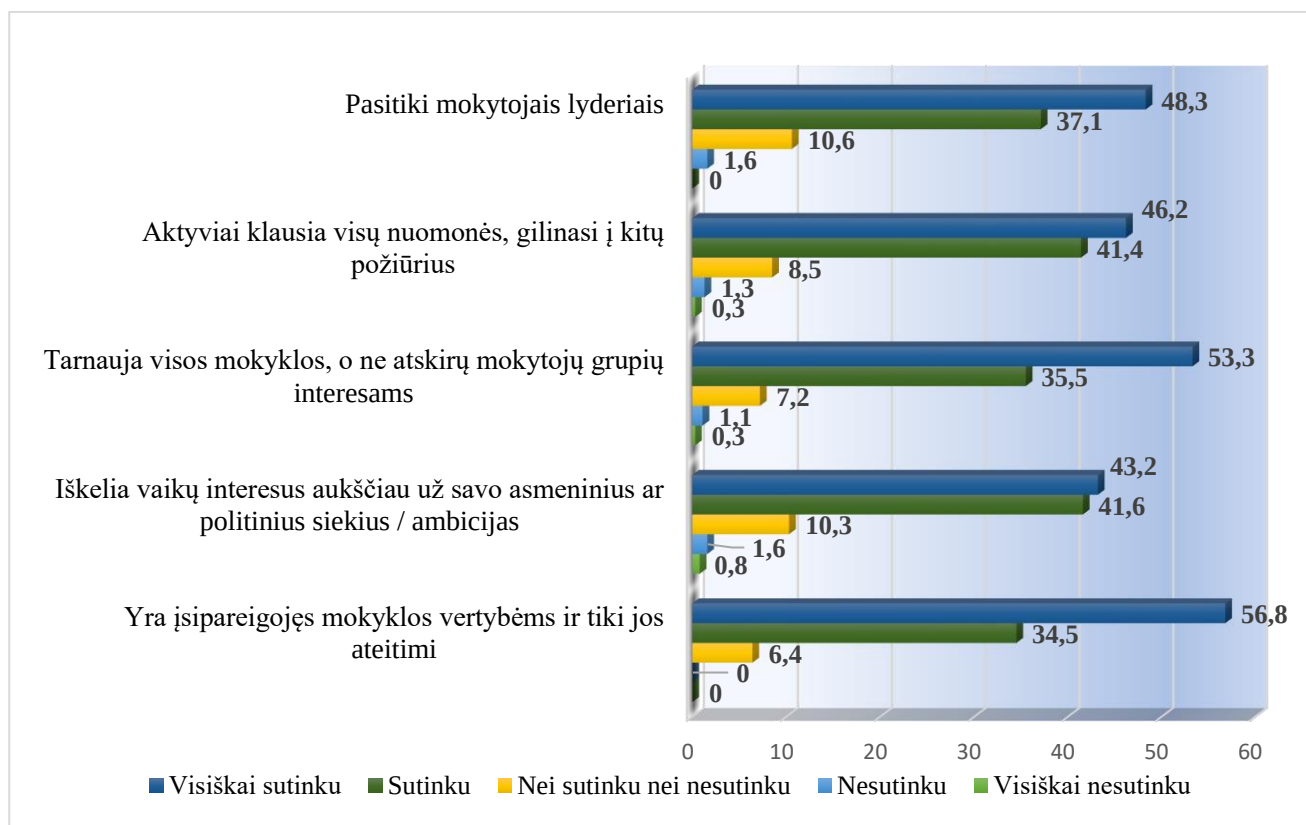
5 pav, Respondentų pasiskirstymas (proc.) pagal kvalifikacinę kategoriją (n=377)

Apibendrinant tiriamųjų charakteristikas galima teigti, kad daugiausia tyrime dalyvavo ikimokyklinio ugdymo mokytojų (54,1 proc.), respondentų priklausančių 41-50 metų amžiaus grupei (30,0 proc.) ir dirbančių miesto ikimokyklinio ugdymo įstaigose (50,5 proc.) bei turinčių mokytojo kvalifikacinę kategoriją (33,9 proc.). Mažiausia tyrime dalyvaujančių buvo direktorių (4,5 proc.) ir fizinio ugdymo mokytojų (2,1 proc.). Taip pat mažiausia buvo respondentų, kurių amžius yra iki 30 metų (7,4 proc.), dirbančių ikimokyklinio ugdymo įstaigose esančiose kaimo vietovėse (4,2 proc.) ir turinčių mokytojo eksperto kvalifikacinę kategoriją (1,6 proc.).

2.2.2 Vadovų ir mokytojų lyderystės raiškos vertinimas

Atliekant tyrimą respondentams buvo pateikti teminiai teiginių blokai matuojantys vadovų ir mokytojų lyderystės raišką kuriant mokymosi kultūrą ikimokyklinio ugdymo įstaigoje. Teminius teiginių blokus sudarančius teiginius respondentai vertino šiais įverčiais: visiškai sutinku; sutinku; nei sutinku, nei nesutinku; nesutinku; visiškai nesutinku.

Pirmuoju teiginių bloku respondentai vertino teiginius apibūdinančius direktoriaus įsipareigojimą mokyklai: įsipareigojimą mokyklos vertybėms, įsipareigojimą vaikų interesams, tarnavimą visos mokyklos interesams, įsiklausymą ir gilinimąsi į kitų nuomones ir požiūrius, pasitikėjimą mokytojais lyderiais (6 pav.).



6 pav. Teiginių apie direktoriaus įsipareigojimą mokyklai vertinimas (proc.) (n=377)

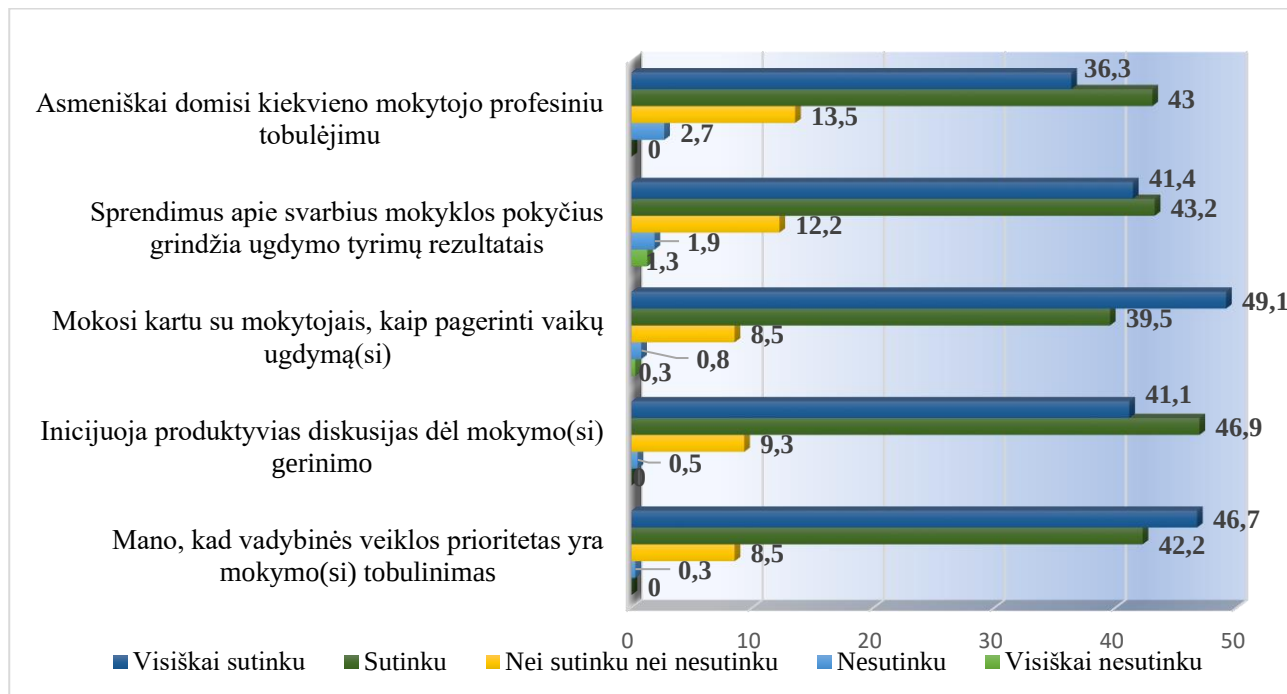
Labiausiai respondentai akcentavo tai, kad direktorius yra įsipareigojęs mokyklos vertybėms ir tiki jos ateitimi, pasirinkdami įvertį „visiškai sutinku“ (56,8 proc.) ir tai, kad direktorius tarnauja visos mokyklos, o ne atskirų mokytojų grupių interesams, pasirinkdami įvertį „visiškai sutinku“ (53,3 proc.). Mažiausiai respondentai įvertė „visiškai sutinku“ pažymėjo tai, kad direktorius iškelia vaikų interesus aukščiau už savo asmeninius ar politinius siekius (43,2 proc.) ir tai, kad direktorius įsiklauso į visų nuomones ir gilinaisi į kitų požiūrius (46,2 proc.).

Apibendrinant galima teigti, kad galimai direktoriaus, įsipareigojimas mokyklai labiausiai pasireiškia per įsipareigojimą mokyklos vertybėms. Tačiau, kad direktoriui vaikų interesai yra aukščiau už asmeninius ir politinius siekius respondentai visiškai su tuo sutiko mažiausiai.

Antruoju teiginių bloku respondentai vertino teiginius apibūdinančius direktoriaus dėmesį mokymuisi: mokymosi tobulinimo laikymas prioritetu, mokymosi gerinimo būdų paieška, direktoriaus mokymasis kartu su mokytojais, sprendimų priėmimas grindžiant tyrimų rezultatais ir domėjimasis mokytojų profesiniu tobulėjimu (7 pav.).

Labiausiai respondentai (49,1 proc.) akcentavo direktoriaus mokymąsi kartu su mokytojais, pasirinkdami įvertį „visiškai sutinku“. Su teiginiu, kad direktorius inicijuoja diskusijas dėl mokymosi gerinimo daugiausia respondentų sutiko (46,9 proc.), mažiau respondentų visiškai sutiko (41,1 proc.).

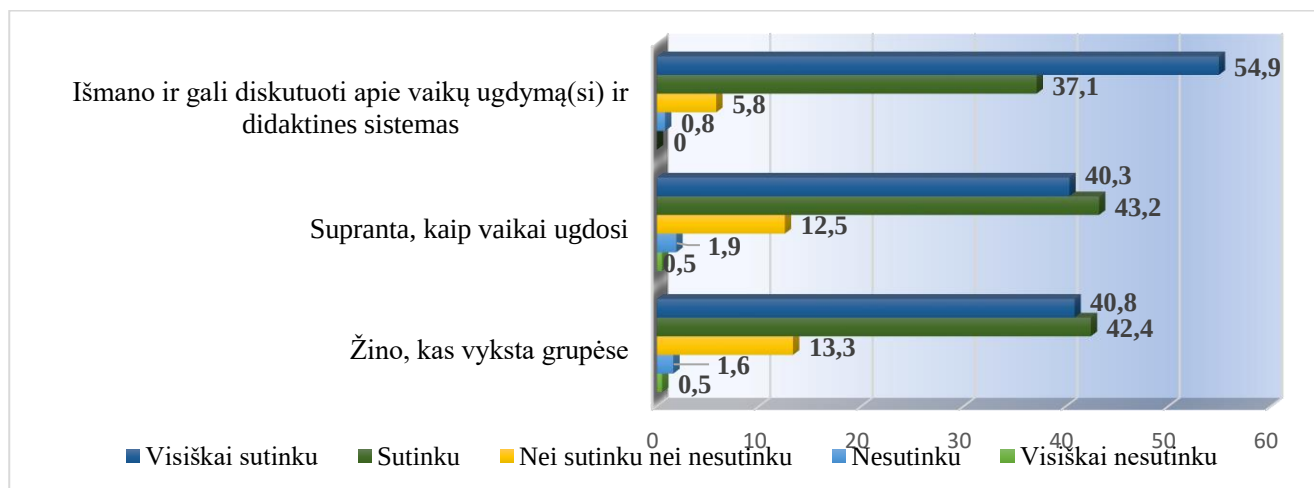
Mažiausiai respondentai pažymėjo įverčiu „visiškai sutinku“ direktoriaus domėjimąsi kiekvieno mokytojo profesiniu tobulėjimu (36,3 proc.).



7 pav. *Teiginių apie direktoriaus dėmesį mokymuisi vertinimas (proc.) (n=377)*

Tyrimo rezultatai leidžia daryti prielaidą, kad direktoriaus dėmesys mokymuisi labiausiai pasireiškia per direktoriaus mokymąsi kartu su mokytojais. Tačiau direktoriaus domėjimasis kiekvieno mokytojo profesiniu tobulėjimu respondentų pastebimas mažiausiai.

Trečiuoju teiginių bloku respondentai vertino teiginius apibūdinančius direktorių, kaip ugdymo profesionalą: direktoriaus išmanymas vaikų ugdymo ir didaktinių sistemų, supratimas, kaip vaikai ugdosi, žinojimas kas vyksta grupėse (8 pav.).

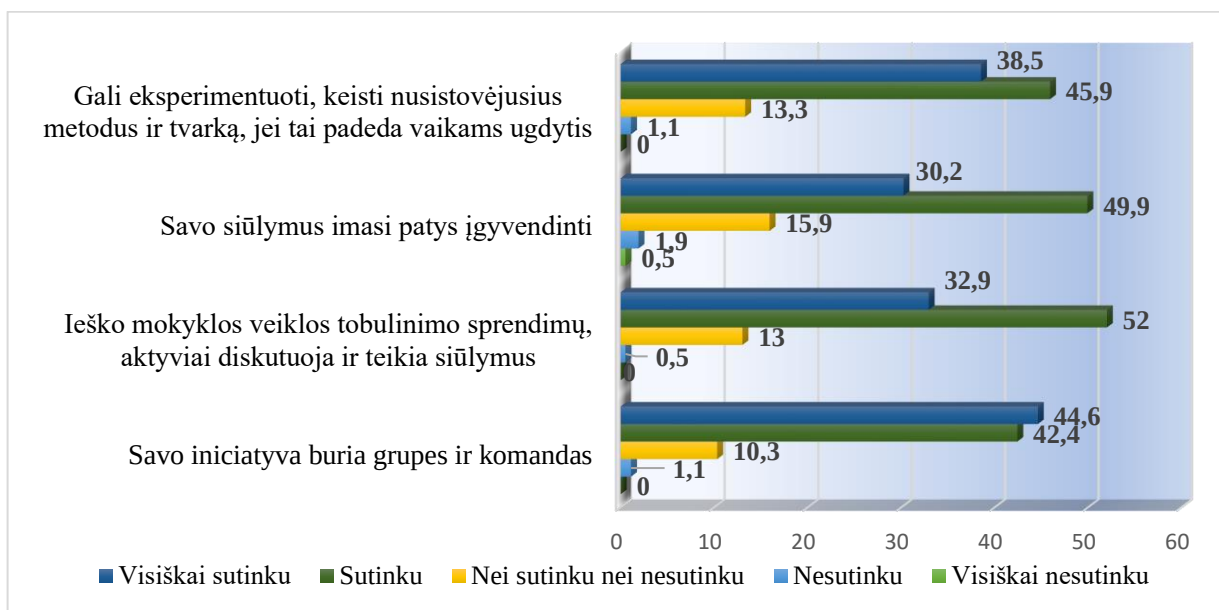


8 pav. *Teiginių apie direktorių kaip ugdymo profesionalą vertinimas (proc.) (n=377)*

Labiausiai respondentai akcentavo, kad direktorius išmano ir gali diskutuoti apie vaikų ugdymo(si) ir didaktines sistemas, pasirinkdami įvertį „*visiškai sutinku*“ (54,9 proc.). Teiginių apie direktoriaus supratimą kaip vaikai ugdosi ir žinojimą kas vyksta grupėse respondentų vertinimai panašūs. Tai kad direktorius supranta kaip vaikai ugdosi įvertį „*visiškai sutinku*“ pažymėjo 40,3 proc. respondentų, o sutinku- 43,2 proc. Tai, kad direktorius žino kas vyksta grupėse įvertį „*visiškai sutinku*“ pažymėjo 40,8 proc. respondentų, „*sutinku*“ - 42,4 proc.

Taigi, nors respondentai akcentuoja, kad direktorius išmano ir gali diskutuoti apie vaikų ugdymą(si) bei didaktines sistemas, tačiau jo, kaip ugdymo profesionalo dėmesys kasdienėms vaikų veikloms grupėse respondentų mažiausiai pastebimas.

Ketvirtuoju teiginių bloku respondentai vertino teiginius apibūdinančius mokytojų iniciatyvias veiklas tobulinant mokyklą: iniciatyvumas buriant grupes ir komandas, mokyklos veiklos tobulinimo sprendimų paieška, savo siūlymų įgyvendinimas, nusistovėjusių tvarkų keitimas (9 pav.).

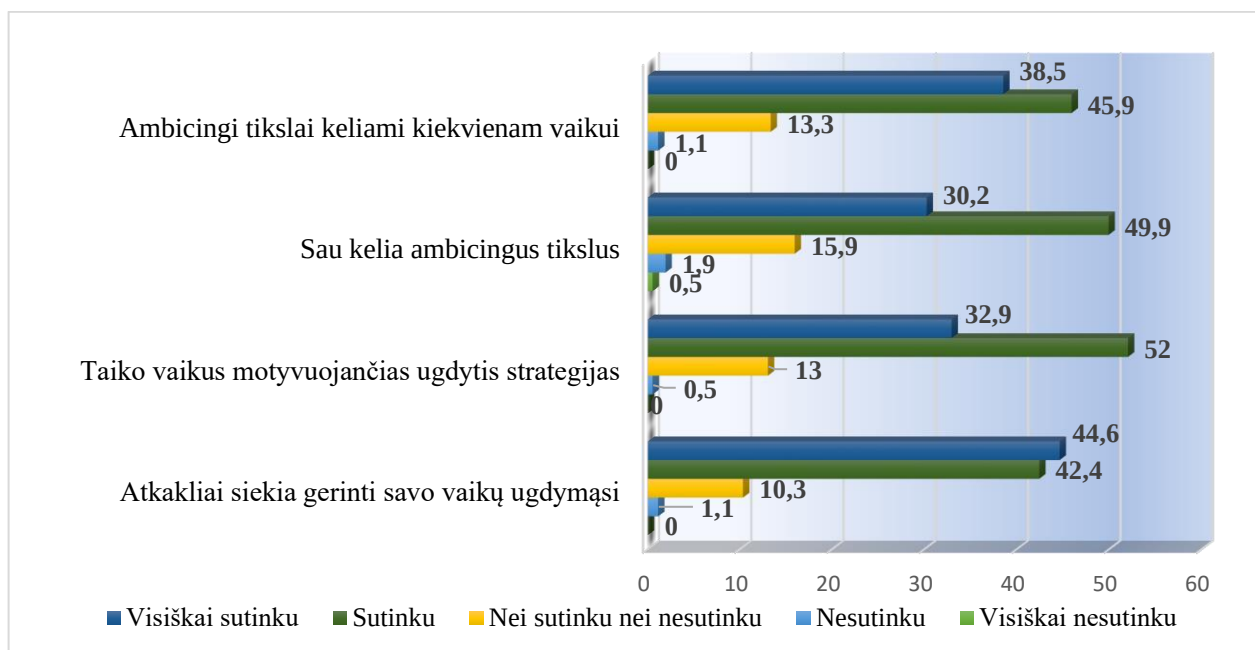


9 pav. Teiginių apie mokytojų iniciatyvias veiklas tobulinant mokyklą vertinimas (proc) (n=377)

Labiausiai respondentai akcentavo mokyklos veiklos tobulinimo sprendimų paieškas diskutuojant ir teikiant siūlymus, pažymėdami įvertį „*sutinku*“ (52,0 proc.) ir „*visiškai sutinku*“ (32,9 proc.) taip pat respondentai akcentavo, kad mokytojai savo iniciatyva buria grupes ir komandas pasirinkdami įverčius „*sutinku*“ (42,4 proc.) ir „*visiškai sutinku*“ (44,6 proc.). Mažiausiai respondentai pažymėjo tai, kad mokytojai savo siūlymus imasi patys įgyvendinti pasirinkdami įverčius „*visiškai sutinku*“ (30,2 proc.) ir „*sutinku*“ (49,9 proc.).

Pažymėtina, kad mokytojai, respondentų vertinimu, rodo iniciatyvas buriant komandas ir diskutuojant apie mokyklos veiklos tobulinimo sprendimus, tačiau galimai yra nepakankama mokytojų lyderystė įgyvendinant savo sumanymus ir sprendimus.

