



## **GINNAZIJOS MOKYTOJŲ LYDERYSTĖS RAIŠKA: YPATUMŲ ANALIZĖ**

**Aušrinė Gumuliauskienė, Laura Martusevičienė**  
*Šiaulių universitetas, Lietuva*

### **Santrauka**

*2013 metais buvo atliktas gimnazijos mokytojų ir mokinių lyderystės raiškos ugdymo praktikoje tyrimas. Gimnazijos mokinių lyderystės raiškos rezultatai pristatyti tarptautinio mokslinio-metodinio žurnalo „Švietimas: politika, vadyba, kokybė“ antrame numeryje (2013, Nr. 2 (14), p. 7–30). Šiame numeryje straipsnio autorės pateikia gimnazijos mokytojų lyderystės raiškos tyrimo rezultatus.*

*„Lyderystės vystymosi mokykloje modelyje“ (2011) akcentuojama, jog „sisteminis tobulėjimas yra galimas tik esant efektyviai lyderystei mokykloje ir mokyklos lyderystei. Sėkmingo mokymo ir mokymosi pagrindas yra mokyklos lyderystė. Lyderystė dėl mokymosi – tai švietimo sistemoje tikslingai veikiantys lyderiai, kurie savo veikla, sau ir kitiems keliamais tikslais, dėmesio sutelkimu į mokymą(si) padeda išsiskleisti kiekvieno potencialui“ (2011, p.14). Kaip pažymima „Švietimo lyderystės plėtotės gairėse“ (2012), „švietimo lyderis yra atsakingas, kūrybingas, į tvarumo principus ir nuolatinį mokymąsi, tobulėjimą susitelkęs profesionalas, kurio veikla grindžiama tvirtu vertybiniu pamatu, atkakliai ir viešai koncentruojantis savo ir bendruomenių dėmesį užtikrinti mokymo ir mokymosi kokybę“ (2012, p. 1). Lyderystės vystymo mokykloje modeliavimas siejamas su prielaidų ir sąlygų visai mokyklos bendruomenei dalyvauti lyderystės kultūros ugdymo, lyderystės kompetencijų vystymo ir lyderystės vystymo modelių įgyvendinimo procesuose sudarymu, siekiant veiksmingų sisteminių, kokybinių mokyklos pokyčių. Mokytojų lyderystės vystymo poreikis siejamas su šios švietimo sistemos subjektų grupės veiklos kompleksiskumu (mokytojas dalyvauja įvairiuose mokyklos vidaus ir išorės veiklos procesuose, atlieka daugybę funkcijų, vaidmenų) ir reikšmingumu (mokytojo asmenybė, jos pavyzdys, veikla turi tiesioginės ir netiesioginės įtakos mokiniams, jų mokymo(si) rezultatams, kolegoms, mokinių tėvams, socialiniams partneriams, mokyklos procesams ir jų kokybei, mokyklos kultūrai, tobulėjimui ir kt.). Mokytojų įgalinimo lyderystei prielaidas ir strategijas veikia daugelis veiksnių ir konkrečios mokyklos kontekstas. Todėl vystant mokyklos lyderystę ir lyderystę mokykloje, svarbūs indikatoriai yra „lyderystės raiškos strategijos, įgalinimo lyderystei reiškiniai, lyderystės padariniai – konkretūs rezultatai“ („Lyderystės vystymosi mokykloje modelis“, 2011, p. 29).*

*Gimnazijos mokytojų lyderystės raiškos empirinis tyrimas (N = 100) atskleidė, jog vyrauja pozityvios gimnazijos mokytojų lyderystės orientacijos ir nuostatos. Gimnazijos mokytojai yra labiau orientuoti į profesinės veiklos lyderystę ir mažiau linkę imtis formalaus lyderio (užimančio vadovaujamas pareigas mokykloje) vaidmens, nelabai aktyviai plėtoja savo lyderystės kompetencijas kvalifikacijos tobulinimo renginiuose. Savo veiklos įsivertinimo, jos reflektavimo, nuolatinio mokymosi, gebėjimų mokytis ir lyderystės mokykloje vystymo galimybių srityse gimnazijos mokytojai palankiai vertina lyderystės raiškos požymius. Šių sričių lyderystės raiškos kintamieji išreiškiami aukštu įverčiu. Kiek mažiau ryškūs, tačiau taip pat teigiami mokytojų lyderystės raiškos požymiai bei nuostatos identifikuoti komandinio darbo*

