

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

SAMANTA GALIAMOVA
(VADYBA MOKYKLOJE)

**IKIMOKYKLINĖS ŠVIETIMO ĮSTAIGOS VADOVO
TEIKIAMA PAGALBA MOKYTOJAMS TOBULINANT JŲ
PROFESINES KOMPETENCIJAS**

Magistro baigiamasis darbas

Darbo vadovas: Prof. Dr. Romas Prakapas

Vilnius, 2025

Turinys

PAVEIKSLŲ SĄRAŠAS	3
LENTELIŲ SĄRAŠAS	4
ĮVADAS	5
1. IKIMOKYKLINĖS ŠVIETIMO ĮSTAIGOS VADOVO VEIKLOS YPATUMAI	9
1.1. Ikimokyklinės švietimo įstaigos vadovo veiklos organizavimas	9
1.2. Ikimokyklinės švietimo įstaigos vadovo vaidmuo ir atsakomybės	12
1.3. Ikimokyklinės švietimo įstaigos vadovo santykiai su darbuotojais	15
1.3.1. Ikimokyklinės švietimo įstaigos mokytojų poreikių indentifikavimas	15
1.3.2. Ikimokyklinės švietimo įstaigos vadovo galimybės skatinti mokytojų kompetencijų tobulinimą.....	18
2. MOKYTOJŲ PROFESINĖS KOMPETENCIJOS	23
2.1. Mokytojų kompetencijų samprata	23
2.2. Mokytojų kompetencijų turinys.....	24
3. IKIMOKYKLINĖS ŠVIETIMO ĮSTAIGOS VADOVO TEIKIAMA PAGALBA MOKYTOJAMS TOBULINANT JŲ PROFESINES KOMPETENCIJAS	31
3.1. Tyrimo metodologija	31
3.2. Tyrimo rezultatai ir jų analizė.....	38
3.3. Mokslinė diskusija ir tyrimo rezultatų aptarimas	52
IŠVADOS	55
REKOMENDACIJOS	57
LITERATŪRA	58
SANTRAUKA ANGLŲ KALBA	65
PRIEDAI	1
AKADEMINIO SĄŽININGUMO DEKLARACIJA	5

PAVEIKSLŲ SĄRAŠAS

- 1 pav. Vadovavimo švietimo įstaigai kompetencijos (pagal TAR, 2020-05-15, Nr. V-727)
- 2 pav. Vadovo vaidmuo siekiant pagerinti mokytojų kokybę (sudaryta pagal Estiani ir Hasanah, 2022)
- 3 pav. Pedagogų kompetencijų skirstymas į sritis (sudaryta remiantis Lietuvos Respublikos įsakymu, 2023).
- 4 pav. Kompetencijų įgijimo formos (sudaryta pagal Eurydice, 2024)
- 5 pav. Tyrimo etapai
- 6 pav. Respondentų atsakymų vidurkis pagal profesinių kompetencijų tobulinimo formų svarbą (M)
- 7 pav. Respondentų atsakymų vidurkis pagal veiksnius, lemiančius profesinių kompetencijų tobulinimą (M)
- 8 Pav. Respondentų atsakymų vidurkis pagal resursų pakankamumą (M)
- 9 Pav. Respondentų atsakymų vidurkis pagal vadovo teikiamą paramą mokytojams siekiant profesinio tobulėjimo (M)
- 10 Pav. Respondentų atsakymų vidurkiai pagal teiginius apie vadovo sudaromas galimybes tobulinti profesines kompetencijas (M)
- 11 Pav. Respondentų atsakymų vidurkiai pagal pastebėtus pokyčius iš vadovo teikiamos pagalbos (M)
- 12 Pav. Respondentų atsakymų vidurkiai pagal teiginius apie vadovo teikiamą paramą (M)

LENTELIŲ SĄRAŠAS

- 1 lentelė. Vadovų vaidmenys (pagal Riani ir Ain, 2022)
- 2 lentelė. Anketinės apklausos klausimų pagrindimas
- 3 lentelė. Cronbacho alfa (α) koeficiento reikšmės
- 4 lentelė. Ikimokyklinio ugdymo įstaigose dirbančių pedagogų skaičius (ŠVIS 2024-10-01 duomenys)
- 5 lentelė. Demografiniai tyrimo dalyvių duomenys
- 6 lentelė. Skirtingų amžiaus grupių mokytojų požiūrio į profesinių kompetencijų tobulinimo būdus skirtumai (Kruskal–Wallis testas)
- 7 lentelė. Skirtingų darbo stažo grupių mokytojų požiūrio į profesinių kompetencijų tobulinimo būdus skirtumai (Kruskal–Wallis testas)
- 8 lentelė. Profesinių kompetencijų tobulinimo veiksmių vertinimo skirtumai pagal mokytojų amžiaus grupes (Kruskal–Wallis testas)
- 9 lentelė. Vadovo teikiama parama mokytojams tobulinti profesines kompetencijas atsižvelgiant į įstaigos vietovę
- 10 lentelė. Vadovo sudaromos galimybės tobulinti profesines kompetencijas atsižvelgiant į įstaigos vietovę
- 11 lentelė. Vadovo teikiamų profesinių patarimų vertinimas pagal respondentų stažą
- 12 lentelė. Kintamųjų sąsajos, taikant Spearman ranginį koreliacijos koeficientą

IVADAS

Aktualumas. Pasaulyje vykstantys globalizacijos procesai paveikia skirtingas sritis, viena jų - švietimas. Švietimo aplinka nuolat kinta dėl technologinių pokyčių, pedagoginių metodų tobulinimo ir visuomenės poreikių kitimo. Skliuderienė ir Tolutienė (2019a) teigia, kad „šiuolaikinė žinių visuomenė ir švietimo sistemos kaitos procesai kelia vis naujus pedagogų kvalifikacijos reikalavimus ir skatina pedagogus tobulėti“ (p.68). O autoriai Gedvilienė ir kt. (2010) priduria, kad „<...> profesinės kvalifikacijos tobulinimas labiausiai lemia ugdymo proceso sėkmę, todėl jos tobulinimas įgyja nuolatinumo pobūdį“ (p.11). Todėl turimų mokytojų kompetencijų nebeužtenka siekiant kokybiško mokinių ugdymo. Pasak NŠA skelbiamoje švietimo problemos analizėje „Lietuvos mokytojų profesinis tobulėjimas“ (Rogozina 2010), „profesinis tobulėjimas šiuolaikiniame pasaulyje suvokiamas kaip ilgalaikis, visapusiško kultūrinio augimo procesas, besiremiantis bendradarbiavimu“ (p.1). Švietimo problemos analizėje „Kaip rengiami mokytojai?“, teigiama, jog „ir Lietuvoje, ir visoje Europos Sąjungoje pabrėžiama būtinybė gerinti mokytojų darbo kokybę. Ją užtikrinant, svarbus ir mokytojų rengimas aukštojoje mokykloje, ir pagalba karjeros pradžioje, ir nuolatinis mokytojų profesinis tobulinimasis“ (Jevsejevienė, 2015, p.1). Todėl stengiamasi sudaryti sąlygas mokytojų profesiniam tobulėjimui ir siekiama, kad mokytojai nuolat atnaujintų savo žinias, mokytųsi, bendradarbiautų ir dalintųsi gerąją patirtimi. Pasak Kim ir Lee (2020), atlikti tyrimai rodo, kad valstybės, kurios daugiau investuoja į mokytojų nuolatinį ir tęstinį mokymąsi, pasiekia aukštus rezultatus tarptautiniuose vertinimuose. Taigi svarbu, kad mokytojams būtų suteiktos galimybės augti ir tobulėti savo profesinėje srityje, o tai padės pasiekti geresnių rezultatų įvairiuose vertinimuose. Warisno ir Hidayah (2022) pabrėžia, kad mokytojų profesionalumas yra pagrindinis sėkmės veiksnys, kurį reikėtų tinkamai valdyti ir plėtoti. Tačiau autoriai Kartini ir kt. (2020) akcentuoja, kad vis dar yra mokytojų, kuriems trūksta gebėjimų įvaldyti šiuolaikines technologijas ir taikyti naujus ugdymo metodus bei kūrybingai pateikti ugdymo medžiagą.

Karacabey (2021), remiantis kitais autoriais, teigia, kad įstaigos administracijos nuomone, mokytojams nerūpi profesinis tobulėjimas ir jie nesiekia tobulinti savo profesinių įgūdžių. Tačiau remiantis TALIS atlikto tyrimo duomenimis, „<...> nustatyta, kad profesinio tobulinimosi programose per pastaruosius 18 mėnesių iki tyrimo pradžios dalyvavo beveik 90 proc. tyrime dalyvavusių mokytojų“ (Rogozina, 2010, p.4). Galima teigti, kad mokytojai aktyviai įsitraukia į

profesinį tobulėjimą ir siekia įgyti naujų žinių bei gebėjimų. Mokytojų profesinis augimas apima skirtingas mokymosi ir tobulėjimo galimybes, kurios padeda jiems ne tik prisitaikyti prie švietimo sistemos pokyčių, bet ir pagerinti jų darbo efektyvumą (Karacabey, 2021). O taip pat šiais laikais mokytojai turi galimybę pasirinkti metodus ir būdus, kaip nori tobulinti profesines kompetencijas.

Karacabey (2021) pabrėžia, kad nors mokytojai ir yra atsakingi už savo profesinį tobulėjimą, tačiau ikimokyklinės švietimo įstaigos vadovai turėtų būti tie asmenys, kurie kuria nuolatinio mokymosi galimybes bei skatina juos tobulėti. Siekiant, kad mokytojai turėtų galimybes ir sąlygas tobulėti bei tobulinti profesines kompetencijas, svarbu, kad į šį procesą įsitrauktų ir švietimo įstaigos vadovas. Remiantis Kilag ir kt. (2023), vadovai atlieka svarbų vaidmenį įgyvendinant pokyčius įstaigoje, gerinant mokytojų efektyvumą bei užtikrinant bendrą švietimo įstaigos mikroklimatą. Mokytojų kompetencijų tobulinimas bus užtikrintas tik tuomet, jei mokyklos vadovas visuomet bus šalia, patars ir lydės pedagogą kompetencijų įgijimo ir tobulinimo procese (Skliuderienė ir Tolutienė, 2019a). Romy ir kt. (2021) atliktas tyrimas rodo, kad „vadovo lyderystė įstaigoje 4,3 proc. tiesiogiai veikia mokytojų darbą“ (p. 173). Autoriai Riani ir Ain (2022) išskiria šiuos vadovo vaidmenis, mokytojų profesinių kompetencijų tobulinimo procese: vadovas, vadybininkas novatorius, pedagogas, motyvatorius, bendruomenės narys. Visi šie vadovo atliekami vaidmenys yra svarbūs, kadangi prisideda prie mokytojų profesinio tobulėjimo. Ikimokyklinės švietimo įstaigos vadovas yra tas asmuo, kuris motyvuoja, padeda, suteikia galimybes tobulintis profesinėje srityje, skatina pasitikėjimą savo darbu. Atlikti tyrimai rodo, kad geras tarpusavio ryšis, vadovo palaikymas ir suteikiama pagalba lemia didesnę pedagogų motyvaciją, skatina juos tobulinti savo kompetencijas, gilintis į naujus dalykus (Sirisookslipa ir kt., 2015).

Naujumas, ištirtumas. Remiantis TALIS (2018) atliktu tyrimu, Lietuvos mokytojai pasyviau dalyvauja profesinio tobulėjimo procese, dėl nekokybiškų profesinio tobulėjimo renginių, finansinių lėšų bei laiko trūkumo, darbo grafiko nesuderinamumo bei dėl vadovo nesuteikiamos paramos ir palaikymo trūkumo (Melnikė ir kt., 2019). Mokslinėje literatūroje, ikimokyklinės švietimo įstaigos vadovo atsakomybes, funkcijas bei atliekamus vaidmenis aprašinėjo šie autoriai: Fonsen ir kt. (2020), Hoffman (2023), Riani ir Ain, (2022), Kivunja (2015), Kilag ir kt (2023), Melnikė ir kt., (2019)., MCCutcheon ir Haynes (2022), Virbalė (2022), Fonsen ir Ukkonen-Mikkola (2019), Urnežienė ir Tučienė (2014), Garcia ir Weiss (2019), Sims ir kt. (2015), Masiliauskienė ir Bagonaitė (2012), Estiani ir Hasanah (2022), Smeds - Nylund ir Risku (2023),

Kim ir Lee (2020), Fatih (2021), Odabaşı (2011), Hoffman (2023), Syukkur ir Fauzan (2021), Nurulloh ir kt. (2020), Khalid ir Strange (2016), McElearney, Murphy ir Radcliffe (2018), Darling-Hammond, Hylar, ir Gardner, (2017), Male ir Nicholson (2016), Dambrauskienė ir Ponelienė (2020). O mokytojų kompetencijas, jų turinį ir profesinį tobulėjimą nagrinėjo šie autoriai: Kulshrestha ir Pandey (2013), Nurdin ir Adrianoni (2019), Sopandi (2019), Kartini ir kt. (2020), Cadima ir kt. (2024), Lietuvos Respublikos teisės aktu „Mokytojų ir pagalbos mokiniui specialistų kompetencijų aprašas“, Brandišauskienė ir kt. (2020), Masiliauskienė su Bagdonaite (2012), McElearney, Murphy ir Radcliffe (2018), AbdulRab (2023), Eurydice (2024).

Mokslinė problema. Norėdami tobulinti profesines kompetencijas ir tobulėti profesinėje srityje, pedagogai susiduria su įvairiais iššūkiais organizuojant ugdymo procesą, įskaitant skirtingus mokinių poreikius, kultūrų įvairovę, diegiamas naujoves švietimo srityje. Tam, kad mokytojų profesinis tobulėjimas vyktų sklandžiai, ikimokyklinių švietimo įstaigų vadovai turėtų ne tik sudaryti tinkamas sąlygas, palaikyti, skatinti ir motyvuoti darbuotojus, tačiau ir suteikti finansinių lėšų, įvairių informacinių technologijų priemonių bei profesinių patarimų. Visa tai padės užtikrinti, kad mokytojams būtų suteiktos sąlygos ir įrankiai tinkamai ir kokybiškai tobulinti profesines kompetencijas. Taigi, mokslinė problema formuojama klausimais: kaip mokyklos vadovas prisideda prie mokytojų profesinių kompetencijų tobulinimo? Kokias galimybes bei išteklius suteikia mokytojams skatindamas jų profesinį tobulėjimą?

Objektas - ikimokyklinės švietimo įstaigos vadovo teikiama pagalba tobulinant mokytojų profesines kompetencijas.

Tikslas - atskleisti ikimokyklinės švietimo įstaigos vadovo pagalbą mokytojams tobulinant profesines kompetencijas.

Uždaviniai:

1. Apibūdinti ikimokyklinės švietimo įstaigos vadovo veiklos ypatumus.
2. Aprašyti ikimokyklinės švietimo įstaigos mokytojų profesines kompetencijas.
3. Įvertinti ikimokyklinės švietimo įstaigos vadovo teikiamos pagalbos, tobulinant mokytojų profesines kompetencijas, galimybes.
4. Įvertinti ikimokyklinės švietimo įstaigos vadovo teikiamą pagalbą mokytojams tobulinant jų profesines kompetencijas.

Hipotezė – Lietuvos ikimokyklinių švietimo įstaigų vadovai tikslingai remia mokytojų profesinių kompetencijų tobulinimą.

Tyrimo metodai.

Siekiant apibūdinti ikimokyklinės švietimo įstaigos vadovo veiklos ypatumus, aprašyti ikimokyklinės švietimo įstaigos mokytojų profesines kompetencijas bei įvertinti vadovo teikiamos pagalbos galimybes, buvo atlikta mokslinės literatūros bei švietimo dokumentų analizė. Siekiant nustatyti, kokią pagalbą, tobulinant profesines kompetencijas, mokytojai gauna iš ikimokyklinės švietimo įstaigos vadovo, atliktas kiekybinis tyrimas, taikant anketinės apklausos metodą. Gauti statistiniai duomenys apdorojami pasitelkiant SPSS programą.

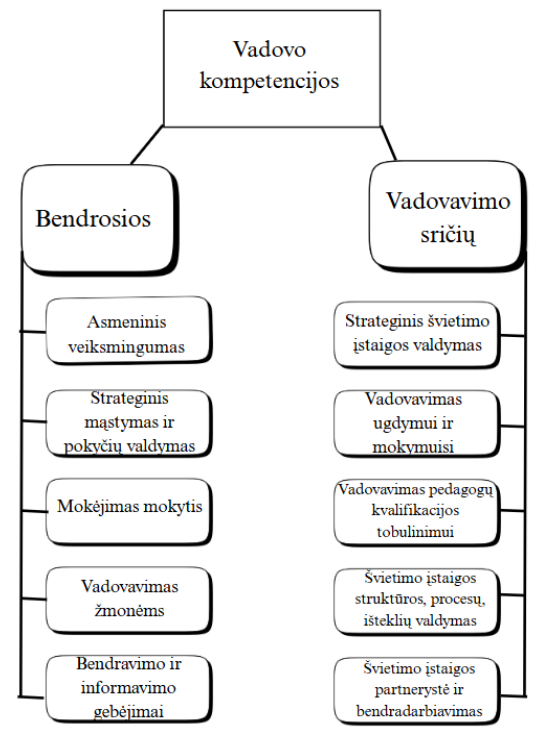
1. IKIMOKYKLINĖS ŠVIETIMO ĮSTAIGOS VADOVO VEIKLOS YPATUMAI

1.1. Ikimokyklinės švietimo įstaigos vadovo veiklos organizavimas

Švietimo įstaigos vadovas atlieka svarbų vaidmenį užtikrindamas ne tik administravimą ir vadovavimą pavaldiniams, bet ir sklandų bei nepertraukiamą bendruomenės darbą. Kaip teigiama NŠA skelbiamoje švietimo problemos analizėje „Švietimo įstaigų vadovai: iššūkiai ir pokyčiai“ (Survutaitė, 2021), švietimo įstaigos vadovas apibūdinamas kaip „<...> asmuo, turintis daugiausia valdžios ir atsakomybės mokykloje“ (p.2). Male ir Nicholson (2016) nustatė, kad ikimokyklinės švietimo įstaigos vadovu galima laikyti asmenį, kuris gali turėti įtakos bendruomenės narių kompetencijoms, elgsenai ir asmeninėms savybėms. Vadovaudamas švietimo įstaigai, asmuo ne tik prisiima atsakomybes, vykdo jam paskirtas funkcijas, tačiau ir valdo žmogiškuosius, materialinius ir finansinius išteklius, plėtoja partnerystės ryšius bei rengia ir valdo įstaigos tobulinimo planą (Survutaitė, 2021, p.1). Pasak Kivunja (2015), į ikimokyklinės švietimo įstaigos vadovo funkcijas įeina darbuotojų pareigų paskirstymas, saugios bei motyvuojančios darbo aplinkos kūrimas ir užtikrinimas, o taip pat darbuotojų poreikių identifikavimas ir tenkinimas, bendruomenės tobulėjimo galimybių sudarymas. Dambrauskienės ir Ponelienės (2020) atliktas tyrimas parodė, kad ikimokyklinės švietimo įstaigos vadovai „daugiausia laiko <...> skiria darbui su įstaigos dokumentais, personalo klausimų sprendimui ir finansiniams klausimams“ (p.87). Taip pat teigiama, kad šio tyrimo rezultatai koreliuoja su NŠA atlikto tyrimo išvadomis, kuriose taip pat pažymima, kad biurokratiniai – administraciniai procesai ir įvairių dokumentų rengimas užima didžiąją dalį švietimo įstaigos vadovo laiko (Dambrauskienė ir Ponelienė, 2020). Galima daryti prielaidą, kad įvairių dokumentų tvarkymas, įstaigos planų rengimas bei kiti administraciniai procesai sudaro didelę dalį visų vadovo atliekamų užduočių. Taigi, siekiant užtikrinti, kad ikimokyklinės švietimo įstaigos vadovas gebėtų tinkamai vykdyti savo funkcijas ir atitikti keliamus reikalavimus, jis turi būti kompetentingas, turėti reikalingus įgūdžius, gebėjimus, kurie leistų jam veiksmingai vadovauti įstaigai bei jos bendruomenei.

Pasak NŠA, švietimo problemos analizės: „Švietimo įstaigų vadovai: iššūkiai ir pokyčiai“, „kaip ir daugelyje šalių, taip ir Lietuvoje ieškoma įvairių būdų palaikyti aukštą vadovų profesinio meistriškumo lygį“ (Survutaitė, 2021, p.2). Taigi, tam kad asmuo taptų švietimo įstaigos vadovu, jis ne tik turi turėti tam tikrą išsilavinimą, tačiau ir atitikti Lietuvos Respublikos įstatyme (TAR, 2023-12-28, Nr. XIV-2346), numatytus reikalavimus, o taip pat turėti tam reikalingas

kompetencijas, kurios padės palaikyti profesinio meistriškumo lygį bei gebėjimą tinkamai vadovauti švietimo įstaigai. Taip pat NŠA išleistoje švietimo problemos analizėje: „Švietimo įstaigų vadovai: iššūkiai ir pokyčiai“ (Survutaitė, 2021) pažymima, kad „tuo siekiama stiprinti esamų ir būsimų švietimo įstaigų vadovų gebėjimus ir motyvaciją siekti mokyklų veiklos sėkmės (OECD, 2020; UNESCO, 2019b) (p.2). Vadovo gebėjimai yra siejami su jo įgytomis kompetencijomis, kurios yra būtinos norint tapti švietimo įstaigos vadovu (žr.1 pav.).



1 pav. Vadovavimo švietimo įstaigai kompetencijos (pagal TAR, 2020-05-15, Nr. V-727)

Vadovavimo švietimo įstaigai kompetencijos apima bendrąsias ir vadovavimo sričių kompetencijas.

Bendrosios kompetencijos - savybės, nuostatos, žinios, gebėjimai ir įgūdžiai, kuriais paremta visa vadovo veikla. Bendrosios kompetencijos skirstomos 5 kompetencijas:

- asmeninis veiksmingumas;
- strateginis mąstymas ir pokyčių valdymas;
- mokėjimas mokytis;

- vadovavimas žmonėms;
- bendravimo ir informavimo gebėjimai.