Penktuoju teiginių bloku respondentai vertino teiginius apibūdinančius mokytojų orientaciją į vaikų ugdymosi sėkmę: siekį gerinti vaikų ugdymą(si), vaikus motyvuojančių ugdymo strategijų taikymą, tikslų kėlimą sau ir vaikams (10 pav.).



10 pav. Mokytojų orientacijos į vaikų ugdymo(si) sėkmę vertinimas (proc.) (n=377)

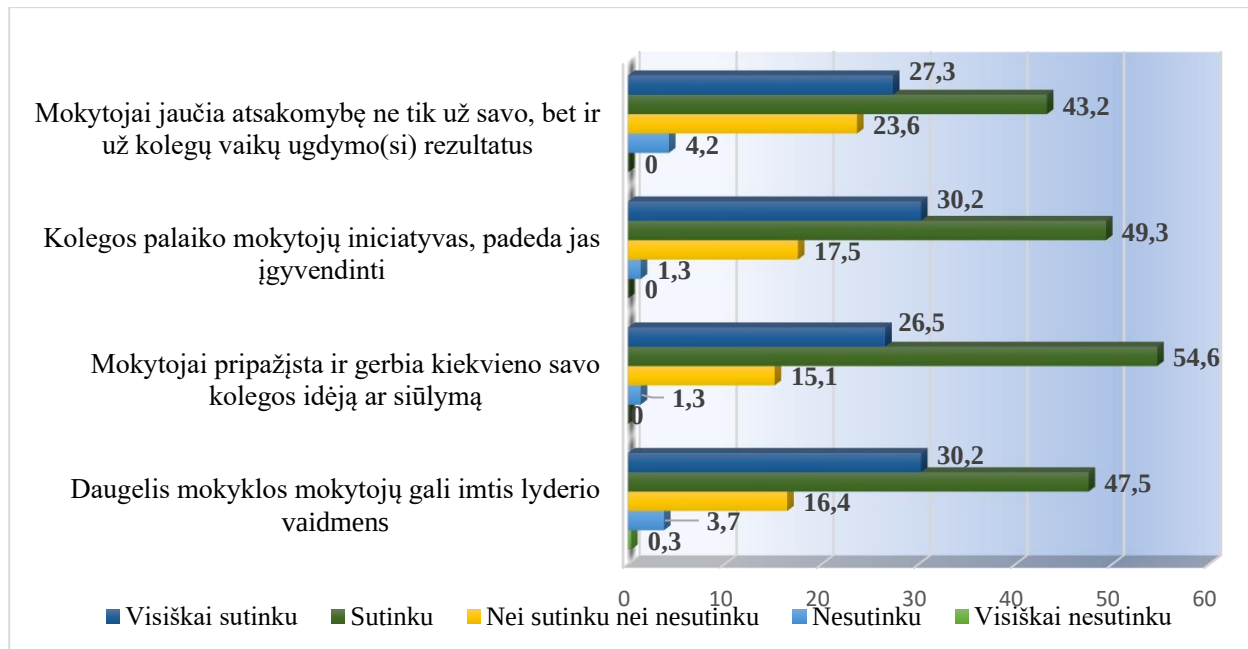
Labiausiai respondentai akcentavo mokytojų atkalų siekį gerinti vaikų ugdymąsi pasirinkdami įvertčius „visiškai sutinku“ (44,6 proc.) ir „sutinku“ (42,4 proc.). Kiek mažiau respondentai pažymėjo vaikus motyvuojančių ugdymo strategijų taikymą pasirinkdami įvertčius „visiškai sutinku“ (32,9 proc.) ir „sutinku“ (52,0 proc.) ir tai, kad mokytojai kelia ambicingus tikslus vaikams pasirinkdami įvertčius „visiškai sutinku“ (38,5 proc.) ir „sutinku“ (45,9 proc.). Mažiausiai respondentai pažymėjo mokytojų sau keliamus ambicingus tikslus – „visiškai sutinku“ (30,2 proc.) , „sutinku“ (45,9 proc.).

Apibendrinant galima teigti, kad respondentų vertinimu mokytojai atkakliai siekia gerinti vaikų ugdymąsi taikydami vaikus motyvuojančias ugdymo strategijas, bei keldami tikslus kiekvienam vaikui. Tačiau respondentai mažiausiai pažymi, kad mokytojai sau kelia ambicingus tikslus.

Šeštuoju teiginių bloku respondentai vertino teiginius apibūdinančius mokytojų lyderystės pripažinimą ir palaikymą: atsakomybė ne tik už savo, bet kolegų vaikų ugdymosi rezultatus, kolegų palaikymas ir pagalba, lyderystės prisėmimas (11 pav.).

Labiausiai respondentai akcentavo kolegų palaikymą ir pagalbą vieni kitiems pasirinkdami įvertčius „visiškai sutinku“ (30,2 proc.) ir „sutinku“ (49,3 proc.), bei kolegų idėjų ir siūlymų pripažinimą

pasirinkdami įverčius „visiškai sutinku“ (26,5 proc.) ir „sutinku“ (54,6 proc.). Mažiausia respondentai pažymėjo atsakomybės prisiėmimą už kolegų vaikų ugdymą(si) pasirinkdami įverčius „visiškai sutinku“ (27,3 proc.) ir „sutinku“ (43,2 proc.).



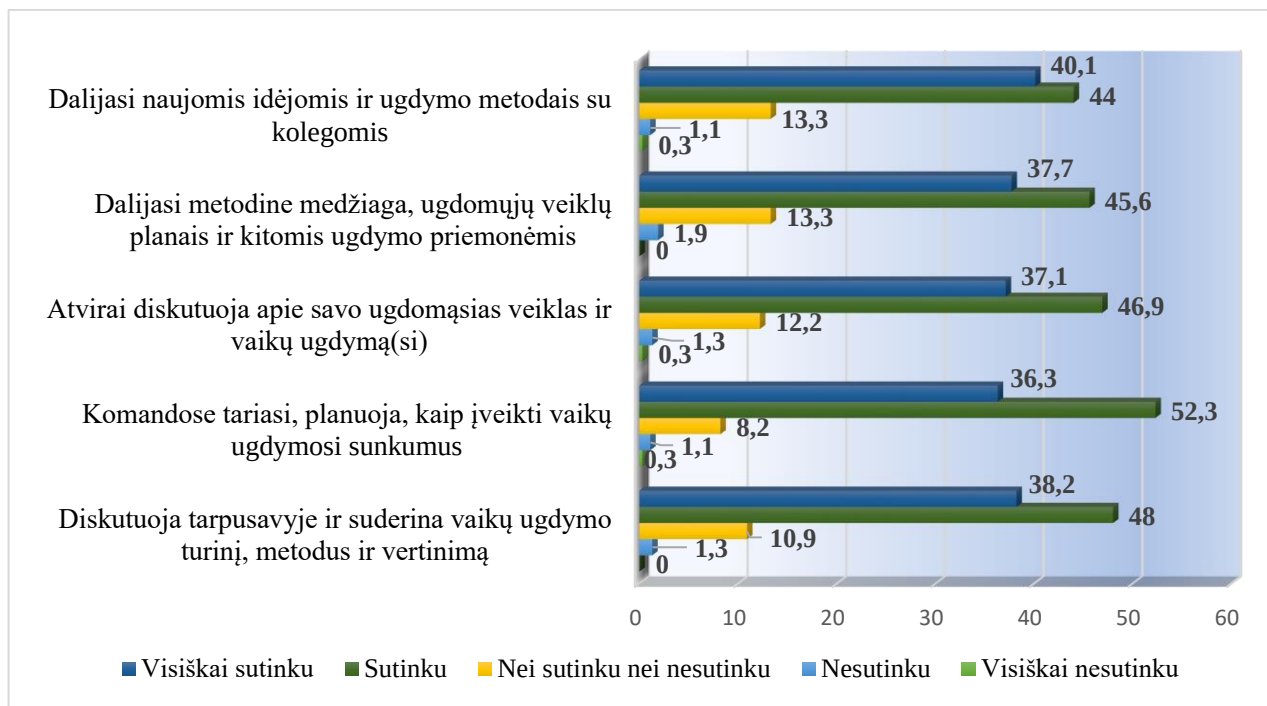
11 pav. Teiginių apie mokytojų lyderystės pripažinimą ir palaikymą vertinimas (proc.) (n=377)

Taigi, tyrimo rezultatai rodo, kad mokytojai nors ir palaiko kolegas, padeda vieni kitiems, tačiau galimai atsakomybės už kolegų vaikų ugdymą(si) nėra linkę prisiimti.

Septintuoju teiginių bloku respondentai vertino teiginius apibūdinančius atvirą mokytojų dialogą apie ugdymą: dalijimąsi naujomis idėjomis bei metodine medžiaga, mokytojų diskusijas ir tarimąsi apie vaikų ugdymą, bei planavimą, vaikų ugdymo turinio, bei vertinimo derinimą tarpusavyje (12 pav.).

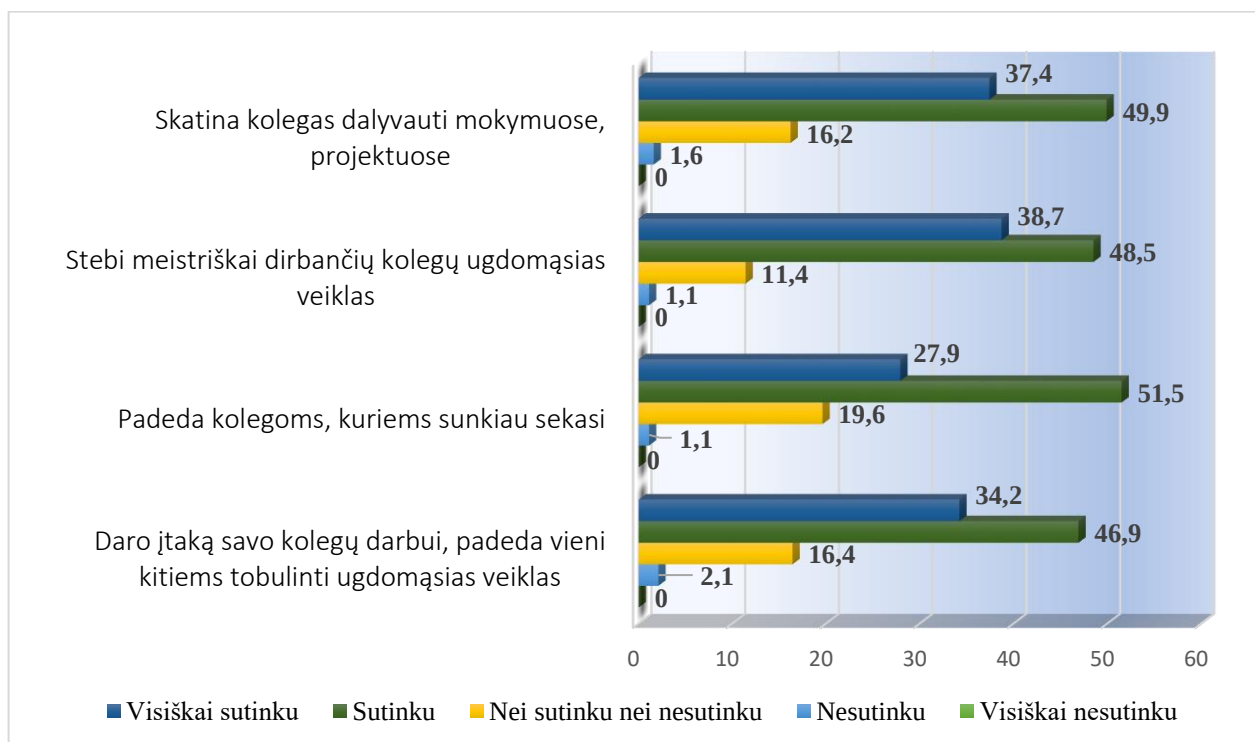
Labiausiai respondentai akcentavo mokytojų tarimąsi komandose dėl vaikų ugdymosi sunkumų įveikimo, pasirinkdami įverčius „visiškai sutinku“ (36,3 proc.) ir „sutinku“ (52,3 proc.) bei mokytojų diskusijas tarpusavyje derinant vaikų ugdymo turinį, metodus ir vertinimą, pasirinkdami įverčius „visiškai sutinku“ (38,2 proc.) ir „sutinku“ (48,0 proc.). Mažiausia respondentai pažymėjo dalijimąsi metodine medžiaga, priemonėmis ir ugdomųjų veiklų planais, pasirinkdami įverčius „visiškai sutinku“ (37,7 proc.) ir „sutinku“ (45,6 proc.).

Apibendrinant galima teigti, kad respondentų vertinimu mokytojai komandose tariasi ir diskutuoja dėl vaikų ugdymo, tačiau metodine medžiaga, priemonėmis, ugdomųjų veiklų planais galimai nėra linkę dalintis su kolegomis.



12 pav. *Teiginių apibūdinančių atvirą mokytojų dialogą apie ugdymą vertinimas (proc.) (n=377)*

Aštuntuoju teiginių bloku respondentai vertino teiginius apibūdinančius mokytojų tarpusavio pagalbą: kolegų skatinimas dalyvauti mokymuose, meistriškai dirbančių kolegų veiklų stebėjimas, pagalba kolegoms tobulinant ugdomąsias veiklas (13 pav.).



13 pav. *Teiginių apibūdinančių mokytojų tarpusavio pagalbą vertinimas (proc.) (n=377)*

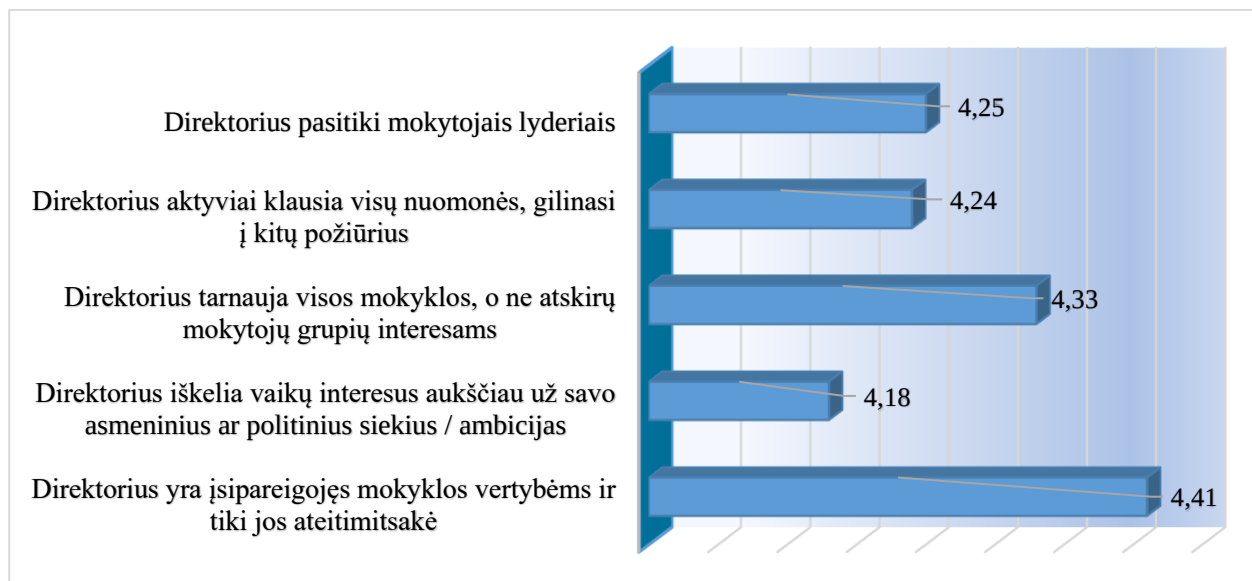
Labiausiai respondentai akcentavo kolegų skatinimą dalyvauti mokymuose, projektuose pasirinkdami įverčius „*visiškai sutinku*“ (37,4) ir „*sutinku*“ (49,9 proc.) bei meistriškai dirbančių kolegų ugdomųjų veiklų stebėjimą pasirinkdami įverčius „*visiškai sutinku*“ (38,7 proc.) ir „*sutinku*“ (48,5 proc.). Mažiausiai respondentai pažymėjo pagalbą kolegoms kuriems sunkiau sekasi pasirinkdami įverčius „*visiškai sutinku*“ (27,9 proc.) ir „*sutinku*“ (51,5 proc.).

Galima teigti, kad respondentų vertinimu mokytojai skatina kolegas dalyvauti mokymuose, projektuose, stebi meistriškai dirbančių kolegų veiklas, tačiau galimai nėra linkę suteikti pagalbą kolegoms kuriems sunkiau sekasi tobulinti vaikų ugdymą.

Apibendrinant teiginių, apibūdinančių vadovų ir mokytojų lyderystę kuriant mokymosi kultūrą ikimokyklinio ugdymo įstaigoje, vertinimą galima teigti, kad respondentai vertindami teiginius apibūdinančius direktoriaus lyderystę kuriant mokymosi kultūrą ikimokyklinio ugdymo įstaigoje labiausiai akcentuoja direktoriaus įsipareigojimą mokyklos vertybėms, vaikų ugdymosi sistemų išmanymą bei direktoriaus mokymąsi kartu su mokytojais. Mažiausia pažymi direktoriaus įsiklausymą ir gilinimąsi į kitų nuomones, asmeninį domėjimąsi kiekvieno mokytojo profesiniu tobulėjimu. Respondentai vertindami teiginius apibūdinančius mokytojų lyderystę kuriant mokymosi kultūrą ikimokyklinio ugdymo įstaigoje labiausiai akcentuoja mokytojų diskusijas ir tarimąsi dėl ugdymo tobulinimo, kolegų skatinimą dalyvauti mokymuose, meistriškai dirbančių kolegų veiklų stebėjimą. Tačiau respondentai mažiausiai pažymi, kad mokytojai dalijasi metodinėmis priemonėmis, kad padeda kolegoms, kuriems sunkiau sekasi bei prisiima atsakomybę už kolegų vaikų ugdymąsi ir tai, kad mokytojai sau kelia ambicingus tikslus.

Buvo skaičiuojami vertinimo vidurkiai teiginių atspindinčių direktoriaus įsipareigojimą mokyklai, direktoriaus dėmesį mokymuisi ir direktorių kaip ugdymo profesionalą.

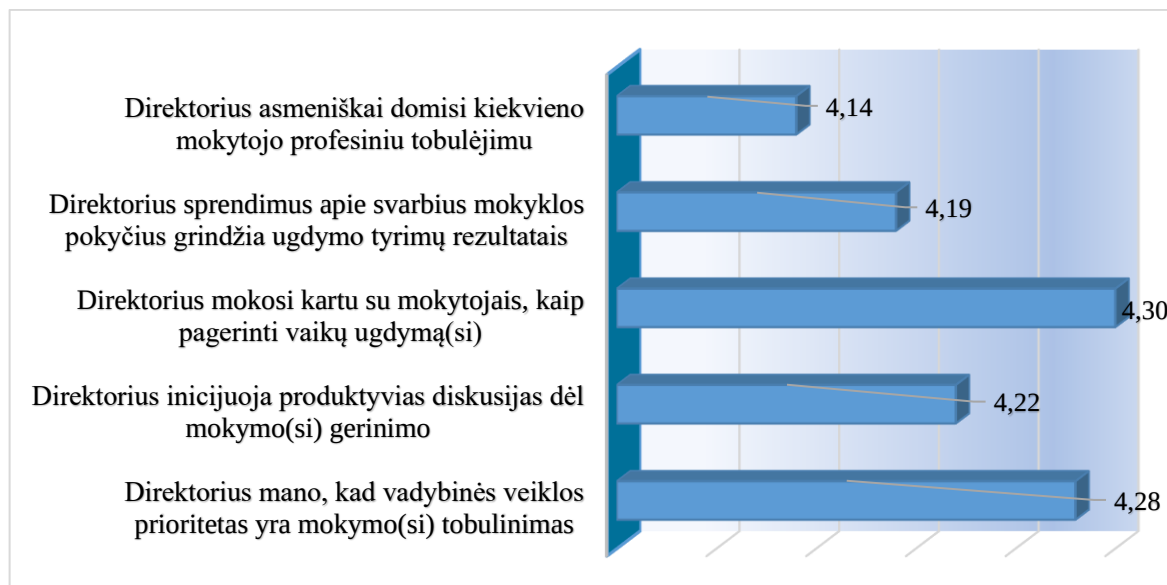
Apskaičiavus teiginių, atspindinčių direktoriaus įsipareigojimą mokyklai vertinimo vidurkius (14 pav.) nustatyta, kad respondentai labiausiai akcentuoja direktoriaus įsipareigojimą mokyklos vertybėms, tikėjimą jos ateitimi ($M=4,41$) ir tai, kad direktorius tarnauja visos mokyklos, o ne atskirų mokytojų grupių interesams ($M=4,33$). Kiek mažiau respondentų pažymi, jog direktorius pasitiki mokytojais lyderiais ($M=4,25$) ir tai, jog direktorius aktyviai klausia visų nuomonės, gilinausi į kitų požiūrius ($M=4,24$). Mažiausiai respondentai pažymi tai, kad direktorius iškelia vaikų interesus aukščiau už savo asmeninius ar politinius siekius/ ambicijas ($M=4,18$).