*sirtyje. Jie priklauso nuo mokytojų kvalifikacinės kategorijos ir pedagoginio darbo stažo. Psichologinei gimnazijos mokytojų savijautai dirbant komandoje įtakos turi amžius.*

**Pagrindiniai žodžiai:** *lyderystė, lyderystės raiška, lyderystės vystymas.*

## **Įvadas**

Mokytojų lyderystė, kaip pažymi Haris, Mjuisas (2003), visų pirma yra priemonė, kuria siekiama aukštos mokymo ir mokymosi kokybės. Svarbiausias mokytojų lyderystės, kaip tam tikro lyderystės tipo, pagrįsto profesinio bendradarbiavimo, plėtros ir augimo principais, uždavinys – gerinti mokymąsi. Tai ne formalus vaidmuo, pareigų ir užduočių rinkinys, o labiau tam tikra tarpininkavimo forma, nes mokytojams suteikiama galia vykdyti plėtros veiklą, kuri daro tiesioginę įtaką mokymo ir mokymosi kokybei. Mokytojai lyderiai stiprina mokyklos bendruomenę ir skatina kitus sekti savo pavyzdžiu – siekti geresnės mokymo praktikos. Kaip pažymi Navickaitė (2012), mokytojai lyderiai – tai specialistai, daugiausia laiko praleidžiantys klasėje, bet, esant pokyčių ir naujovių poreikiui, besimantys lyderių vaidmens. Pagrindinė jų užduotis – padėti kolegoms atrasti ir išbandyti naujas idėjas, pateikti konstruktyvią kritiką, siekiant užtikrinti geresnę mokymą ir mokymąsi. Išskiriamos tokios mokytojų lyderių veiklos sritys: ugdymo turinio kūrimas; siūlymai dėl jo tobulinimo; mokyklos veiklos tobulinimas; mentoriavimas; mokyklos veiklai tobulinti skirti tyrimai; aktyvus dalyvavimas ugdymo procese, ugdymo inovacijų kūrimo bei diegime ir pan. Ko gero, jau niekas nedrįs ginčyti, kad lyderiaujantys mokytojai daro didžiulę įtaką mokymosi patirčiai, tačiau kad rastųsi mokytojų lyderystės sąlygos, turi būti tam tikros prielaidos: mokyklos vadovas turi suteikti vadovavimo galių mokytojams, mokytojai turi būti pasirengę priimti ir pripažinti kitų kolegų lyderystę tam tikrose srityse, mokyklos vadovai turi būti lyderių lyderiais, kurių tikslas – kurti pasitikėjimu grįstus santykius su visais darbuotojais ir skatinti lyderystę ir autonomiją visoje mokykloje (Navickaitė, 2012).

### *Tyrimo problema ir tikslas*

Analizuojant mokytojų lyderystę susiduriama su problema, kad daugelis mokytojų mano, jog jie yra tiesiog mokytojai, o ne lyderiai. Lyderiai mokykloje, anot jų, yra direktorius ir kiti vadovai. Mokytojai vadovaujasi principu – direktorius yra lyderis, aš sekėjas. Kai kada tai vadinama „aš tik mokytojas“ sindromu. Tačiau svarbu pastebėti, kad, be mokytojų lyderystės, mokyklų tobulinimas praktiškai yra neįmanomas, o mokytojų lyderystės veiksnys nėra tinkamai išnaudojamas ir ugdomas (Helterbran, 2010). „Mokytojai, pasirinkę mokytojo lyderio kelią, užuot buvę tik nuomininkais, tampa savo mokyklos šeimininkais ir indėlininkais“, teigė Bartas (1999) (cit. Lambert, 2011, p. 58). Mokytojas privalo jaustis savo mokyklos indėlininku ir šeimininku, tik tada jis jaus atsakomybę už savo darbą, bus lojalus. Svarbu suprasti, kad mokykloje lyderiais ne tik gali, o jau ir turi būti ne tik mokyklos vadovai, bet ir kiti mokykloje veikiančios asmenys (Cibulskas, Žydžiūnaitė, 2012). Galbūt anksčiau buvo įmanoma mokytojui būti tik mokytoju, tačiau šiais sparčios kaitos ir nepaliaujamo informacijos srauto laikais verta pri-