Šios kompetencijos apima vizijos turėjimą; toleranciją socialinei įvairovei; mokymosi visą gyvenimą nuostatą, gebėjimą praktiškai taikyti žinias; gebėjimą motyvuoti, deleguoti bei formuoti ir valdyti komandas, o taip pat ir dalykinio bendravimo įgūdžius, gebėjimą valdyti konfliktines situacijas. Šios kompetencijos svarbios ikimokyklinės švietimo įstaigos vadovui, siekiant užtikrinti, kad jis galėtų ne tik vadovauti, tačiau dar ir būtų lyderis - gebėtų suburti darbuotojus į komandą, efektyviai spręstu iškilusias problemas.

Vadovavimo sričių kompetencijos skirstomos į 5 kompetencijas:

- Strateginis švietimo įstaigos valdymas;
- Vadovavimas ugdymui ir mokymuisi;
- Vadovavimas pedagogų kvalifikacijos tobulinimui;
- Švietimo įstaigos struktūros, procesų, išteklių valdymas;
- Švietimo įstaigos partnerystė ir bendradarbiavimas.

Šios vadovavimo sričių kompetencijos apima gebėjimą rengti strateginius bei veiklos planus ir formuoti strateginę veiklos kryptį; rezultatų analizavimą bei ugdymo proceso tobulinimą; palankių sąlygų pedagogų profesinių kompetencijų ugdymui bei motyvavimą, bendruomenės įtraukimą į kvalifikacijos tobulinimo procesą; materialinių, finansinių ir kitų išteklių pritraukimą, paskirstymą bei valdymą, o taip pat ir gebėjimą dalytis patirtimi, skatinant bendradarbiavimą su įstaigos bendruomenės nariais, socialiniais partneriais ir kitomis organizacijomis.

Visos šios kompetencijos yra itin svarbios ne tik pačiam vadovui kaip asmeniui, bet ir visai ikimokyklinei švietimo įstaigai bei jos bendruomenei. Vadovo turimos kompetencijos užtikrina įstaigos veiklos kokybę bei organizacinę kultūrą, kurioje vyrauja bendradarbiavimas tarp visų jos narių. Fonsen ir kt. (2020) pabrėžia, kad vadovavimas ikimokyklinei švietimo įstaigai apima ne tik administracines funkcijas, tačiau ir darbuotojų palaikymą bei bendradarbiavimo skatinimą. Kaip teigia Fonsen ir kt., (2020), ikimokyklinės švietimo įstaigos vadovo profesionalumas yra ypač svarbus, nes nepaisant kasdienių vadybinių ir administracinių užduočių, itin svarbus gebėjimas palaikyti mokytojų pedagoginį darbą ir mokymąsi darbo bendruomenėje“ (p. 980). Apibendrinant autorių išsakytas mintis, galima teigti, jog ikimokyklinės švietimo įstaigos vadovas

turi būti kompetentingas, turėti reikalingus gebėjimus, įgūdžius bei žinias kaip veikia švietimo įstaiga, bet taip pat mokėti sukurti bendradarbiavimu bei pasitikėjimu grįsta aplinką.

Išanalizavus ikimokyklinės švietimo įstaigos vadovo funkcijas ir veiklos organizavimą, galima teigti, kad vadovas yra asmuo turintis daugiausia valdžios ir atsakomybės. Tam kad vadovas galėtų sklandžiai vykdyti jam paskirtas funkcijas svarbu, kad jis būtų kompetentingas, turėtų reikalingus gebėjimus, kurie padėtų kokybiškai atlikti savo darbą. Vadovo veikla ikimokyklinėje švietimo įstaigoje yra ne tik pareigų ir jam paskirtų funkcijų vykdymas, tačiau ir sklandus bendruomenės darbo užtikrinimas. Siekiant užtikrinti, kad vadovas būtų kompetentingas vadovauti švietimo įstaigai, būtina, kad jis turėtų reikiamų žinių ir praktinių įgūdžių. Vadovo kompetencijas sudaro jo turimos žinios, įgūdžiai bei gebėjimai. Į vadovo kompetencijas įeina strateginis švietimo įstaigos valdymas, vadovavimas, partnerystės ryšių kūrimas bei bendradarbiavimas, mokytojų kompetencijų tobulinimo užtikrinimas. Šios kompetencijos yra svarbios švietimo įstaigos vadovui, kad jis gebėtų ne tik atlikti jam paskirtas pareigas, tačiau ir užtikrinti kokybiško ugdymo teikimą, gerą mikroklimatą įstaigoje bei gebėtų suburti įstaigos bendruomenę siekiant įstaigos tikslų.

1.2. Ikimokyklinės švietimo įstaigos vadovo vaidmuo ir atsakomybės

Kaip teigiama, švietimo įstaigų vadovams skiriama vis daugiau pareigų ir funkcijų. Survutaitė (2021), NŠA išleistoje problemų švietimo analizėje: „Švietimo įstaigų vadovai: iššūkiai ir pokyčiai“ teigia, kad „stebint reikalavimų švietimo įstaigų vadovams chronologinę kaitą, aiškiai matyti, kad skiriamų pareigų gausėja. <...> gerokai daugėja funkcijų“ (p.1). Norint, kad įstaigos vadovas gerai atliktų jam paskirtas funkcijas, jis turi atlikti ne tik vadovo vaidmenį, tačiau nebijoti prisiimti ir kitų vaidmenų.

Lietuvos Respublikos švietimo įstatymo 59 straipsnio 8 dalyje (1991), aprašomos švietimo įstaigos vadovo atliekamos funkcijos. Teigiama, kad švietimo įstaigos vadovas yra atsakingas už švietimo įstaigos veiklos organizavimą, planų įgyvendinimą, veiklos stebėsenos ir įsivertinimo organizavimą bei veiklos rezultatus. Taip pat minima, kad švietimo įstaigos vadovas ne tik vadovauja kuriant lyderystės ugdymuisi kultūrą, tačiau ir sudaro galimybes bei skatina darbuotojus tęsti profesinį tobulėjimą. Vadovas bendrauja ir bendradarbiauja su švietimo įstaigos bendruomene, mokinių tėvais, partneriais siekdamas išsikeltų švietimo įstaigos tikslų.

Galima teigti, kad vadovo funkcijos apima ne tik švietimo valdymo organizavimą, įstaigos strateginių bei metinių planų rengimą, tačiau ir lyderystės kultūros kūrimą, bendradarbiavimą, darbuotojų profesinio tobulėjimo skatinimą. Remiantis Hoffman (2023), ikimokyklinės švietimo įstaigos vadovas turi daug atsakomybių į kurias įeina biudžeto sudarymas, programų rengimas bei darbuotojų priežiūra ir veiklos stebėseną. NŠA išleistoje švietimo problemos analizėje: „Švietimo įstaigų vadovai: iššūkiai ir pokyčiai“ (Survutaitė 2021, p.7), teigiama, kad įstatyme apibrėžtose funkcijose, akcentuojama ne tik vadovo atsakomybė, tačiau ir valdymo sritys bei vadovo lyderystė ugdymo įstaigoje (UNESCO, 2018). Taigi, vadovas turi ne tik atlikti savo funkcijas, tačiau ir turėti kitokių vaidmenų ikimokyklinėje švietimo įstaigoje. Riani ir Ain (2022), švietimo įstaigos vadovą apibūdina kaip: vadovą, vadybininką, lyderį, novatorių, pedagogą, motyvatorių ir bendruomenės narį.

1 lentelė. Vadovų vaidmenys (pagal Riani ir Ain, 2022)

Vadovo vaidmuo	Atliekamos užduotys
Vadovas	Padedą mokytojams tobulinti švietimo kokybę per profesinį elgesį
Vadybininkas	Identifikuoja mokytojų stiprybes ir silpnybes, teikia grįžtamąjį ryšį
Novatorius	Padedą įgyvendinti naujas ugdymo metodikas
Pedagogas	Teikia profesinę pagalbą ir organizuoja konsultacijas
Motyvatorius	Kuria teigiamą mikroklimatą ir palaiko bei skatina mokytojus
Bendruomenės narys	Išklauso mokytojus, skatina bendradarbiavimą

Kaip teigia Riani ir Ain (2022), vadovas švietimo įstaigoje turi daug vaidmenų ir kiekvienas iš jų yra svarbus.

- Vadovo vaidmuo švietimo įstaigoje yra padėti mokytojams tobulinti švietimo kokybę per profesinį elgesį;
- vadybininko vaidmuo – identifikuoti mokytojų stiprybes ir silpnybes, teikti konstruktyvų grįžtamąjį ryšį apie pedagogo atliekamą darbą;
- novatoriaus vaidmuo – padėti mokytojams įgyvendinti naujas ugdymo metodikas;
- pedagogo vaidmuo – organizuoti konsultacijas su mokytojais, teikti įvairią profesinę pagalbą ir dalintis profesiniais patarimais;
- motyvatoriaus – kuria teigiamą mikroklimatą, geba palaikyti, motyvuoti bei kitaip skatinti mokytojus geriau atlikti savo darbą;
- bendruomenės nario – išklauso mokytojų nuomones, geba juos suburti, skatina bendradarbiavimą tarp įstaigos mokytojų bei geba kurti bendruomeniškumą.

Nors autoriai Riani ir Ain (2022) išskyrė švietimo įstaigų vadovų vaidmenis neakcentuojant ikimokyklinės švietimo įstaigos, tačiau matoma, kad jo atliekami vaidmenys yra ypač svarbūs visai įstaigai, todėl galima teigti, kad ir ikimokyklinės švietimo įstaigos vadovo vaidmenys yra panašūs. Autorius Kivunja (2015) išskyrė keturis ikimokyklinės švietimo įstaigos vadovo vaidmenis: bendruomenės narys, įstaigos politikos kūrėjas, pedagogikos kūrėjas ir vaikų teisių gynėjas.

- Bendruomenės nario vaidmuo apima darbuotojų įdarbinimą, jų pareigų paskirstymą ir profesinio tobulėjimo organizavimą. Taip pat pabrėžiama, kad atlikdamas šį vaidmenį, vadovas suburia ir palaiko bendruomenę, užtikrina jų gerovę bei motyvuojančią darbo aplinką, organizuoja susirinkimus bei sprendžia iškilusias problemas.
- Atlikdamas įstaigos politikos kūrėjo vaidmenį, vadovas ne tik atsako už įvairių dokumentų bei gairių rengimą, kurie turi atitikti vaikų ir darbuotojų poreikius, tačiau ir už tai, kad įstaigoje viskas vyktų teisėtai.
- Pedagogikos kūrėjo vaidmuo apima vadovo gebėjimą kurti autentišką ir mokymui(si) palankią ugdymo aplinką, kurioje galėtų tobulėti ne tik vaikai, bet ir bendruomenės nariai. Taip pat atlikdamas šį vaidmenį, vadovas įsipareigoja pasirūpinti reikalingais resursais, kurie padeda kokybiškai organizuoti ugdymo programą.
- Vaikų teisių gynėjo vaidmuo yra svarbus tuo, kad vadovas tampa asmeniu, kuris gina vaikų teises tiek ikimokyklinėje švietimo įstaigoje, tiek už jos ribų. Šis vaidmuo apima vaikų gerovės užtikrinimą ir socialinio teisingumo skatinimą.

Išanalizavus Kivunja (2015) išskirtus ikimokyklinės švietimo įstaigos vadovo vaidmenis, galima matyti, kad vadovo pareiga ne tik pasirūpinti administracinėmis funkcijomis, tačiau ir užtikrinti skaidrų, sklandų ir kokybišką ugdymą įstaigoje, o taip pat atstovauti ir ginti vaikų teises, skatinti bendruomenės narių bendradarbiavimą bei profesinį augimą. Vadovas gali ne tik padėti mokytojams įgyvendinti ugdymo programas ir teikti kokybišką ugdymą, tačiau ir motyvuoti, skatinti, teikti grįžtamąjį ryšį. Ikimokyklinės švietimo įstaigos vadovas gali sukurti mikroklimatą, kuriame kiekvienas jaustis vertinamas, suprastas ir nusiteikęs siekti organizacijos išsikeltų tikslų. Kilag ir kt. (2023) nuomone, švietimo įstaigos vadovai, kaip lyderiai „<...> atlieka svarbų vaidmenį skatindami teigiamus pokyčius, didindami mokytojų efektyvumą ir užtikrindami bendrą

mokyklos kokybę (p. 128). TALIS atlikto tyrimo rezultatų analizė parodė, kad „Lietuvos švietimo įstaigų vadovai turi galių sustiprinti mokytojų gerosios patirties sklaidą” bei vadovas „<...> stebėdamas mokytojo darbą ir teikdamas jam grįžtamąjį ryšį, gali gerinti mokymo kokybę” (p.7) (Survutaitė, 2021). Remiantis MCCutcheon ir Haynes (2022), galima teigti, kad nors vadovų vaidmuo siejamas su aiškiai išreikšta vizija, strateginiais įgūdžiais, bendravimu bei aukštais švietimo standartais, tačiau jis taip pat yra pavaldus aukštesnėms institucijoms, atlieka įstaigos tradicijų bei žmogiškųjų išteklių saugotojo vaidmenį. Kaip atskleidė Virbalės (2022) atliktas tyrimas, „mokyklos vadovas turi sugebėti valdyti žmogiškuosius, materialinius ir finansinius mokyklos išteklius, parengti ir valdyti mokyklos tobulinimo planą, tačiau taip pat burti mokyklos bendruomenę, plėtoti partnerystę“ (p. 148). Taigi svarbu, kad ikimokyklinės švietimo įstaigos vadovas gebėtų ne tik atlikti jam priklausančias funkcijas, tačiau ir skirtų dėmesio buriant bendruomenę ir palaikant ryšius.

Apibendrinant galima teigti, kad ikimokyklinės švietimo įstaigos vadovas ir jo atliekami vaidmenys yra ypač svarbūs pačios įstaigos veiklai, o taip pat prisideda ir prie mokytojų profesinio tobulėjimo. Vadovas neapsiriboja vien tik funkcijų atlikimu, bet taip pat jis yra asmuo, kuris buria darbuotojus į bendruomenę, sukurdamas motyvuojančią, skatinančią tobulėti bei bendradarbiauti, aplinką. Ikimokyklinės švietimo įstaigos vadovas rūpinasi ugdytinių bei darbuotojų gerove, geba identifikuoti ir atliepti poreikius, taip pat sudaro mokytojams galimybes tobulėti profesinėje srityje ir įgyti naujų įgūdžių bei gebėjimų. Vadovas įstaigoje veikia kaip lyderis, vadybininkas, pedagogas, motyvatorius ir politikos kūrėjas. Visi šie ikimokyklinės švietimo įstaigos vadovo atliekami vaidmenys yra tarpusavyje susiję ir lemia ne tik įstaigos veiklos sėkmę, tačiau ir užtikrina ilgalaikę teikiamo ugdymo proceso kokybę.

1.3. Ikimokyklinės švietimo įstaigos vadovo santykiai su darbuotojais

1.3.1. Ikimokyklinės švietimo įstaigos mokytojų poreikių indentifikavimas

Siekiant užtikrinti, kad ikimokyklinėje švietimo įstaigoje, ugdymo procesas būtų organizuojamas kokybiškai, svarbu atkreipti dėmesį į vieną iš pagrindinių ugdymo organizavimo dalyvių – mokytojus. Viena iš ikimokyklinės švietimo įstaigos vadovo funkcijų – gebėti identifikuoti darbuotojų poreikius ir juos tenkinti. Mokytojų poreikiai dažnai yra susiję su naujomis žiniomis, gebėjimais, emociine savijauta ar noru tobulėti kaip asmenybei. Mokytojų profesinis kontekstas nėra pastovus ir kaip teigia Fonsen ir Ukkonen-Mikkola (2019), „ikimokyklinio ugdymo mokytojai susiduria su įvairiais kultūriniais, edukaciniais ir socialiniais

iššūkiais” (p.2). O taip pat kintant šiuolaikinei visuomenei, šeimos modeliams ir vaikystės sampratai, keičiasi ir pedagogų darbas (Fonsen ir Ukkonen-Mikkola, 2019). Todėl ikimokyklinės švietimo įstaigos vadovas, kuris veikia kaip pedagogas ir lyderis, turi gebėti ne tik atpažinti ir įvertinti kintančius mokytojų poreikius, bet ir atliepti juos.

Ikimokyklinio ugdymo mokytojų darbas reikalauja ne tik gebėjimo dirbti su vaikais, bet ir aukštos profesinės kompetencijos. Ikimokyklinio ugdymo mokytojai ne tik organizuoja ugdymo procesą, atliepiančią vaikų amžių ir poreikius, tačiau yra atsakingi už saugios, vaikus įtraukiančios ir ugdančios aplinkos kūrimą. Urnežienė ir Tučienė (2014) teigia, kad „ikimokyklinio ugdymo pedagogas, suvokiantis vaikystės fenomeną ir jo kaitą šiuolaikinėje visuomenėje, atlieka vaiko globėjo, galimybių kūrėjo bei ugdymo(si) tarpininko, partnerystės su šeima kūrėjo vaidmenį” (p.181), o taip šios autorės pažymi, kad mokytojas turi sukurti ugdomąją aplinką, kuri ne tik skatintų vaikų tyrinėjimą, tačiau ir sudarytų lygias galimybes kiekvienam vaikui ugdytis. (Urnežienė ir Tučienė, 2014). Taigi, dirbdamas ikimokyklinėje švietimo įstaigoje mokytojas privalo turėti ne tik metodinių žinių, bet ir gebėjimų suprasti vaiko raidą, emocinį bei socialinį pasaulį, reflektuoti ir vertinti savo darbą, o taip pat nuolat bendradarbiauti su vaiko šeima. Urnežienė ir Tučienė (2014) pabrėžia, kad mokytojas yra kaip „<...> visuomenės patikėtinis, formuoja tai, kas yra sudėtingiausia ir brangiausia žmonijai – individo vidinį ir išorinį pasaulį vienu iš sudėtingiausiu jo vystymosi periodu – vaikystėje (p.182). Tokia atsakomybė reikalauja iš mokytojo ne tik nuolatinio profesinio tobulėjimo, tačiau ir gebėjimo prisitaikyti prie nuolat kintančios aplinkos, vaikų ir visuomenės poreikių. Taigi, svarbu, jog mokytojo profesiniai poreikiai būtų pastebėti, įvertinti ir atliepti.

Atsižvelgiant į sudėtingą mokytojų profesinę veiklą, galima matyti, kad šios profesijos atstovai nuolat susiduria su profesiniais poreikiais, kurie dažnai kyla, dėl nuolat besikeičiančių ugdymo reikalavimų. Ikimokyklinio ugdymo mokytojų poreikiai yra labai įvairūs. Jie gali apimti metodinių žinių atnaujinimą, naujų metodų išmanymą ir taikymą, įvairių kompetencijų tobulinimą ar net emocinės ir psichologinės paramos gavimą. Laugalis (2022) pabrėžia, kad „pokyčiai mokykloje prasideda nuo mokytojo suvokimo, kad norint ką nors pakeisti, reikia keistis pačiam (p.16). Dirbant ikimokyklinėje švietimo įstaigoje svarbu turėti gebėjimus, kurie padėtų atpažinti vaikų poreikius ir suprasti jų raidą; nuolat reflektuoti savo veiklą, o taip pat bendradarbiauti su ugdytinių šeimomis. Remiantis Garcia ir Weiss (2019), nuolatinis profesinis tobulėjimas ir švietimo įstaigos bendruomenės palaikymas turi įtakos švietimo kokybės užtikrinimui. Dėl

besikeičiančių ugdymo turinio organizavimo reikalavimų, mokytojai gali jausti profesinio augimo poreikį, kurio patenkinimui yra reikalingas vadovo įsitraukimas, jo palaikymas bei teikiami resursai. Ikimokyklinės švietimo įstaigos vadovo gebėjimas įgalinti mokytoją ir stiprinti jo profesinį pasitikėjimą yra vienas iš pagrindinių veiksnių, kurie turi įtakos mokytojo profesiniam tobulėjimui (Sims ir kt., 2015). Dar vienas iš mokytojo poreikių – būti įvertintam kaip asmenybei. Masiliauskienė ir Bagonaitė (2012) akcentuoja, kad „pedagogo profesinė veikla yra neatsiejama nuo jo noro patenkinti poreikį būti įvertintam kaip asmenybei ir kaip pedagogo profesijos atstovui” (p.95). Taigi vadovui svarbu laiku pastebėti mokytojo poreikius ir tinkamai juos atliepti, kad mokytojas galėtų tobulėti ir toliau būtų užtikrintas kokybiškas ugdymo organizavimas.

Siekiant, kad vadovas gebėtų pastebėti, įvertinti ir laiku identifikuoti mokytojų poreikius, svarbu, kad būtų sukurta aplinka, kurioje mokytojai galėtų dalintis savo patirtimi ir išgyvenimais. Vadovas siekdamas identifikuoti mokytojų poreikius, gali tai daryti bendruomenės susirinkimų, individualių konsultacijų metu, o taip pat stebėdamas ir teikdamas grįžtamąjį ryšį apie mokytojo vykdomą veiklą bei kviesdamas mokytojus užpildyti įsivertinimo anketas. Pasak Estiani ir Hasanah (2022), vadovo vaidmuo siekiant tobulinti mokytojų profesines kompetencijas, dažnai pasireiškia per jų motyvavimą, įvairių tobulėjimo galimybių sudarymą bei nuolatinę jų veiklos priežiūrą. Tai gali padėti vadovui pastebėti teigiamas mokytojo savybes, o taip pat profesinius trūkumus, kurie galėtų būti tobulinami. Fonsen ir kt. (2020) akcentuoja, kad vadovas kaip lyderis turi nuolat palaikyti ir skatinti bendruomenės profesinį tobulėjimą, sudarydamas tam tinkamas sąlygas. Siekiant pokyčių ikimokyklinėje švietimo įstaigoje, vadovas turi išklausti bendruomenės narius ir reaguoti į gaunamą grįžtamąjį ryšį (Smeds - Nylund ir Risku, 2023). Vadovas atlieka svarbų vaidmenį identifikuojant mokytojų poreikius, jis sudaro galimybes patenkinti tiek profesinius, tiek asmeninius poreikius.

Apibendrinant galima teigti, jog tam, kad ikimokyklinės švietimo įstaigos vadovas galėtų atliepti mokytojų poreikius, reikia sukurti saugią ir atvirą aplinką, kurioje kiekvienas jaustųsi išklaustas, vertinamas ir suprastas. Palaikomi, motyvuojami ir suprasti mokytojai gali tobulėti ir kokybiškai organizuoti ugdymo procesą. Svarbu, kad pavykus identifikuoti mokytojų poreikius, ikimokyklinės švietimo įstaigos vadovas ne tik išklaustų ir suprastų juos, tačiau ir sudarytų tinkamas sąlygas bei galimybes mokytojų poreikiams atliepti.