14 pav. Teiginių apie direktoriaus įsipareigojimą mokyklai vertinimo vidurkiai

Apibendrinant galima daryti prielaidą, kad respondentai vertindami direktoriaus įsipareigojimą mokyklai labiausia akcentuoja direktoriaus įsipareigojimą mokyklos vertybėms ir tikėjimą jos ateitimi. Vaikų interesų iškėlimas aukščiau už direktoriaus asmeninius ar politinius siekius/ ambicijas respondentų mažiausiai pažymimas.

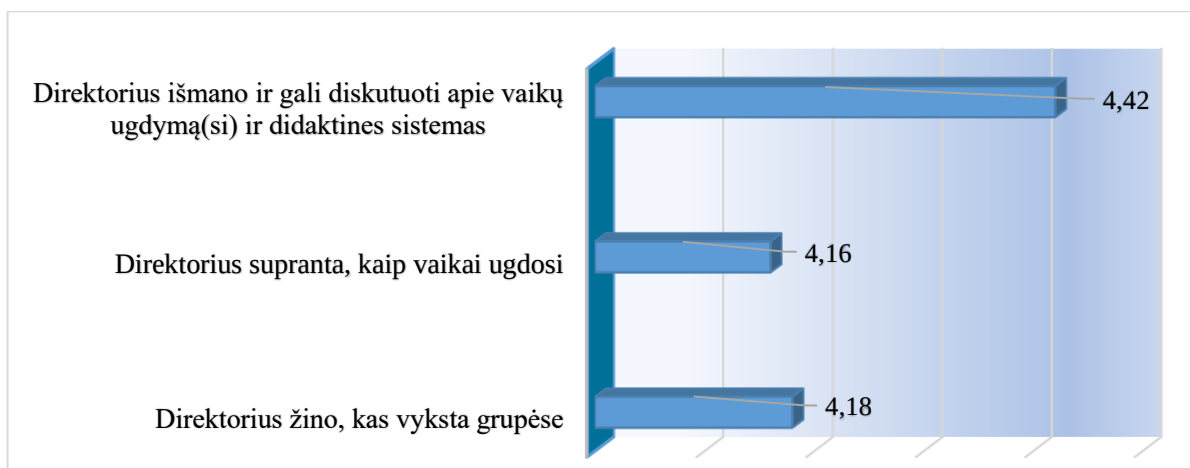
Apskaičiavus teiginių, atspindinčių direktoriaus dėmesį mokymuisi vertinimo vidurkius (15 pav.) nustatyta, kad respondentai labiausiai akcentuoja direktorius mokymąsi kartu su mokytojais siekiant pagerinti vaikų ugdymą(si) ($M=4,30$) ir tai, kad direktorius mano, jog vadybinės veiklos prioritetą yra mokymosi tobulinimas ($M=4,28$). Kiek mažiau respondentų pažymėjo tai, kad direktorius inicijuoja produktyvias diskusijas dėl mokymo(si) gerinimo ($M=4,22$). Mažiausiai respondentų pažymėjo tai, kad direktorius sprendimus apie svarbius mokyklos pokyčius grindžia ugdymo tyrimų rezultatais ($M=4,19$) ir direktorius asmenišką domėjimąsi kiekvieno mokytojo profesiniu tobulėjimu ($M=4,14$).



15 pav. *Teiginių atspindinčių direktoriaus dėmesį mokymuisi vertinimo vidurkiai*

Taigi, galima daryti prielaidą, kad respondentai vertindami direktoriaus dėmesį mokymuisi labiausiai akcentuoja direktoriaus mokymąsi kartu su mokytojais. Tačiau mažiausia respondentų pažymi direktoriaus domėjimąsi kiekvieno mokytojo profesiniu tobulėjimu ir sprendimų, apie svarbius mokyklos pokyčius, priėmimą grindžiant juos ugdymo tyrimų rezultatais.

Apskaičiavus direktoriaus, kaip ugdymo profesionalo vertinimo vidurkius (16 pav.) nustatyta, kad respondentai labiausiai akcentuoja jog direktorius išmano ir gali diskutuoti apie vaikų ugdymą(si) ir didaktines sistemas ($M=4,42$). Tačiau mažiausiai respondentų pažymi, kad direktorius žino kas vyksta grupėse ($M=4,18$) ir tai, kad direktorius supranta, kaip vaikai ugdosi ($M=4,16$).



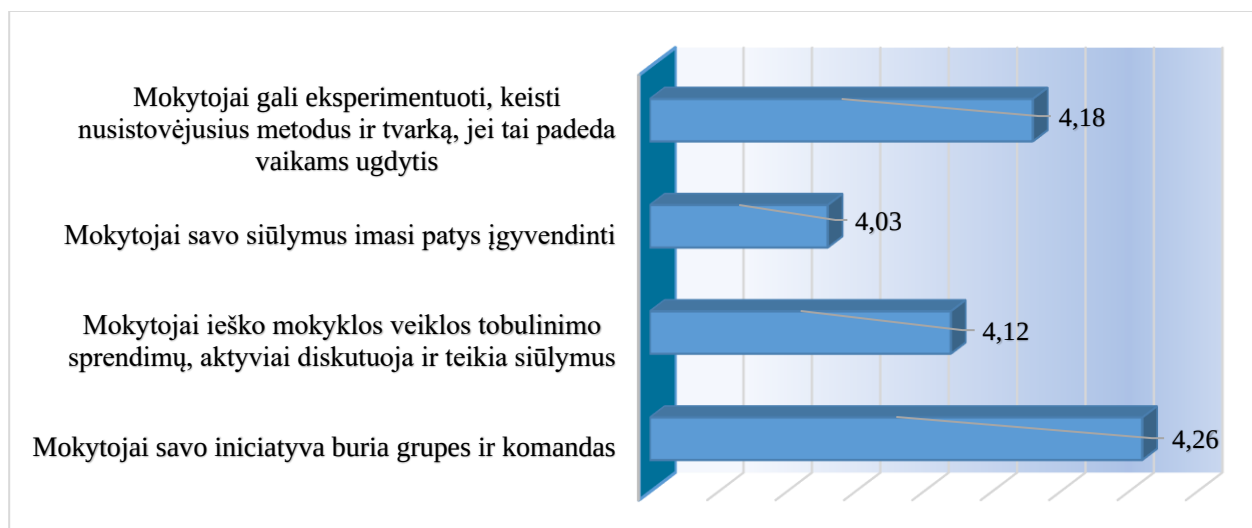
16 pav. *Direktoriaus kaip ugdymo profesionalo vertinimo vidurkiai*

Apibendrinant vadovo lyderystės raiškos, kuriant mokymosi kultūrą ikimokyklinio ugdymo įstaigoje vertinimo vidurkius darytina prielaida, kad direktoriaus įsipareigojimas mokyklai labiausiai

pasireiškia per įsipareigojimą mokyklos vertybėms ir tikėjimą jos ateitimi. Direktorius dėmesį mokymuisi labiausiai išreiškia mokydamasis kartu su mokytojais. Tačiau direktoriaus asmeninis domėjimasis kiekvieno mokytojo profesiniu tobulėjimu pasireiškia mažiausiai. Respondentai vertindami direktorių, kaip ugdymo profesionalą labiausiai akcentuoja tai, kad direktorius išmano ir gali diskutuoti apie vaikų ugdymą(si) ir didaktines sistemas. Tačiau respondentai mažiausiai pažymėjo, kad direktorius žino kas vyksta grupėse ir tai, kad direktorius supranta kaip vaikai ugdosi.

Buvo skaičiuojami vertinimo vidurkiai teiginių atspindinčių mokytojų iniciatyvią veiklą tobulinant mokyklą, mokytojų orientaciją į vaikų ugdymo(si) sėkmę, mokytojų lyderystės pripažinimą ir palaikymą, atvirą mokytojų dialogą apie ugdymą, mokytojų tarpusavio pagalbą.

Apskaičiavus teiginių, atspindinčių mokytojų iniciatyvią veiklą tobulinant mokyklą vertinimo vidurkius (17 pav.) nustatyta, kad respondentai labiausiai akcentuoja mokytojų lyderystę buriant grupes ir komandas ($M=4,26$). Kiek mažiau respondentų pažymi, jog mokytojai gali eksperimentuoti, keisti nusistovėjusius metodus ir tvarką, jei tai padeda vaikams ugdytis ($M=4,18$). Dar mažiau buvo respondentų pažymėjusių, kad mokytojai ieško mokyklos veiklos tobulinimo sprendimų, aktyviai diskutuoja ir teikia siūlymus ($M=4,03$). Mažiausia respondentai pažymi tai, kad mokytojai savo siūlymus imasi patys įgyvendinti ($M=4,03$).

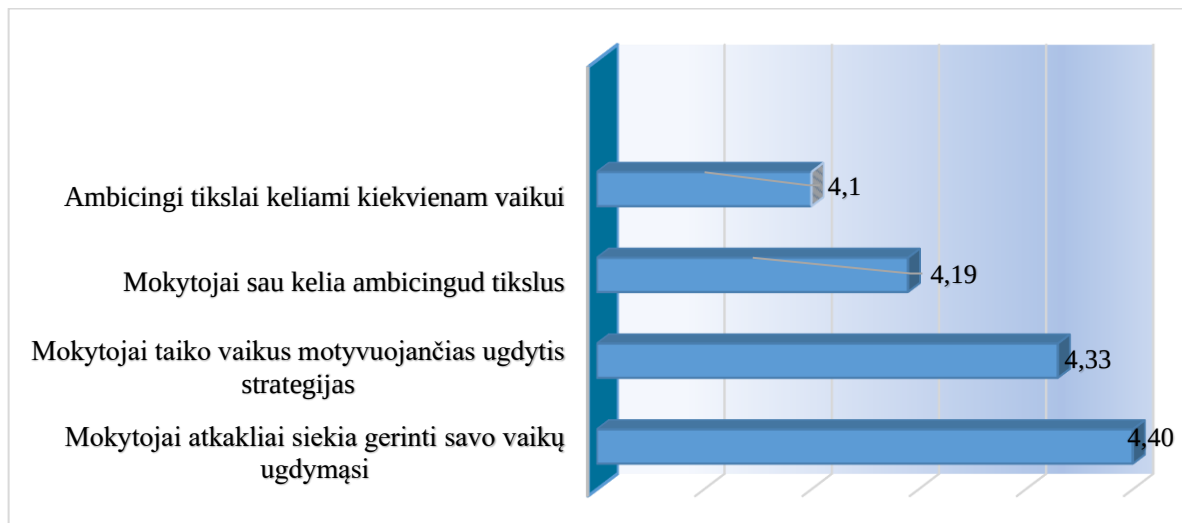


17 pav. Mokytojų iniciatyvios veiklos tobulinant mokyklą vertinimo vidurkiai

Apibendrinant galima daryti prielaidą, kad respondentai vertindami mokytojų iniciatyvią veiklą tobulinant mokyklą labiausiai akcentuoja mokytojų lyderystę buriant grupes ir komandas, tačiau mokytojų lyderystę įgyvendinant savo siūlymus, respondentų vertinimu pasireiškia mažiausiai.

Apskaičiavus mokytojų orientacijos į vaikų ugdymo(si) sėkmę vertinimo vidurkius (18 pav.) nustatyta, kad respondentai labiausiai akcentuoja mokytojų siekį gerinti vaikų ugdymąsi ($M=4,40$) ir tai, kad mokytojai taiko vaikus motyvuojančias ugdymo strategijas ($M=4,33$). Dar mažiau respondentų

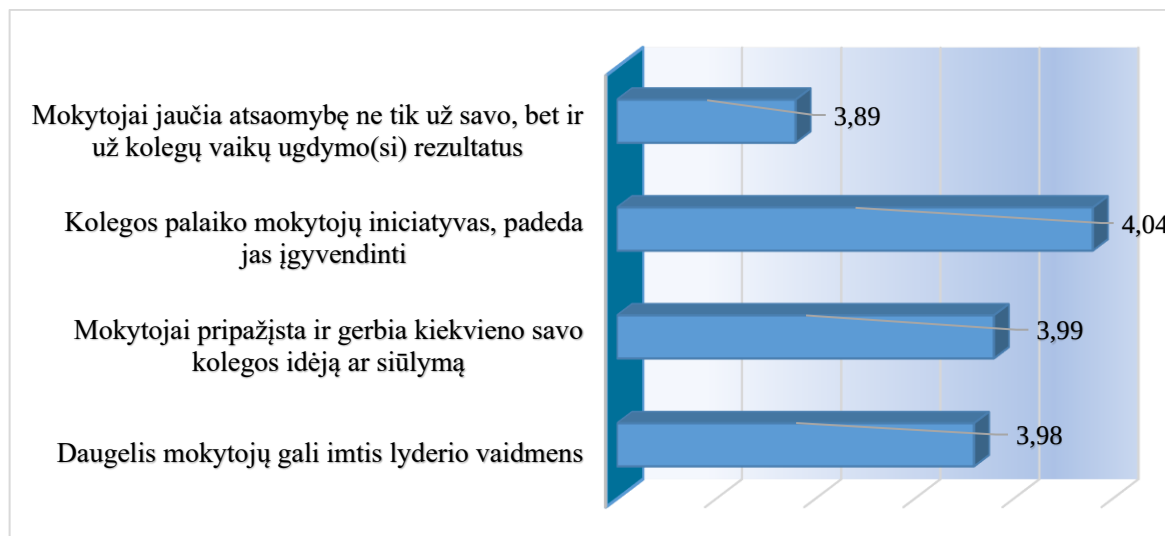
pažymėjo, kad mokytojai sau kelia ambicingus tikslus ($M=4,19$). Tai, kad mokytojai kelia ambicingus tikslus kiekvienam vaikui ($M=4,10$) respondentai pažymėjo mažiausiai.



18 pav. Mokytojų orientacijos į vaikų ugdymo(si) sėkmę vertinimo vidurkiai

Apibendrinant galima daryti prielaidą, kad respondentai vertindami mokytojų orientaciją į vaikų ugdymo(si) sėkmę labiausiai akcentuoja mokytojų atkaklų siekį gerinti vaikų ugdymąsi taikant vaikus motyvuojančias strategijas, tačiau mokytojų ambicingų tikslų kėlimas sau ir kiekvienam vaikui respondentų pažymimas mažiausiai.

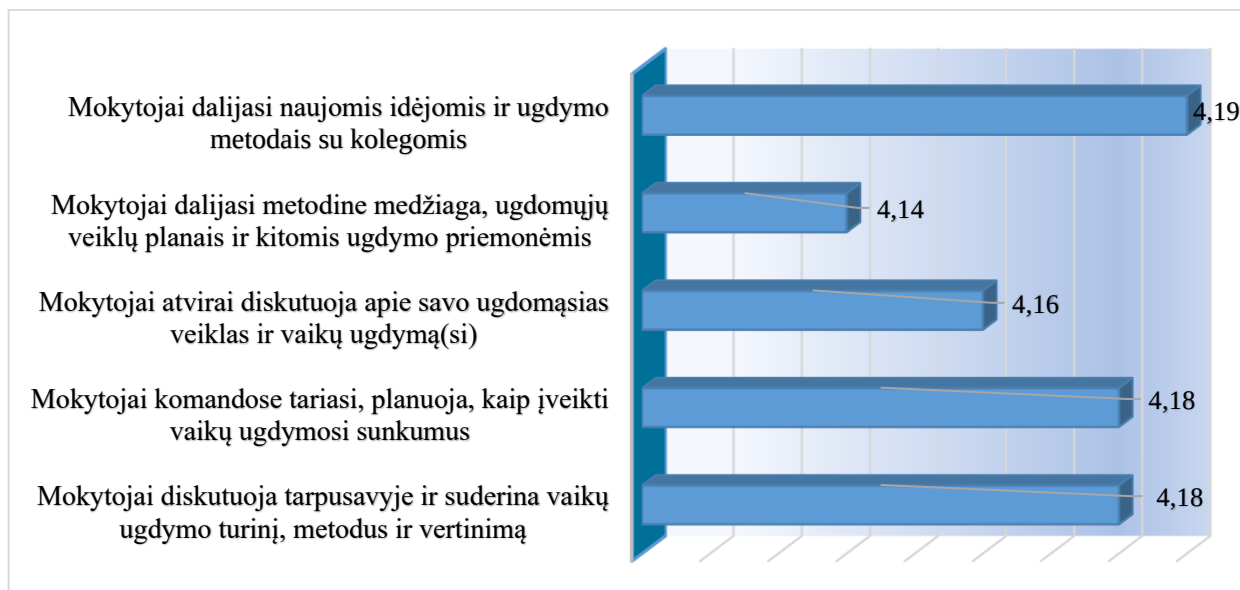
Apskaičiavus mokytojų lyderystės pripažinimo ir palaikymo vertinimo vidurkius (19 pav.) nustatyta, kad respondentai labiausiai akcentuoja tai, kad kolegos palaiko mokytojų iniciatyvas, padeda jas įgyvendinti ($M=4,04$). Kiek mažiau respondentų pažymėjo, kad mokytojai pripažįsta ir gerbia kiekvieno kolegos idėją ar siūlymą ($M=3,99$) ir tai, kad daugelis mokytojų gali imtis lyderio vaidmens ($M=3,98$). Mažiausia respondentai pažymėjo, kad mokytojai jaučia atsakomybę ne tik už savo, bet ir už kolegų vaikų ugdymo(si) rezultatus ($M=3,89$).



19 pav. Mokytojų lyderystės pripažinimo ir palaikymo vertinimo vidurkiai

Apibendrinant galima daryti prielaidą, kad respondentai vertindami mokytojų lyderystės pripažinimą ir palaikymą nors labiausiai akcentuoja, kad kolegos palaiko mokytojų iniciatyvas, padeda jas įgyvendinti, tačiau mažiau pažymi, kad daugelis mokytojų gali imtis lyderio vaidmens. Mažiausiai respondentai pažymi, kad mokytojai jaučia atsakomybę už kolegų vaikų ugdymo(si) rezultatus.

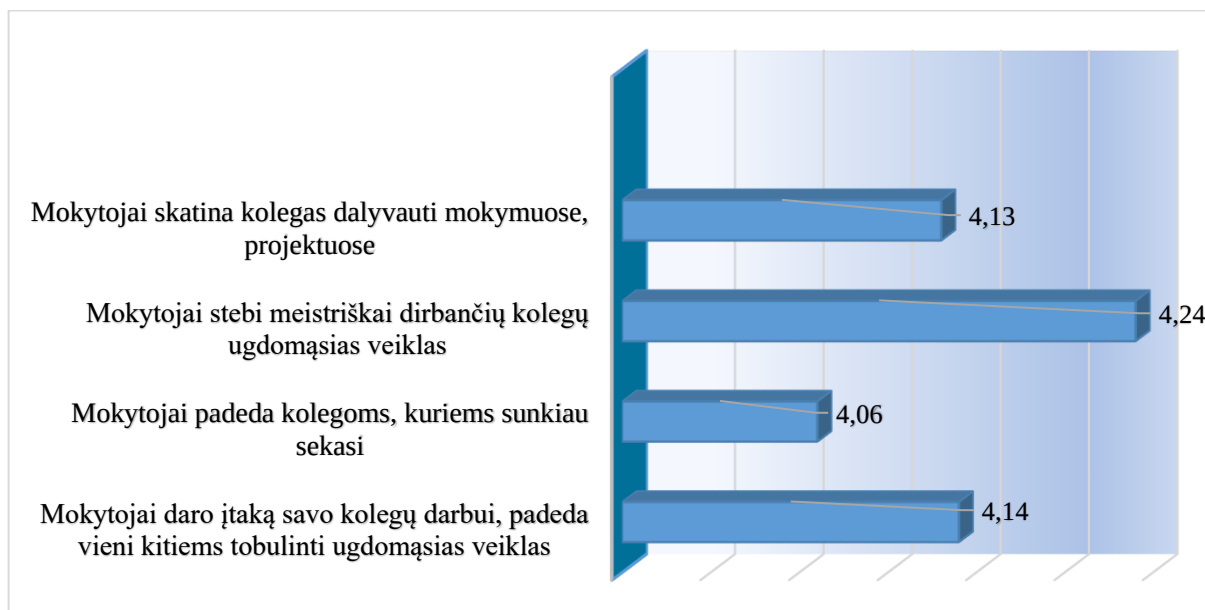
Apskaičiavus atviro mokytojų dialogo apie ugdymą vertinimo vidurkius (20 pav.), nustatyta, kad respondentai vertindami atvirą mokytojų dialogą apie ugdymą labiausiai akcentuoja mokytojų dalijimąsi su kolegomis naujomis idėjomis ir ugdymo metodais ($M=4,19$). Kiek mažiau respondentai akcentuoja mokytojų tarimąsi ir planavimą komandose dėl vaikų ugdymosi sunkumų įveikimo ($M=4,18$) ir tai, kad mokytojai diskutuoja tarpusavyje ir suderina vaikų ugdymo turinį ir vertinimą ($M=4,18$). Mažiausiai respondentai pažymėjo, kad mokytojai atvirai diskutuoja apie savo ugdomasias veiklas ir vaikų ugdymą(si) ($M=4,16$) ir tai, kad mokytojai dalijasi metodine medžiaga, ugdomųjų veiklų planais ir kitomis ugdymo priemonėmis ($M=4,14$).



20 pav. Atviro mokytojų dialogo apie ugdymą vertinimo vidurkiai

Vadinasi, remiantis tyrimo rezultatais, galima daryti prielaidą, kad respondentai vertindami mokytojų atvirą dialogą apie ugdymą akcentuoja, kad mokytojai dalijasi naujomis idėjomis ir ugdymo metodais su kolegomis, tariasi komandose kaip įveikti vaikų ugdymosi sunkumus, derina tarpusavyje vaikų ugdymo turinį, metodus ir vertinimą, tačiau mokytojų diskusijos apie savo ugdomąsias veiklas pažymimos mažiau. Mažiausiai respondentų buvo pažymėta mokytojų dalijimasis metodine medžiaga, ugdomųjų veiklų planais ir kitomis ugdymo priemonėmis.

Apskaičiavus mokytojų tarpusavio pagalbos vertinimo vidurkius (21 pav.) nustatyta, kad respondentai labiausiai akcentuoja meistriškai dirbančių kolegų ugdomųjų veiklų stebėjimą ($M=4,24$).



13 pav. Mokytojų tarpusavio pagalbos vertinimo vidurkiai

Kiek mažiau respondentai pažymėjo mokytojų pagalbą kolegoms tobulinant ugdomasias veiklas ($M=4,14$), bei mokytojų skatinimą kolegas dalyvauti mokymuose, projektuose ($M=4,13$). Mažiausia respondentai pažymėjo mokytojų pagalbą kolegoms, kuriems sunkiau sekasi ($M=4,06$).

Taigi, tyrimo duomenys rodo, kad respondentai vertindami mokytojų tarpusavio pagalbą akcentuoja meistriškai dirbančių kolegų ugdomųjų veiklų stebėjimą, pagalbą kolegoms, tačiau kolegų skatinimas dalyvauti mokymuose, projektuose pažymimi mažiausiai.

Apibendrinant mokytojų lyderystės raiškos, kuriant mokymosi kultūrą ikimokyklinio ugdymo įstaigoje, vertinimo vidurkius, darytina prielaida, kad mokytojų lyderystė kuriant mokymosi kultūrą labiausiai pasireiškia per mokytojų orientaciją į vaikų ugdymo(si) sėkmę, kurią labiausiai atspindi šie požymiai: mokytojų atkaklus siekis gerinti vaikų ugdymą(si) ir vaikus motyvuojančių ugdymo strategijų taikymas. Mažiau mokytojų lyderystė reiškiasi per atvirą mokytojų dialogą apie ugdymą. Mokytojų lyderystės palaikymo raiška mažiausia. Galimai dėl šios priežasties ir mokytojų iniciatyvios veiklos, tobulinant mokyklą ir mokytojų tarpusavio pagalbos raiška yra mažesnė.

2.2.3. Direktoriaus lyderystės raiškos stiprumo vertinimas

Siekiant nustatyti ar skiriasi vadovų lyderystės raiškos stiprumas kuriant mokymosi kultūrą ikimokyklinio ugdymo įstaigoje, pagal tris homogeniškus vertinimo požymius: direktoriaus įsipareigojimas mokyklai, direktoriaus dėmesys mokymuisi, direktorius, kaip ugdymo profesionalas, buvo taikomas Friedman neparametrinis kriterijus. Atlikus skaičiavimus paaiškėjo, kad nenustatytas statistiškai reikšmingas skirtumas ($p > 0,05$), o visų trijų požymių rangų vidurkis svyruoja nuo 1,94 iki 2,07. Tai reiškia, kad respondentų vertinimu statistiškai reikšmingai nesiskiria direktoriaus lyderystė prisiimant įsipareigojimus mokyklai, direktoriaus lyderystė skiriant dėmesį mokymuisi ir direktoriaus, kaip ugdymo profesionalo lyderystė.

Siekiant išsiaiškinti ar vadybinis darbo stažas turi įtakos vadovo lyderystės raiškai, kuriant mokymosi kultūrą ikimokyklinio ugdymo įstaigoje, buvo keliamos statistinės hipotezės ir skaičiuojamas Spearman koreliacijos koeficientas.

Siekiant išsiaiškinti ar vadovo vadybinis darbo stažas turi įtakos direktoriaus dėmesiui mokymuisi, kuriant mokymosi kultūrą ikimokyklinio ugdymo įstaigoje buvo keliama **hipotezė – didėjant vadybinio darbo stažui didėja direktoriaus dėmesys mokymuisi.**

Hipotezės patvirtinimui arba paneigimui buvo skaičiuojamas Spearman koreliacijos koeficientas. Nustatyta (žr. 3 lentelė), kad nors tarp vadybinio darbo stažo ir direktoriaus iniciatyvumo organizuojant produktyvias diskusijas dėl mokymo(si) gerinimo yra labai silpnas teigiamas ryšys ($r_s = 0,135$), tačiau jis yra statistiškai reikšmingas ($p < 0,01$). Tai yra didėjant vadybinio darbo stažui, didėja direktoriaus iniciatyvumas organizuojant produktyvias diskusijas dėl mokymo(si) gerinimo. Stipri teigiama koreliacija

($p < 0,01$) nustatyta tarp direktoriaus produktyvių diskusijų dėl mokymo(si) gerinimo inicijavimo ir: direktoriaus nuomonės, kad vadybinės veiklos prioritetas yra mokymo(si) tobulinimas ($r_s = 0,472$), direktoriaus mokymosi kartu su mokytojais ($r_s = 0,437$), direktoriaus priimamų sprendimų apie svarbius mokyklos pokyčius pagrįstų ugdymo tyrimų rezultatais ($r_s = 0,580$) ir direktoriaus asmeninio domėjimosi kiekvieno mokytojo profesiniu tobulėjimu ($r_s = 0,490$). Tai reiškia, kad kuo dažniau direktorius inicijuoja produktyvias diskusijas dėl mokymo(si) gerinimo, tuo labiau jis vadybinės veiklos prioritetu laiko mokymo(si) tobulinimą, tuo daugiau jis mokosi kartu su mokytojais, labiau domisi kiekvieno mokytojo profesiniu tobulėjimu, o priimami direktoriaus sprendimai apie svarbius mokyklos pokyčius labiau pagrįsti ugdymo tyrimų rezultatais.

3 lentelė. *Direktoriaus dėmesio mokymuisi Spearman koreliacijos koeficientų rezultatai*
($n=377$)

	Mano, kad vadybinės veiklos prioritetas yra mokymo(si) tobulinimas	Inicijuoja produktyvias diskusijas dėl mokymosi gerinimo	Mokosi kartu su mokytojais, kaip pagerinti vaikų ugdymą	Sprendimus apie svarbius mokyklos pokyčius grindžia ugdymo tyrimų rezultatais	Asmeniškai domisi kiekvieno mokytojo profesiniu tobulėjimu	Vadybinio darbo stažas
Mano, kad vadybinės veiklos prioritetas yra mokymo(si) tobulinimas	1,00	0,472**	0,377**	0,379**	0,324**	0,068
Inicijuoja produktyvias diskusijas dėl mokymo(si) gerinimo	0,472**	1,00	0,437**	0,580**	0,49**	0,135**
Mokosi kartu su mokytojais, kaip pagerinti vaikų ugdymą(si)	0,377**	0,437**	1,00	0,448**	0,393**	0,095
Sprendimus apie svarbius mokyklos pokyčius grindžia ugdymo tyrimų rezultatais	0,379**	0,580**	0,448**	1,00	0,714**	0,089
Asmeniškai domisi kiekvieno mokytojo profesiniu tobulėjimu	0,324**	0,490**	0,393**	0,714**	1,00	-0,036
Vadybinio darbo stažas	0,068	0,135**	0,095	0,089	0,036	1,00

* $p < 0,05$; ** $p < 0,01$

Apibendrinant galima teigti, kad hipotezė iš dalies pasitvirtino, nes didėjant vadybinio darbo stažui didėjantis direktoriaus dėmesys mokymuisi pasireiškia tik pagal vieną iš penkių požymių tai yra didėjanti direktoriaus iniciatyvumą organizuojant produktyvias diskusijas dėl mokymo(si) gerinimo.

Siekiant išsiaiškinti ar vadovo vadybinis darbo stažas turi įtakos direktoriaus įsipareigojimui mokyklai, kuriant mokymosi kultūrą ikimokyklinio ugdymo įstaigoje buvo keliama **hipotezė – didėjant vadybinio darbo stažui didėja direktoriaus įsipareigojimas mokyklai.**

Hipotezės patvirtinimui arba paneigimui buvo skaičiuojamas Spearman koreliacijos koeficientas. Nustatyta (žr. 4 lentelė), kad nors tarp vadybinio darbo stažo ir direktoriaus įsipareigojimo mokyklos vertybėms yra labai silpnas teigiamas ryšys ($r_s = 0,150$), tačiau jis yra statistiškai reikšmingas ($p < 0,01$). Taip pat nustatyta, kad nors tarp vadybinio darbo stažo ir direktoriaus tarnavimo visos mokyklos, o ne atskirų mokytojų grupių interesams yra labai silpnas teigiamas ryšys ($r_s = 0,156$), tačiau jis yra statistiškai reikšmingas ($p < 0,01$). Taip pat statistiškai reikšmingas skirtumas nustatytas tarp didėjančio vadybinio darbo stažo ir direktoriaus gilinimosi į kitų požiūrius ir nuomones ($p < 0,05$), nors tarp šių dviejų požymių yra labai silpnas teigiamas ryšys ($r_s = 0,135$). Tai yra didėjant vadybinio darbo stažui didėja direktoriaus įsipareigojimas mokyklos vertybėms, didėja direktoriaus tarnystė visos mokyklos, o ne atskirų mokytojų grupių interesams, bei direktorius labiau gilinasi į kitų požiūrius ir nuomones.

4 lentelė. *Direktoriaus įsipareigojimo mokyklai Spearman koreliacijos koeficientų rezultatai*
(n=377)

	Įsipareigo jės mokyklos vertybėms ir tiki jos ateitimi	Iškelia vaikų interesus aukščiau už savo asmeninius ar politinius siekius	Tarnauja visos mokyklos, o ne atskirų mokytojų interesams	Aktyviai klausia visų nuomonės, gilinasi į kitų požiūrius	Pasitiki mokyto jais lyderiais	Vadybini o darbo stažas
Įsipareigojės mokyklos vertybėms ir tiki jos ateitimi	1,00	0,375**	0,395**	0,349**	0,383**	0,150**
Iškelia vaikų interesus aukščiau už savo asmeninius ar politinius siekius	0,375**	1,000	0,371**	0,386**	0,404**	0,004
Tarnauja visos mokyklos, o ne atskirų mokytojų grupių interesams	0,395**	0,371**	1,00	0,423**	0,474**	0,156**
Aktyviai klausia visų nuomonės, gilinasi į kitų požiūrius	0,349**	0,386**	0,423**	1,00	0,431**	0,106*
Pasitiki mokytojais lyderiais	0,383**	0,404**	0,474**	0,431**	1,00	0,017
Vadybinio darbo stažas	0,150**	0,004	0,156**	0,106*	0,017	1,00

* $p < 0,05$; ** $p < 0,01$

Stipri teigiama koreliacija ($p < 0,01$) nustatyta tarp direktoriaus pasitikėjimo mokytojais lyderiais ir šių, direktoriaus lyderystę nusakančių požymių: direktorius iškelia vaikų interesus aukščiau už savo asmeninius ar politinius siekius/ ambicijas ($r_s = 0,404$), direktorius tarnauja visos mokyklos, o ne atskirų mokytojų grupių interesams ($r_s = 0,474$) ir direktorius aktyviai klausia visų nuomonės, gilinaisi į kitų požiūrius ($r_s = 0,431$). Tai reiškia, didėjant direktoriaus pasitikėjimui mokytojais lyderiais direktoriui vaikų interesai tampa svarbesni už asmeninius ar politinius siekius, svarbesni tampa visos mokyklos, o ne atskirų mokytojų grupių interesai bei labiau gilinaisi į kitų nuomones ir požiūrius.

Apibendrinant galima teigti, kad hipotezė pasitvirtino nes didėjant vadybinio darbo stažui direktoriaus įsipareigojimas mokyklai pasireiškia pagal tris iš penkių, direktoriaus įsipareigojimą mokyklai nusakančių požymių, tai yra didėjant vadybinio darbo stažui didėja direktoriaus įsipareigojimas mokyklos vertybėms, didėja direktoriaus tarnystė visos mokyklos, o ne atskirų mokytojų grupių interesams, bei direktorius labiau gilinaisi į kitų požiūrius ir nuomones.

Siekiant išsiaiškinti ar vadovo vadybinis darbo stažas turi įtakos direktoriui, kaip ugdymo profesionalui, kuriant mokymosi kultūrą ikimokyklinio ugdymo įstaigoje buvo keliama **hipotezė – didėjant vadybinio darbo stažui didėja direktoriaus, kaip ugdymo profesionalo lyderystė.**

Hipotezės patvirtinimui arba paneigimui buvo skaičiuojamas Spearman koreliacijos koeficientas. Nustatyta (žr. 5 lentelė), kad nors tarp vadybinio darbo stažo ir direktoriaus supratimo kaip vaikai ugdosi ryšys yra silpnas ($r_s = 0,206$), tačiau jis yra statistiškai reikšmingas ($p < 0,01$).

5 lentelė. *Direktoriaus kaip ugdymo profesionalo Spearman koreliacijos koeficientų rezultatai (n=377)*

	Žino, kas vyksta grupėse	Supranta, kaip vaikai ugdosi	Išmano ir gali diskutuoti apie vaikų ugdymą(si) ir didaktines sistemas	Vadybinio darbo stažas
Žino, kas vyksta grupėse	1,000	0,199**	0,224**	0,098
Supranta, kaip vaikai ugdosi	0,199**	1,000	0,188**	0,206**
Išmano ir gali diskutuoti apie vaikų ugdymą(si) ir didaktines sistemas	0,224**	0,188**	1,000	0,128*
Vadybinio darbo stažas	0,098	0,206**	0,128*	1,000

* $p < 0,05$; ** $p < 0,01$

Statistiškai reikšmingas skirtumas nustatytas ir tarp vadybinio darbo stažo ir direktoriaus išmanymo ir galėjimo diskutuoti apie vaikų ugdymą(si) ir didaktines sistemas ($p < 0,05$), nors tarp šių dviejų požymių ryšys yra labai silpnas ($r_s = 0,128$). Tai yra, kad didėjant vadybinio darbo stažui didėja direktoriaus

supratimas ir išmanymas apie vaikų ugdymą(si), bei didaktines sistemas ir gebėjimas apie tai diskutuoti. Statistiškai reikšmingas skirtumas nustatytas tarp direktoriaus išmanymo ir galėjimo diskutuoti apie vaikų ugdymą(si) ir didaktines sistemas ($p < 0,01$) ir tarp direktoriaus žinojimo kas vyksta grupėse bei direktoriaus supratimo kaip vaikai ugdosi. Tai reiškia, kuo direktorius geriau išmano ir kuo daugiau diskutuoja apie vaikų ugdymą(si) ir didaktines sistemas, tuo geriau supranta, kaip vaikai ugdosi ir daugiau žino apie tai, kas vyksta grupėse.

Galima teigti, kad hipotezė pasitvirtino nes didėjant vadybinio darbo stažui didėja direktoriaus supratimas ir išmanymas apie vaikų ugdymą(si), bei didaktines sistemas ir gebėjimas apie tai diskutuoti. O kai direktorius vis geriau išmano ir kuo daugiau diskutuoja apie vaikų ugdymą(si) ir didaktines sistemas, tuo geriau supranta, kaip vaikai ugdosi ir daugiau žino apie tai, kas vyksta grupėse.

Apibendrinant apskaičiuotus Spearman koreliacijos koeficientus galima teigti, kad vadovo vadybinis darbo stažas turi įtakos vadovo lyderystės raiškai, kuriant mokymosi kultūrą ikimokyklinio ugdymo įstaigoje, tai yra didėjant vadybiniam darbo stažui didėja vadovo įsipareigojimas mokyklai ir didėja jo, kaip ugdymo profesionalo lyderystė. Direktoriaus dėmesys mokymuisi didėjant vadybinio darbo stažui didėja tik iš dalies.

Tyrimu taip pat buvo siekta nustatyti, ar direktoriaus lyderystės raiškos stiprumas, kuriant mokymosi kultūrą ikimokyklinio ugdymo įstaigoje priklauso nuo ikimokyklinio ugdymo įstaigos vietovės. Tam buvo keliama **hipotezė – direktoriaus lyderystės raiškos stiprumas, kuriant mokymosi kultūrą ikimokyklinio ugdymo įstaigoje, priklauso nuo ikimokyklinio ugdymo vietovės.**

Hipotezei patikrinti buvo taikomas Kruskal-Wallis neparametrinis kriterijus. Remiantis Kruskal-Wallis Test rezultatais statistiškai reikšmingo skirtumo tarp direktoriaus lyderystės raiškos stiprumo, kuriant mokymosi kultūrą ikimokyklinio ugdymo įstaigoje ir ikimokyklinio ugdymo įstaigos vietovės nenustatyta ($p > 0,05$). Tai reiškia, kad hipotezė nepasitvirtino.

2.2.4. Mokytojų lyderystės raiškos stiprumo vertinimas

Siekiant nustatyti ar skiriasi mokytojų lyderystės raiškos stiprumas kuriant mokymosi kultūrą ikimokyklinio ugdymo įstaigoje, pagal penkis homogeniškus vertinimo požymius: mokytojų iniciatyvi veikla tobulinant mokyklą, mokytojų orientacija į vaikų ugdymo(si) sėkmę, mokytojų lyderystės pripažinimas ir palaikymas, atviras mokytojų dialogas apie ugdymą, mokytojų tarpusavio pagalba buvo taikomas Friedman neparametrinis kriterijus. Atlikus skaičiavimus nustatytas statistiškai reikšmingas skirtumas ($p = 0,000$) tarp mokytojų lyderystės vertinimo požymių (žr. 6 lentelė). Nustatyta, kad respondentų vertinimu stipriausiai mokytojų lyderystę pasireiškia orientuojantis į vaikų ugdymo(si) sėkmę ir vykdant atvirą dialogą apie ugdymą (rangų vidurkis 3,19). Silpniausiai respondentų vertinimu mokytojų

lyderystė pasireiškia pripažįstant kolegų mokytojų lyderystę (rangų vidurkis 2,48) ir mokytojų tarpusavio pagalboje (rangų vidurkis 2,87).

6 lentelė *Mokytojų lyderystės raiškos stiprumo vertinimas (n=377)*

Mokytojų lyderystės vertinimo požymiai	Rangų vidurkiai	Reikšmingumo lygmuo (p)
Mokytojų iniciatyvi veikla tobulinant mokyklą	3,08	0,000
Mokytojų orientacija į vaikų ugdymo(si) sėkmę	3,38	
Mokytojų lyderystės pripažinimas ir palaikymas	2,48	
Atviras mokytojų dialogas apie ugdymą	3,19	
Mokytojų tarpusavio pagalba	2,87	

Tyrimo buvo siekta palyginti mokytojų, turinčių skirtingas kvalifikacines kategorijas lyderystės raiškos kuriant mokymosi kultūrą ikimokyklinio ugdymo įstaigoje stiprumą. Tam buvo iškelta **hipotezė – mokytojų, įgijusių aukštesnę kvalifikacinę kategoriją lyderystės raiška, kuriant mokymosi kultūrą ikimokyklinio ugdymo įstaigoje yra stipresnė**. Hipotezei patikrinti buvo taikomas neparametrinis Mann-Whitney kriterijus. Buvo lyginama mokytojo ir vyresniojo mokytojo kvalifikacines kategorijas turinčių mokytojų, lyderystės raiškos kuriant mokymosi kultūrą ikimokyklinio ugdymo įstaigoje stiprumas. Remiantis Mann-Whitney neparametriniu kriterijumi nepriklausomoms imtims lyginti statistiškai reikšmingo skirtumo tarp grupių nenustatyta ($p > 0,05$). Taip pat buvo lyginama vyresniojo mokytojo ir mokytojo metodininko kvalifikacines kategorijas turinčių mokytojų, lyderystės raiškos kuriant mokymosi kultūrą ikimokyklinio ugdymo įstaigoje stiprumas. Remiantis Mann-Whitney neparametriniu kriterijumi nepriklausomoms imtims lyginti statistiškai reikšmingo skirtumo tarp grupių nenustatyta ($p > 0,05$).