1.3.2. Ikimokyklinės švietimo įstaigos vadovo galimybės skatinti mokytojų kompetencijų tobulinimą

Mokytojų profesinis tobulėjimas yra ypač svarbus šiuolaikinėje visuomenėje. NŠA išleistame leidinyje, švietimo problemų analizėje: „Kaip didinti mokytojų profesionalumą“ teigiama, kad „kintantis požiūris į ugdymo procesą skatina keistis ir kelia naujų reikalavimų mokytojui – imtis kitokių, neįprastų vaidmenų, apmąstyti, plėtoti turimas kompetencijas ir įgyti naujų“ (Jevsejevienė ir Paurienė, 2014, p.1). Dėl keliama naujų ir aukštesnių reikalavimų mokytojų profesijos atstovams, o taip pat dėl atnaujinamų ugdymo programų, būtina nuolat atnaujinti turimas žinias, įgyti naujų kompetencijų ir įgūdžių, kurie padės užtikrinti kokybišką ugdymo procesą. Remiantis Kim ir Lee (2020), „mokytojų profesinis tobulėjimas skatina mokytojų žinių, įgūdžių ir veiklos gerėjimą; didina mokytojų efektyvumą; darbo pasitenkinimą; prisideda prie teigiamo mokyklos klimato kūrimo ir gerina mokinių mokymosi rezultatus“ (p.3).

Mokytojų profesinis tobulėjimas mokslinėje literatūroje apibrėžiamas skirtingai. Autorius Fatih (2021), profesinio tobulėjimo procesą apibūdina kaip laikotarpį, kurio metu mokytojas auga, vystosi, atnaujinama ir plečia savo žinias, įgyja naujų įgūdžių ar gebėjimų. Pasak jo, profesinis tobulėjimas apima saviugdą, kvalifikacijos kėlimą, tęstinį kompetencijų įgijimą bei karjeros plėtros galimybes. Remiantis Odabaşı (2011), profesinis tobulėjimas apima mokytojų įgūdžių, gebėjimų ir žinių atnaujinimą skirtingose srityse. Tuo tarpu Lietuvoje, mokytojų profesinis augimo sąvoka apibrėžiama taip: „6.4. profesinis augimas – nuolatinis kompetencijų tobulinimas ir plėtojimas, atliepiant asmeninius, institucinius bei nacionalinius poreikius“ (VŠĮ „Šiuolaikinių didaktikų centras“, p.2, 2021). O Laugalis (2022), teigia, kad „profesinis tobulėjimas apima procesus ir veiklas, skirtas profesinėms žinioms pagausinti, įgūdžiams patobulinti, nuostatomis pakoreguoti, kad būtų pagerintas mokinių mokymasis“ (p.24). Švietimo problemos analizėje „Lietuvos mokytojų profesinis tobulėjimas“, mokytojų profesinis tobulėjimas apibrėžiamas kaip, „asmens profesinių kompetencijų – mokytojo žinių, įgūdžių, gebėjimų, vertybinių nuostatų, mokėjimo mokytis ir kitų sėkmingai mokytojo veiklai ugdymo procese reikalingų savybių – ugdymas“ (Rogozina, 2010, p.8). Taigi, galima matyti, kad tiek užsienio, tiek lietuvių autoriai profesinį tobulėjimą suvokia kaip svarbų ir naudingą procesą, kuris apima mokytojų kompetencijų, žinių ir įgūdžių atnaujinimą bei tęstinį jų tobulinimą siekiant atliepti ne tik asmeninius, bet ir institucinius bei nacionalinius poreikius.

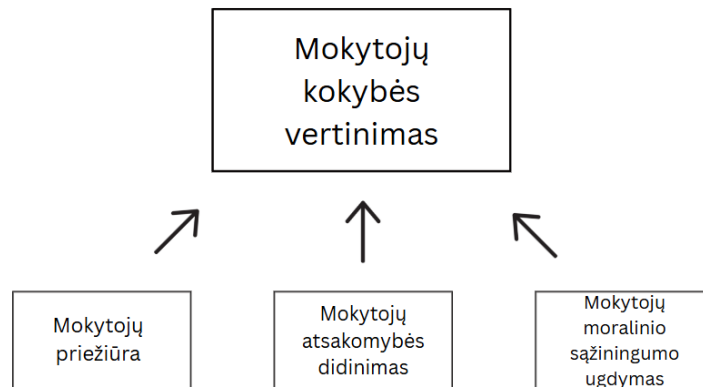
Pasak Survutaitė (2021), švietimo problemos analizės: „Švietimo įstaigų vadovai: iššūkiai ir pokyčiai“, vadovai gali prisidėti prie kvalifikuotų mokytojų dalies didinimo švietimo sistemoje

juos motyvuodami, skatindami naujas ugdymo praktikas bei metodikas, o taip pat palaikydami mokytojų profesinį tobulėjimą. Galima teigti, kad švietimo įstaigos vadovai yra tie asmenys, kurie gali daryti įtaką mokytojų profesiniam tobulėjimui ir naujų žinių įgijimui. „Efektyviai veikiančios organizacijos yra suinteresuotos visų savo darbuotojų profesiniu tobulėjimu, rūpinasi jų karjera bei siūlo įvairias karjeros planavimo programas” (Balevičienė ir Dubonikas, 2022, p.24). Taigi, siekiant mokytojų naujų žinių įgijimo ir profesinio tobulėjimo, ikimokyklinės švietimo įstaigos vadovas turėtų skirti dėmesį mokytojų mentorystei, teikti profesinius patarimus, o taip pat įvertinti ir pripažinti jų pastangas (Hoffman, 2023). Kaip teigia autoriai Syukkur ir Fauzan (2021), „vadovai norėdami pagerinti mokytojų veiklą, turi turėti strategiją, kaip tobulinti mokytojų kompetencijas siekiant švietimo kokybės gerinimo“ (p. 563). Minėti autoriai išskiria kelis aspektus, kuriais vadovai galėtų prisidėti prie mokytojų profesinio tobulėjimo. Vadovas mokytojams gali suteikti galimybę dalyvauti įvairiuose seminaruose ir kitokiuose profesinio tobulėjimo renginiuose, sudaryti galimybes jiems dalintis gerąją patirtimi, bendrauti su kolegomis, plėsti žinias, įgyti naujų įgūdžių bei gebėjimų, kuriuos vėliau galės pritaikyti praktinėje veikloje. Taip pat Syukkur ir Fauzan (2021), akcentuoja mokytojų motyvavimą. Kaip teigia autoriai, vadovai turi gebėti motyvuoti pedagogus dirbti, tobulėti ir siekti iškeltų įstaigos tikslų, o taip pat sukurti gerą mikroklimatą, kuriame mokytojas jaustųsi vertinamas ir motyvuotas. Nurulloh ir kt., (2020), pažymi, jog motyvuoti mokytojus galima suteikiant priemokas ar įvairius apdovanojimus (p.343), o autoriai Khalid ir Strange (2016) pažymėjo, kad mokytojai, jaučiasi motyvuoti, kai sulaukia emocinės paramos, o pagrindiniai iššūkiai su kuriais susiduria yra techninių įgūdžių stoka bei emocinis barjeras. Tai patvirtino ir Syukkur ir Fauzan (2021), išsakyta mintis, kad „su vadovo motyvacija mokytojai tampa entuziastingi vykdydami savo pareigas“ (p. 571). Tačiau vadovas turi ne tik motyvuoti bei skatinti pedagogus, bet ir stebėti jų vykdomą veiklą, teikti rekomendacijas, konsultuoti iškilus sunkumams (Syukkur ir Fauzan, 2021). Taigi, galima teigti, kad mokytojų tobulėjimui įtakos gali turėti ikimokyklinės švietimo įstaigos vadovo suteikiamos galimybės gilinti žinias dalyvaujant metodiniuose renginiuose, jaučiamas palaikymas ir teikiamas grįžtamasis ryšys. Kilag ir kt., (2023) teigia, kad „kai mokytojai jaučia palaikymą iš vadovo, jie yra labiau linkę priimti naujus iššūkius, rizikuoti ir nuolat tobulėti” (p.134). Apibendrinant išsakytas autorių mintis, galima daryti prielaidą, kad mokytojų motyvavimas gali būti vienas iš būdų siekiant paskatinti juos tobulinti profesines kompetencijas.

Norint išsiaiškinti, kaip ikimokyklinės švietimo įstaigos vadovas gali prisidėti prie mokytojų profesinio tobulėjimo, svarbu suprasti, kokios pagalbos ar priemonių jiems trūksta. McElearney ir kt., (2018) teigia, kad švietimo įstaigų vadovai atlieka svarbų vaidmenį skirstydami resursus mokytojų profesiniam tobulėjimui. Darling-Hammond, ir kt., (2017) atliktas tyrimas parodė, kad svarbiausias veiksnys, kuris turėjo įtakos mokytojų profesiniam tobulėjimui buvo resursų trūkumas. Tai patvirtino ir TALIS tyrimo rezultatai, kuriuose galima matyti, kad mokytojai nurodytos priežastys dėl kurių pasyviau dalyvauja kompetencijų tobulinimo procese yra šios: profesinių renginių ir darbo grafiko nesuderinamumas, laiko trūkumas, per didelė renginių kaina bei trūkstama pagalba iš vadovo (Rogozina, 2010). Dar vienas tyrimas, kurį atliko McElearney ir kt. (2018) parodė, kad 11-20 metų stažą turintys mokytojai prisipažino, jog susiduria informacinių technologijų įgūdžių stoka. Mokytojai neturi gerų informacinių technologijų įgūdžių, kurie leistų kokybiškiau vesti pamokas ar tobulinti profesines kompetencijas naudojant šias priemones, o tai gali lemti prastesnę ugdymo kokybę. Macia and Garcia (2016) akcentuoja skaitmeninės kompetencijos svarbą, bei tai, jog svarbu ją skatinti pasitelkiant įvairius mokymus. Kiti tyrime dalyvavę mokytojai akcentavo palaikymo trūkumą, kaip vieną iš veiksnių, su kuriuo susiduria norėdami tobulinti profesines kompetencijas.

Taigi, galima teigti, kad mažesnis mokytojų įsitraukimas ir dalyvavimas profesiniame tobulėjime siejasi su kylančiais iššūkiais. Pasak Garcia ir Weiss (2019, p.3), „nesuteikiant mokytojams prieigos ir priemonių, kurios paskatintų bei padėtų jiems tobulėti profesinėje srityje, yra kenkiama mokytojų kokybiškam darbui bei yra apribojamos jų karjeros augimo galimybės“.

Taigi, ikimokyklinės švietimo įstaigos vadovas siekdamas paskatinti mokytojus dalyvauti įvairiuose kompetencijų tobulinimo renginiuose bei kitaip tobulinti profesines kompetencijas, turėtų suteikti mokytojams reikalingus išteklius. Kilag ir kt. (2023) teigia, kad „švietimo įstaigų vadovai <...>, gali aprūpinti mokytojus ne tik profesine ir moraline parama, tačiau ir ištekliais, <...>” (p. 133). Vadovai, turėdami galimybę skirstyti išteklius, gali investuoti į mokytojų profesinių kompetencijų tobulinimą, siekiant pedagogų žinių ir įgūdžių atnaujinimo (Kilag ir kt., 2023). Mokslininkų teigimu, ikimokyklinių švietimo įstaigų vadovai gali atsižvelgti į mokytojų kompetencijų tobulinimo poreikius ir strategiškai paskirstyti įstaigos biudžetą bei kitus resursus mokytojų tobulinimui.



2 pav. Vadovo vaidmuo siekiant pagerinti mokytojų kokybę (sudaryta pagal Estiani ir Hasanah, 2022)

Siekiant, kad vadovas užtikrintų mokytojų kokybę jis turi atlikti kelis vaidmenis. Ikimokyklinės švietimo įstaigos vadovas turi reguliariai stebėti mokytojų darbą, vertinti jų veiklos rezultatus, teikti grįžtamąjį ryšį bei padėti spręsti iškilusias problemas. Vadovas suteikęs mokytojui pagalbą, atgalinį ryšį, tikėtina pagerins mokytojo darbo rezultatus. Taip pat svarbu, kad vadovas nebijotų didinti mokytojų atsakomybės, tai yra, skatinti labiau įsitraukti į įstaigos organizuojamus projektus, priimamus sprendimus, skatinti ir motyvuoti į ugdymo procesą įtraukti inovacijas, taikyti naujus ugdymo metodus, o taip pat prisidėti prie įstaigos planų rengimo. Be viso šito, švietimo įstaigos vadovas turėtų skatinti mokytojų atsakingą elgesį, puoselėti profesinį orumą bei pasitikėjimą. Visa tai svarbu, norint pagerinti mokytojų darbo kokybę ir gaunamus rezultatus.

Apibendrinant galima teigti, kad ikimokyklinės švietimo įstaigos vadovo kompetencijos bei prisiimti vaidmenys yra esminiai veiksniai, kurie gali lemti įstaigos veiklos sėkmę. Vadovas ne tik atlieka jam paskirtas funkcijas, tačiau drąsiai imasi naujų vaidmenų, kurie padeda įstaigai ir jos bendruomenei tobulėti. Ikimokyklinės švietimo įstaigos vadovo vaidmenys gali turėti įtakos bendruomenės veiklai, mokytojų darbui. Svarbu, kad vadovas gebėtų bendrauti su kolektyvu, identifikuoti jų poreikius ir gebėti atliepti juos. Taip pat vadovas turėtų ne tik vadovauti įstaigos bendruomenei, tačiau ir palaikyti, motyvuoti, teikti reikiamą profesinę pagalbą ir grįžtamąjį ryšį bei padėti įgyvendinti naujas ugdymo metodikas. Siekiant pagerinti švietimo įstaigos teikiamų paslaugų kokybę, vadovas turi bendradarbiauti su mokytojais, identifikuoti jų silpnąsias sritis ir

padėti jas tobulinti. Siekiant užtikrinti mokytojų profesinio tobulėjimo galimybes, vadovas turėtų organizuoti kursus, mokymus, skatinti mokytojus dalintis gerąja patirtimi, motyvuoti, skirti finansines lėšas, įvairius kitus išteklius, kad mokytojai turėtų galimybę tobulinti profesines kompetencijas bei turėtų didesnes karjeros augimo galimybes. Vadovas gali būti tas asmuo, kuris skatina, padeda, motyvuoja, sudaro sąlygas ir užtikrina, kad mokytojai turėtų galimybes tobulėti profesinėje srityje.

2. MOKYTOJŲ PROFESINĖS KOMPETENCIJOS

2.1. Mokytojų kompetencijų samprata

Mokytojo kompetencijos yra svarbus veiksnys, kuris užtikrina teikiamų švietimo paslaugų efektyvumą ir kokybiškumą. Kompetencijos apima mokytojo žinias, įgūdžius, gebėjimus ir vertybes, kurias jis perduoda mokiniui. „Mokymas yra įrankis, kuriuo siekiama paruošti jaunąją kartą gyvenimui: padėti ugdyti pažintinius gebėjimus, toleranciją ir tarpusavio supratimą, o taip pat paruošti suaugusiųjų gyvenimui ir vykstantiems globalizacijos procesams“ (Kulshrestha ir Pandey, 2013 p.29). Tokiame kontekste mokytojui tenka svarbus ir atsakingas vaidmuo, todėl svarbu užtikrinti jo profesionalumą.

Švietimo kokybę lemia mokytojo profesionalumas, jo įgyta kvalifikacija, turimos žinios ir įgūdžiai. Kaip teigia Kulshrestha ir Pandey (2013), tai labai svarbu ankstyvajame vaikų ugdyme ir ypač kaimo vietovėje. Galima matyti, kad ikimokykliniame ugdyme mokytojo vaidmuo ir turimos kompetencijos yra esminiai veiksniai formuojantys vaikų vertybes ir požiūrį į mokymąsi. Taigi svarbu išsiaiškinti, kas yra mokytojų kompetencija ir kokį vaidmenį ji atlieka vaikų ugdyme.

Lietuvos Respublikos švietimo įstatyme (2011), kompetencijos ir kvalifikacijos sąvokos apibrėžiamos taip:

„**7. Kompetencija** – gebėjimas atlikti tam tikrą veiklą, remiantis įgytų žinių, mokėjimų, įgūdžių, vertybinių nuostatų visuma.

8. Kvalifikacija – Lietuvos Respublikos teisės aktų nustatyta tvarka pripažįstama asmens turimų kompetencijų arba profesinės patirties ir turimų kompetencijų, reikalingų tam tikrai veiklai, visuma“ (TAR, 2021, Nr. 18617). Švietimo įstatyme pateikti du apibrėžimai, kurie leidžia matyti, kad kompetencija ir kvalifikacija skiriasi. Kompetencija suprantama kaip gebėjimas atlikti veiklą, kuris grindžiamas turimomis žiniomis, patirtimi ir vertybinių nuostatų visuma. Tuo tarpu kvalifikacija suvokiama kaip kompetencijų visuma, kuri pripažįstama teisiškai. Mokytojo kompetencijos ir jų tobulinimas yra tęstinis ir nenutrūkstantis procesas, o kvalifikacija gali kisti atsižvelgiant į įgyta išsilavinimą ar kvalifikacijos kėlimo reikalavimų atitikimą.

Tuo tarpu Nurdin ir Adriantoni (2019) kompetenciją apibūdina, kaip visumą, kuri atspindi mokytojo turimas žinias, įgūdžius ir gebėjimus, o taip pat potencialą bei pasireiškia ugdymo procese. Sulaiman ir Ismail (2020) teigia, kad kompetencija tai skirtingose situacijose pasireiškianti žmogaus mąstymo ir elgesio savybė, kuri prisitaiko prie pokyčių. Tiek Lietuvos

Respublikos švietimo įstatymas, tiek užsienio autoriai, kompetencija apibūdina kaip žinių, įgūdžių ir gebėjimų visuma, kuri pasireiškia ugdymo procese ir padeda kokybiškai atlikti darbą.

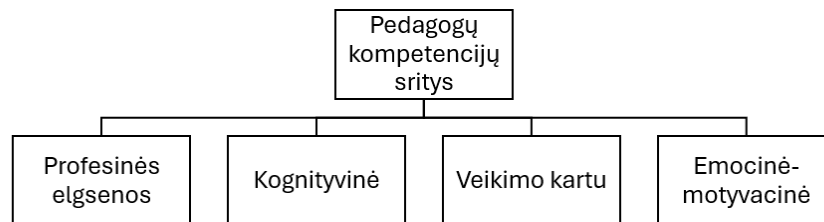
Sopandi (2019) atliktas tyrimas parodė, kad mokytojo profesinė kompetencija turi reikšmingą poveikį mokytojo atliekamai veiklai. O Kulshrestha ir Pandey (2013) teigia, kad „egzistuoja stiprus ryšys tarp mokytojo kompetencijų ir kokybiško ugdymo organizavimo“ (p.31). Tam pritaria ir Kartini ir kt. (2020), kurie pabrėžia, jog profesinė kompetencija yra svarbi, siekiant mokytojo pareigų atlikimo mokymo procese. Atsižvelgiant į tai, kad ankstyvasis ir ikimokyklinis ugdymas tampa vis svarbesnis vaiko vystymuisi, ikimokyklinio ugdymo mokytojai tampa tie asmenys iš kurių reikalauja turėti kompleksinę suvokimą apie vaiko raidą, o taip pat gebėjimą kurti saugią emocinę ir fizinę aplinką bei prasmingą vaikystę kiekvienam vaikui (Cadima ir kt., 2024). Taigi, kompetencijos ir jų tobulinimas gali užtikrinti, kad mokytojai nuolat atnaujintų žinias, domėtusi inovacijomis ir ugdymo procese taikytų įvairias strategijas.

Išanalizavus mokslinę literatūrą ir autorių išsakytas mintis, galima teigti, kad šiuolaikiniame mokymo procese yra svarbu ne tik pats mokytojas, tačiau ir jo turimos kompetencijos (žinios, gebėjimai, vertybės). Visa tai svarbu siekiant užtikrinti, kad mokytojas ne tik gebėtų ugdytiniams perduoti žinias, tačiau ir suprastų juos, gebėtų identifikuoti ir atliepti jų mokymosi poreikius, diferencijuoti skiriamas užduotis, mokėtų planuoti ir organizuoti ugdymo procesą, taikant naujausias ugdymo strategijas. Taip pat svarbu mokytojo gebėjimas bendrauti ir bendradarbiauti, nes tai užtikrins sklandų žinių perdavimą mokiniams. Šiuolaikinėje visuomenėje kompetencija ir jos tobulinimas apibrėžiami kaip nuolatiniai ir tęstiniai žinių bei įgūdžių atnaujinimai, kurie padeda mokytojams prisitaikyti prie skirtingų ir nuolat kintančių ugdymo kontekstų. Taigi kompetencijos apima mokytojo žinias, įgūdžius, gebėjimus, kurie padeda užtikrinti kokybiškai organizuojamą ugdymo procesą.

2.2. Mokytojų kompetencijų turinys

Mokytojų kompetencijos ir jų turinys yra vienas pagrindinių veiksnių, kurie lemia ugdymo proceso kokybę. Kompetencijos apima žinių, gebėjimų ir vertybinių nuostatų visumą, kuri yra ypač svarbi ugdant vaikus. Siekiant švietimo įstaigoje užtikrinti kokybišką ugdymo procesą, svarbu analizuoti, kokie aspektai sudaro mokytojų kompetencijas ir kodėl jie yra svarbūs.

Remiantis Lietuvos Respublikos teisės aktu „Mokytojų ir pagalbos mokiniui specialistų kompetencijų aprašas“ išskiriamos šios mokytojų kompetencijų sritys (žr.3 pav.)



3 pav. Pedagogų kompetencijų skirstymas į sritis (sudaryta remiantis Lietuvos Respublikos įsakymu, 2023).

Pedagogų kompetencijos skirstomos į 4 sritis: profesinės elgsenos, kognityvinę, veikimo kartu ir emocinę - motyvacinę. Kiekvieną iš jų sudaro skirtingos kompetencijos.

Profesinės elgsenos sritį sudaro šios kompetencijos:

- profesinės etikos kompetencija;
- profesinio tobulėjimo kompetencija;
- profesinio atsparumo ir streso valdymo kompetencija;
- sveikos gyvensenos kompetencija;
- profesinės autonomijos ir reflektavimo kompetencija.