Apibendrinant galima teigti, kad hipotezė nepasitvirtino, Mokytojo, vyresniojo mokytojo ir mokytojo metodininko kvalifikacines kategorijas įgijusių mokytojų lyderystės raiška, kuriant mokymosi kultūrą ikimokyklinio ugdymo įstaigoje, statistiškai reikšmingai nesiskiria. Darytina prielaida, kad viena iš priežasčių galimai yra ta, jog pagal Mokytojų ir pagalbos mokiniui specialistų (išskyrus psichologus) atestacijos nuostatus (2008) tarp trijų vertinamų sričių atestuojant mokytoją nei lyderystė, nei mokymosi kultūros kūrimas nėra vertinami. Bet Mokytojų ir pagalbos mokiniui specialistų kompetencijų apraše (2023) lyderystė, kaip aktuali kompetencija mokytojo profesinėje veikloje yra išskirta. Todėl darytina dar viena prielaida, kad Mokytojų ir pagalbos mokiniui specialistų veiklos vertinimo sistema, galimai neatliepia Mokytojų ir pagalbos mokiniui specialistų kompetencijų aprašo (2023) nuostatų.

Siekiant išsiaiškinti ar mokytojų pedagoginio darbo stažas turi įtakos mokytojų lyderystės raiškai, kuriant mokymosi kultūrą ikimokyklinio ugdymo įstaigoje, buvo keliamos statistinės hipotezės ir skaičiuojamas Spearman koreliacijos koeficientas.

Siekiant išsiaiškinti ar pedagoginis darbo stažas turi įtakos mokytojų iniciatyvios veiklos tobulinant mokyklą raiškos stiprumui, buvo keliami **hipotezė – didėjant pedagoginio darbo stažui didėja mokytojų iniciatyvi veikla tobulinant mokyklą.**

Hipotezės patvirtinimui arba paneigimui buvo skaičiuojamas Spearman koreliacijos koeficientas. Nustatyta, kad nors tarp pedagoginio darbo stažo ir mokytojų paieškos mokyklos veiklos tobulinimo sprendimų, aktyviai diskutuojant ir teikiant siūlymus yra labai silpnas teigiamas ryšys ($r_s = 0,102$), tačiau jis yra statistiškai reikšmingas ($p < 0,05$). Tai yra didėjant pedagoginio darbo stažui mokytojai labiau ieško mokyklos veiklos tobulinimo sprendimų, aktyviau diskutuoja ir teikia siūlymus. Stipri teigiama koreliacija ($p < 0,01$) nustatyta tarp mokytojų paieškos mokyklos veiklos tobulinimo sprendimų, aktyviai diskutuojant ir teikiant siūlymus ir mokytojų iniciatyvos savo siūlymus įgyvendinti patiems ($r_s = 0,425$). Tai reiškia kuo aktyviau mokytojai ieško mokyklos veiklos tobulinimo sprendimų, aktyviai diskutuojant ir teikiant siūlymus, tuo aktyviau mokytojai savo siūlymus imasi patys įgyvendinti.

Apibendrinant galima teigti, kad hipotezė pasitvirtino tik iš dalies, nes didėjant pedagoginio darbo stažui didėjanti mokytojų iniciatyvi veikla tobulinant mokyklą pasireiškia tik pagal vieną iš keturių požymių tai yra labiau ieškant mokyklos veiklos tobulinimo sprendimų, aktyviau diskutuojant ir teikiant siūlymus (žr. 7 lentelė).

7 lentelė. Mokytojų iniciatyvios veiklos tobulinant mokyklą Spearman koreliacijos koeficientų rezultatai (n=377)

	Savo iniciatyva buria grupes ir komandas	Ieško mokyklos veiklos tobulinimo sprendimų, aktyviai diskutuoja ir teikia siūlymus	Savo siūlymus imasi patys įgyvendinti	Gali eksperimentuoti, keisti nusistovėjusius metodus ir tvarką, jei tai padeda vaikams ugdytis	Pedagoginio darbo stažas
Savo iniciatyva buria grupes ir komandas	1,000	0,304**	0,327**	0,250**	-0,027
Ieško mokyklos veiklos tobulinimo sprendimų, aktyviai diskutuoja ir teikia siūlymus	0,304**	1,000	0,426**	0,347**	0,102*
Savo siūlymus imasi patys įgyvendinti	0,327**	0,426**	1,00	0,319**	-0,03
Gali eksperimentuoti, keisti nusistovėjusius metodus ir tvarką, jei tai padeda vaikams ugdytis	0,250**	0,347**	0,319**	1,00	0,048
Pedagoginio darbo stažas	-0,027	0,102	-0,03	0,048	1,00

* $p < 0,05$; ** $p < 0,01$

Siekiant išsiaiškinti ar pedagoginis darbo stažas turi įtakos mokytojų orientacijai į vaikų ugdymo(si) sėkmę, buvo keliamą **hipotezė – didėjant pedagoginio darbo stažui didėja mokytojų orientacija į vaikų ugdymo(si) sėkmę.**

Hipotezės patvirtinimui arba paneigimui buvo skaičiuojamas Spearman koreliacijos koeficientas (žr. 8 lentelė).

8 lentelė. Mokytojų orientacijos į vaikų ugdymo(si) sėkmę Spearman koreliacijos koeficientų rezultatai (n=377)

	Atkakliai siekia gerinti savo vaikų ugdymąsi	Taiko vaikus motyvuojančias ugdytis strategijas	Sau kelia ambicingus tikslus	Ambicingi tikslai keliami kiekvienam vaikui	Pedagoginio darbo stažas
Atkakliai siekia gerinti savo vaikų ugdymąsi	1,000	0,533**	0,409**	0,331**	0,031
Taiko vaikus motyvuojančias ugdytis strategijas	0,533**	1,000	0,430**	0,383**	0,089
Sau kelia ambicingus tikslus	0,409**	0,430**	1,000	0,475**	-0,06
Ambicingi tikslai keliami kiekvienam vaikui	0,331**	0,383**	0,475**	1,000	-0,085
Pedagoginio darbo stažas	0,031	0,089	-0,06	-0,085	1,000

*p<0,05; ** p<0,01

Statistiškai reikšmingo skirtumo tarp pedagoginio darbo stažo ir mokytojų orientacijos į vaikų ugdymo(si) sėkmę nenustatyta ($p>0,05$). Tačiau stipri teigiama koreliacija ($p<0,01$) nustatyta tarp mokytojų atkaklaus siekio gerinti vaikų ugdymąsi ir vaikus motyvuojančių ugdymo strategijų taikymo ($r_s=0,533$). Tai reiškia, kuo atkakliau mokytojai siekia gerinti vaikų ugdymąsi tuo mokytojų parenkamos ir taikomos ugdymo strategijos yra labiau motyvuojančios vaikų ugdymąsi. Stipri teigiama koreliacija ($p<0,01$) nustatyta tarp mokytojų sau keliamų ambicingų tikslų ir: mokytojų atkaklaus siekio gerinti vaikų ugdymąsi ($r_s=0,409$), mokytojų taikomų vaikus motyvuojančių strategijų ($r_s=0,430$), ambicingų tikslų kėlimo kiekvienam vaikui ($r_s=0,475$). Tai reiškia, kad kuo didesnius tikslus mokytojai sau kelia, tuo labiau parenkamos ir taikomos vaikų ugdymąsi motyvuojančios strategijos.

Apibendrinant galima teigti, kad hipotezė nepasitvirtino. Statistiškai reikšmingo skirtumo tarp pedagoginio darbo stažo ir mokytojų orientacijos į vaikų ugdymąsi nenustatyta. Tačiau statistiškai reikšmingas skirtumas nustatytas tarp mokytojų sau keliamų ambicingų tikslų ir kitų mokytojų orientaciją į vaikų ugdymosi sėkmę apibūdinančių požymių. Darytina prielaida, kad kai mokytojai sau kelia ambicingus tikslus galimai didėja ir mokytojų lyderystė orientuojantis ir į vaikų ugdymosi sėkmę.

Siekiant išsiaiškinti ar pedagoginis darbo stažas turi įtakos mokytojų lyderystės pripažinimui ir palaikymui, buvo keliama **hipotezė – didėjant pedagoginio darbo stažui, didėja mokytojų lyderystės pripažinimas ir palaikymas.**

Hipotezės patvirtinimui arba paneigimui buvo skaičiuojamas Spearman koreliacijos koeficientas (žr. 9 lentelė).

9 lentelė. Mokytojų lyderystės pripažinimo ir palaikymo Spearman koreliacijos koeficientų rezultatai (n=377)

	Daugelis mokyklos mokytojų gali imtis lyderio vaidmens	Pripažįsta ir gerbia kiekvieno savo kolegos idėją ar siūlymą	Kolegos palaiko mokytojų iniciatyvas, padeda jas įgyvendinti	Jaučia atsakomybę ne tik už savo, bet ir už kolegų vaikų ugdymo(si) rezultatus	Pedagoginio darbo stažas
Daugelis mokyklos mokytojų gali imtis lyderio vaidmens	1,000	0,335**	0,391**	0,380**	0,018
Pripažįsta ir gerbia kiekvieno savo kolegos idėją ar siūlymą	0,335**	1,000	0,523**	0,413**	-0,036
Kolegos palaiko mokytojų iniciatyvas, padeda jas įgyvendinti	0,391**	0,523**	1,000	0,416**	0,019
Jaučia atsakomybę ne tik už savo, bet ir už kolegų vaikų ugdymo(si) rezultatus	0,380**	0,413**	0,416**	1,000	0,014
Pedagoginio darbo stažas	0,018	-0,039	0,019	0,014	1,00

*p<0,05; ** p<0,01

Statistiškai reikšmingo skirtumo tarp pedagoginio darbo stažo ir mokytojų lyderystės pripažinimo ir palaikymo nenustatyta ($p>0,05$). Tačiau stipri teigiama koreliacija ($p<0,01$) nustatyta tarp kolegų iniciatyvų palaikymo, pagalbos jas įgyvendinti ir tarp kolegų idėjų ar siūlymų pripažinimo ($r_s=0,523$), bei atsakomybės jausmo ne tik už savo, bet ir už kolegų vaikų ugdymo(si) sėkmę ($r_s=0,416$). Tai reiškia, kad didėjant mokytojų pagalbai kolegoms įgyvendinant savo iniciatyvas, pasireiškia didesnis pripažinimas ir pagarba kolegų siūlymams ar idėjoms bei didėja mokytojų atsakomybės jausmas, ne tik už savo, bet ir už kolegų vaikų ugdymąsi.

Apibendrinant galima teigti, kad hipotezė nepasitvirtino. Statistiškai reikšmingo skirtumo tarp pedagoginio darbo stažo ir mokytojų lyderystės pripažinimo ir palaikymo nenustatyta. Tačiau statistiškai reikšmingas skirtumas nustatytas tarp mokytojų pripažinimo ir pagalbos kolegų idėjoms ar siūlymams, pagalbos kolegoms įgyvendinant savo iniciatyvas, atsakomybės prisiėmimo ne tik už savo, bet ir kolegų

vaikų ugdymą(si). Galima daryti prielaidą, kad mokytojų tarpusavio pagarba, palaikymas ir pagalba galimai didintų ir mokytojų lyderystės pripažinimą ir palaikymą

Siekiant išsiaiškinti ar pedagoginis darbo stažas turi įtakos atviram mokytojų dialogui apie ugdymą buvo keliama **hipotezė – didėjant pedagoginio darbo stažui, didėja mokytojų lyderystė vykdant atvirus dialogus apie ugdymą.**

Hipotezės patvirtinimui arba paneigimui buvo skaičiuojamas Spearman koreliacijos koeficientas (žr. 10 lentelė).

10 lentelė. Atviro mokytojų dialogo apie ugdymą Spearman koreliacijos koeficientų rezultatai (n=377)

	Diskutuoja tarpusavyje ir suderina vaikų ugdymo turinį, metodus ir vertinimą	Komando se tariausi, planuoja, kaip įveikti vaikų ugdymosi sunkumus	Atvirai diskutuoja apie savo ugdomąsias veiklas ir vaikų ugdymą(si)	Dalijasi metodine medžiaga, ugdomųjų veiklų planais, ugdymo priemonėmis	Dalijasi naujomis idėjomis ir ugdymo metodais su kolegomis	Pedagoginio darbo stažas
Diskutuoja tarpusavyje ir suderina vaikų ugdymo turinį, metodus ir vertinimą	1,000	0,624**	0,588**	0,4,30**	0,561**	0,084
Komandose tariausi, planuoja, kaip įveikti vaikų ugdymosi sunkumus	0,624**	1,000	0,550**	0,518**	0,508**	0,081
Atvirai diskutuoja apie savo ugdomąsias veiklas ir vaikų ugdymą(si)	0,588**	0,550**	1,00	0,551**	0,533**	0,113*
Dalijasi metodine medžiaga, ugdomųjų veiklų planais, ugdymo priemonėmis	0,4,30**	0,518**	0,551**	1,00	0,567**	0,056
Dalijasi naujomis idėjomis ir ugdymo metodais su kolegomis	0,561**	0,508**	0,533**	0,567**	1,000	0,070
Pedagoginio darbo stažas	0,084	0,081	0,113*	0,056	0,070	1,00

*p<0,05; ** p<0,01

Nustatyta, kad nors tarp pedagoginio darbo stažo ir mokytojų atvirų diskusijų apie savo ugdomąsias veiklas ir vaikų ugdymą(si) yra labai silpnas teigiamas ryšys ($r_s = 0,113$), tačiau jis yra statistiškai reikšmingas ($p < 0,05$). Tai yra didėjant pedagoginio darbo stažui, mokytojai aktyviau diskutuoja apie savo ugdomąsias veiklas ir vaikų ugdymą(si). Stipri teigiama koreliacija ($p < 0,01$) nustatyta tarp mokytojų atvirų diskusijų apie savo ugdomąsias veiklas ir vaikų ugdymą(si) ir kitų požymių, nusakančių atvirą mokytojų dialogą apie ugdymą, tai yra mokytojų tarpusavio diskusijų ir ugdymo turinio, metodų,

vertinimo suderinimo ($r_s = 0,588$); mokytojų tarimosi komandose dėl vaikų ugdymosi sunkumų įveikimo ($r_s = 0,550$); dalijimosi metodine medžiaga, ugdymo priemonėmis, ugdomųjų veiklų planais ($r_s = 0,551$); dalijimosi su kolegomis naujomis idėjomis ir ugdymo metodais ($r_s = 0,533$).

Apibendrinant galima teigti, kad hipotezė pasitvirtino. Nors statistiškai reikšmingas skirtumas nustatytas tarp pedagoginio darbo stažo ir tik tarp mokytojų atvirų diskusijų apie savo ugdomąsias veiklas ir vaikų ugdymą(si). Tai yra tik tarp vieno iš penkių požymių apibūdinančių mokytojų atvirą dialogą apie ugdymąsi. Tačiau tarp mokytojų atvirų diskusijų apie ugdymą ir tarp kitų požymių nustatyta stipri teigiama koreliacija. Taigi, galima teigti, kad didėjant pedagoginiam darbo stažui didėja mokytojų lyderystė vykdant atvirus dialogus apie ugdymą.

Siekiant išsiaiškinti ar pedagoginis darbo stažas turi įtakos mokytojų tarpusavio pagalbai buvo keliama **hipotezė – didėjant pedagoginio darbo stažui, didėja mokytojų tarpusavio pagalba.**

Hipotezės patvirtinimui arba paneigimui buvo skaičiuojamas Spearman koreliacijos koeficientas (žr. 11 lentelė).

11 lentelė. Mokytojų tarpusavio pagalbos Spearman koreliacijos koeficientų rezultatai (n=377)

	Daro įtaką savo kolegų darbui, padeda vieni kitiems tobulinti ugdomąsias veiklas	Padedą kolegomis, kuriems sunkiau sekasi	Stebi meistriškai dirbančių kolegų ugdomąsias veiklas	Skatina kolegas dalyvauti mokymuose, projektuose	Pedagoginio darbo stažas
Daro įtaką savo kolegų darbui, padeda vieni kitiems tobulinti ugdomąsias veiklas	1,000	0,453**	0,485**	0,500**	0,063
Padedą kolegomis, kuriems sunkiau sekasi	0,453**	1,000	0,379**	0,419**	0,031
Stebi meistriškai dirbančių kolegų ugdomąsias veiklas	0,486**	0,379**	1,000	0,368**	0,063
Skatina kolegas dalyvauti mokymuose, projektuose	0,500**	0,419**	0,368**	1,000	-0,035
Pedagoginio darbo stažas	0,063	0,031	0,063	-0,035	1,00

* $p < 0,05$; ** $p < 0,01$

Statistiškai reikšmingo skirtumo tarp pedagoginio darbo stažo ir mokytojų tarpusavio pagalbos nenustatyta ($p > 0,05$). Tačiau stipri teigiama koreliacija ($p < 0,01$) nustatyta tarp mokytojų daromos įtakos kolegų darbui, pagalbos vieni kitiems tobulinant ugdomąsias veiklas ir tarp kitų, mokytojų tarpusavio pagalbą apibūdinančių požymių, tai yra pagalbos kolegomis, kuriems sunkiau sekasi ($r_s = 0,453$); stebėjimo meistriškai dirbančių kolegų ugdomųjų veiklų ($r_s = 0,486$); skatinimo kolegas dalyvauti mokymuose projektuose ($r_s = 0,500$). Tai reiškia, kad kuo labiau mokytojai siekia daryti įtaką kolegų darbui, padėti jiems

tobulinti ugdomąsias veiklas, tuo didesnę pagalbą teikia ir mokytojams kuriems sunkiau sekasi, aktyviau stebi meistriškai dirbančių kolegų veiklas, labiau skatina kolegas dalyvauti mokymuose, projektuose.

Apibendrinant galima teigti, kad hipotezė nepasitvirtino. Statistiškai reikšmingo skirtumo tarp pedagoginio darbo stažo ir mokytojų tarpusavio pagalbos nenustatyta. Galima daryti prielaidą, kad didėjantis mokytojų siekis daryti įtaką kolegų darbui, galimai didintų mokytojų tarpusavio pagalbą.

Apibendrinant apskaičiuotus Spearman koreliacijos koeficientus galima teigti, kad mokytojų pedagoginis darbo stažas mokytojų lyderystės raiškai kuriant mokymosi kultūrą ikimokyklinio ugdymo įstaigoje tiesioginės įtakos neturi. Galima daryti prielaidą, kad mokytojų lyderystės raišką kuriant mokymosi kultūrą ikimokyklinio ugdymo įstaigoje, galimai didina kiti požymiai, tai yra mokytojų saukiami ambicingi tikslai, didėjanti mokytojų tarpusavio pagarba, palaikymas ir pagalba, mokytojų sistemingas ir atviras diskutavimas apie ugdymą, didėjantis mokytojų siekis daryti įtaką kolegų darbui bei didėjantis pagalbos teikimas kolegoms.

Tyrimo buvo siekta nustatyti, ar mokytojų lyderystės raiškos stiprumas kuriant mokymosi kultūrą ikimokyklinio ugdymo įstaigoje priklauso nuo ikimokyklinio ugdymo įstaigos vietovės.. Tam buvo keliamas **hipotezė – mokytojų lyderystės raiškos stiprumas, kuriant mokymosi kultūrą ikimokyklinio ugdymo įstaigoje, priklauso nuo ikimokyklinio ugdymo vietovės.**

Hipotezei patikrinti buvo taikomas Kruskal-Wallis neparametrinis kriterijus. Remiantis Kruskal-Wallis Test rezultatais statistiškai reikšmingo skirtumo tarp mokytojų lyderystės raiškos stiprumo, kuriant mokymosi kultūrą ikimokyklinio ugdymo įstaigoje ir ikimokyklinio ugdymo vietovės nenustatyta ($p > 0,05$). Tai reiškia, kad hipotezė nepasitvirtino.

Apibendrinant tyrimo rezultatus, galima teigti, kad didėjant vadybini darbo stažui didėja direktoriaus lyderystės raiška kuriant mokymosi kultūrą ikimokyklinio ugdymo įstaigoje, Taigi galima teigti, kad pirmoji hipotezė pasitvirtino. Taip pat buvo nustatyta, kad mokytojo, vyresniojo mokytojo ir mokytojo metodininko kvalifikacinės kategorijas įgijusių mokytojų lyderystės raiškos stiprumas, kuriant mokymosi kultūrą ikimokyklinio ugdymo įstaigoje, statistiškai reikšmingai nesiskiria. Nustatyta ir tai, kad mokytojų pedagoginis darbo stažas mokytojų lyderystės raiškai kuriant mokymosi kultūrą ikimokyklinio ugdymo įstaigoje tiesioginės įtakos neturi. Galima teigti, kad antroji hipotezė nepasitvirtino.