Ši kompetencijų sritis susijusi su tuo, kaip mokytojas geba reflektuoti savo pedagoginę veiklą ir kaip elgiasi jos metu. Šios kompetencijos apima mokytojo gebėjimą laikytis profesinės etikos principų, nuolat siekti profesinio augimo, taip pat atsakingai priimti sprendimus bei spręsti iškilusias problemas. Galima matyti, kad šiuolaikinis mokytojas turi būti atsakingas, gebėti analizuoti ir reflektuoti savo veiklą. Mokytojo gebėjimas laikytis etikos, priimti sprendimus ir spręsti konfliktus rodo mokytojo profesionalumą. Visa tai svarbu siekiant, kad mokytojas gebėtų etiškai bendrauti ne tik su ugdytiniais, tačiau ir tėvais, bendruomenės nariais, o taip pat būtų motyvuotas nuolat atnaujinti žinias ir tobulėti bei susidūrus su sunkumais galėtų priimti sprendimus.

Kognityvinę sritį sudaro šios kompetencijos:

- ugdytinių pažinimo kompetencija;
- įtraukiojo ugdymo planavimo ir įgyvendinimo kompetencija;

- mokomojo dalyko (srities) ir tarpdalykinė kompetencija;
- ugdymo turinio kūrimo ir realizavimo kompetencija;
- kritinio mąstymo ir problemų sprendimo kompetencija;
- profesinės veiklos tyrimo ir duomenų analizavimo kompetencija;
- kūrybiškumo kompetencija;
- ugdytinių motyvavimo, jų individualios pažangos ir pasiekimų fiksavimo ir vertinimo kompetencija;
- kalbinė (daugiakalbystės) ir komunikavimo kompetencija;
- medijų ir skaitmeninio raštingumo kompetencija.

Ši kompetencijos sritis susijusi su mokytojo žiniomis, jų taikymu praktikoje, taip pat apima mokytojų mąstymą bei gebėjimą planuoti. Šios kompetencijos apima mokytojų gebėjimą pažinti vaikus ir patenkinti jų poreikius, planuoti ir įgyvendinti ugdomąją veiklą, pritaikant ją prie kiekvieno vaiko gebėjimų. Analizuojant kognityvinės srities aspektus, galima pastebėti, jog ši sritis akcentuoja mokytojo gebėjimą taikyti inovatyvius mokymo metodus, kritišką savo veiklos vertinimą. Taip pat ši sritis pabrėžia ugdymo individualizavimą, kuris yra ypač svarbus ugdymo procese ir vienas svarbiausių ugdymo principų. Šios kompetencijos yra svarbios mokytojui, kadangi ugdymo turinio planavimas, organizavimas, o vėliau ir reflektavimas yra svarbi darbo dalis. Taip pat svarbu, kad mokytojas galėtų ne tik taikyti įvairius naujus ugdymo metodus, tačiau ir prisitaikyti prie kiekvieno vaiko poreikių ir gebėjimų, siekiant vaiko tobulėjimo.

Trečiąją, veikimo kartu, sritį sudaro šios kompetencijos:

- mokymosi drauge, su kitais ir iš kitų kompetencija;
- bendradarbiavimo su ugdytinio šeima (tėvais, globėjais, rūpintojais) kompetencija;
- darbo komandoje kompetencija;
- konstruktyvaus bendravimo ir bendradarbiavimo pedagogų profesiniuose ir tarpprofesiniuose tinkluose kompetencija.

Ši sritis yra susijusi su mokytojo gebėjimu bendrauti, bendradarbiauti ir kurti ryšius. Veikimo kartu kompetencijos apima mokytojo gebėjimą bendrauti su kolegomis, bendruomenės nariais, dalintis patirtimi bei turimomis žiniomis, o taip pat bendrauti su ugdytiniu, jo tėvais aptariant mokinio mokymąsi. Ši kompetencijos sritis pabrėžia šiuolaikinio mokytojo vaidmenį, kuris parodo, kad mokytojas, tai aktyvus bendruomenės narys, gebantis įsitraukti į bendras veiklas,

mokyti iš kitų ir kartu siekti išsikeltų tikslų. Taip pat į šias kompetencijas įeina mokytojo gebėjimas dirbti komandoje, pasiskirstant atsakomybes ir išklausančią bei priimančią kito nuomonę bei įžvalgas. Visą tai svarbu mokytojui siekiant įsitraukti į kolektyvą, būti aktyviu jos nariu, gebėti prisitaikyti prie kitų ir komunikuoti bei bendradarbiauti siekiant bendrų įstaigos tikslų.

Paskutinė, emocinė – motyvacinė, sritis sudaryta iš šių kompetencijų:

- emocinio intelekto kompetencija;
- lyderystės kompetencija;
- kultūrinio identiteto, pilietiškumo ir tarpkultūrinė kompetencija.

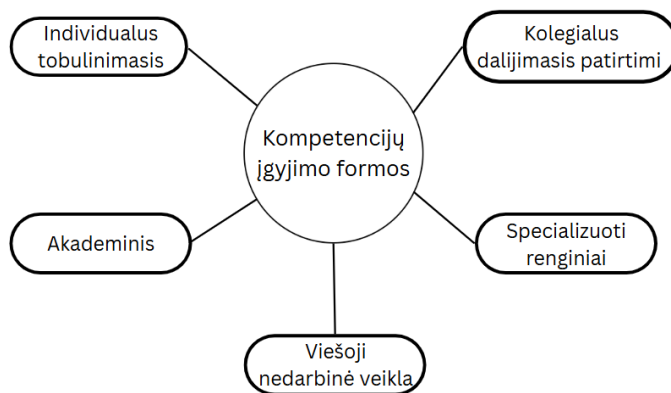
Ši kompetencijų sritis susijusi su mokytojo gebėjimu pažinti ir valdyti emocijas, kurti teigiamą mikroklimatą bei palaikyti santykius su kitais. Šios sritys kompetencijos apima mokytojų gebėjimą bendraujant su kitais atpažinti savo bei kitų reiškiamas emocijas ir į jas reaguoti. Emocinis mokytojų intelektas, lyderystė bei kultūrinis sąmoningumas tampa vis svarbesniu veiksnium lemiančiu bendruomenės narių savijautą, švietimo įstaigos bei grupės mikroklimatą. Be to išvardytos kompetencijos apima mokytojo gebėjimą nebijoti imtis iniciatyvos, motyvuoti bei įkvėpti kitus, imtis lyderio vaidmens, o taip pat mokytojo gebėjimą įsitraukti ir aktyviai dalyvauti socialinėse veiklose bei skatinti mokinių pilietinį sąmoningumą. Visą tai svarbu siekiant, kad mokytojas būtų aktyvus pilietis ir bendruomenės narys, galėtų ne tik reikšti bet ir suprasti emocijas, padėti jas įvardyti, o taip pat imtis iniciatyvos, būtų atsakingas ir atkaklus.

Taigi, išvardytos kompetencijų sritys: profesinė elgsena, kognityvinė, veikimo kartu bei emocinė – motyvacinė, apima mokytojo specifinius gebėjimus bei žinias, taip pat jų taikymą praktikoje įvairiose situacijose. Šios kompetencijos ne tik padeda gerai atlikti mokytojo darbą, tačiau dar ir padeda prisitaikyti prie nuolat besikeičiančių procesų švietimo srityje. Brandišauskienė (2020) pabrėžia, kad mokytojų kritinis mąstymas, problemų sprendimas, bendradarbiavimas bei kiti kompetencijas sudarantys elementai yra ypač svarbūs siekiant tvirtų švietimo tikslų. Taigi visos šios kompetencijos yra ne tik mokytojo profesijos dalis, tačiau jos tiesiogiai prisideda prie kokybiško ugdymo organizavimo, užtikrinant, kad mokytojai gebėtų ne tik perduoti mokiniams žinias, tačiau ir ugdyti jų kompetencijas. Todėl mokytojams svarbu nuolat atnaujinti turimas žinias, aktyviai dalyvauti profesiniame tobulėjime siekiant užsikeltų švietimo tikslų.

Mokytojų kompetencijos yra svarbus veiksnys ugdant ateities kartas, todėl būtina nuosekliai reglamentuoti jų profesinį tobulinimą. Kaip teigiama švietimo problemų analizėje: „Kaip didinti mokytojų profesionalumą?“ , „mokytojų kvalifikacijos tobulinimas yra neatsiejama mokyklų veiklos kokybės tobulinimo, siekiant švietimo kokybės, dalis” (Jevsejevienė ir Paurienė, 2014, p.2). O taip pat švietimo problemos analizėje: „Mokytojų rengimas ir kvalifikacijos tobulinimas: poreikis ir galimybės“ pažymima, jog „kryptingas ir nuoseklus mokytojo profesinis tobulėjimas nėra savitiksliis – tai būtina sąlyga siekiant užtikrinti ugdymo kokybę, geresnius mokinių ugdymosi rezultatus ir kurti palankią ugdymosi aplinką” (Balevičienė ir Dubonikas, 2022, p. 4). Remiantis šiomis išvalgomis, galima teigti, jog mokytojų profesinis tobulėjimas turi būti strategiškai planuojamas ir vykdomas sistemingai. Tam pritaria ir Masiliauskienė su Bagdonaite (2012), kurios teigia, kad „norint užtikrinti įvairių sričių pedagogų kvalifikacijos tobulinimo kokybę būtina šiuos procesus strategiškai planuoti <...>” (p.95). Šiame kontekste yra svarbu atsižvelgti į teisės aktus ir kitus dokumentus, kurie reglamentuoja mokytojų kompetencijų tobulinimo reikalavimus.

Švietimo problemos analizėje: „Lietuvos mokytojų profesinis tobulėjimas“, mokytojų profesinis tobulėjimas apibrėžiamas kaip, “asmens profesinių kompetencijų – mokytojo žinių, įgūdžių, gebėjimų, vertybinių nuostatų, mokėjimo mokytis ir kitų sėkmingai mokytojo veiklai ugdymo procese reikalingų savybių – ugdymas” (Rogozina, 2010, p.8). Užsienio autoriai, profesinį tobulėjimą apibūdina kaip tęstinį, kasdienį procesą mokytojų gyvenime McElearney, Murphy ir Radcliffe (2018). Taigi, abiem atvejais profesinis tobulėjimas ir augimas yra apibūdinamas, kaip naujų žinių, gebėjimų, įgūdžių ugdymas.

Pasak AbdulRab (2023), „mokytojų profesinis tobulėjimas yra visą gyvenimą trunkantis procesas, kuris prasideda nuo pradinio pasirengimo ir tęsiasi iki pat išėjimo į pensiją“ (p.39). Taip pat jis pabrėžia, kad mokytojai yra pagrindiniai pokyčių iniciatoriai švietimo sistemoje, todėl svarbu skatinti jų profesinį tobulėjimą. Tam, kad mokytojai galėtų nuolat atnaujinti žinias, įgyti naujų gebėjimų, įgūdžių ir pradėtų taikyti naujas metodikas, svarbu jiems suteikti galimybę dalyvauti kompetencijų tobulinimo renginiuose. Svarbu žinoti, kad „mokyklos steigėjas užtikrina, kad mokytojams <...> būtų apmokėtos ne mažiau kaip 5 dienų per metus kvalifikacijos tobulinimo išlaidos” (Eurydice, 2024). Įgyti naujų kompetencijų bei tobulinti jau esamas, mokytojai gali įvairiais būdais. Paveiksle pateiktos kompetencijų įgyjimo formos (žr. 4 pav.)



4 pav. Kompetencijų įgyjimo formos (sudaryta pagal Eurydice, 2024)

Remiantis Pedagogų kvalifikacijos tobulinimo koncepcija, mokytojai gali skirtingais metodais gilinti žinias, įgyti naujų gebėjimų bei taip tobulėti. Individualus tobulinimasis apima mokslinę veiklą, profesines publikacijas, kolegialus dalijimasis patirtimi – metodinių grupių, dalykinių asociacijų veiklą, pamokų ir kitos pedagoginės veiklos demonstravimą ir stebėjimą, taip pat konsultavimą bei konsultavimąsi; specializuoti renginiai – kursus, seminarus, mokymus ir įvairias praktikas; akademinis – aukštesnės pakopos, gretutines, laipsnio nesuteikiančias studijas, o viešoji nedarbinė veikla apima visuomeninę, kultūrinę, meninę raišką.

Atlikti TALIS (2010) tyrimo rezultatai rodo, kad Lietuvos mokytojai kompetencijas tobulina skirtingais būdais. Nors visi profesinio tobulėjimo būdai buvo įvardyti kaip teikiantys naudos, tačiau net 96 proc. dalyvavusiųjų teigia, kad mokslinės literatūros skaitymas bei dalyvavimas neformaliuose susitikimuose bei kursuose labiausiai prisideda prie jų profesinio tobulėjimo. O kaip mažiausiai naudingas kompetencijų tobulinimo formas, Lietuvos mokytojai įvertino dalyvavimą seminaruose ir konferencijose, mentorystę bei kolegų atvirų veiklų stebėjimą, o taip pat ir kvalifikacijos tobulinimo programas, kurios suteikia aukštesnį mokslinį laipsnį (Rogozina, 2010). Taigi, galima teikti, kad mokytojai aktyviai tobulina savo kompetencijas, tam pasirinkdami jiems patogius būdus ir metodus.

Taigi, kaip atskleidė mokslinės literatūros analizė, ikimokyklinio ugdymo mokytojų kompetencijos yra neatsiejamos nuo kokybiško jų darbo atlikimo. Mokytojų kompetencijos tai žinių, įgūdžių ir gebėjimų visuma, kuri yra perduoda mokiniams. Kompetencijos skirstomos į 4 sritis ir yra sudarytos iš daug skirtingų kompetencijų, kurios apima mokytojo specifinius gebėjimus

ir jų pritaikymą kasdienėse situacijose. Visa tai svarbu mokytojams dirbant besikeičiančioje visuomenėje, kurioje svarbu atliepti mokinių poreikius, sudaryti sąlygas visiems gauti jų poreikius atliepiantį ugdymą, o taip pat išlaikyti aukštą profesinį lygį. Profesinis augimas yra svarbi ir neatsiejama ikimokyklinio ugdymo mokytojų dalis, kuri užtikrina, kad mokytojų turimos žinios ir taikomi metodai būtų nauji, atsižvelgiant į besikeičiančias aplinkybes švietimo sistemoje. Svarbu užtikrinti, kad mokytojams būtų suteiktos galimybės tobulėti profesinėje srityje ir jų profesinis augimas būtų skatinamas bei palaikomas.

3. IKIMOKYKLINĖS ŠVIETIMO ĮSTAIGOS VADOVO TEIKIAMA PAGALBA MOKYTOJAMS TOBULINANT JŲ PROFESINES KOMPETENCIJAS

3.1. Tyrimo metodologija

Tyrimo tipas. Tyrimui atlikti pasirinktas kiekybinis tyrimo tipas. Kiekybinis tyrimas pasirinktas todėl, kad šio tyrimo atlikimo metu galima gauti platesnį vaizdą apie tiriamą reiškinį ir jis yra objektyvesnis (Kardelis, 2002), o taip pat tokio tyrimo metu galima aprėpti didesnę populiacijos dalį ir duomenis vėliau apdoroti statistiniais metodais. Pasak Kardelio (2002), kiekybiniai tyrimai atliekami siekiant paneigti arba patvirtinti iškeltas hipotezes. Taigi, kiekybinis tyrimas pasirinktas siekiant atskleisti tiriamosios populiacijos tarpusavio ryšius ir sąsajas bei paneigti arba patvirtinti iškelta hipotezę.

Tyrimo duomenų rinkimo ir apdorojimo metodai. Tyrimo duomenys buvo renkami taikant anoniminės anketinės apklausos metodą. Anketavimo metodas pasirinktas siekiant apklausti didelį kiekį mokytojų. Siekiant išsiaiškinti ikimokyklinių švietimo įstaigų vadovų teikiama pagalbą mokytojams tobulinant jų profesines kompetencijas, buvo pasirinktas anoniminės anketinės apklausos metodas. Anketinė apklausa pasirinkta dėl to, kad jos pagalba galima rinkti didelius duomenų kiekius, leidžiančius atlikti palyginimus, analizuoti socialinių grupių ypatumus ir nustatyti ryšius tarp tiriamo reiškinio požymių buvimo ar nebuvimo (Gaižauskaitė ir Mikėnė, 2014), o taip pat „apklausa raštu padeda aprėpti geografinę prasme plačiai nusidriekusią populiaciją (Kardelis, 2017, p. 265). Pasak Pruskaus ir Kocai (2014), anketa, naudojama dviem atvejais: kai tyrėjas analizuoja surinktus duomenis taikydamas statistinius metodus ir kai reikia užtikrinti tiriamųjų anonimiškumą. Kadangi tyrimo imtis buvo sudaryta remiantis visos Lietuvos ikimokyklinių ugdymo mokytojų populiacija, tai tyrimo instrumentas pasirinktas siekiant surinkti didelį kiekį duomenų ir tuo pačiu užtikrinti tyrime dalyvavusių respondentų anonimiškumą.

Tyrimo duomenys buvo apdorojami naudojant statistinės analizės programą IBM SPSS. Buvo taikomi aprašomosios statistinės analizės metodai, o siekiant įvertinti reikšmingus skirtumus tarp skirtingų demografinių grupių, buvo pasitelktas Kruskal – Wallis testas bei apskaičiuoti koreliaciniai ryšiai. Kruskal – Wallis testas taikytas siekiant palyginti daugiau nei dvi nepriklausomas grupes. Spearman koreliacijos koeficientas (r_s) - siekiant nustatyti ryšį tarp dviejų

kintamųjų. Statistiškai patikima laikoma, kai $p < 0,05$. Ryšio stiprumo interpretavimui buvo naudojama koreliacinių ryšių interpretavimo skalė:

- nuo -0,3 iki 0,3 koreliacinis ryšys labai silpnas;
- nuo 0,3 iki 0,5 (ar -0,3 iki -0,5) koreliacinis ryšys silpnas;
- nuo 0,5 iki 0,7 (ar -0,5 iki -0,7) koreliacinis ryšys yra vidutinis;
- nuo 0,7 iki 0,9 (ar -0,7 iki -0,9) koreliacinis ryšys stiprus.

Interpretavimo skalė sudaryta pagal Čekanavičių ir Murauską (2000).

Tyrimo instrumentas.

Anketą sudarė atviri ir uždari klausimai. Teiginių vertinimui naudojama Likerto skalė. Ja buvo siekta išsiaiškinti respondentų pritarimą / nepritaringumą tam tikram teiginiui. Vertinant teiginius pasitelkus Likerto skalę, respondentai galėjo rinktis šiuos atsakymus: „Visiškai nepritariu“, „Nepritariu“, „Nei pritariu, nei nepritariu“, „Pritariu“, „Visiškai pritariu“.

Anketą sudaro trys klausimų blokai: mokytojų profesinių kompetencijų tobulinimas, iš vadovo gaunama pagalba tobulinant profesines kompetencijas ir demografiniai duomenys (žr. 2 lentelę).

2 lentelė. Anketinės apklausos klausimų pagrindimas

Anketos klausimų dalis	Klausimų nr.	Pagrindimas
Mokytojų profesinės kompetencijos	1,2,3,4,5.	Kulshrestha ir Pandey (2013), Nurdin ir Adrianoni (2019), Sopandi (2019), Kartini ir kt. (2020), Cadima ir kt. (2024), Brandišauskienė ir kt. (2020), NŠA (2022), Masiliauskienė su Bagdonaite (2012), McElearney, Murphy ir Radcliffe (2018), AbdulRab (2023), Eurydice (2024).
	6,7,9,10	Hoffman (2023), Riani ir Ain, (2022), Kivunja (2015), Kilag ir kt (2023), MCCutcheon ir Haynes (2022), Virbalė (2022), Garcia ir Weiss

Vadovo teikiama pagalba mokytojams tobulinti profesines kompetencijas		(2019), Masiliauskienė ir Bagonaitė (2012), Estiani ir Hasanah (2022), Smeds-Nylund ir Risku (2023), Taeyeon Kim Youngjun Lee (2020), Fatih (2021), Odabaşı (2011).
Demografiniai duomenys	11,12,13,14,15	Kardelis, 2017 Gaižauskaitė ir Mikėnė, 2014

Pirmajame klausimų bloke buvo siekiama išsiaiškinti mokytojų nuomonę apie tai, kodėl svarbu tobulinti profesines kompetencijas, kaip dažnai ir kokiais būdais mokytojai tobulina profesines kompetencijas, taip pat buvo klausiama, kokių resursų trūksta norint tobulinti profesines kompetencijas.

Antrajame klausimų bloke buvo siekiama išsiaiškinti, kaip vadovas prisideda prie mokytojų profesinio tobulėjimo, kokias galimybes sudaro mokytojams tobulinti profesines kompetencijas, kaip dažnai vadovų organizuojami ar siūlomi metodiniai renginiai pagilina mokytojų žinias ir įgūdžius bei kokiais resursais vadovas aprūpina mokytojus siekiant skatinti jų profesinį tobulėjimą.

Trečiasis klausimų blokas buvo skirtas atskleisti respondentų socialines demografines charakteristikas.

Anketinė apklausa buvo prieinama virtualioje erdvėje apklausa.lt. Anketos nuoroda buvo siunčiama ikimokyklinio ugdymo įstaigoms viešai skelbiamu oficialiu švietimo įstaigos elektroninio pašto adresu, taip pat ja buvo dalinamasi uždaroje ikimokyklinio ugdymo pedagogų grupėse socialiniame tinkle „Facebook“ (grupės, kuriose buvo dalintasi anketos nuoroda: „Auklėtoja, auklėtojai (idėjos, darbeliai, pamokėlių planai)“, „Ikimokyklinis ir lopšelinukų ugdymas [TIK PEDAGOGAMS]“).

Anketos konstrukto ir vidinių skalių suderinamumo įvertinimui buvo apskaičiuotas Cronbach alfa (α) statistinis rodiklis. Pruskus ir Kocai (2014) teigia, kad „norint sukurti patikimą matavimo instrumentą, reikia naudoti patikrintas matavimo priemones“, (p. 108). Kuo Cronbach

alfa statistinis rodiklis yra arčiau vieneto tuo klausimynas ar jo atskiros dalys yra patikimesnės. Patikimumas yra pakankamas, kai $\alpha > 0,7$ (žr. 3 lentelę).

3 lentelė. Cronbacho alfa (α) koeficiento reikšmės

Anketos klausimų blokai	Anketos elementas	Cronbacho alfa (α) koeficientas
1.	Bendras anketos patikimumas	0.741
2.	Mokytojų profesines kompetencijos	0.887
3.	Vadovo teikiama pagalba mokytojams tobulinti profesines kompetencijas	0.971

Atlikta skalių suderinamumo analizė rodo, kad visos reikšmės ($\alpha > 0,07$) yra aukštesnės nei rekomenduojama riba.

Tyrimo imtis. Tyrimo imties formavimui buvo pasirinktas paprastosios atsitiktinės atrankos sudarymo būdas, kur visi ikimokyklinio ugdymo mokytojai, remiantis Gaižauskaitės ir Mikėnės (2014) rekomendacijomis, turėtų vienodas galimybes būti įtraukti į tyrimą. Imties dydžio apskaičiavimui buvo naudojama Kardelio (2002) pasiūlyta Paniotto formulė.

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

n – imties dydis

N – populiacijos dydis

Δ – leistina paklaida, 0,05

Siekiant sužinoti Lietuvoje dirbančių pedagogų nuomonę apie vadovų teikiamą pagalbą jų profesinių kompetencijų tobulinimui, tyrimo imties dydis buvo skaičiuojama nuo visos Lietuvos ikimokyklinio ugdymo įstaigose dirbančių mokytojų populiacijos. Remiantis oficialiaisiais ŠVIS sistemos duomenimis, 2024 m. spalio 1 d. Lietuvos švietimo įstaigose dirbo 12433 mokytojai (žr. 4 lentelę).

4 lentelė. Ikimokyklinio ugdymo įstaigose dirbančių pedagogų skaičius (ŠVIS 2024-10-01 duomenys)

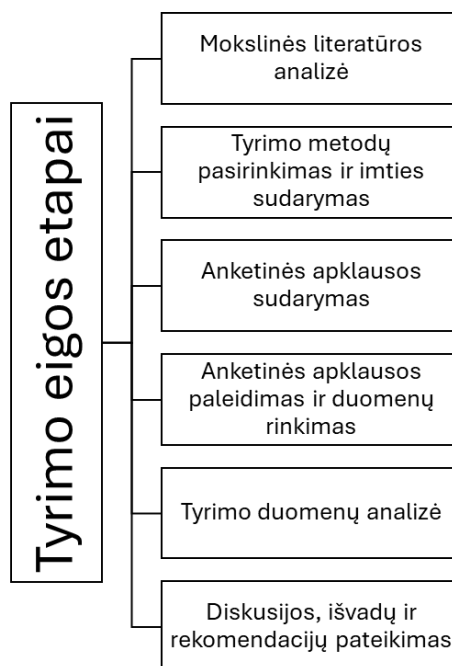
Lytis	Ikimokyklinio ugdymo mokytojas	Priešmokyklinio ugdymo mokytojas	Iš viso
Vyrai	30	6	36
Moterys	10559	1838	12397
Iš viso	10589	1844	12433

Minėtos formulės pagalba apskaičiuota, kad tyrime būtina apklausti ne mažiau kaip 388 Lietuvos ikimokyklinio švietimo įstaigose dirbančius mokytojus:

$$n = \frac{1}{0,05^2 + \frac{1}{12433}} = 388$$

Bendrosios tyrimo dalyvių charakteristikos. Tyrime dalyvavo 382 respondentai. Didžioji dalis tyrime dalyvavusių pedagogų - moterys (99,22 proc.) ir tik keletas vyrų (0,80 proc.) Tai iš esmės atitinka esančias statistines proporcijas ikimokyklinio švietimo įstaigose pagal mokytojų lytis. Didžiausia dalis tyrime dalyvavusių respondentų (51.31 proc. dirba miesto ikimokyklinėje švietimo įstaigoje, ketvirtadalis respondentų dirba didmiestyje (27.75 proc.), mažesnė dalis miestelyje (17.28 proc.), o mažuma tyrime dalyvavusių mokytojų dirba kaime esančioje ikimokyklinėje švietimo įstaigoje. Daugiausia tyrime dalyvavusių respondentų turi mokytojo kvalifikacija, po beveik lygiai vyr. mokytojo ir metodininko. Tyrime mažiausiai dalyvavo mokytojai turintys eksperto bei kitą mokytojo kvalifikaciją.

Tyrimo organizavimas. Tyrimas buvo atliekamas nuosekliai, keliais etapais, nuo 2024 m. lapkričio mėn. iki 2025 m. gegužės mėn. (žr. 5 pav.).



5 pav. Tyrimo etapai

Mokslinės literatūros analizė buvo atliekama 2024 m. rugpjūčio - gruodžio mėnesiais. Buvo ieškoma ir analizuojama mokslinė literatūra apie vadovo teikiama pagalbą mokytojams bei mokytojų profesines kompetencijas ir jų tobulinimą.

Tyrimo metodų pasirinkimas ir imties sudarymas buvo atliekamas 2024 m. spalio mėnesį. Siekiant atlikti kiekybinį tyrimą ir apskaičiuvus tyrimo imtį buvo pasirinktas anketinės apklausos metodas. Imtis buvo apskaičiuota remiantis Paniotto imties skaičiavimo formule, o populiacijos dydis buvo pasirinktas atsižvelgiant į Lietuvos ikimokyklinio ugdymo mokytojų skaičių.

Anketinės apklausos sudarymas. Anketinė apklausa buvo sudaryta 2024 m. spalio mėnesį. Remiantis mokslinės literatūros analize, buvo sudarytas klausimynas, kuris padėtų nustatyti ikimokyklinių švietimo įstaigų teikiama pagalbą mokytojams tobulinant jų profesines kompetencijas. Klausimynas sudarytas spalio mėnesį. Anketą sudarė 3 klausimų blokai iš 16 klausimų, iš kurių 14 buvo atviri ir 2 uždari klausimai.

Anketinės apklausos paleidimas ir duomenų rinkimas. Anketinės apklausa buvo paleista 2024 spalio mėn. pabaigoje, o duomenys rinkti iki 2025 m. vasario mėn. Anketinė

apklausa buvo siunčiama į ikimokyklinio ugdymo įstaigų el. paštus, taip pat ja buvo dalinamasi mokytojų grupėse „Facebook“ platformoje bei siunčiama tiesiogiai mokytojams.

Tyrimo duomenų analizė. Tyrimo duomenų analizė buvo atlikta 2025 m. balandžio mėn. Šiame etape surinkti duomenys buvo apdorojami ir sisteminami pasitelkiant statistinių duomenų analizės SPSS programa. Susisteminti tyrimo duomenys buvo analizuojami.

Diskusijos, išvadų ir rekomendacijų pateikimas. 2025 m. balandžio pabaigoje – gegužės pradžioje išanalizavus tyrimo duomenys, buvo pateikta diskusijos dalis, tuomet pateiktos išvados, kurios atliepia išsikeltus uždavinius bei rekomendacijos.

Tyrimo etika. Atliekant tyrimą buvo vadovautasi tyrimo etika ir buvo užtikrinti šie etikos principai (Gaižauskaitė ir Mikėnė, 2014, p.45):

- informuotas ir savanoriškas sutikimas dalyvauti tyrime;
- anonimiškumo;
- gautų duomenų konfidencialumo užtikrinimas.

Prieš tyrimą respondentai buvo supažindinti su tyrėju, atliekamu tyrimu ir jo tikslu, buvo informuoti, kas bus daroma su gautais atsakymais ir kam jie bus naudojami. Užtikrinant respondentų anonimiškumą ir konfidencialumą, anketinė apklausa buvo pildoma anonimiškai ir nebuvo reikalaujami asmeniniai duomenys, kurie galėtų padėti identifikuoti tyrimo dalyvius. Buvo užtikrinta, kad respondentai nebūtų siejami su užpildytu klausimynu (Gaižauskaitė ir Mikėnė, 2014). Taigi, tyrime nebuvo naudojami tyrimo respondentų vardai ir kita asmeninė informacija, pagal kurią būtų galima identifikuoti dalyvius. Respondentai tyrime dalyvavo savanoriškai ir neatlygintai. Respondentai galėjo savanoriškai sutikti arba atsisakyti dalyvauti tyrime, bet kuriuo metu galėjo pakeisti savo sprendimą ir nutraukti dalyvavimą (Gaižauskaitė ir Mikėnė, 2014). Tyrimo metu buvo išlaikyta pagarba asmens orumui, gerbiama dalyvio nepriklausomybė, dalyvis nebuvo vertinamas.

Tyrimo ribotumai. Tyrimo ribotumai siejami su nepakankamu imties dydžiu. Buvo būtina apklausti 388 respondentus, o pilnai užpildytomis ir statistinei duomenų analizei tinkamomis buvo pripažintos tik 382 anketos, todėl gauti tyrimo duomenys rodo iš esmės tik tendencijas ir šių rezultatų generalizacija nėra galima, nepaisant labai nedidelio trūkstančių anketų kiekio.

3.2. Tyrimo rezultatai ir jų analizė

Siekiant išsiaiškinti tendencijas apie vadovo teikiamą pagalbą mokytojams tobulinant jų profesines kompetencijas, buvo atlikta statistinė analizė taikant aprašomosios statistinės analizės metodus. Pirmiausia buvo įvertinti bendrieji demografiniai tyrimo dalyvių duomenys (žr. 5 lentelę).

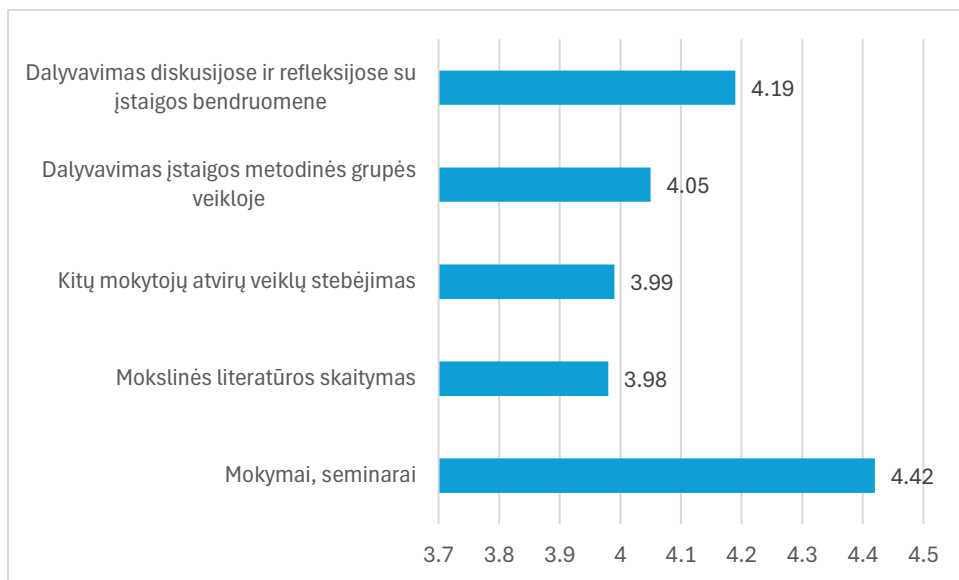
5 lentelė. Demografiniai tyrimo dalyvių duomenys

Demografiniai veiksniai		n	Procentai
Lytis	Moterys	379	99.2
	Vyrai	3	0.8
Amžius	20 – 30 m.	49	12.8
	31 – 40 m.	95	24.9
	41 – 50 m.	111	29.1
	51 – 69 m.	127	33.2
Darbo stažas	1 – 5 m.	115	30.1
	6 – 10 m.	56	14.7
	11 – 20 m.	79	20.7
	21 – 30 m.	54	14.1
	31 – 45 m.	78	20.4

Analizuojant respondentų pasiskirstymą pagal demografinius rodiklius, galima matyti, kad didžioji dauguma tyrime dalyvavusių yra moterys, o vyrai sudarė mažumą. Tai iš esmės atspindi bendrąsias tendencijas švietime, kur moterys mokytojos yra dominuojančios visose švietimo įstaigose. Respondentų pasiskirstymas pagal amžių taip pat atspindi bendrąsias tendencijas – švietimo įstaigose šiuo metu dirba daugiau vyresnio amžiaus mokytojų. Todėl šiame tyrime taip pat daugiau anketas užpildžiusiųjų buvo vyresnio amžiaus pedagogai. Analogiška situacija ir vertinant demografinius rodiklius pagal pedagogų darbo stažą. Tyrimo duomenys atspindi esančias statistines bendrąsias tendencijas.

Pradedant analizuoti tyrimo duomenis dar buvo svarbu pasižiūrėti kaip dažnai tyrimo dalyviai tobulina savo kompetencijas. Tyrimo duomenys rodo, kad dauguma tyrime dalyvavusių

mokytojų dažnai tobulina profesines kompetencijas. Dauguma, net 50,79 proc. (N=194) respondentų teigia, kad profesines kompetencijas tobulina daugiau nei 5 kartus per metus, o taip pat 26,96 proc. (N=103) jas tobulina 3-4 kartus per metus. Mažesnė respondentų dalis nurodė tobulinantys profesines kompetencijas tik 1-2 kartus per metus (20,16 proc. N=77), o mažuma netobulina niekada (2,09 proc. N=8). Šie rezultatai rodo, jog ikimokyklinių švietimo įstaigų mokytojai aktyviai dalyvauja profesiniame tobulėjime.



6 pav. Respondentų atsakymų vidurkis pagal profesinių kompetencijų tobulinimo formų svarbą (M)

Siekiant išsiaiškinti profesinių kompetencijų tobulinimo formų svarbą, respondentų buvo prašoma įvertinti teiginius apie skirtingas profesinių kompetencijų formas ir jų reikšmę profesiniam tobulėjimui. Kaip reikšmingiausią kompetencijų tobulinimo formą, mokytojai išskyrė mokymus ir seminarus ($M=4,42$; $SD=0,595$). Taip pat svarbios formos dalyvavimas diskusijose ir refleksijose su įstaigos bendruomene ($M=4,19$; $SD=0,766$) bei dalyvavimas įstaigos metodinės grupės veikloje ($M=4,05$; $SD=0,828$). Tai rodo, kad ikimokyklinio ugdymo mokytojai vertina galimybę dalintis ir keistis patirtimi bei reflektuoti savo veiklą su įstaigos bendruomene. Kaip mažiausiai svarbią profesinių kompetencijų formą, mokytojai įvertino mokslinės literatūros skaitymą ($M=3,98$; $SD=0,765$) ir kitų mokytojų atvirų veiklų stebėjimą ($M=3,99$; $SD=0,892$). Tai gali būti dėl to, nes šios veiklos reikalauja didesnės asmeninės iniciatyvos. Taigi, galima daryti

išvadą, kad ikimokyklinio ugdymo mokytojai labiau linkę gauti formaliaią, iš anksto suplanuotą ir struktūrizuotą informaciją nei neformaliomis formomis tobulinti profesines kompetencijas.

6 lentelė. Skirtingų amžiaus grupių mokytojų požiūrio į profesinių kompetencijų tobulinimo būdus skirtumai (Kruskal–Wallis testas)

Teiginiai	Amžiaus grupės	Rangų vidurkiai	Statistinis reikšmingumas
Mokymai, seminarai	20-30 m. 31-40 m. 41-50 m. 51-69 m.	205.74 205.75 195.06 172.23	p<0.044
Kitų mokytojų atvirų veiklų stebėjimas	20-30 m. 31-40 m. 41-50 m. 51-69 m.	210.50 234.01 184.18 158.77	p<0.001
Dalyvavimas įstaigos metodinėje grupės veikloje	20-30 m. 31-40 m. 41-50 m. 51- 60 m.	197.66 214.69 184.85 178.33	p<0.004

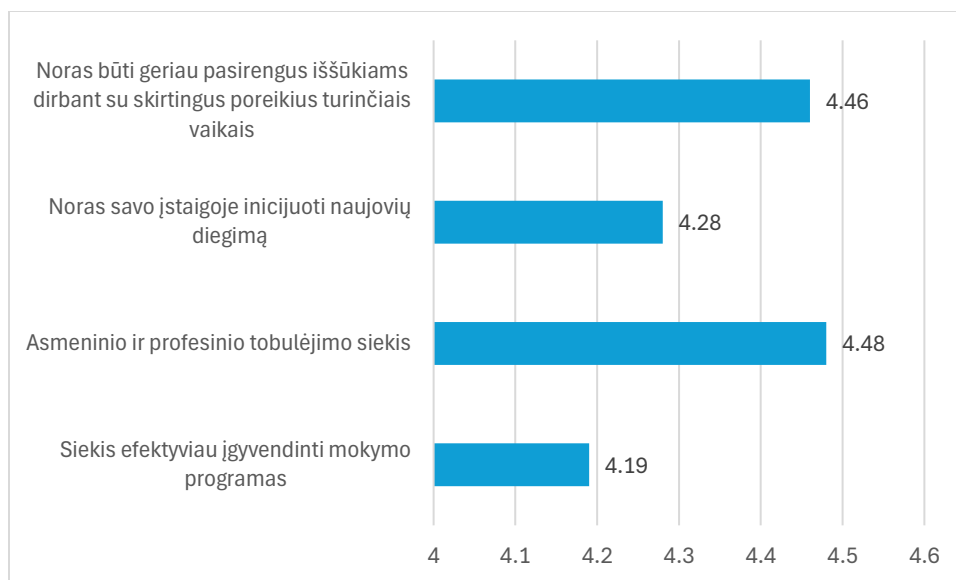
Siekiant nustatyti, ar skirtingų amžiaus grupių mokytojai skirtingai vertina profesinių kompetencijų tobulinimo būdus ir jų svarbą, buvo taikytas Kruskal – Wallis testas (žr. 6 lentelę). Galima matyti, kad 31-40 m. amžiaus grupės mokytojai labiau vertina mokymų ir seminarų svarbą nei vyresni mokytojai. O taip pat šio amžiaus grupių mokytojai linkę labiau sutikti, kad kitų mokytojų atvirų veiklų stebėjimas ir dalyvavimas įstaigos metodinės grupės veikloje yra svarbūs siekiant tobulinti profesines kompetencijas. Galima teigti, kad jaunesni mokytojai yra labiau motyvuoti ir linkę aktyviau dalyvauti profesinio tobulėjimo veiklose, kadangi jiems tai yra svarbu siekiant tobulėjimo.

7 lentelė. Skirtingų darbo stažo grupių mokytojų požiūrio į profesinių kompetencijų tobulinimo būdus skirtumai (Kruskal–Wallis testas)

Teiginiai	Stazo grupės	Rangų vidurkiai	Statistinis reikšmingumas

Mokymai, seminarai	1-5 m. 6-10 m. 11-20 m. 21-30 m. 31-45 m.	202.86 180.63 214.63 164.14 178.07	p<0.015
Kitų mokytojų atvirų veiklų stebėjimas	1-5 m. 6-10 m. 11-20 m. 21-30 m. 31-45 m.	213.01 201.22 193.34 172.21 164.30	p<0.012
Dalyvavimas įstaigos metodinės grupės veikloje	1-5 m. 6-10 m. 11-20 m. 21-30 m. 31-45 m.	205.35 190.98 213.68 161.76 169.58	p<0.007

Taip pat Kruskal – Wallis testas buvo taikytas, siekiant išsiaiškinti ar kompetencijų tobulinimo būdai ir svarba skiriasi pagal respondentų darbo stažą (žr. 7 lentelę). Galima matyti, kad mokymus ir seminarus bei dalyvavimą įstaigos metodinės grupės veikloje kaip svarbius išskyrė mokytojai turintys 11 - 20 m. darbo stažą. O 1 – 5 m. darbo stažą turintys mokytojai, kaip svarbų kompetencijų tobulinimo būdą įvertino kitų mokytojų atvirų veiklų stebėjimą. Galima teikti, kad mokytojai turintys mažą darbo patirtį, siekia kompetencijų tobulinimo per bendradarbiavimą, gerosios patirties sklaidą bei stebėjimą, kai tuo tarpu daugiau patirties turintys mokytojai labiau linkę dalyvauti formaliuose kompetencijų tobulinimo renginiuose.



7 pav. Respondentų atsakymų vidurkis pagal veiksnius, lemiančius profesinių kompetencijų tobulinimą (M)

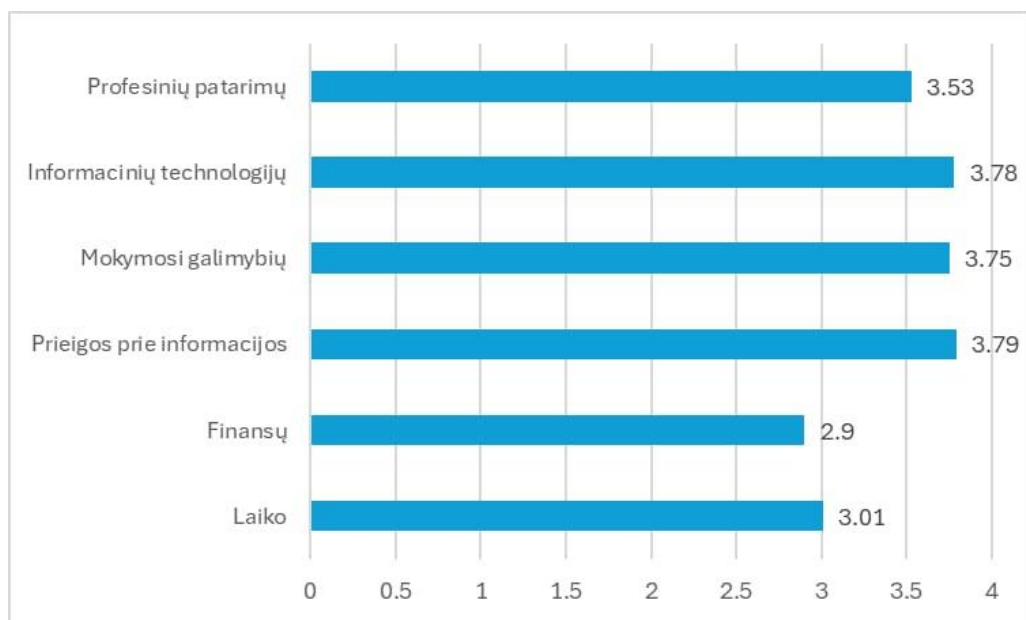
Siekiant išsiaiškinti kompetencijų tobulinimą lemiančius veiksnius, respondentų buvo prašoma įverti teiginius apie kompetencijų tobulinimo veiksnius (žr. 7 pav.). Kaip svarbiausią veiksni mokytojai išskyrė asmeninio ir profesinio tobulėjimo siekį ($M=4,48$; $SD=0,587$) ir norą būti geriau pasirengus iššūkiams dirbant su skirtingus poreikius turinčiais vaikais ($M=4,46$; $SD=0,642$). Šiek tiek mažiau svarbų įvertino norą savo įstaigoje inicijuoti naujovių diegimą ($M=4,28$; $SD=0,697$) ir kaip mažiausiai svarbų – siekį efektyviau įgyvendinti mokymo programas ($M=4,19$; $SD=0,669$). Taigi, galima teigti, kad ikimokyklinio ugdymo mokytojai siekia tobulinti profesines kompetencijas dėl asmeninio ir profesinio tobulėjimo bei dėl noro būti geriau pasiruošus darbu su skirtingus poreikius turinčiais vaikais.