DISKUSIJA

Empirinis tyrimas atliktas siekiant atskleisti mokytojų ir vadovų lyderystės raišką kuriant mokymosi kultūrą ikimokyklinio ugdymo įstaigose, kaip ugdymo pažangos tvarumo sąlygą (Survutaitė, 2016).

Tyrimo duomenys rodo, kad direktoriaus lyderystės raiškos stiprumas kuriant mokymosi kultūrą ikimokyklinio ugdymo įstaigoje statistiškai reikšmingai nesiskiria tiek prisiimant įsipareigojimus mokyklai, tiek skiriant dėmesį mokymuisi, tiek pasireiškiant kaip ugdymo profesionalui. Gauti rezultatai atliepia Valuckienės ir kt. (2015) išvadą, kad įsipareigojimas mokyklai sukuria prielaidas įvertinti pasiektą rezultatą, įvykusį pokytį ir pažangą, dėmesys mokymuisi, dialogas apie ugdymą yra veiksniai ir prielaidos rezultatui pasiekti, bei Manurung (2023) išvadą, kad mokyklos vadovui, kaip lyderiui svarbus vaidmuo tenka nustatant bendrą mokyklos viziją, bei telkiant bendruomenę jos įgyvendinimui, rūpinantis visų darbuotojų profesiniu tobulėjimu.

Tyrimo duomenys taip pat atskleidė, kad direktoriaus įsipareigojimas mokyklai labiausiai pasireiškia per įsipareigojimą mokyklos vertybėms ir tikėjimą jos ateitimi. Tai sutampa su Miltenienės ir kt. (2022) įžvalga, kad vadovui, kaip lyderiui svarbu aiškiai apibrėžti mokyklos vertybinius prioritetus juos įprasminant ir realizuojant asmeniniu pavyzdžiu, nes, kaip pažymi Ramašauskinė (2020) tik organizacijoje turinčioje bendrą vertybinių tikslų kryptį darbuotojai pajėgūs augti ir tobulėti bei Haiyan ir kt. (2016), Haris ir kt. (2021) įžvalgą, kad mokyklos vadovo vertybinis įsipareigojimas yra pozityvios mokymosi kultūros kūrimo pagrindas.

Empiriniu tyrimu nustatyta, kad direktorius dėmesį mokymuisi labiausiai išreiškia mokydamasis kartu su mokytojais, o direktoriaus, kaip ugdymo profesionalo lyderystė labiausiai pasireiškia diskutuojant apie vaikų ugdymą(si) ir didaktines sistemas. Tai atliepia Kilag ir Sasan (2023) tyrimo išvadą, kad direktoriaus lyderystė mokymuisi skatina mokytojų profesinį augimą, o mokytojų profesinis meistriškumas lemia geresnius mokinių pasiekimus. Fedaravičiaus (2013) teigimu, švietimo įstaigos vadovo lyderystė pasireiškia motyvuojant darbuotojus, įkvepiant juos siekti rezultatų, bei skatinant tapti lyderiais, taip pat pažymėjo, kad yra svarbus vadovo - lyderio gebėjimas savo veiklą transformuoti į besimokančios organizacijos būrimą.

Atlikto tyrimo duomenys rodo, kad direktoriaus asmeninis domėjimasis kiekvieno mokytojo profesiniu tobulėjimu pasireiškia rečiau, ir tai atliepia Pan ir Chen (2020) įžvalgą, jog direktorius turi labiau skatinti mokytojų profesinį tobulėjimą. Remiantis Robinson ir kt. (2008) bei Kilag ir Sasan (2023) tyrimais, vadovo parama mokytojų mokymuisi, grįžtamojo ryšio teikimas teigiamai veikia tiek mokinių mokymąsi, tiek mokytojų profesinį tobulėjimą. Darbuotojų mokymosi palaikymas ir skatinimas, mokymuisi palankios aplinkos kūrimas išskiriami kaip esminės besimokančios organizacijos charakteristikos (Dačiulytė, 2011).

Remiantis empirinio tyrimo duomenimis, direktoriaus tiesioginis dalyvavimas kasdienėse vaikų ugdymo veiklose grupėse, įsitraukimas į mokytojų praktinį darbą, ar ugdymo metodų įgyvendinimą pastebimas rečiau. Tuo tarpu direktoriaus dalyvavimas ugdymo procese uždega ir įtraukia mokytojus į nuolatinį mokymo tobulinimą (Valuckienės ir kt., 2015), o lankymasis pamokose, grįžtamojo ryšio teikimas mokytojams turi reikšmingą poveikį mokytojo darbui (Seashore Louis ir kt., 2010), nes vadovų lyderių teikiama pagalba mokytojams susijusi su geresniais ugdymo rezultatais (Groenewald ir kt, 2024).

Nustatyta, kad didėjant vadybinio darbo stažui didėja vadovo įsipareigojimas mokyklai ir didėja jo, kaip ugdymo profesionalo lyderystė. Tai nesutampa su Nedzinskaitės- Mačiūnienės ir kt. (2024) atlikto tyrimo skirtingo tipo ugdymo įstaigose išvada, kad vadovo lyderystė nesusijusi su vadybinio darbo stažu. Taip pat buvo nustatyta, kad kaime, mieste, miestelyje ir didmiestyje dirbančių vadovų lyderystės raiškos stiprumas, kuriant mokymosi kultūrą ikimokyklinio ugdymo įstaigose statistiškai reikšmingai nesiskiria. Tai patvirtina Nezinskaitės- Mačiūnienės ir kt. (2024) išvaga, kad vadovo lyderystė nesusijusi su ugdymo įstaigos vietoje.

Atliktas empirinis tyrimas rodo, kad stipriausia mokytojų lyderystės raiška orientuojantis į vaikų ugdymo(si) sėkmę bei vykdant atvirą dialogą apie ugdymą. Mokytojų orientaciją į vaikų ugdymo(si) sėkmę labiausiai atspindi šie požymiai: mokytojų atkaklus siekis gerinti vaikų ugdymą(si) ir vaikus motyvuojančių ugdymo strategijų taikymas. Atviras mokytojų dialogas apie ugdymą, tyrimo duomenimis labiausiai pasireiškia per mokytojų dalijimąsi su kolegomis naujomis idėjomis, bei susibūrus į komandas diskutuojant apie planavimą ir vaikų ugdymosi sunkumų įveikimą. Tai patvirtina Valuckienės ir kt. (2015) išvagas, kad mokytojų lyderystė yra orientuota daugiau į ugdymo pokyčius, bei Žukauskienės ir Bernatavičienės (2021) išvagas, kad mokytojo lyderystė reiškiasi organizuojant veiksmingą ugdymo procesą, siekiant geresnių ugdymosi rezultatų. Pastarosios autorės pažymi, kad mokytojų lyderystė reiškiasi „veikiant visos ugdymo įstaigos bendruomenės labui, bendradarbiaujant su tėvais, kolegomis ugdymo įstaigoje ir už jos ribų, vykdant projektinę veiklą“ (Žukauskienės ir Bernatavičienės, 2021, p. 217).

Taip pat nustatyta, kad mokytojai atkakliai siekia gerinti vaikų ugdymąsi, tačiau mažiau kelia ambicingus tikslus sau ir kiekvienam vaikui. Mokytojų sau keliamų asmeninių tikslų svarbą pabrėžė Mansfield ir Beltmanb (2014), akcentuodami, kaip vieną iš paskatų profesiniam tobulėjimui, ypatingai pradedantiesiems mokytojams. O Povilaitytės ir Lenkauskaitės (2020) tyrimas, atliktas pradinio ugdymo mokyklose atskleidė, kad keliami vaikams tikslai susiję su jų patirtimi skatina vaikų aktyvų įsitraukimą į ugdymą, Degutytė-Kančauskienė (2020), pastebi, kad individualių tikslų kėlimas vaikams, ypatingai silpniau besimokantiems, padėtų jiems dažniau patirti sėkmę, kas skatintų pasitikėjimą savimi ir mokymosi motyvaciją.

Tyrimo duomenimis, mokytojų iniciatyvi veikla tobulinant mokyklą, pasireiškia kiek silpniau. Todėl atkreiptinas dėmesys, kad mokytojų įsitraukimą į mokyklos tobulinimo veiklas skatina profesinis

tobulėjimas, motyvacijos bei lyderystės skatinimas ir palaikymas (Melnikova ir Šakytė-Statnickė, 2024). Tai yra, mokytojų įsipareigojimas mokyklai yra susijęs su mokytojų profesine gerove bei organizacijos funkcionavimo veiksniais (santykiais, vadovavimu organizacijai) (Bukšnytė-Marmienė ir kt., 2023).

Mokytojai nors ir buriasi į komandas ir diskutuoja apie planavimo ir ugdymo tobulinimą, tačiau yra mažiau linkę patys įgyvendinti savo siūlymus ir prisiimti atsakomybę už kolegų vaikų ugdymąsi. Galima daryti prielaidą, kad mokytojų sąveiką ir elgesį nulemia ugdymo įstaigoje vyraujanti kultūra (Schipper ir kt., 2020), kuri yra svarbus bendruomenės telkimo veiksnys (Mainaki ir kt., 2018), įgalinantis veikti išvien dėl bendro tikslo (Duoblienė, 2018).

Atlikto tyrimo duomenimis silpniausiai mokytojų lyderystė pasireiškia pripažįstant kolegų mokytojų lyderystę ir mokytojų tarpusavio pagalboje. Tai patvirtina Poteliūnienės ir kt. (2019) įžvalgą, kad mokytojai, kuomet inicijuojama ugdymo turinio kaita, kuriamos naujos ugdymo priemonės labiau linkę būti pasyviais, nei imtis lyderystės. Iš dalies patvirtina Gumuliauskienės ir Vaičiūnienės (2015) įžvalgas, kad mokytojų lyderystės raiška mokykloje mažiau susijusi su lyderystės raiškos galimybėmis ir lyderių ugdymu bei Urbanovič ir Navickaitės (2016) įžvalgą, kad mokytojai dar nėra pasirengę lyderystės įgyvendinimui mokykloje. Jakavonytės- Staškuvienės ir Barkauskienės (2023) tyrimas atskleidė, kad mokytojai lyderiai save laikydami bendruomenės dalimi, susitelkdami į mokymąsi, daro teigiamą įtaką mokyklos veiklai.

Šiuo tyrimu taip pat nustatyta stipri teigiama koreliacija tarp kolegų idėjų ir siūlymų palaikymo, bei pagalbos jas įgyvendinant, atsakomybės prisiėmimo ne tik už savo, bet ir kolegų vaikų ugdymą. „Komandinio veikimo galimybė – vienas iš svarbiausių veiksnių, aktyvinančių lyderystės procesus organizacijoje“ (Damkuvienė ir kt, 2019, p. 123). Galima daryti prielaidą, kad didėjanti mokytojų tarpusavio pagalba, palaikymas, veikimas kaip vieningai komandai galimai didintų ir mokytojų lyderystės pripažinimą bei palaikymą kuriant mokymosi kultūrą ikimokyklinio ugdymo įstaigose. Tai siejasi su kitų tyrėjų pastebėjimais, kad organizacijos kultūros kūrimo ir jos vystyme svarbu tobulinti bendradarbiavimo sistemą ir skatinti lyderystę (Giedraitis ir Ispiryan, 2019), o lyderystei atsirasti reikalinga konkrečių asmenų iniciatyva (Damkuvienė ir kt., 2019) bei ugdymo įstaigos vadovų lyderystė, pagalba, pasitikėjimas ir palaikymas (Žukauskienė ir Bernatavičienė, 2021).

Nustatyta, kad nei pedagoginio darbo stažas, nei turima kvalifikacinė kategorija, nei ugdymo įstaigos vietovė mokytojų lyderystės raiškos stiprumui, kuriant mokymosi kultūrą įtakos neturi. Tai neatliepia Gumuliauskienės ir Vaičiūnienės (2015) tyrimo išvados, kad ryškesnė lyderystės raiška būdinga aukštesnę kvalifikacinę kategoriją turintiems mokytojams ar Bujokaitės (2013) įžvalgos, kad aukšta kvalifikacija ir didelė darbo patirtis teigiamai veikia mokytojų lyderystės raišką. Šį prieštaravimą galimai paaiškina tai, kad šis tyrimas atliktas ikimokyklinio ugdymo įstaigose, o minėtų autorių - bendrojo lavinimo mokykloje. Kita galima priežastis - galimai per dešimtmetį pasikeitė situacija. Taip pat mokslininkės

Gumuliauskienės ir Vaičiūnienės (2015) pastebi, kad mokytojų lyderių ugdymu mokykloje rūpinamasi ribotai ir siūlo siekiant didesnės mokytojų lyderystės raiškos labiau skatinti mokytojų ryžtingumą kaip labiausiai veikiančią kitų lyderystės savybių raišką.

Tyrimu taip pat buvo atskleistos mokytojų ir vadovų lyderystės raiškos tendencijos kuriant mokymosi kultūrą ikimokyklinio ugdymo įstaigose. Vis dėlto, reikia pastebėti, kad empirinio tyrimo duomenys neatskleidžia visos Lietuvos ikimokyklinio ugdymo įstaigų konteksto, kadangi tyrimas atliktas Vilniaus apskrities ikimokyklinio ugdymo įstaigose.

Ateityje būtų tikslinga atlikti dokumentų, reglamentuojančių mokytojų veiklos vertinimą bei mokyklos veiklos įsivertinimą lyginamąją analizę, bei ikimokyklinio ugdymo įstaigų veiklos planavimo dokumentų ir veiklos įsivertinimo srities „Besimokančios organizacijos kultūra“ dokumentų analizę. Analizė patikslintų empirinio tyrimo radinius ir padėtų suformuluoti tikslesnes rekomendacijas veiklos tobulinimui

IŠVADOS

1. Organizacinė kultūra, tai bendruomenės narių sąmoningos ir kryptingos sąveikos rezultatas, grindžiamas bendrais susitarimais, bendra filosofija, vertybėmis ir įsitikinimais, kurie vienija organizacijos narius siekiant bendrų tikslų. Kuo stipresnė organizacijos kultūra, tuo didesnė tikimybė, kad organizacija pasieks savo strateginius tikslus. Organizacinė kultūra atskleidžia organizacijos unikalumą ir nulemia jos veiklos kryptį bei daro įtaką organizacijos pažangai. Organizacinė kultūra yra nuolat kintantis ir vystomas reiškinyss – ji nėra statiška, o formuojama sąmoningai visų organizacijos dalyvių. Nuolatinis bendravimas, atviras valdymas, lyderystės skatinimas ir inovacijų diegimas leidžia organizacijai prisitaikyti prie pokyčių ir išlaikyti savo kultūros tvarumą.

2. Svarbiausios organizacijos mokymosi kultūros kūrimo prielaidos: nuolatinis mokymasis organizaciniu ir individualiu lygmeniu, palanki mokymuisi aplinka, bendra vertybinė ir strateginė organizacijos kryptis bei vadovo lyderystė telkianti bendruomenę nuolatiniam tobulėjimui. Organizacijos mokymosi kultūros pagrindas – nuolatinis darbuotojų tobulėjimas, dalijimasis žiniomis ir organizacijos patirties kaupimas organizacijos ir individualiu lygmeniu. Mokymosi kultūra priklauso nuo palankaus mikroklimato, kuris grindžiamas pasitikėjimu, lankstumu ir atvirumu bei bendrų organizacijos tikslų ir vertybių. Esminė mokymosi kultūros kūrimo sąlyga yra vadovo gebėjimas skatinti mokymosi procesus, motyvuoti darbuotojus ir kurti palankią aplinką profesiniam tobulėjimui.

3. Ugdymo įstaigos mokymosi kultūros, kuriai būdingas bendradarbiavimas, pasitikėjimas ir įsipareigojimas nuolat tobulėti, kūrimo pagrindas yra lyderystė. Vadovų lyderių vaidmuo mokymosi kultūros kūrimo kontekste, svarbus numatant įstaigos veiklos kryptį, kuriant mokymuisi palankią aplinką, skatinant mokytojų profesinį augimą bei įtraukiant visą bendruomenę į sprendimų priėmimą. Vadovai lyderiai kuria kultūrą, kurioje darbuotojai jaučiasi įgalinti, remiami ir motyvuoti mokytis. Tai pasiekama per bendros vizijos formavimą, atsakomybės pasidalijimą, profesinio augimo skatinimą ir pasitikėjimo santykių kūrimą. Mokytojai lyderiai veikdami kaip komanda, nuolat mokydami, susitelkdami į pokyčių įgyvendinimą ir bendruomenės kūrimą prisideda prie ugdymo įstaigos veiklos veiksmingumo didinimo.

4. Atlikus empirinį tyrimą nustatyta, kad:

- Direktorius lyderystės raiškos stiprumas kuriant mokymosi kultūrą ikimokyklinio ugdymo įstaigoje statistiškai reikšmingai nesiskiria tiek priisiimant įsipareigojimus mokyklai, tiek skiriant dėmesį mokymuisi, tiek pasireiškiant kaip ugdymo profesionalui. Tačiau didėjant vadybinio darbo stažui didėja direktoriaus įsipareigojimas mokyklai ir didėja jo, kaip ugdymo profesionalo lyderystė.

- Direktorius įsipareigojimas mokyklai labiausiai pasireiškia per įsipareigojimą mokyklos vertybėms ir tikėjimą jos ateitimi, direktorius dėmesį mokymuisi labiausiai išreiškia mokydamasis kartu su mokytojais. Tačiau asmeninis domėjimasis kiekvieno mokytojo profesiniu tobulėjimu pasireiškia rečiau.

- Direktorius, kaip ugdymo profesionalo lyderystė labiausiai pasireiškia diskutuojant apie vaikų ugdymą(si) ir didaktines sistemas. Tiesioginis dalyvavimas kasdienėse vaikų ugdymo veiklose grupėse, įsitraukimas į mokytojų praktinį darbą ar ugdymo metodų įgyvendinimą pastebimas rečiau.

- Mokytojų pedagoginio darbo stažas, nei turima kvalifikacinė kategorija, nei ugdymo įstaigos vietovė mokytojų lyderystės raiškos stiprumui, kuriant mokymosi kultūrą įtakos neturi. Stipriausia mokytojų lyderystės raiška, kuriant mokymosi kultūrą ikimokyklinio ugdymo įstaigoje, yra orientuojantis į vaikų ugdymo(si) sėkmę bei vykdant atvirą dialogą apie ugdymą.

- Mokytojų orientaciją į vaikų ugdymo(si) sėkmę labiausiai atspindi šie požymiai: mokytojų atkaklus siekis gerinti vaikų ugdymą(si) ir vaikus motyvuojančių ugdymo strategijų taikymas. Mokytojai atkakliai siekia gerinti vaikų ugdymąsi, tačiau mažiau kelia ambicingus tikslus sau ir kiekvienam vaikui.

-Atviras mokytojų dialogas apie ugdymą, labiausiai pasireiškia per mokytojų dalijimąsi su kolegomis naujomis idėjomis, bei susibūrus į komandas diskutuojant apie planavimą ir vaikų ugdymosi sunkumų įveikimą. Tačiau mokytojai yra mažiau linkę patys įgyvendinti savo siūlymus ir prisiimti atsakomybę už kolegų vaikų ugdymąsi

-Mokytojų iniciatyvi veikla tobulinant mokyklą, pasireiškia kiek silpniau. Silpniausiai mokytojų lyderystė pasireiškia pripažįstant kolegų mokytojų lyderystę ir mokytojų tarpusavio pagalboje.

REKOMENDACIJOS

Ikmokyklinio ugdymo įstaigų vadovams:

- Į įstaigos metinį veiklos planą įtraukti ugdomųjų veiklų stebėjimą, siekiant teikti mokytojams grįžtamąjį ryšį apie stipriąsias ugdomosios veiklos organizavimo puses ir rekomendacijas dėl ugdomosios veiklos organizavimo tobulinimo.
- Organizuojant įstaigoje mokytojų profesinį tobulėjimą:
 - numatyti profesinio tobulėjimo prioritetus remiantis veiklos kokybės įsivertinimo duomenimis;
 - planuojant mokytojų profesinį tobulėjimą derinti įstaigos profesinio tobulinimosi prioritetus su mokytojų asmeniniais mokymosi poreikiais,
 - sistemingai inicijuoti mokytojų kvalifikacijos tobulinimo renginiuose įgytų žinių ir patirties sklaidą įstaigos bendruomenėje,
 - inicijuoti mokytojų mokymąsi iš patirties organizuojant tam skirtus renginius, pvz.: ugdomosios veiklos studijos, „atvirų durų“ dienos grupėse, kai kolegos lankosi vieni pas kitus ir mokosi stebėdami kolegų veiklas jas analizuodami, šešėliavimas.
- Skirti mokytojams, kuriems reikia pagalbos labiau patyrusius mentorius.
- Organizuoti reguliarias intervizijas, kurių metu reflektuodami savo patirtį mokytojai tarpusavyje spręstų problemas, tobulintų profesinius įgūdžius.

Ikmokyklinio ugdymo mokytojams:

- Sistemingai praktikuoti mokymąsi iš patirties dalyvaujant įstaigoje organizuojamuose tam skirtuose renginiuose, pvz.: ugdomosios veiklos studijos, „atvirų durų“ dienos grupėse, kai kolegos lankosi vieni pas kitus ir mokosi stebėdami kolegų veiklas jas analizuodami, šešėliavimas.
- Kvalifikacijos tobulinimo renginiuose įgytomis žiniomis ir patirtimi dalintis su kolegomis metodinės grupės posėdžių metu.
- Reguliariai dalyvauti intervizijose, reflektuoti savo patirtį kylantiems sunkumams ir/ar problemoms spręsti, profesiniams įgūdžiams tobulinti

LITERATŪROS SĄRAŠAS

1. Ahmad, R. H. ir Ghavifekr, S. (2014). School leadership for the 21st century: A conceptual overview. *Journal of Educational Management*, 2(1), 48-61. Prieiga per internetą: <https://ejournal.um.edu.my/index.php/MOJEM/article/view/6116>.
2. Alzoraiki, M., Ahmad, A. R., Ateeq, A. ir Milhem, M. (2024). The role of transformational leadership in enhancing school culture and teaching performance in Yemeni public schools. *Frontiers in Education*, 9, 1413607. doi: <https://doi.org/10.3389/educ.2024.1413607>.
3. Andrin, G. R., Kilag, O. K. T., Groenewald, E. S., Unabia, R. P., Cordova Jr., N. A. ir Nacario, K. M. B. (2023). Beyond Management: Cultivating Leadership in Educational Institutions. *Excellencia: International Multi-Disciplinary Journal of Education*, 1(6), 365-375. doi: <https://doi.org/10.5281/>.
4. Azeem, M., Mataruna-Dos-Santos, L. J., ir Abdallah, R. B. (2020). Proposing revised KHDA model of school improvement: Identification of factors for sustainable performance of Dubai private schools. In *Sustainable Development and Social Responsibility, 2, Proceedings of the 2nd American University in the Emirates International Research Conference, AUEIRC'18*, Dubai, UAE 2018 (p. 173–202). Springer International Publishing. doi:[10.1007/978-3-030-32902-0_22](https://doi.org/10.1007/978-3-030-32902-0_22).
5. Bairašauskienė, L. (2023). *Mokyklos vadybos kultūros labirintai. Monografija*. Vilnius: Mykolo Romerio universitetas.
6. Balvočiūtė, R. ir Sandu, L. (2013). Organizacinės kultūros tyrimas mažmeninės prekybos įmonėse. *Ekonomika ir vadyba: aktualijos ir perspektyvos*, 3(31). 134–14. Prieiga per internetą: <https://epublications.vu.lt/object/elaba:6096822/>.
7. 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://www.lituanistika.lt/content/4120>.
8. Bujokaitė, M. (2013). Mokytojo lyderystės potencialas ir jo raiška. *Mokytojų ugdymas*, 20(1), 58-75. Prieiga per internetą: <https://www.lituanistika.lt/content/53876>.
9. Bitinas, B. (2006). *Edukologinis tyrimas: sistema ir procesas*. Vilnius: Kronta.
10. Bukšnytė-Marmienė, L., Brandišauskienė, A., Česnavičienė, J. ir Daugirdienė, A. (2023). Mokyklos kaip organizacijos funkcionavimo ir mokytojų profesinės gerovės reikšmė jų įsipareigojimui organizacijai. *Psichologija*, 68, 8-23. doi: <https://doi.org/10.15388/Psichol.2023.55>.
11. Burksienė, V. ir Račaitė, E. (2014). Organizacinis mokymasis Lietuvos Respublikos ministerijose. *Regional formation and development studies*, 1(12), 29-44. Prieiga per internetą: <https://www.lituanistika.lt/content/69836>.

12. Dačiulytė, R. ir Pinčuk, A. (2010). Self-directed learning in the context of human resource development. *Human resources management and ergonomics*, 4(1), 1-10. Prieiga per internetą: <https://www.lituanistika.lt/content/31652>.
13. Dačiulytė, R. (2011). Žmogiškųjų išteklių vystymo aspektai Lietuvos savivaldybėse. *Viešoji politika ir administravimas*, 10(4), 633-641. Prieiga per internetą: <https://www.lituanistika.lt/content/31249>.
14. Day, C., Gu, Q. ir Sammons, P. (2016). The Impact of Leadership on Student Outcomes: How Successful School Leaders Use Transformational and Instructional Strategies to Make a Difference. *Educational Administration Quarterly*, 52(2), 221-258. doi: <https://doi.org/10.1177/0013161X15616863>.
15. Dalinkevičius, A. ir Prakapas, R. (2023). Patirtinio mokymosi poreikio realizavimas besimokančioje organizacijoje. *Social inquiry into well-being*, 21(1), 24-40. doi: [10.13165/SD-23-21-1-02](https://doi.org/10.13165/SD-23-21-1-02).
16. Damkuvienė, M., Valuckienė, J., Balčiūnas, S. ir Petukienė, E. (2019). *Lyderystė organizacijos kaitai: įkvėpiantis tango: mokymosi užsienyje sąlygota lyderystė mokyklos kaitai*. Prieiga per internetą: <https://www.lituanistika.lt/content/93119>.
17. Degutytė-Kančauskienė, A. (2020). Mokėjimo mokytis kompetencijos aktualizavimo tyrimas chemijos pamokose. *Acta paedagogica Vilnensia*, 44, 129-140. doi: <https://doi.org/10.15388/ActPaed.44.9>.
18. *Dėl geros mokyklos koncepcijos patvirtinimo*. 2015/Nr. V-1308. TAR. Prieiga per internetą: <https://www.etar.lt/portal/lt/legalAct/f2f65120a7>.
19. *Dėl mokytojų ir pagalbos mokiniui specialistų kompetencijų aprašo patvirtinimo*. 2023/ V-1499. TAR. Prieiga per internetą: <https://eseimas.lrs.lt/portal/legalAct/lt/TAD/e8d855a08d6111eea791d94269904d9b?jfwid=-1l7zm5mf0>.
20. *Dėl mokytojų ir pagalbos mokiniui specialistų (išskyrus psichologus) atestacijos nuostatų patvirtinimo*. 2008/ Nr. ISAK-3216. TAR. Prieiga per internetą: <https://e-seimas.lrs.lt/portal/legalAct/lt/TAD/TAIS.332784/asr>.
21. Diskienė, D. ir Narmontaitė, S. (2011). Asmeninės lyderystės raiška sparčiai kintančioje aplinkoje. *Informacijos mokslai*, 55, 7-18. Prieiga per internetą: <https://www.lituanistika.lt/content/28903>.
22. Duoblienė, L. (2018). *Pohumanistinis ugdymas. Dekoduoti*. Monografija. Vilnius: Vilniaus universiteto leidykla.
23. Fullan, M. (1998). *Pokyčių jėgos*. Vilnius: Tyto alba.
24. Garalis, A. (2003). Nauja organizacinė kultūra: nuolat besimokanti organizacija. *Pedagogika*, 69, 48-58. Prieiga per internetą: <https://www.lituanistika.lt/content/16922>.
25. Garvin, DA., Edmondson, AC., Gino, F. (2008). Is yours a learning organization? *Harvard Business Review*, 86(3), 109-134. Prieiga per internetą: <https://www.researchgate.net/publication/5440662>.

26. Giedraitis, A. ir Ispiryan, A. (2019). Improvement of organizational culture: a case study of Lithuanian educational institution, *Regional Formation and Development Studies*, 27(1), 15-24. doi: <https://doi.org/10.15181/rfds.v27i1.1864>.
27. Gudauskas, R. ir Jokūbauskienė, S. (2012). Besimokančios organizacijos ir žinių visuomenės kompetencijų integralumas. *Socialinis ugdymas*, 32, 45-61. Prieiga per internetą: <https://hdl.handle.net/20.500.12259/109184>.
28. Gudonytė, I. ir Marčinskas, A. (2016). Organizacinės kultūros suvokimas vadovo emocinio intelekto kontekste. *Regional Formation and Development Studies*, 2(19), 17–34. doi: <https://doi.org/10.15181/rfds.v19i2.1280>.
29. Gumuliauskienė, A. ir Vaičiūnienė, A. (2015). Mokytojų lyderystės raiškos ir jos skatinimo ypatumai bendrojo ugdymo mokykloje. *Mokytojų ugdymas*, 24, 25-47. Prieiga per internetą: <https://www.lituanistika.lt/content/54370>.
30. Gökalp, P. ir Soran, S. (2022). The Impact of Leadership Styles on Performance and Mediating Effect of Organizational Culture: A Study in Flight Schools. *Transp. Res. Procedia*, 65(C), 304-317. doi: [10.1016/j.trpro.2022.11.035](https://doi.org/10.1016/j.trpro.2022.11.035).
31. Groenewald, E., Groenewald, C. A., Dela Cruz, R. A., Uy, F., Kilag, O. K. ir Villaver, Jr., M. (2024). Navigating Educational Leadership: Challenges, Styles, and Impacts – A Systematic Review. *International Multidisciplinary Journal of Research for Innovation, Sustainability, and Excellence*, 1(2), 262-267. Prieiga per internetą: <https://risejournals.org/index.php/imjrise/article/view/142>.
32. Haiyan, O., Walker, A. ir Xiaowei, Y. (2016). Building and leading a learning culture among teachers: A case study of a Shanghai primary school. *Educational Management Administration & Leadership* 45 (1), 101-122. doi: <https://doi.org/10.1177/1741143215623785>.
33. Hayati, F. N. ir Susatya, E. (2020). Strengthening of religious character education based on school culture in the Indonesian secondary school. *The European Educational Researcher*, 3(3), 87-100. doi: [10.31757/euer.331](https://doi.org/10.31757/euer.331).
34. Harris, A., Jones, M. ir Hashim, N. (2021). System leaders and system leadership: Exploring the contemporary evidence base. *School Leadership & Management*, 41(4-5), 387-408. <https://doi.org/10.1080/13632434.2021.1889492>.
35. Hoang, A.-D. (2024). School As Learning Organisations: The Influence of Educational Leadership, Organisational Knowledge Circulation, and School Culture Over Teachers' Job Satisfaction in Vietnamese K-12 Schools (dissertation). Prieiga per internetą: <https://philarchive.org/rec/HOASAL>.

36. Ismail, M., Khatibi, A. ir Azam, S. F. (2022). Impact of school culture on school effectiveness in government schools in Maldives. *Particip. Educ. Res.* 9(2), 261-279. doi: <https://doi.org/10.17275/per.22.39.9.2>.
37. Jakavonytė-Staškuvienė, D. ir Barkauskienė, A. (2023). Transformative teacher leadership experiences in schools in creating an innovative educational culture: The case of Lithuania. *Cogent Education*, 10(1), 1-21. doi: <https://doi.org/10.1080/2331186X.2023.2196239>.
38. Jonušaitė, S. ir Valuckienė, J. (2007). Lyderystės charakteristikos bendrojo lavinimo mokykloje: išorės audito ataskaitų kokybinė analizė. *Ekonomika ir vadyba: aktualijos ir perspektyvos*, 2 (9), 102-107. Prieiga per internetą: <https://www.lituanistika.lt/content/13895>.
39. Kanišauskaitė, V. (2011). Mokomosios socialinio darbo praktikos vietų (organizacijų) kaip besimokančių organizacijų aptartis. *Socialinis darbas. Patirtis ir metodai*, 8, 195- 241. Prieiga per internetą: <https://www.lituanistika.lt/content/33944>.
40. Kardašienė, A. (2023). *Gimnazijos įtraukiosios kultūros kūrimas neformaliąja muzikine veikla* (daktaro disertacija) . doi: <https://doi.org/10.15388/vu.thesis.534>.
41. Kardelis, K. (2016). *Mokslinių tyrimų metodologija ir metodai*. Vilnius: Mokslo ir enciklopedijų leidybos centras.
42. Kardelis, K. (2005). *Mokslinių tyrimų metodologija ir metodai*. Šiauliai
43. Kasparienė, J., Mačiunskienė, A., (2024). Organizacijos darbuotojų motyvacinės sistemos pagrindu sukurta vertė. *Studijos- verslas- visuomenė: ateities ir dabarties įžvalgos*. 1(IX), 86–93. doi: <https://doi.org/10.52320/svv.v1iIX.347>.
44. Kilag, O. K. T. ir Sasan, J. M. (2023). Unpacking the Role of Instructional Leadership in Teacher Professional Development. *Advanced Qualitative Research*, 1(1), 63–73. doi: <https://doi.org/10.31098/aqr.v1i1.1380>.
45. Kvedaravičienė, I. (2013). Makro lygmens bei organizacijos kultūros konteksto ir organizacijos elgsenos sąsajų analizė. *Organizacijų vadyba: sisteminiai tyrimai*. 65, 33-44. doi: <http://dx.doi.org/10.7220/MOSR.1392.1142.2013.65.3>.
46. Lambert, C., Fong-Emmerson, M., Coetzee, S. ir D'Alessandro, S. (2024). Enhancing marketing students' indigenous cultural competencies through a decolonization and authentic assessment approach. *Australasian Marketing Journal*, 32(3), 203-211. doi: <https://doi.org/10.1177/14413582241244568>.
47. Lietuvos Respublikos švietimo įstatymas. (1991). TAR. Prieiga per internetą: <https://e-seimas.lrs.lt/portal/legalAct/lt/TAD/TAIS.1480/asr>
48. Mainaki, R., Kastolani, W. ir Setiawan, L. (2018). School Culture and Ecology. *IOP Conference Series: Earth and Environmental Science*, 145, 1-10. doi:[10.1088/1755-1315/145/1/012063](https://doi.org/10.1088/1755-1315/145/1/012063).

49. Manurung, N., Zainal, V. R. ir Hakim, A. (2023). The role of leadership in forming organizational culture within the directorate general of teachers and educational personnel ministry of education, culture, research and technology. *Journal of Economics and Business*, 12(5), 3377-3385. doi: <https://doi.org/10.52644/joeb.v12i5.672>.
50. Mansfield, C. Ir Beltman, S. (2014). Teacher motivation from a goal content perspective: Beginning teachers goals for teaching. *International Journal of Educational Research*, 65, 54-64. doi: [10.1016/j.ijer.2013.09.010](https://doi.org/10.1016/j.ijer.2013.09.010)
51. Melnikova, J. ir Šakytė-Statnickė, G. (2024). The Impact of school leaders on teachers' engagement in school improvement through an intergenerational diversity lens. *Regional formation and development studies*, 1 (42), 75-85. doi: <https://doi.org/10.15181/RFDS.V42I1.2603>.
52. Merkys, G., Bubelienė, D. ir Bitaitis, D. (2019). Mokyklos kultūros raiška ir formavimo prielaidos skirtingo tipo švietimo įstaigose. *Soter*, 71 (99), 35-53. doi: [https://doi.org/10.7220/2335-8785.71\(99\).3](https://doi.org/10.7220/2335-8785.71(99).3).
53. Miltenienė, L., Valuckienė, J., Damkuvienė, M., Balčiūnas, S., Petukienė, E. ir Bugenytė, M. (2022). Vadovų požiūris ir veikmė kuriant įtraukią mokyklą. *Specialusis ugdymas*, 1(44), 9-30. doi: <https://doi.org/10.15388/se.2022.v1i44.11>.
54. Navickas, K. ir Navickienė, R. (2009). Darnios organizacijos modelio kūrimas. *Ekonomika ir vadyba: aktualijos ir perspektyva*, 2(15), 192-201. Prieiga per internetą: <https://epublications.vu.lt/object/elaba:6107556/>.
55. Navickaitė, J. (2012). Mokyklos vadovo lyderystė vykstančių švietimo pokyčių kontekste. *Acta paedagogica Vilnensia*, 29, 35-46. Prieiga per internetą: <https://www.lituanistika.lt/content/43297>.
56. Nehez, J. ir Blossing, U. (2020). Practices in different school cultures and principals' improvement work. *International Journal of Leadership in Education*, 25(2), 17-19. doi: [10.1080/13603124.2020.1759828](https://doi.org/10.1080/13603124.2020.1759828).
57. Nedzinskaitė-Mačiunienė, R., Stasiūnaitienė, E. ir Česnavičienė, J. (2024). Vadovo lyderiavimo stiliaus ir kontekstinių kintamųjų sąsajos. *Pedagogika*, 153(1), 69-89. doi: <https://doi.org/10.15823/p.2024.153.4>.
58. Ozgenel, M. (2020). The role of charismatic leader in school culture. *Eurasian Journal of Educational Research*, 86, 85-114. doi: [10.14689/ejer.2020.86.5](https://doi.org/10.14689/ejer.2020.86.5).
59. Padgurskytė, V. ir Malinauskienė, D. (2020). Švietimo įstaigų vadovų vadybinės veiklos vertinimas. *Švietimas: politika, vadyba, kokybė*, 12(1), 20-33. Prieiga per internetą: <https://www.lituanistika.lt/content/88025>.
60. Pan, H.-L. W. ir Chen, W.-Y. (2020). How principal leadership facilitates teacher learning through teacher leadership: Determining the critical path. *Educational Management Administration & Leadership*, 49(3), 454-470. doi: <https://doi.org/10.1177/1741143220913553>.

61. Paužuolienė, J. (2013). Socialiai atsakingų įmonių organizacinės kultūros vertinimo metodikos sudarymas. *Regional Formation and Development Studie*, 18(1), 110-122. doi: <https://doi.org/10.15181/rfds.v18i1.1251>.
62. Pavlova, O. (2020). Organizacinės kultūros sąsajos su šiuolaikiniu žmogiškųjų išteklių valdymu organizacijoje. *Information & Media*, 88, 105-119. doi: <https://doi.org/10.15388/Im.2020.88.34>.
63. Poom-Valickis, K., Eve, E. ir Leppiman, A. (2022). Creating and Developing a Collaborative and Learning- Centred School Culture: Views of Estonian School Leaders. *C E P S Journal*, 12(2), 2017-237. doi: <https://doi.org/10.26529/cepsj.1029>.
64. Poteliūnienė, S., Ustilaitė, S., Sabaliauskas, S., Česnavičienė, J. Ir Juškevičienė, A. (2019). Mokytojų patirtys įgyvendinant ugdymo turinį: mokytojas, kaip švietimo politikos dalyvis, mokyklos bendruomenės narys ir profesionalas. *Pedagogika*, 133(1), 78-104. doi: <https://doi.org/10.15823/p.2019.133.5>.
65. Povilaitytė, J. ir Lenkauskaitė, J. (2020). Mokinio autentiškos patirties įprasminimo būdai pradinio ugdymo procese. *Jaunųjų mokslininkų darbai*, 1(50), 47-53. Prieiga per internetą: <https://www.lituanistika.lt/content/87163>.
66. Ramašauskienė, V. (2020). Diskursas – organizacijos ir darbuotojų vertybinio suderinamumo pagrindas. *Regional formation and development studies*, 3(32), 64-71. Prieiga per internetą: <https://www.lituanistika.lt/content/90521>.
67. Rashid, A. S., Tout, K. ir Yakan, A. (2021). The critical human behavior factors and their impact on knowledge management system–cycles. *Bus. Process. Manag. J.*, 27, 1677-1702. doi: [10.1108/BPMJ-11-2020-0508](https://doi.org/10.1108/BPMJ-11-2020-0508).
68. Rupšienė, L. ir Rutkienė, A. (2016). *Edukacinis eksperimentas*. Klaipėda: Klaipėdos univeriteto leidykla.
69. Robinson, V., Lloyd, C. ir Rowe, K. (2008). The impact of leadership on student outcomes: An analysis of the differential effects of leadership types. *Educational Administration Quarterly*, 44(5), 564-588. doi: <https://doi.org/10.1177/0013161X0832150>.
70. Şahin, N., & Bilir, F. P. (2024). The effect of transformational leadership and personal cultural values on creating a learning organization. *Humanities and social sciences communications*, 1-19. doi: <https://doi.org/10.1057/s41599-024-02701-6>.
71. Saif, A., Amelia, Guan Gan Goh, G., Rubin, A., Shaheen, I. Ir Murtaza, M. (2024). Influence of transformational leadership on innovative work behavior and task performance of individuals: The mediating role of knowledge sharing. *Heliyon*, 10, 1-13. doi: <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2024.e32280>.
72. Seashore Louis, K., Dretzke, B. ir Wahlstrom, K. (2010). How does leadership affect student achievement? Results from a national US survey. *School Effectiveness and School Improvement*, 21(3), 315–336. doi: <https://doi.org/10.1080/09243453.2010.486586>.