8 lentelė. Profesinių kompetencijų tobulinimo veiksnių vertinimo skirtumai pagal mokytojų amžiaus grupes (Kruskal–Wallis testas)

Teiginiai	Amžiaus grupės	Rangų vidurkiai	Statistinis reikšmingumas
Siekis efektyviau įgyvendinti mokymo programas	20-30 m.	189.58	$p<0.022$
	31-40 m.	217.94	
	41-50 m.	182.77	
	51-69 m.	180.09	

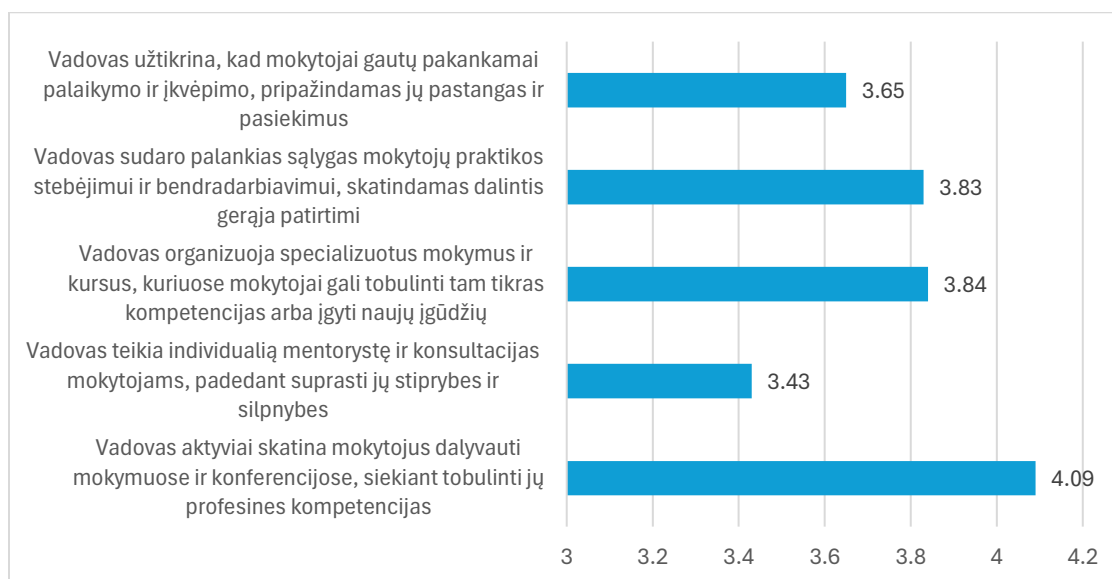
Noras savo įstaigoje inicijuoti naujovių diegimą	20-30 m. 31-40 m. 41-50 m. 51-69 m.	212.69 216.28 180.84 174.10	p<0.005
Noras būti geriau pasirengus iššūkiams dirbant su skirtingus poreikius turinčiais vaikais	20-30 m. 31-40 m. 41-50 m. 51-69 m.	187.87 219.79 194.81 168.85	P<0.002

Siekiant išsiaiškinti ar profesinių kompetencijų tobulinimo veiksniai skiriasi mokytojų amžiaus grupėse, buvo taikytas Kruskal – Wallis (žr. 8 lentelę). Remiantis Kruskall – Wallis neparametriniu kriterijumi nepriklausomoms imtims lyginti nustatyta, kad 31 – 40 m. amžiaus mokytojai, labiausiai pritarė, jog siekia profesinio tobulėjimo dėl noro efektyviau įgyvendinti mokymo programas ir įstaigoje inicijuoti naujovių diegimą, o taip pat dėl noro būti geriau pasirengus iššūkiams dirbant su skirtingus poreikius turinčiais vaikais. Taigi galima matyti, kad jaunesni mokytojai tobulina profesines kompetencijas siekdami geriau atlikti savo darbą dirbant su vaikais ir mokymo programomis, o taip pat skatinant inovacijas įstaigoje.



8 Pav. Respondentų atsakymų vidurkis pagal resursų pakankamumą (M)

Siekiant išsiaiškinti, kaip respondentai vertina resursų pakankamumą jų profesinių kompetencijų tobulinimui, respondentų buvo prašoma įvertinti turimų išteklių pakankamumą. Galima matyti, kad respondentai įvertino finansus ($M=2,9$; $SD=0,984$) ir laiką ($M=3,01$; $SD=1,084$) kaip labiausiai nepakankamus resursus. Labiausiai respondentams pakako prieigos prie informacijos ($M=3,79$; $SD=0,859$), informacinių technologijų ($M=3,78$; $SD=0,913$) ir mokymosi galimybių ($M=3,75$; $SD=0,887$). Profesinių patarimų ($M=3,53$; $SD=0,904$) pakankamumą respondentai įvertino per vidurį tarp nepakankamų ir pakankamų. Taigi, galima teigti, jog mokytojai iš dalies susiduria su kai kurių resursų nepakankamumu, kuris trukdo aktyviai dalyvauti profesiniame tobulėjime.



9 Pav. Respondentų atsakymų vidurkis pagal vadovo teikiamą paramą mokytojams siekiant profesinio tobulėjimo (M)

Siekiant išsiaiškinti, kaip vadovas prisideda prie mokytojų profesinio tobulėjimo, respondentų buvo prašoma įverti vadovo teikiamą paramą. Galima matyti, kad respondentai labiausiai sutiko su teiginiu „Vadovas aktyviai skatina mokytojus dalyvauti mokymuose ir konferencijose, siekiant tobulinti jų profesines kompetencijas“ ($M=4,09$; $SD=0,937$), beveik po lygiai įvertinti teiginiai „Vadovas organizuoja specializuotus mokymus ir kursus, kuriuose mokytojai gali tobulinti tam tikras kompetencijas ar įgyti naujų“ ($M=3,84$; $SD=1,092$) ir „Vadovas

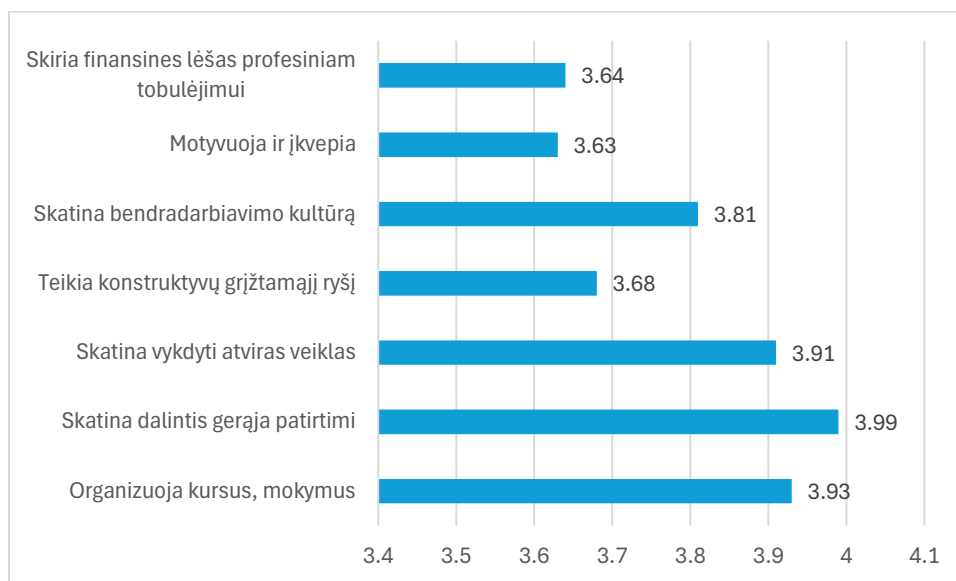
sudaro palankias sąlygas mokytojų praktikos stebėjimui ir bendradarbiavimui, skatindamas dalintis gerąja patirtimi“ (M=3,83; SD=1,037). Mažiausiai respondentai sutiko su teiginiu „Vadovas teikia individualią mentorystę ir konsultacijas mokytojams, padedant suprasti jų stiprybes ir silpnybes“ (M=3,43; SD=1,165). Vadovas užtikrina, kad mokytojai gautų pakankamai palaikymo ir įkvėpimo, pripažindamas jų pastangas ir pasiekimus (M=3,65; SD=1,114). Taigi, galima teigti, kad ikimokyklinių švietimo įstaigų vadovai aktyviai skatina dalyvauti kursuose ir mokymuose, tačiau neskiria pakankamai dėmesio individualiai mokytojams.

9 lentelė. Vadovo teikiama parama mokytojams tobulinti profesines kompetencijas atsižvelgiant į įstaigos vietovę

Teiginiai	Įstaigos vietovė	Rangų vidurkiai	Statistinis reikšmingumas
Vadovas aktyviai skatina mokytojus dalyvauti mokymuose ir konferencijose, siekiant tobulinti jų profesines kompetencijas	Kaimas Miestelis Miestas Didmiestis	185.71 157.10 201.73 194.76	p<0.024
Vadovas teikia individualią mentorystę ir konsultacijas mokytojams, padedant suprasti jų stiprybes ir silpnybes	Kaimas Miestelis Miestas Didmiestis	194.46 157.80 204.01 188.97	p<0.025
Vadovas organizuoja specializuotus mokymus ir kursus, kuriuose mokytojai gali tobulinti tam tikras kompetencijas arba įgyti naujų įgūdžių	Kaimas Miestelis Miestas Didmiestis	152.89 147.44 204.66 199.70	p<0.001
Vadovas sudaro palankias sąlygas mokytojų praktikos	Kaimas Miestelis	177.00 160.60	

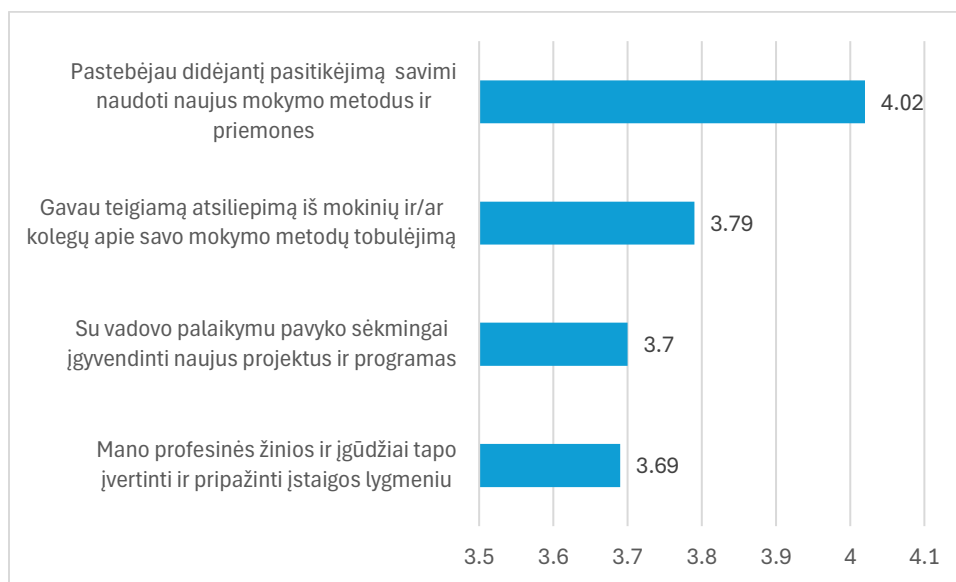
stebėjimui ir bendradarbiavimui, skatindamas dalintis gerąja patirtimi	Miestas Didmiestis	201.71 193.78	p<0.048
Vadovas užtikrina, kad mokytojai gautų pakankamai palaikymo ir įkvėpimo, pripažindamas jų pastangas ir pasiekimus	Kaimas Miestelis Miestas Didmiestis	176.71 160.25 206.22 185.68	p<0.017

Siekiant išsiaiškinti ar įstaigos vietovė turi įtakos vadovo teikiamai paramai ir prisidėjimui prie mokytojų kompetencijų tobulinimo, buvo taikytas Kruskal – Wallis testas (žr. 9 lentelę). Buvo nustatyta, kad miestuose dirbantys mokytojai labiausiai pritarė, jog jų įstaigos vadovas aktyviai skatina mokytojus dalyvauti mokymuose juos organizuoja, teikia individualią mentorystę, sudaro palankias sąlygas praktikos stebėjimui ir bendradarbiavimui bei nuolat palaiko mokytojus. Taigi, galima teigti, kad miestuose dirbantys mokytojai sulaukia daugiau paramos iš ikimokyklinės švietimo įstaigos vadovo, nei kitose vietovėse dirbantys mokytojai.



10 Pav. Respondentų atsakymų vidurkiai pagal teiginius apie vadovo sudaromas galimybes tobulinti profesines kompetencijas (M)

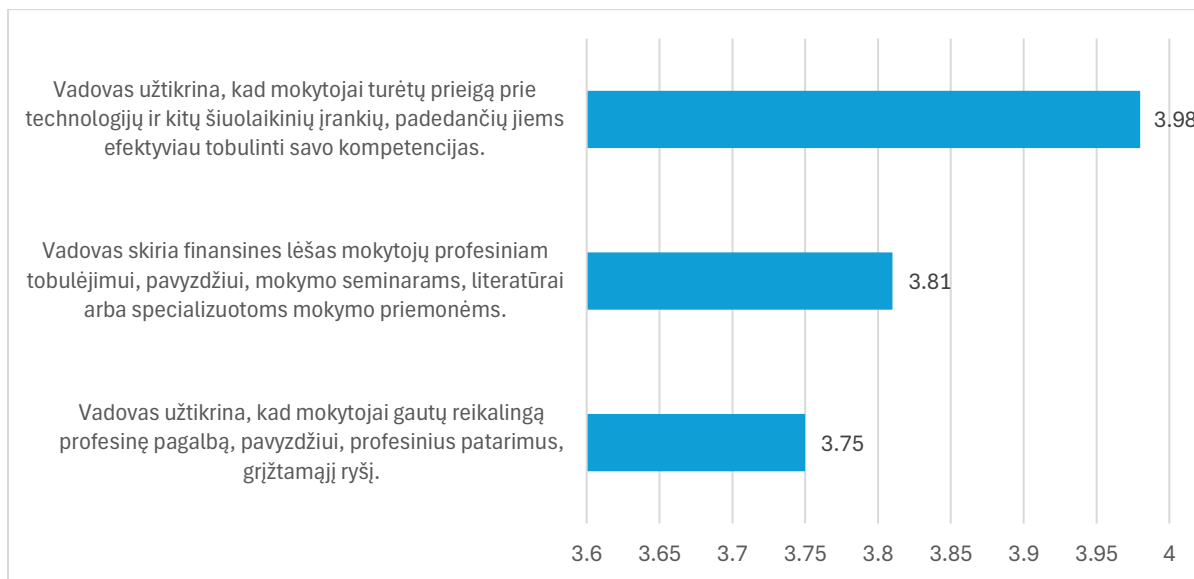
Siekiant išsiaiškinti, kokias galimybes vadovas sudaro mokytojams tobulinti profesines kompetencijas, respondentų buvo prašoma įvertinti vadovo sudaromas galimybes. Galima matyti, kad respondentų nuomonės, dėl teiginių pasiskirstė netolygiai. Teiginiai „Vadovas skatina dalintis gerąja patirtimi” ($M=3,99$; $SD=0,933$) ir „Organizuoja kursus ir mokymus” ($M=3,93$; $SD=9,57$), bei „Skatina vykdyti atviras veiklas” ($3,91$; $SD=0,932$) buvo įvertinti aukščiausiai, kas gali reikšti, kad respondentai šiose srityse sulaukia daugiau vadovo sudaromų galimybių. Mažiausiai respondentai sutiko su šiais teiginiais apie vadovo sudaromas galimybes: „Motyvuoja ir įkvepia” ($M=3,63$; $SD=1,136$), „Skiria finansines lėšas profesiniam tobulėjimui” ($M=3,64$; $SD=1,097$) ir „Teikia konstruktyvų grįžtamąjį ryšį” ($M=3,68$; $SD=1,029$). Galima daryti prielaidą, kad šios galimybės mokytojams prastai organizuojamos. Su teiginiu „Skatina bendradarbiavimo kultūrą” ($M=3,81$; $SD=1,049$) respondentai sutiko iš dalies.



11 Pav. Respondentų atsakymų vidurkiai pagal pastebėtus pokyčius iš vadovo teikiamos pagalbos (M)

Siekiant išsiaiškinti, kokius pokyčius ir rezultatus pastebėjo respondentai iš vadovo teikiamos pagalbos, buvo prašoma įvertinti teiginius apie pastebėtus pokyčius. Rezultatas, su kuriuo respondentai sutiko labiausiai „Pastebėjau didėjantį pasitikėjimą savimi naudoti naujus mokymo metodus ir priemones“ ($M=4,02$; $SD=0,909$), kas gali reikšti, kad vadovo teikiama pagalba yra svarbi siekiant padidinti mokytojų pasitikėjimą savimi. Taip pat respondentai teigia, kad vadovo teikiama pagalba turi įtakos gaunamiems atsiliepimams iš kolegų ir/ar tėvų apie

pasikeitusius ugdymo metodus ($M=3,79$; $SD=1,010$). Mažiausiai respondentai sutiko su teiginiais „Su vadovo palaikymu pavyko sėkmingai įgyvendinti naujus projektus ir programas“ ($M=3,7$; $SD=1,057$) bei „Mano profesinės žinios ir įgūdžiai tapo įvertinti ir pripažinti įstaigos lygmeniu“ ($M=3,69$; $SD=1,018$). Galima daryti prielaidą, kad vadovo teikiama pagalba tik iš dalies prisideda prie naujų projektų ir programų įgyvendinimo ir mokytojų įgyjami įgūdžiai nėra pakankamai vertinami bendruomenės narių.



12 Pav. Respondentų atsakymų vidurkiai pagal teiginius apie vadovo teikiamą paramą (M)

Siekiant įvertinti kokia forma respondentai sulaukia daugiausia paramos iš vadovo, respondentų buvo prašoma įvertinti paramos formas. Daugiausia pritarimo iš respondentų sulaukė teiginys apie vadovo suteikiamas prieigas prie informacinių technologijų bei kitų šiuolaikinių įrankių ($M=3.98$; $SD=0,981$). Taip pat respondentai sutiko, kad vadovas skiria finansines lėšas profesiniam tobulėjimui ($M=3.81$; $SD=1,082$). Mažiausiai respondentai sutiko su teiginiu, kad vadovas suteikia profesinę pagalbą ($M=3.75$; $SD=1,061$). Galima daryti prielaidą, kad vadovai siekia suteikti įvairias priemones ir finansus, siekiant užtikrinti mokytojų tobulėjimą, tačiau mažai dėmesio skiria emocinei, profesinei pagalbai, kuri taip pat yra labai svarbi mokytojų tobulėjimui.

Siekiant įvertinti tyrimo dalyvių vertinimų apie vadovo teikiamą pagalbą mokytojams tobulinant jų profesines kompetencijas sąsajas su atskirais demografiniais rodikliais, buvo taikytas Kruskal – Wallis H testas. Šis neparametrinis kriterijus taikomas, kai siekiama palyginti daugiau

nei dvi nepriklausomas grupes. Analizės metu buvo nustatyti statistiškai reikšmingi atskirų vertinamųjų požymių skirtumai pagal tyrime dalyvavusiųjų švietimo įstaigų vietą (žr. 10 lentelę).

10 lentelė. Vadovo sudaromos galimybės tobulinti profesines kompetencijas atsižvelgiant į įstaigos vietovę

Teiginiai	Įstaigos vietovė	Rangų vidurkiai	Statistinis reikšmingumas
Organizuoja kursus, mokymus	Kaimas Miestelis Miestas Didmiestis	150.43 150.71 205.12 197.14	$p < 0.001$
Skatina dalintis gerąja patirtimi	Kaimas Miestelis Miestas Didmiestis	207.75 159.42 200.35 192.96	$p < 0.041$
Teikia konstruktyvų grįžtamąjį ryšį	Kaimas Miestelis Miestas Didmiestis	202.21 162.88 205.83 181.42	$p < 0.022$
Motyvuoja ir įkvepia	Kaimas Miestelis Miestas Didmiestis	206.04 163.11 206.34 179.83	$p < 0.018$

Tyrimo duomenys parodė, kad švietimo įstaigos vietovė susijusi su toje vietovėje dirbančio vadovo teikiama pagalba mokytojams tobulinant jų profesines kompetencijas. Remiantis Kruskal – Wallis neparametriniu kriterijumi nepriklausomoms imtims lyginti nustatyta, kad mieste dirbantys mokytojai labiau sutinka, kad vadovai organizuoja kursus, mokymus, teikia konstruktyvų grįžtamąjį ryšį, motyvuoja ir įkvepia.

O kaime dirbantys mokytojai labiau sutinka, kad vadovas skatina dalintis gerąja patirtimi.

Apibendrinus galima teigti, kad mokytojai dirbantys miestuose iš vadovo gauna daugiau profesinio tobulėjimo galimybių. Miestuose esančių ikimokyklinių švietimo įstaigų vadovai organizuoja kursus ir mokymus, teikia mokytojams konstruktyvų grįžtamąjį ryšį bei morališkai

palaiko jų profesinį tobulėjimą. O mokytojai dirbantys kaime esančiose švietimo įstaigos iš vadovo sulaukia paskatinių dalintis gerąja patirtimi.