73. Schipper, T. M., de Vries, S., Goei, S. L. ir Van Veen, K. (2020). Promoting a professional school culture through lesson study? An examination of school culture, school conditions, and teacher self-efficacy. *Prof. Dev. Educ*, 46, 112-129. doi: [10.1080/19415257.2019.1634627](https://doi.org/10.1080/19415257.2019.1634627).
74. Senge, P. (1990). *The Fifth Discipline*. New York: Doubleday.
75. Simonaitienė, B. ir Targamadzė, V. (2002). Bendrojo lavinimo mokyklos, kaip besimokančios organizacijos, veiklos charakteristikos teorinis pagrindimas. *Tiltai*, 1(18), 95-105. Prieiga per internetą: <https://etalpykla.lituanistika.lt/object/LT-LDB-0001:J.04~2002~1367178763739/>.
76. Smilgienė, J. ir Juodaitytė, A., J. (2017). Ikimokyklinio ugdymo pedagogų patirtinio mokymosi raiška organizacijoje: išitraukimas į procesą ir žinių tipai. *Pedagogika*. 128(4), 114–127. doi: <https://doi.org/10.15823/p.2017.58>.
77. Smilgienė, J., Gumuliauskienė, A. ir Pivorytė, R. (2016). Learning in an organization as a strategy of the implementation of education policy in preschool education institution. *Social welfare: interdisciplinary approach*, 6(2), 89-105. Prieiga per internetą <https://www.lituanistika.lt/content/63243>.
78. Survutaitė, D. (2016). *Mokyklos kultūros raiška*. Vilnius: Lietuvos edukologijos universiteto leidykla.
79. Staniulienė, S. (2010). *Organizacinė kultūra*. Kaunas : Vytauto Didžiojo universitetas.
80. Starkutė J. (2024). *Organizacinės kultūros bruožų raiška Lietuvos bendrojo ugdymo mokyklose* (daktaro disertacija). doi: 10.15388/vu.thesis.606.
81. Starkutė, J. (2023). Expression of the trait of adaptability in the organizational culture of Lithuanian general education schools. *Acta paedagogica Vilnensia*, 51, 98-117. doi: <https://doi.org/10.15388/ActPaed.2023.51.6>.
82. Stundžė, L. (2010). Organizacinės kultūros ir komunikacijos sąsajos lyties aspektu. *Information & Media*, 53, 63-85. doi: <https://doi.org/10.15388/Im.2010.0.3183>.
83. Šalkauskienė, L., Janulienė, I., Žalys, L. ir Gedvilienė, M. (2006). Organizacijos vystymosi veiksniai efektyvaus komandinio darbo aspektu. *Jaunųjų mokslininkų darbai*, 1(8), 134-139. Prieiga per internetą: <https://www.lituanistika.lt/content/4602>.
84. Šilingienė, V. (2011). Lyderystės kompetencijos raiška individualios karjeros kontekste. *Ekonomika ir vadyba*, 16, 961-968. Prieiga per internetą: <https://www.lituanistika.lt/content/32408>
85. Šimanskienė, L. ir Sandu, L. (2013). Organizacinės kultūros vertinimo metodai. *Regional Fomation and evelopment Studie*, 2(10), 201-210. doi: <https://doi.org/10.15181/rfds.v10i2.155>.
86. Šneiderienė, A., Vaitiekus, A. ir Vaitiekienė, J. (2020). Lyderystės raiškos besimokančioje organizacijoje galimybės. *Socialiniai tyrimai*, 43(1), 45–57. doi: <https://doi.org/10.21277/st.v43i1.306>.
87. Tandzegolskienė, I. Ir Rutkienė, A. (2013). *Aktualios ugdymo problemos akademinio jaunimo tyrimuose*. Kaunas : Vytauto Didžiojo universiteto leidykla.

88. Tihuriyanti, I., Ahyani, N. ir Rohana, R. (2024). The influence of academic supervision and organizational culture on the professionalism of public middle school teachers in Pemulutan District. *J. Soc. Work Sci. Educ.* 5, 417–431. doi:[10.52690/jswse.v5i2.760](https://doi.org/10.52690/jswse.v5i2.760).
89. Trakšėlys, K. (2013). Profesinio tobulėjimo galimybės besimokančioje organizacijoje. *Profesinis rengimas: tyrimai ir realijos*, 24, 114-121. Prieiga per internetą: <https://www.lituanistika.lt/content/52482>.
90. Tubutienė, V. ir Morkūnaitė, S. (2008). Organizacinio mokymosi modeliai besimokančioje organizacijoje. *Ekonomika ir vadyba: aktualijos ir perspektyvos*, 1(10), 200-211. Prieiga per internetą: <https://www.lituanistika.lt/content/14535>.
91. Urbanovič, J. ir Navickaitė, J. (2016). *Lyderystė autonomiškoje mokykloje*. Vilnius : Mykolo Romerio universitetas.
92. UNESCO programa „Švietimas 2030“ (2015). unesco.lt Prieiga per internetą: <https://unesco.lt/svietimas/mokymasis-visa-gyvenima/unesco-programa-svietimas-visiems>.
93. Vaitkevičius, V. (2016). Lyderystės vaidmuo formuojant žinių valdymui palankią organizacijos kultūrą: atvejo analizė. *Informacijos mokslai*, 76, 123-138. doi: <https://doi.org/10.15388/Im.2016.76.10386>.
94. Valuckienė, J., Balčiūnas, S., Katiliūtė, E., Simonaitienė, B. ir Stanikūnienė, B. (2015). *Lyderystė mokymuisi: teorija ir praktika mokyklos kaitai*. Šiauliai : Titnagas.
95. Vveinhardt, J. (2011). Organizacijos kultūros ir organizacinės kultūros charakteristikos. *Vadybos mokslas ir studijos - kaimo verslų ir jų infrastruktūros plėtrai*, 5(29), 221-230. Prieiga per internetą: <https://www.lituanistika.lt/content/67510>.
96. Zahed-Babelan, A., Koulaei, G., Moeinikia, M. ir Sharif, A. R. (2019). Instructional leadership effects on teachers' work engagement: Roles of school culture, empowerment, and job characteristics. *CEPS Journal*, 9(3), 137-156. doi:[10.26529/cepsj.181](https://doi.org/10.26529/cepsj.181).
97. Zuzevičiūtė, V. ir Teresevičius, T. (2008). Besimokančios organizacijos kūrimo prielaidos. *Organizacijų vadyba: sisteminiai tyrimai*, 45, 115-126. Prieiga per internetą: <https://www.lituanistika.lt/content/16995>.
98. Želvys, R. (2003). *Švietimo organizacijų vadyba*. Prieiga per internetą: https://kolekcijos.biblioteka.vu.lt/objects/VUB01_000218199#00152.
99. Žibėnienė, G. (2021). Bendruomenės samprata mokytojų, mokinių, mokinių tėvų, mokyklos administracijos požiūriu, atliepian geros mokyklos koncepciją. *Social inquiry into well-being*, 19(1), 105-118. doi: 10.13165/SD-21-19-1-06.
100. Žukauskienė, L. ir Bernatavičienė, T. (2021). Priešmokyklinio ugdymo mokytojo lyderystės raiška. *Regional formation and development studies*, 2(34), 210-220. Prieiga per internetą: <https://www.lituanistika.lt/content/98583>.

PRIEDAI

1. Prašymas ir leidimas naudoti validuotą tyrimo instrumentą.
2. Kiekybinio tyrimo instrumentas

Magistro baigiamojo darbo
1 priedas

PRAŠYMAS IR LEIDIMAS NAUDOTI VALIDUOTĄ TYRIMO INSTRUMENTĄ

Aldona Degutienė <aldegutiene@stud.mruni.eu>

2024-04-29, pr
21:51

skirta jurate.valuckiene

Laba diena gerbiama doc. dr. Valuckiene Jūrate;

Esu Trakų lopšelio- darželio "Obelėlė" direktorė, studijuojau MRU magistrantūroje, studijų programa "Vadyba mokykloje". Atlieku tyrimą " Ikimokyklinio ugdymo įstaigos vadovo ir mokytojų lyderystė kuriant mokymosi kultūrą"

Norėčiau paprašyti jūsų leidimo, atliekant tyrimą pasinaudoti Jūsų atlikto tyrimo instrumentu LYDERYSTĖS RAIŠKOS BENDROJO UGDYMO MOKYKLOJE TYRIMO METODOLOGIJA, kuri yra publikuojama monografijoje " Lyderystė mokymuisi: teorija ir praktika mokyklos kaitai".

pagarbiai

Aldona Degutienė; tel nr. +37061631291



Jūratė Valuckienė <jurate.valuckiene@sa.vu.lt>

2024-04-30, an
07:53

skirta aš

Sveiki,

neprieštarauju, kad Jūsų rengdama MBD savo tyrimui taikytumėte LYDERYSTĖS RAIŠKOS BENDROJO UGDYMO MOKYKLOJE TYRIMO METODOLOGIJĄ kuri publikuota monografijoje " Lyderystė mokymuisi: teorija ir praktika mokyklos kaitai", parengtoje kartu su bendraautoriais.

dr. Jūratė Valuckienė

Regionų plėtros instituto docentė

Tel. +370 656 17532

El. p. jurate.valuckiene@sa.vu.lt

Vilniaus universitetas

Šiaulių akademija

Regionų plėtros institutas

P. Višinskio g. 38, LT-76352

TYRIMO INSTRUMENTAS

IKIMOKYKLINIO UGDYMO ĮSTAIGOS VADOVO IR MOKYTOJŲ LYDERYSTĖ KURINT MOKYMOSI KULTŪRĄ

Direktoriaus įsipareigojimas mokyklai					
	Visiškai nesutinku	Nesutinku	Nei sutinku nei nesutinku	Sutinku	Visiškai sutinku
Yra įsipareigojęs mokyklos vertybėms ir tiki jos ateitimi					
Iškelia vaikų interesus aukščiau už savo asmeninius ar politinius siekius / ambicijas					
Tarnauja visos mokyklos, o ne atskirų mokytojų grupių interesams					
Aktyviai klausia visų nuomonės, gilinasi į kitų požiūrius					
Pasitiki mokytojais lyderiais					
Direktoriaus dėmesys mokymuisi					
	Visiškai nesutinku	Nesutinku	Nei sutinku nei nesutinku	Sutinku	Visiškai sutinku
Direktorius mano, kad vadybinės veiklos prioritetą yra mokymo(si) tobulinimas					
Direktorius inicijuoja produktyvias diskusijas dėl mokymo(si) gerinimo					
Direktorius mokosi kartu su mokytojais, kaip pagerinti vaikų ugdymą(si)					
Direktorius sprendimus apie svarbius mokyklos pokyčius grindžia ugdymo tyrimų rezultatais					
Direktorius asmeniškai domisi kiekvieno mokytojo profesiniu tobulėjimu					
Direktorius, kaip ugdymo profesionalas					
	Visiškai nesutinku	Nesutinku	Nei sutinku nei nesutinku	Sutinku	Visiškai sutinku
Žino, kas vyksta grupėse					
Supranta, kaip vaikai ugdosi					
Išmano ir gali diskutuoti apie vaikų ugdymą(si) ir didaktines sistemas					
Mokytojų iniciatyvi veikla tobulinant mokyklą					
	Visiškai nesutinku	Nesutinku	Nei sutinku nei nesutinku	Sutinku	Visiškai sutinku

Mokytojai savo iniciatyva buria grupes ir komandas					
Mokytojai ieško mokyklos veiklos tobulinimo sprendimų, aktyviai diskutuoja ir teikia siūlymus					
Mokytojai savo siūlymus imasi patys įgyvendinti					
Mokytojai gali eksperimentuoti, keisti nusistovėjusius metodus ir tvarką, jei tai padeda vaikams ugdytis					
Mokytojų orientacija į vaikų ugdymo(si) sėkmę					
	Visiškai nesutinku	Nesutinku	Nei sutinku nei nesutinku	Sutinku	Visiškai sutinku
Mokytojai atkakliai siekia gerinti savo vaikų ugdymąsi					
Mokytojai taiko vaikus motyvuojančias ugdymo strategijas					
Mokytojai sau kelia ambicingus tikslus					
Ambicingi tikslai keliami kiekvienam vaikui					
Mokytojų lyderystės pripažinimas ir palaikymas					
	Visiškai nesutinku	Nesutinku	Nei sutinku nei nesutinku	Sutinku	Visiškai sutinku
Daugelis mokyklos mokytojų gali imtis lyderio vaidmens					
Mokytojai pripažįsta ir gerbia kiekvieno savo kolegos idėją ar siūlymą					
Kolegos palaiko mokytojų iniciatyvas, padeda jas įgyvendinti					
Mokytojai jaučia atsakomybę ne tik už savo, bet ir už kolegų vaikų ugdymo(si) rezultatus					
Atviras mokytojų dialogas apie ugdymą					
	Visiškai nesutinku	Nesutinku	Nei sutinku nei nesutinku	Sutinku	Visiškai sutinku
Mokytojai diskutuoja tarpusavyje ir suderina vaikų ugdymo turinį, metodus ir vertinimą					
Mokytojai komandose tariausi, planuoja, kaip įveikti vaikų ugdymosi sunkumus					
Mokytojai atvirai diskutuoja apie savo ugdymo veiklas ir vaikų ugdymą(si)					

Mokytojai dalijasi metodine medžiaga, ugdomųjų veiklų planais ir kitomis ugdymo priemonėmis					
Mokytojai dalijasi naujomis idėjomis ir ugdymo metodais su kolegomis					
	Visiškai nesutinku	Nesutinku	Nei sutinku nei nesutinku	Sutinku	Visiškai sutinku
Mokytojai daro įtaką savo kolegų darbui, padeda vieni kitiems tobulinti ugdomasias veiklas					
Mokytojai padeda kolegoms, kuriems sunkiau sekasi					
Mokytojai stebi meistriškai dirbančių kolegų ugdomasias veiklas					
Skatina kolegas dalyvauti mokymuose, projektuose					

Jūsų pareigos (pasirinkite):

Direktorius

Direktoriaus pavaduotojas ugdymui

Ikimokyklinio ugdymo mokytojas

Priešmokyklinio ugdymo mokytojas

Meninio ugdymo mokytojas

Pagalbos mokiniui specialistas

Fizinio ugdymo mokytojas

Kita

Jūsų kvalifikacinė kategorija (pasirinkite):

Mokytojas

Vyresnysis mokytojas

Mokytojas metodininkas

Mokytojas ekspertas

Kita

Ikimokyklinio ugdymo įstaiga kurioje dirbate yra (pasirinkite):

Didmiestyje

Mieste

Miestelyje

Kaime

Jūsų pedagoginio darbo stažas (įrašykite)

Jūsų vadybinio darbo stažas (įrašykite)

Jūsų amžius (įrašykite)

SANTRAUKA

Baigiamojo darbo tema: Vadovų ir mokytojų lyderystė kuriant mokymosi kultūrą ikimokyklinio ugdymo įstaigoje.

Tikslas: Teoriškai ir empiriškai pagrįsti vadovų ir mokytojų lyderystės svarbą kuriant mokymosi kultūrą ugdymo įstaigoje

Tiriamieji: Vilniaus apskrities ikimokyklinio ugdymo įstaigose dirbantys vadovai ir mokytojai. Viso tyrime dalyvavo 377 respondentai, iš jų 35 vadovai ir 342 mokytojai.

Metodologija: Pasirinktas kiekybinis tyrimas – mokytojų ir vadovų dirbančių ikimokyklinio ugdymo įstaigose anketinė apklausa, kuria siekta atskleisti mokytojų ir vadovų lyderystės raišką kuriant mokymosi kultūrą ikimokyklinio ugdymo įstaigoje. Anketos klausimyną sudarė teminiai teiginių blokai matuojantys lyderystės, kuriant mokymosi kultūrą ikimokyklinio ugdymo įstaigoje raišką. Gautiems tyrimo duomenims apdoroti, sisteminti ir grafiškai vaizduoti buvo naudojamos SPSS Statistics 26, Windows Microsoft Word ir Excel programos.

Darbo struktūra: Darbe analizuojant mokslinę literatūrą atskleista organizacinės kultūros reikšmė organizacijai, aptartos mokymosi kultūros kūrimo prielaidos organizacijoje, pagrįsta lyderystės ugdymo įstaigoje svarba mokymosi kultūros formavimui. Analizuojant empirinio tyrimo duomenis įvertintas mokytojų ir vadovų požiūris į lyderystės raišką kuriant mokymosi kultūrą ikimokyklinio ugdymo įstaigoje.

Tyrimo rezultatai: Atlikus empirinį tyrimą nustatyta, kad direktoriaus lyderystės raiškos stiprumas kuriant mokymosi kultūrą ikimokyklinio ugdymo įstaigoje statistiškai reikšmingai nesiskiria tiek prisiimant įsipareigojimus mokyklai, tiek skiriant dėmesį mokymuisi, tiek pasireiškiant kaip ugdymo profesionalui. Didėjant vadybinio darbo stažui didėja direktoriaus įsipareigojimas mokyklai ir didėja jo, kaip ugdymo profesionalo lyderystė. Tačiau direktoriaus asmeninis domėjimasis kiekvieno mokytojo profesiniu tobulėjimu, tiesioginis dalyvavimas kasdienėse vaikų ugdymo veiklose grupėse, įsitraukimas į mokytojų praktinį darbą pasireiškia rečiau.

Tyrimo duomenimis stipriausia mokytojų lyderystės raiška, kuriant mokymosi kultūrą ikimokyklinio ugdymo įstaigoje, yra orientuojantis į vaikų ugdymo(si) sėkmę bei vykdant atvirą dialogą apie ugdymą. Mokytojų iniciatyvi veikla tobulinant mokyklą, pasireiškia kiek silpniau. Silpniausiai mokytojų lyderystė pasireiškia pripažįstant kolegų mokytojų lyderystę ir mokytojų tarpusavio pagalboje. Nustatyta, kad nei pedagoginio darbo stažas, nei turima kvalifikacinė kategorija, nei ugdymo įstaigos vietovė mokytojų lyderystės raiškos stiprumui, kuriant mokymosi kultūrą įtakos neturi.

Raktiniai žodžiai: Mokymosi kultūra, vadovų lyderystė, mokytojų lyderystė.

SUMMARY

The topic of the final thesis: Leadership of headteachers and teachers in creating a learning culture in a preschool education institution.

Objective: To theoretically and empirically substantiate the importance of leadership of headteachers and teachers in creating a learning culture in an educational institution.

Subjects: Heads and teachers working in preschool education institutions in Vilnius County. A total of 377 respondents participated in the survey, including 35 principals and 342 teachers.

Methodology: The quantitative study in a form of a questionnaire survey was chosen for this thesis. The survey designed for teachers and headteachers working in pre-school education institutions aimed to reveal the expression of leadership of teachers and heads in creating a learning culture in a pre-school education institution. The questionnaire consisted of thematic statements that measure the expression of leadership and learning culture in pre-school education. SPSS Statistics 26, Windows Microsoft Word and Excel programs were used to process, structure and graphically represent the obtained research data.

Structure of the thesis: The significance of organizational culture for the organization was revealed by analysing the scientific literature, the prerequisites for the creation of a learning culture in the organization were discussed, and the importance of leadership in the educational institution for the formation of a learning culture was validated. By analysing the data of the empirical study, the attitude of teachers and heads was evaluated in terms of the expression of leadership in creating a learning culture in a preschool education institution.

Results of the study: Statistics of an empirical study found that the strength of the director's leadership expression in creating a learning culture in a preschool education institution does not differ significantly when assuming commitments to the school, paying attention to learning, and acting as an educational professional. As the seniority of managerial work increases, the headteacher's commitment to the school and his leadership as an educational professional is growing as well. However, the director's personal interest in the professional development of each teacher, direct participation in daily children's education activities, involvement in the practical work of teachers is less frequent.

According to the study, the strongest expression of teachers' leadership in creating a learning culture in a pre-school education institution is oriented towards the success of children's education and conducting an open dialogue about education. Teachers' enthusiastic activity in improving the school is somewhat weaker. The weakest teacher leadership is seen in the recognition of the leadership of fellow teachers and in the mutual help of teachers. It has been established that neither the length of pedagogical

work, nor the qualification obtained, nor the location of the educational institution have an impact on the strength of teachers' leadership expression in the creation of a learning culture.

Keywords: Learning culture, leadership of headteachers, leadership of teachers.