11 lentelė. Vadovo teikiamų profesinių patarimų vertinimas pagal respondentų stažą

Teiginiai	Stažo grupė	Rangų vidurkiai	Statistinis reikšmingumas
Teikiami profesiniai patarimai	1-5 m. 6-10 m. 11-20 m. 21-30 m. 31-45 m.	189.35 200.24 198.99 151.94 208.19	$p < 0.026$

Siekiant nustatyti ar vadovo veiklos/teikiami profesiniai patarimai buvo susiję su mokytojų žinių ir įgūdžių pagerėjimu skirtingose stažo grupėse, buvo taikytas Kruskal – Wallis testas. Gauti rezultatai parodė, kad mokytojai turintys didesnę darbo stažą, labiau sutinka, kad vadovo teikiami profesiniai patarimai ($p < 0.026$;) turėjo sąsają su jų profesinių žinių ir įgūdžių pagerėjimu. Tai rodo, kad ilgesnę darbo patirtį turintys mokytojai, labiau sutinka, kad vadovo teikiama profesinė pagalba pagerino jų žinias. Taigi galima teigti, kad vadovo teikiama profesinė pagalba yra reikšmingesnė turint didesnę darbo patirtį. Tai gali būti susiję su tuo, kad ilgesnę darbo stažą turintys mokytojai geba kritiškai įvertinti savo veiklą ir vadovo teikiamas rekomendacijas jai pagerinti.

Siekiant nustatyti ryšį tarp ikimokyklinės švietimo įstaigos vadovo teikiamos pagalbos ir mokytojų jaučiamų rezultatų bei resursų pakankamumo, buvo taikoma Spearman koreliacijos analizė. Spearman koreliacija leidžia įvertinti ar tarp dviejų kintamųjų egzistuoja statistiškai reikšmingas ryšys ir kokio stiprumo jis yra.

12 lentelė. Kintamųjų sąsajos, taikant Spearman ranginį koreliacijos koeficientą

Sąsajos	Vadovo teikiama pagalba	Mokytojų pastebėti profesinio tobulėjimo rezultatai	Turimų resursų pakankamumas siekiant
Vadovo teikiama pagalba	1,0	0,761	0,534

Mokytojų pastebėti profesinio tobulėjimo rezultatai	0,761	1,0	0,491
Turimų resursų pakankamumas siekiant	0,534	0,491	1,0

Siekiant išsiaiškinti ar egzistuoja ryšys tarp vadovo teikiamų resursų ir mokytojo vertinamų profesinio tobulėjimo rezultatų, buvo taikyta Spearman koreliacija. Atlikta Spearman ranginė koreliacijos analizė atskleidė, kad tarp vadovo teikiamos pagalbos mokytojams ir mokytojų pastebimų profesinio tobulėjimo rezultatų yra stiprus teigiamas ryšys ($r_s = 0,761$; $p < 0,01$), o taip pat vadovo teikiama pagalba yra vidutiniškai susijusi su mokytojų vertintu resursų pakankamumu ($r_s = 0,534$; $p < 0,01$). Vidutinio stiprumo teigiamas ryšys nustatytas ir tarp mokytojų pastebimų profesinio tobulėjimo rezultatų bei resursų pakankamumo ($r_s = 0,491$; $p < 0,01$). Galima matyti, kad visi ryšiai yra teigiami bei statistiškai reikšmingi, kas reiškia, kad aktyvus vadovo įsitraukimas į mokytojų kompetencijų tobulinimą, palaikymas, motyvavimas bei reikiamų priemonių ir resursų suteikimas yra susijęs su mokytojų patiriamais teigiamais rezultatais darbe.

Apibendrinant tyrimo rezultatus, galima teigti, kad ikimokyklinio ugdymo mokytojai dažnai tobulina profesines kompetencijas, tam naudodami skirtingus būdus (dažniausiai mokymai, seminarai, rečiau – mokslinės literatūros skaitymas). Mokytojų požiūriui į profesinį tobulėjimą turi įtakos vadovo suteikiamos galimybės ir pagalba, turimi resursai bei demografiniai veiksniai. Atlikti Kruskal – Wallis testų rezultatai parodė, kad mokytojų vertinimai apie profesinį tobulėjimą skyrėsi priklausomai nuo jų amžiaus ir stažo grupės bei švietimo įstaigos vietovės. Rezultatai rodo, kad miestuose dirbantys ikimokyklinio ugdymo mokytojai sulaukia daugiau pagalbos iš vadovo, nei kaime ar miesteliuose. Taip pat rezultatai atskleidė, jog jaunesni pedagogai palankiau vertino dalyvavimą mokymuose, kitų mokytojų veiklą stebėjimą ir metodinę veiklą palyginus su vyresnio amžiaus mokytojais. Galima teigti, kad jaunesnio amžiaus mokytojai yra labiau motyvuoti įsitraukti į kompetencijų tobulinimą. Atlikta Spearman koreliacijos analizė atskleidė, kad egzistuoja stiprus teigiamas ryšys tarp vadovo teikiamos pagalbos ir mokytojų pastebėtų profesinio tobulėjimo rezultatų ($r_s = 0,761$; $p < 0,01$), o taip pat vidutinio stiprumo ryšys tarp vadovo

teikiamos pagalbos ir resursų pakankamumo ($r_s = 0,534$; $p < 0,01$). Taigi, galima teigti, kad ikimokyklinės švietimo įstaigos vadovo sudaromos galimybės, teikiama pagalba ir resursai yra glaudžiai susiję su mokytojų profesiniu tobulėjimu bei profesinių kompetencijų tobulinimo.

Hipotezė buvo tikrinama atliekant Spearman koreliacijos analizę siekiant nustatyti ar yra reikšmingas ryšys tarp ikimokyklinės švietimo įstaigos teikiamos pagalbos ir mokytojų profesinio tobulėjimo. Pagal gautus rezultatus ($r_s = 0,761$; $p < 0,01$), galima teigti, kad iškelta hipotezė pasitvirtino.

3.3 Mokslinė diskusija ir tyrimo rezultatų aptarimas

Tyrimu buvo siekta nustatyti, kaip ikimokyklinės švietimo įstaigos vadovas prisideda prie mokytojų profesinių kompetencijų tobulinimo ir kokią pagalbą suteikia.

Atlikto tyrimo rezultatų analizė atskleidė, kad mokytojai susiduria su resursų trūkumu siekdami tobulinti profesines kompetencijas. Kaip daugiausia nepakankamų išteklių įvardino laiką ir finansus. Tai patvirtina ir Darling-Hammond ir kt. (2017) bei TALIS (Melnikė ir kt., 2019) atlikti tyrimai, kuriuose mokytojai taip pat akcentavo šiuos resursų trūkumus, kaip vieną iš veiksnių, trukdančių tobulinti profesines kompetencijas. Galima teigti, kad vadovai nepakankamai atsižvelgia į išreiškiamus mokytojų poreikius ir neužtikrina reikiamų resursų prieinamumo, kuris paskatintų mokytojus aktyviau įsitraukti į profesinio tobulėjimo veiklas.

Tyrimo rezultatų analizė atskleidė, kad ikimokyklinės švietimo įstaigos vadovo teikiama pagalba yra susijusi su mokytojų vertinamais profesinio tobulėjimo rezultatais. Taip pat tyrimo rezultatai parodė, kad skirtingų demografinių grupių požiūriai į teikiamos pagalbos svarbą iš dalies skiriasi. Tyrimo rezultatai atskleidė, kad vadovo suteikiamos profesinio tobulėjimo galimybės statistiškai reikšmingai skiriasi pagal ikimokyklinės švietimo įstaigos vietą. Didžiausi rangų vidurkiai buvo nustatyti miesto vietovėje ir viename aspekte - kaimo. Teiginį „vadovas skatina dalintis gerąja patirtimi“ kaime dirbantys mokytojai įvertino aukščiausiai nei kitose vietovėse dirbantys mokytojai. Galima daryti prielaidą, kad dirbant mažesnėse bendruomenėse, vadovai labiau skatina glaudesnę darbuotojų bendradarbiavimą, kuris apima dalijimąsi gerąja patirtimi. Teiginiai: „kursų ir mokymų organizavimas“, „teikia konstruktyvų grįžtamąjį ryšį“ bei „motyvuoja ir įkvepia“ aukščiausiai buvo įvertinti mieste dirbančių mokytojų. Galima daryti išvadą, kad vadovo teikiamos galimybės mokytojams tobulinti profesines kompetencijas priklauso ne tik nuo vietovės, kurioje yra įstaiga, dydžio, tačiau ir nuo vadovo lyderystės, atliekamų

vaidmenų bei pačios įstaigos kultūros. Sims ir kt. (2015), o taip pat ir Fonsen su Lahtero (2024), savo moksliniuose straipsniuose pabrėžia, kad lyderystės kokybė įstaigoje priklauso ne nuo švietimo įstaigos vietovės, o nuo vadovo gebėjimo suburti bendruomenės narius, juos įkvėpti, palaikyti, teikti grįžtamąjį ryšį ir taip skatinti profesinį tobulėjimą.

Statistinė duomenų analizė atskleidė, kad pedagogų vertinimas apie vadovo teikiamus profesinius patarimus, reikšmingai skiriasi pagal turimo darbo stažą. Ilgiausią stažą turintys mokytojai vadovo profesinius patarimus vertino palankiau, nei kitų stažo grupių mokytojai. Galima teigti, kad mokytojai, kurie dirba jau ilgą laiką, labiau vertina vadovo profesinę pagalbą, nei mažesnį stažą turintys. Šie rezultatai sutampa su Estiani ir Hasanah (2021) bei Karacabey (2021) tyrimų išvadomis, kuriuose jie teigia, kad vadovas yra mentorius, kuris prisideda prie mokytojų kompetencijų tobulinimo. O taip pat García ir Weiss (2019) pabrėžia, kad vadovo profesinis palaikymas yra svarbus mokytojui nepaisant jo turimo stažo. Warisno ir Hidayah (2022) pastebi, kad veiksmingas vadovavimas gali turėti įtakos gebėjimui kurti pasitikėjimu grįstus santykius bei teikti patarimus, kas gali būti reikšminga didesnį stažą turintiems mokytojams.

Atlikus Spearmano koreliacijos analizę buvo gauti rezultatai, kurie parodė, jog tarp vadovo teikiamos pagalbos ir mokytojų profesinio tobulėjimo rezultatų yra stiprus teigiamas statistinis ryšys ($r_s = 0,761$; $p < 0,01$). Tai rodo, kad kuo daugiau įvairios paramos, tobulinant profesines kompetencijas, sulaukia mokytojai iš vadovų, tuo labiau jie linkę vertinti, kad jų pastangos ir rezultatai darbe yra įvertinti, o taip pat jaučiamas profesinis augimas. Gauti Spearman koreliacijos rezultatai sutampa su Kulshrestha ir Pandey (2013) išsakytomis mintimis, kuriose teigiama, kad tarp mokytojo turimų kompetencijų ir kokybiško ugdymo organizavimo egzistuoja ryšys. Taigi, galima teigti, kad kuo daugiau mokytojai tobulins profesines kompetencijas, įgis naujų žinių bei įgūdžių, tuo geresnius rezultatus pasieks organizuojant ugdymo procesą. Fonsen ir kt. (2022) pabrėžia, kad geras vadovas yra tas, kuris kuria profesinį augimą skatinančią aplinką bei bendruomeniškus ryšius, o taip pat geba įvertinti darbuotojų pastangas ir rezultatus. Atlikta analizė patvirtina Sims ir kt. (2015) atlikto tyrimo išvadas, kad viena iš svarbiausių lyderio savybių yra gebėjimas įgalinti kitą, tuo pat metu skatinant bei palaikant. Antroji atlikta analizė parodė, kad yra vidutinio stiprumo teigiamas ryšys tarp vadovo teikiamų resursų ir vertinamų rezultatų ($\rho = 0.491$, $p < 0.01$). Galima teigti, kad resursai, kuriuos gauna mokytojai (laikas profesiniam tobulėjimui, informacinės technologijos, profesiniai patarimai, priemonės) turi įtakos mokytojų profesiniam tobulėjimui. Riani ir Ain (2022) bei Nurulloh ir kt. (2020) nurodo, kad išteklių

prieinamumas dažnai siejasi su realiais pokyčiais ugdymo įstaigose. Galima daryti prielaidą, kad vien psichologinės (patarimų, skatinimo, motyvavimo) pagalbos iš vadovo neužtenka norint tobulinti mokytojų profesines kompetencijas. Ypač svarbu užtikrinti, kad mokytojai turėtų prieigą prie resursų, kurie padės jiems aktyviau įsitraukti į profesinį tobulėjimą. Taigi, mokytojų profesinių kompetencijų tobulinimui yra būtinas organizacijos, o ypač ikimokyklinės švietimo įstaigos vadovo, palaikymas.

Taigi, išanalizavus atlikto tyrimo rezultatus, galima teigti, kad ikimokyklinio ugdymo mokytojai aktyviai tobulina profesines kompetencijas, o veiksniai lemiantys jų norą tobulėti dažniausiai buvo asmeninio tobulėjimo siekis ir noras būti geriau pasirengus darbui su skirtingų poreikių turinčiais vaikais. Siekiant kompetencijų tobulinimo, ikimokyklinio ugdymo mokytojai pabrėžia laiko ir finansų nepakankamumą, kuris trukdo dalyvauti profesinio tobulėjimo procese. Taip pat rezultatai atskleidė, kad ikimokyklinės švietimo įstaigos vadovas prisideda prie mokytojų tobulėjimo suteikdamas jiems galimybes dalyvauti įvairiuose profesinio tobulėjimo renginiuose (mokymuose, seminaruose) bei skatindamas vykdyti atviras veiklas ir dalintis gerąja patirtimi. Tyrime dalyvavę mokytojai pastebėjo, kad nors vadovas aktyviai ir tikslingai remia jų profesinį tobulėjimą, tačiau mokytojai jaučiasi sulaukiantys per mažai motyvacijos ir profesinės pagalbos. Atlikti Kruskal – Wallis testai parodė, kad ikimokyklinės švietimo įstaigos vadovo sudaromos galimybės skiriasi pagal įstaigos vietovę: daugiausia galimybių suteikiama – miestuose dirbantiems mokytojams. Atlikta Spearman koreliacijos analizė atskleidė, kad egzistuoja ryšys tarp vadovo teikiamos pagalbos ir mokytojų matomų darbo rezultatų, o taip pat tarp vadovo teikiamų resursų bei mokytojų rezultatų. Galima teigti, kad kuo daugiau pagalbos mokytojai sulaukia iš vadovo, tuo geresnius rezultatus pasiekia. Taigi, ikimokyklinės švietimo įstaigos vadovas tikslingai remia mokytojų profesinių kompetencijų tobulinimą, siekiant pagerinti mokytojų profesionalumą ir ugdymo kokybę.

IŠVADOS

1. Ikimokyklinės švietimo įstaigos vadovas atlieka šiuos vaidmenis – vadybininko, lyderio, mentoriaus, bendruomenės nario. Vadovo veikla apima ne tik administracines funkcijas, tačiau taip pat ir švietimo kokybės užtikrinimą, bendruomenės narių bendradarbiavimą bei nuolatinį ir nenutrūkstamą profesinį tobulėjimą. Siekiant efektyvios švietimo įstaigos veiklos, svarbus vadovo gebėjimas organizuoti, spręsti iškilusias problemas, telkti darbuotojus į bendruomenę, palaikyti, motyvuoti bei kurti pasitikėjimu grįstus santykius. Ikimokyklinės švietimo įstaigos vadovo veikla turėtų būti orientuota į švietimo tikslų siekimą ir įgyvendinimą, kokybišką ugdymo proceso organizavimą bei darbuotojų poreikių tenkinimą ir profesinio tobulėjimo galimybių kūrimą.
2. Ikimokyklinio ugdymo mokytojų kompetencijos yra svarbus veiksnys turintis įtakos kokybiškam ugdymo procesui. Mokytojai nuolatos turi tobulinti kompetencijas, įgyti naujų žinių ir gebėjimų, kurie užtikrintų jų profesionalumą. Mokytojų profesinės kompetencijos apima keturias sritis: kognityvinę, profesinės elgsenos, veikimo kartu ir emocinę – motyvacinę. Šios sritys apima mokytojų gebėjimą organizuoti bei reflektuoti savo veiklą; kritiškai mąstyti ir gebėti prisitaikyti prie kintančių darbo sąlygų; taikyti naujus ugdymo metodus bei bendrauti ir bendradarbiauti su tėvais ir bendruomene. Siekiant užtikrinti mokytojų profesionalumą svarbu suteikti sąlygas ir galimybes tobulinti profesines kompetencijas.
3. Įvertinus ikimokyklinės švietimo įstaigos vadovo teikiamas galimybes tobulinti mokytojų profesines kompetencijas, paaiškėjo, kad vadovai gali ne tik prisidėti skirdami tam reikalingus organizacinius, finansinius resursus, tačiau ir emociškai palaikydami bei motyvuodami. Mokslinės literatūros analizė atskleidė, kad siekiant mokytojų profesinių kompetencijų tobulinimo, vadovas turi skatinti, motyvuoti ir palaikyti darbuotojus. Teikiama emocinė pagalba didina mokytojų motyvaciją ir įsitraukimą į profesinio tobulėjimo veiklas.
4. Atlikus tyrimą, buvo nustatyta, kad ikimokyklinės švietimo įstaigos vadovai organizuoja kursus, mokymus, skatina dalintis gerąja patirtimi, suteikia reikalingas priemones, kurios skatina aktyviau įsitraukti į profesinio tobulėjimo procesą. Tačiau

taip pat išryškėjo, kad ikimokyklinio ugdymo mokytojai vis dar susiduria su kai kurių resursų, ypač laiko ir finansų, nepakankamumu, kuris riboja jų galimybes tobulinti profesines kompetencijas. Atliktas tyrimas atskleidė, kad dalis ikimokyklinio ugdymo mokytojų pasigenda iš vadovo grįžtamojo ryšio teikimo, profesinių patarimų bei emocinio palaikymo ir motyvacijos, kurie taip pat yra svarbūs mokytojų kompetencijų tobulinimui.

5. Hipotezė, kad Lietuvos ikimokyklinių švietimo įstaigų vadovai tikslingai remia mokytojų profesinių kompetencijų tobulinimą, pasitvirtino.

REKOMENDACIJOS

Rekomendacijos ikimokyklinės švietimo įstaigos vadovui:

- Reguliariai bendrauti su mokytojais, siekiant identifikuoti jų profesinius poreikius. Tai gali būti vykdoma per atvirus bendruomenės pokalbius, individualias konsultacijas arba apklausas ir veiklos įsivertinimus.
- Kurti motyvuojančią, palaikančią ir skatinančią tobulėti įstaigos kultūrą. Būti lyderio pavyzdžiu ir motyvuoti visą bendruomenę.
- Sukurti ilgalaikę profesinio tobulėjimo strategiją, kuri padės užtikrinti sklandų ir nuoseklų mokytojų ir visos bendruomenės tobulėjimą ir augimą. Kuriant strategiją įtraukti mokytojus ir atsižvelgti į jų poreikius.
- Užtikrinti, kad mokytojai turėtų pakankamai resursų dalyvauti profesiniame tobulėjime. Skirti finansus, papildomą laiką, metodines priemones bei informacines technologijas, kurios padės aktyviau įsitraukti į profesinių kompetencijų tobulinimą.
- Skatinti bendradarbiavimą tarp mokytojų siekiant mokymosi vienu iš kitų. Skatinti vykdyti ir stebėti atviras veiklas, dalintis gerąja patirtimi bei sukurti sąlygas mentorystei ir taip skatinti kolegialų mokymąsi.
- Užtikrinti profesinio tobulėjimo galimybių įvairumą. Organizuoti ne tik kursus, mokymus ar seminarus, tačiau ir organizuoti įvairias stažuotes, suburti metodines grupes, kuriose mokytojai galėtų mokytis vieni iš kitų.

Rekomendacijos ikimokyklinio ugdymo mokytojui:

- Reflektuoti savo poreikius. Aktyviai dalyvauti įsivertinimuose, atkreipiant dėmesį į tai kas sekasi gerai ir ką reikėtų tobulinti.
- Bendradarbiauti su kitais mokytojais. Dalintis patirtimi, aktyviai dalyvauti metodinės grupės veiklose, stebėti kolegų organizuojamas atviras veiklas.
- Savarankiškai domėtis naujovėmis skaitant mokslinę literatūrą, metodinius leidinius ar dalyvaujant mokymuose internete.
- Aktyviai bendrauti su vadovu priimant jo konstruktyvų grįžtamąjį ryšį, išsakant savo poreikius ir kartu ieškant profesinio tobulėjimo galimybių.

LITERATŪRA

1. AbdulRab, H. (2023). Teacher professional development in the 21st century. *African Journal of Education and Practice*, 9(4), 39–51. <https://doi.org/10.47604/ajep.2237>
2. Aisling McElearney, Christina Murphy & Deborah Radcliffe (2018): Identifying teacher needs and preferences in accessing professional learning and support, *Professional Development in Education*, DOI: 10.1080/19415257.2018.1557241
3. Balevičienė, S., & Dubonikas, G. (2022). *Mokytojų rengimas ir kvalifikacijos tobulinimas: poreikis ir galimybės*. Švietimo problemos analizė. Vilnius: Nacionalinė švietimo agentūra. Prieiga per internetą: <https://www.nsa.smm.lt/2022/03/16/parengta-svietimo-problemos-analize-mokytoju-rengimas-ir-kvalifikacijos-tobulinimas-poreikis-ir-galimybes/>
4. Brandišauskienė, A., Česnavičienė, J., Mičiulienė, R., & Kaminskienė, L. (2020). What factors matter for the sustainable professional development of teachers? Analysis from four countries. *Journal of Teacher Education for Sustainability*, 22(2), 153–170.
5. Cadima, J., Ferreira, T., Guedes, C., Alves, D., Grande, C., Leal, T., ... & Grammatikopoulos, V. (2024). Does support for professional development in early childhood and care settings matter? A study in four countries. *Early Childhood Education Journal*, 52(1), 1–13. <https://doi.org/10.1007/s10643-024-01669-x>
6. Dambrauskienė, D., & Ponelienė, R. (2020). Ikimokyklinio ugdymo įstaigų vadovų darbo laiko planavimas: problemos ir galimybės. *Švietimas: politika, vadyba, kokybė*, 12(2), 77–88.
7. Darling-Hammond, L., Hyler, M. E., & Gardner, M. (2017). *Effective teacher professional development*. Palo Alto, CA: Learning Policy Institute. <https://learningpolicyinstitute.org/product/effective-teacher-professional-development-report>
8. Estiani, S. W., & Hasanah, E. (2022). Principal's leadership role in improving teacher competence. *Nidhomul Haq: Jurnal Manajemen Pendidikan Islam*, 7(2), 229–241. <https://doi.org/10.31538/ndh.v7i2.2281>
9. Eurydice. (n.d.). *Ikimokyklinio, priešmokyklinio ir bendrojo ugdymo mokytojų kvalifikacijos*. Europos Komisija. <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/lt/eurydia/lithuania/ikimokyklinio-priesmokyklinio-ir-bendrojo-ugdymo-mokytoju-kvalifikacijos>

10. Fonsén, E., & Lahtero, T. (2024). The theory of pedagogical leadership: Enhancing high-quality education. *Educational Governance Research*. https://doi.org/10.1007/978-3-031-37604-7_8
11. Fonsén, E., & Ukkonen-Mikkola, T. (2019). Early childhood education teachers' professional development towards pedagogical leadership. *Educational research*, 61(2), 181-196. <https://doi.org/10.1080/00131881.2019.1600377>
12. Fonsén, E., Lahtinen, L., Sillman, M., & Reunamo, J. (2020). Pedagogical leadership and children's well-being in Finnish early education. *Educational Management Administration & Leadership*, 49(6), 977–993. <https://doi.org/10.1177/1741143220918256>
13. Gaižauskaitė I., Mikėnė S. (2014) *Socialinių tyrimų metodai: apklausa* : vadovėlis Vilnius : Mykolo Romerioniversitetas.
14. Gaižauskaitė I., Valavičienė N. (2016). *Socialinių tyrimų metodai: kokybinis interviu*: vadovėlis. Mykolo Romerio universitetas. Vilnius: Registrų centras. Prieiga per internetą: <https://cris.mruni.eu/server/api/core/bitstreams/6bc9b0c7-425b-4420-a2cd-e6ec2d12736a/content>
15. García, E., & Weiss, E. (2019). The Role of Early Career Supports, Continuous Professional Development, and Learning Communities in the Teacher Shortage. The Fifth Report in 'The Perfect Storm in the Teacher Labor Market' Series. *Economic Policy Institute*.
16. Gedvilienė, G., Laužackas, R., & Tūtlys, V. (2010). *Mokytojų kvalifikacijos tobulinimo poreikiai. Mokslo studija*. Kaunas: Vytauto Didžiojo universiteto leidykla.
17. Hoffman, T. (2023). The state of childcare: Exploring childcare center directors' perceptions on the past, present, and future. *NHSA Dialog*, 26(1), 1–20.
18. Jevsejevienė, J. (2015). *Kaip rengiami mokytojai? Švietimo problemos analizė*, 15(139). Vilnius: Švietimo ir mokslo ministerija. Prieiga per internetą: https://www.nsa.smm.lt/wp-content/uploads/2020/01/5_naujausi1_Kaip-rengiami-mokytojai-1.pdf
19. Jevsejevienė, J., & Paurienė, V. (2014). *Kaip didinti mokytojų profesionalumą? Švietimo problemos analizė*. Vilnius: Nacionalinė švietimo agentūra. Prieiga per internetą: https://www.nsa.smm.lt/wp-content/uploads/2018/04/vlm_Kaip-didinti-mokytoju-profesionaluma.pdf
20. Jucevičienė, P. (2007). *Besimokantis miestas*. Kaunas: Technologija.

21. Karacabey, M. F. (2021). School principal support in teacher professional development. *International Journal of Educational Leadership and Management*, 9(1), 54-75.
22. Kardelis, K. (2002). *Mokslinių tyrimų metodologija ir metodai (2-asis pataisytas ir papildytas leidimas)*. Kaunas. Prieiga per internetą: <https://verslas09.files.wordpress.com/2010/01/mtp.pdf>
23. Kartini, D., Kristiawan, M., Fitria, H., Negeri, S., & Sugihan, M. (2020). The influence of principal's leadership, academic supervision, and professional competence toward teachers' performance. *International Journal of Progressive Sciences and Technologies (IJPSAT)*, 20(1), 156-164.
24. Khalid, M. S., & Strange, M. H. (2016). School teacher professional development in online communities of practice: A systematic literature review. In *Proceedings of the 15th European Conference on e-Learning* (pp. 605-614). Academic Conferences and Publishing International. ISBN (Electronic) 978-1-911218-17-3
25. Kilag, O. K., Tokong, C., Enriquez, B., Deiparine, J., Purisima, R., & Zamora, M. (2023). School Leaders: The Extent of Management Empowerment and Its Impact on Teacher and School Effectiveness. *Excellencia: International Multi-disciplinary Journal of Education (2994-9521)*, 1(1), 127-140.
26. Kim, T., & Lee, Y. (2020). Principal instructional leadership for teacher participation in professional development: evidence from Japan, Singapore, and South Korea. *Asia Pacific Education Review*, 21(2), 261-278.
27. Kivunja, C. (2015). Leadership in early childhood education contexts: Looks, roles, and functions. *Creative Education*, 6(16), 1710-1717.
28. Kulshrestha, A. K., & Pandey, K. (2013). *Teachers training and professional competencies*. Voice of Research, 1(4), 29–33.
29. Laugalis, Martynas (2022). *Bendrojo ugdymo mokytojų organizacijos tobulinimo ir pokyčių valdymo kompetencijos tobulinimas Metodinis leidinys* Narėpai, Kauno raj.: MASO.
30. Laužackas, R. (2005). *Profesinio ugdymo terminų aiškinamasis žodynas*. Kaunas: Vytauto Didžiojo universitetas.

31. Lietuvos Respublikos įsakymas dėl mokytojų ir pagalbos mokiniui specialistų kompetencijų aprašo patvirtinimo 2023 m. lapkričio 27 d. nr. v-1499 Vilnius. Prieiga per internetą: <https://e-seimas.lrs.lt/portal/legalAct/lt/TAD/e8d855a08d6111eea791d94269904d9b?jfwid=eo35yleet>
32. Lietuvos Respublikos Seimas. (1991). *Lietuvos Respublikos švietimo įstatymas* (1991 m. birželio 25 d., Nr. I-1489). Teisės aktų registras. Prieiga per internetą: <https://www.infolex.lt/teise/DocumentSinglePart.aspx?AktoId=54723&StrNr=59>
33. Lietuvos Respublikos Seimas. (2011). *Lietuvos Respublikos švietimo įstatymo pakeitimo įstatymas* (2011 m. kovo 17 d., Nr. XI-1281). Prieiga per internetą: <https://e-seimas.lrs.lt/portal/legalAct/lt/TAD/TAIS.1480/asr>
34. Lietuvos Respublikos Seimas. (2022). *Lietuvos Respublikos švietimo įstatymo Nr. I-1489 23 ir 49 straipsnių pakeitimo įstatymas* (2022 m. sausio 11 d., Nr. XIV-895). Prieiga per internetą: <https://www.e-tar.lt/portal/lt/legalAct/a0c694e6790c11ec993ff5ca6e8ba60c>
35. Lietuvos Respublikos Seimas. (2023). *Lietuvos Respublikos švietimo įstatymas* (2023 m. gruodžio 14 d., Nr. XIV-2346; suvestinė redakcija nuo 2025-01-01). Teisės aktų registras. Prieiga per internet: <https://www.e-tar.lt/portal/lt/legalAct/6fa8d9f9e628/asr>
36. Macià, M. and García, I., 2016. Informal online communities and networks as a source of teacher professional development: a review. *Teaching and teacher education*, 55, 291–307. doi:10.1016/j.tate.2016.01.021
37. Male, T., & Nicholson, N. (2016). Leadership. In I. Palaiologou (Ed.), *The early years foundation stage: Theory and practice* (pp. 312–328). London: Sage.
38. Masiliauskienė, E., & Bagdonaitė, A. (2012). Ikimokyklinio ugdymo pedagogų profesinės kvalifikacijos tobulinimas(is) institucijos veiklos strateginio planavimo kontekste. *Mokytojų ugdymas*, 19(2), 93–112.
39. McCutcheon, F., Haynes J. (2022). Leadership matters in democratic education: Calibrating the role of Principal in one democratic school. *Journal of Philosophy and Education*. 56: 957-969. DOI: 10.1111/1467-9752.12688
40. Melnikė, E., Razmantienė, A., & Litvinavičienė, I. (2019). *TALIS 2018: Lietuvos nacionalinė ataskaita*. Nacionalinė švietimo agentūra. Prieiga per internetą:

https://smsm.lrv.lt/uploads/smsm/documents/files/teisine_informacija/talis-2018-lietuvos-ataskaita.pdf

41. Nurdin, S., & Adriantoni. (2019). *Profesi keguruan [Teaching profession]*. Depok: PT Raja Grafindo Persada.
42. Nurulloh, A., Aprilianto, A., Sirojuddin, A., & Maarif, M. A. (2020). The Role Of The Head Of Madrasah's Policy In Improving Teacher Professionalism. *Nidhomul Haq: Jurnal Manajemen Pendidikan Islam*, 5(3), 334-346. <https://doi.org/10.31538/ndh.v5i3.963>
43. Pruskus, V., Kocai, E. (2014). *Socialinių tyrimų organizavimas ir atlikimo metodika*. Vilnius: Lietuvos edukologijos universiteto leidykla.
44. Riani, S. S., & Ain, S. Q. (2022). The role of school principal in implementing education quality management. *Jurnal Ilmiah Sekolah Dasar*, 6(2), 204-211. <https://doi.org/10.23887/jisd.v6i2.45216>
45. Rogozina, J. (2010). *Lietuvos mokytojų profesinis tobulėjimas*. Švietimo problemos analizė, 5(45). Vilnius: Švietimo ir mokslo ministerija. Prieiga per internetą: https://smsm.lrv.lt/uploads/smsm/documents/files/kiti/sv_problema_5.pdf
46. Romy, E., Ardansyah, M., & Hambali, H. (2021). The influence of pedagogic competency, leadership of schools, and work motivation towards teacher performance in State Elementary Schools in Medan City. *International Journal for Educational and Vocational Studies*, 3(3), 169-176. <https://doi.org/10.29103/ijevs.v3i3.3716>
47. Rupšienė, L., & Rutkienė, A. (2016). *Edukacinis eksperimentas: vadovėlis*. Klaipėda : KU leidykla.
48. Sims, M., Forrest, R., Semann, A., & Slattery, C. (2015). Conceptions of early childhood leadership: Driving new professionalism?. *International Journal of Leadership in Education*, 18(2), 149-166. <https://doi.org/10.1080/13603124.2014.962101>
49. Sirisookslip, S., Ariratana, W., & Ngang, T. K. (2015). The impact of leadership styles of school administrators on affecting teacher effectiveness. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 186, 1031-1037. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.04.022>.
50. Skliuderienė, N., & Tolutienė, G. (2019a). Andragogo veikla įtraukiant švietimo sistemos dalyvius į pedagogų kvalifikacijos tobulinimo procesą. *Tiltai: socialiniai mokslai*, (2), 99-122. Prieiga per internetą: <https://core.ac.uk/download/pdf/327108993.pdf>

51. Skliuderienė, N., & Tolutienė, G. (2019b). Pedagogų kvalifikacijos tobulinimo efektyvumas andragogo organizatoriaus veiklos aspektu. *Tiltai: socialiniai mokslai*, (1), 67-85. Prieiga per internetą: <https://core.ac.uk/download/pdf/270152454.pdf>
52. Smeds-Nylund, A.-S., & Risku, M. (2023). Challenges and reflections for developing leadership in educational contexts. In R. Ahtiainen, E. Hanhimäki, J. Leinonen, M. Risku, & A.-S. Smeds-Nylund (Eds.), *Leadership in educational contexts in Finland: Theoretical and empirical perspectives* (pp. 311–325). Cham: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-031-37604-7_19
53. Sopandi, A. (2019). Pengaruh kompetensi profesional dan kompetensi kepribadian terhadap kinerja guru [Effect of professional competence and personality competence on teacher performance]. *Scientific Journal of Reflection: Economic, Accounting, Management and Business*, 2(2), 121–130. <https://doi.org/10.5281/zenodo.2628070>.
54. Sulaiman, J., & Ismail, S. N. (2020). Teacher competence and 21st century skills in transformation schools 2025 (TS25). *Universal Journal of Educational Research*.
55. Survutaitė, D. (2021). *Švietimo įstaigų vadovai: iššūkiai ir pokyčiai*. Švietimo problemos analizė, 1(191). Vilnius: Nacionalinė švietimo agentūra. Prieiga per internetą: https://www.nsa.smm.lt/wp-content/uploads/2021/12/nr1-Svietimo-istaigu-vadovai_elektroninis.pdf [Lituanistika+4](#)
56. Švietimo valdymo informacinė sistema. (2019). *Ikimokyklinis ir priešmokyklinis ugdymas. Viešoji statistika*. Prieiga per internetą: <https://www.svis.smm.lt/ikimokyklinis-ir-priesmokyklinis-ugdymas/>
57. Švietimo, sporto ir mokslo ministerija, 2021. *Pedagogo profesijos kompetencijų aprašas*. Prieiga per internetą: https://www.nsa.smm.lt/projektai/wp-content/uploads/2021/11/Pedagogo-profesijos-kompetenciju-aprasas_III-lygmenys-atnaujintas.pdf
58. Syukkur, A., & Fauzan, F. (2021). Improving The Quality of Education Through The Principal's Strategy to Develop Teacher Competence. *Nazhruna: Jurnal Pendidikan Islam*, 4(3), 563-574.) <https://doi.org/10.31538/nzh.v4i3.402>.
59. Urnėžienė, E., & Tučienė, J. (2014). Ikimokyklinio ugdymo pedagogo, kaip lyderio, vadybinis kompetentingumas. *Andragogika*, (1), 180–196.

60. Virbalė, J. (2022). Mokyklos vadovų kompetencijų raiškos teorinės prielaidos. *Verslo ir teisės aktualijos*. 1(2), 140-151.
61. VšĮ „Šiuolaikinių didaktikų centras“. (2021). *Pedagogo profesijos kompetencijų aprašas*. Nacionalinė švietimo agentūra. Prieiga per internetą: https://www.nsa.smm.lt/projektai/wp-content/uploads/2021/11/Pedagogo-profesijos-kompetenciju-aprasas_III-lygmenys-atnaujintas.pdf
62. Warisno, A., & Hidayah, N. (2022). Investigating Principals' Leadership to Develop Teachers' Professionalism at Madrasah. *AL-TANZIM: Jurnal Manajemen Pendidikan Islam*, 6(1), 603-616. <https://doi.org/10.33650/al-tanzim.v6i2.3570>.
63. Čekanavičius, V., & Murauskas, G. (2000). *Statistika ir jos taikymas. 1 dalis*. Vilnius: TEV.
64. Kardelis, K. (2017). *Mokslinių tyrimų metodologija ir metodai*. Vilnius: Mokslo ir enciklopedijų leidybos centras.

SANTRAUKA ANGLŲ KALBA

THE SUPPORT PROVIDED BY THE HEAD OF A PRESCHOOL EDUCATIONAL INSTITUTION TO TEACHERS IN DEVELOPING THEIR PROFESSIONAL COMPETENCIES

Globalization processes affect various fields worldwide, including education. The educational environment is constantly changing due to technological advancements, evolving pedagogical methods, and shifting societal needs. Therefore, teachers' existing competencies are no longer sufficient to ensure high-quality education for children. In striving to develop their professional competencies, teachers face numerous challenges in organizing the educational process, including diverse student needs, cultural diversity, and the implementation of innovations in education. To ensure smooth professional development, preschool educational institution heads should not only create suitable conditions, encourage, support, and motivate staff, but also provide financial resources, information technology tools, and professional guidance. From a theoretical perspective, the role and functions of the head of an educational institution are considered particularly important not only for the functioning of the institution itself but also for contributing significantly to teachers' professional development. Teachers' professional development is an essential and inseparable part of preschool educators' careers, ensuring that their knowledge and methods remain up to date and responsive to changes in the educational system.

Research aim – to reveal the support provided by preschool educational institution heads to teachers in developing their professional competencies.

Objectives: to describe the specific roles of preschool institution heads; to outline the professional competencies of preschool teachers; to assess the opportunities for support provided by institution heads for teachers' professional development; and to evaluate the actual support offered to teachers in developing their competencies.

To conduct this quantitative research, a questionnaire survey method was used. The study involved 382 preschool teachers. The research aimed to explore what kind of support teachers receive from their institution heads to enhance their professional competencies. The results revealed that preschool institution heads organize training and courses, encourage sharing of good practices, and provide necessary tools that promote greater involvement in the professional development process. However, it was also found that teachers still face a lack of certain resources, which hinders their development opportunities. In summary, it was concluded that the support

provided by heads influences teachers' professional outcomes – the more support is provided, the better the results achieved by teachers. The hypothesis that preschool institution heads contribute purposefully to the development of teachers' professional competencies was confirmed.

Keywords: preschool institution head, preschool teachers, professional competencies, professional development.

PRIEDAI

TYRIMO INSTRUMENTAS

1. Kaip dažnai tobulinate savo profesines kompetencijas?

Netobulinu

1-2 kartus per metus

3-4 kartus per metus

Daugiau nei 5 kartus per metus

2. Įvertinkite teiginius apie profesinių kompetencijų tobulinimo formas ir jų svarbą profesinių kompetencijų tobulinimui (1 – visiškai nesvarbu; 5 – labai svarbu)

Mokymai, seminarai

Mokslinės literatūros skaitymas

Kitų mokytojų atvirų veiklų stebėjimas

Dalyvavimas įstaigos metodinės grupės veikloje

Dalyvavimas diskusijose ir refleksijose su įstaigos bendruomene

3. Kaip skirtinguose kompetencijų tobulinimo renginiuose patobulinate savo profesines kompetencijas? Įvertinkite kiekvieną teiginį (1 – visiškai nepatobulinau; 5 – labai patobulinau)

Mokymai, seminarai

Mokslinės literatūros skaitymas

Kitų mokytojų atvirų veiklų stebėjimas

Dalyvavimas įstaigos metodinės grupės veikloje

Dalyvavimas diskusijose ir refleksijose su įstaigos bendruomene

4. Įvertinkite pateiktus teiginius apie profesinių kompetencijų tobulinimą lemiančius veiksnius (1 – visiškai nesutinku; 5 – visiškai sutinku)

Siekis efektyviau įgyvendinti mokymo programas

Asmeninio ir profesinio tobulėjimo siekis

Noras savo įstaigoje inicijuoti naujovių diegimą

Noras būti geriau pasirengus iššūkiams dirbant su skirtingus poreikius turinčiais vaikais

5. Įvertinkite pateiktus teiginius apie turimų resursų pakankumą profesinių kompetencijų tobulinimui (1 – visiškai nepakanka; 5 – visiškai pakanka)

Laiko

Finansų

Prieigos prie informacijos

Mokymosi galimybių

Informacinių technologijų

Profesinių patarimų

6. Kaip įstaigos vadovas prisideda prie mokytojų profesinio tobulėjimo? Įvertinkite kiekvieną teiginį (1 – visiškai nesutinku; 5 – visiškai sutinku)

Vadovas aktyviai skatina mokytojus dalyvauti mokymuose ir konferencijose, siekiant tobulinti jų profesines kompetencijas

Vadovas teikia individualią mentorystę ir konsultacijas mokytojams, padedant suprasti jų stiprybes ir silpnybes

Vadovas organizuoja specializuotus mokymus ir kursus, kuriuose mokytojai gali tobulinti tam tikras kompetencijas arba įgyti naujų įgūdžių

Vadovas sudaro palankias sąlygas mokytojų praktikos stebėjimui ir bendradarbiavimui, skatindamas dalintis gerąja patirtimi

Vadovas užtikrina, kad mokytojai gautų pakankamai palaikymo ir įkvėpimo, pripažindamas jų pastangas ir pasiekimus

7. Įvertinkite pateiktus teiginius apie įstaigos vadovo sudaromas galimybes mokytojams tobulinti profesines kompetencijas (1 – visiškai nesutinku; 5 – visiškai sutinku)

Organizuoja kursus, mokymus

Skatina dalintis gerąja patirtimi

Skatina vykdyti atviras veiklas

Teikia konstruktyvų grįžtamąjį ryšį

Skatina bendradarbiavimo kultūrą

Motyvuoja ir įkvepia

Skiria finansines lėšas profesiniam tobulėjimui

8. Įvertinkite pateiktus teiginius apie konkrečių veiklų sąsają su Jūsų profesinių žinių ir įgūdžių pagerėjimu (1 – visiškai neprisidėjo; 5 – visiškai prisidėjo)

Organizuojami mokymai ir kursai

Teikiami profesiniai patarimai

Atvirų veiklų skatinimas

Konstruktivaus grįžtamojo ryšio teikimas

9. Kokius pokyčius pastebėjote iš vadovo teikiamos pagalbos Jūsų profesiniam tobulėjimui? Įvertinkite kiekvieną teiginį (1 – visiškai nesutinku; 5 – visiškai sutinku)

Mano profesinės žinios ir įgūdžiai tapo įvertinti ir pripažinti įstaigos lygmeniu

Su vadovo palaikymu pavyko sėkmingai įgyvendinti naujus projektus ir programas

Gavau teigiamą atsiliepimą iš mokinių ir/ar kolegų apie savo mokymo metodų tobulėjimą

Pastebėjau didėjančią pasitikėjimą savimi naudoti naujus mokymo metodus ir priemones

10. Įvertinkite pateiktus teiginius apie vadovo teikiamą paramą tobulinant mokytojų profesines kompetencijas (1 – visiškai nesutinku; 5 – visiškai sutinku)

Vadovas užtikrina, kad mokytojai gautų reikalingą profesinę pagalbą, pavyzdžiui, profesinius patarimus, grįžtamąjį ryšį.

Vadovas skiria finansines lėšas mokytojų profesiniam tobulėjimui, pavyzdžiui, mokymo seminarams, literatūrai arba specializuotoms mokymo priemonėms.

Vadovas užtikrina, kad mokytojai turėtų prieigą prie technologijų ir kitų šiuolaikinių įrankių, padedančių jiems efektyviau tobulinti savo kompetencijas.

11. Jūsų lytis.

Vyras

Moteris

12. Jūsų amžius.

13. Jūsų kvalifikacinė kategorija.

Mokytojas

Vyr. Mokytojas

Mokytojas metodininkas

Mokytojas ekspertas

Kita

14. Jūsų pedagoginio darbo stažas.

15. Kurioje vietoje yra Jūsų švietimo įstaiga?

Kaime

Miestelyje

Mieste

Didmiestyje