siminti Darvino (1909) teiginį, jog „Išgyvena ne stipriausios rūšys ir ne protingiausios, o tos, kurios greičiausiai reaguoja į pokyčius“ (Harris, 2010). Kaip žinoma, lyderystė yra pokyčių katalizatorius. Ji suvokiama kaip stimulus, suteikiantis organizacijai varomosios jėgos ir energijos. Mokytoją lyderį derėtų suvokti kaip asmenį, plėtojantį savo žmogiškąją potencialą, nuolat besimokantį, siekiantį tobulėti ir kelti kvalifikaciją, trokštantį sudominti mokslo žiniomis savo mokinius ir besidalinantį gerąja patirtimi su kolegomis (Frost, 2008). Kiekvienas mokytojas klasėje turi būti lyderis. Svarbu, kad jis įkvėptų savo mokinius siekti žinių ir asmenybės vystymosi, įneštų naujovių į ugdymo procesą ir skatintų ugdytinius siekti savo tikslų. Mokytojas lyderis – tai asmuo, kuris ne tik moko ir dalinasi savo žiniomis su mokiniais klasėje, bet ir turi įtakos už klasės ribų. Jis kelia tikslą ir telkia kolegas pagerinti mokyklos ir mokymo rezultatus ir prisiima su tuo susijusią atsakomybę. Čia svarbiausia mokytojo kompetencija ir įgūdžiai (Danielson, 2006). Kolegas telkti kūrybiškai pažvelgti į lyderystę galima įvairiais būdais: rodant pavyzdį ir nebijant rizikuoti, esant reikalui, sukuriant problemą ir skatinant ją neatidėliotinai išspręsti, atskleidžiant kolegoms naujus mąstymo būdus ir patirtis, leidžiant veikti atsakius kontrolės, skiriant laiko ir erdvės, pasirūpinant priemonėmis, skatinant tiek bendradarbiavimu grindžiamą, tiek individualų kūrybinį mąstymą, pratinant į klaidas žiūrėti kaip į galimybę pasimokyti, primenant mokyklos vertybes (Stoll, Temperley, 2009). Šie veikimo būdai, jų priėmimas ir vykdymas sudaro prielaidas pasiekti lyderystės tikslą – geresnį mokymąsi visiems.

L. Rupšienės ir A. Skarbalienės (2010) mokytojų lyderystės savybių raiškos tyrimas atskleidė, kad „Lietuvos bendrojo lavinimo mokyklų mokytojams yra būdingos šios lyderystės savybės: aukšti asmeniniai standartai ir troškimas būti geriausiais; stipri vizija ir lojalumas; gebėjimas įveikti baimes ir stresą; gebėjimas realiai įvertinti darbo situacijas; atsakomybės jausmas; ryžtas siekti rezultato, gebėjimas motyvuoti mokinius ir kolegas. Nustatyta, kad stipriausiai išreikštos yra tokios mokytojų lyderių savybės: atsakomybės jausmas; aukšti asmeniniai standartai (siekis būti geriausiais); stipri vizija ir lojalumas, o lyderystės savybės yra būdingesnės aukštesnę kvalifikacinę kategoriją turintiems mokytojams ir mokytojams, kurie dalyvauja kvalifikacijos kėlimo programose ir turi pareigas mokyklos administracijoje“ (Prieiga internete: [http://www.lyderiulaikas.smm.lt/Atsisi%C5%B3sti%20failus:/article/798/353\\_Mokytoju%20lyderystes%20savybes.pdf](http://www.lyderiulaikas.smm.lt/Atsisi%C5%B3sti%20failus:/article/798/353_Mokytoju%20lyderystes%20savybes.pdf)). Minėtos autorės mokytojų lyderystės teoriniam modeliui priskiria septynis lyderystės elementus (aukšti asmeniniai standartai ir troškimas būti geriausiais; stipri vizija ir lojalumas; baimių ir stresų įveikimas; realus situacijos vertinimas; atsakomybės jausmas; komandos motyvacija ir įkvėpimas), kuriuos apibūdinantys teiginiai traktuojami kaip mokytojų lyderystės savybės.

Mūsų tyrimo objektas – gimnazijos mokytojų lyderystės raiška ugdymo praktikoje. Tyrimo tikslas – identifikuoti gimnazijos mokytojų lyderystės raiškos ypatumus ir jų priklausomybę nuo sociodemografinių kintamųjų.

## Tyrimo metodologija

Tyrimo metodologija grindžiama konstruktyvizmo filosofinėmis nuostatomis, sisteminiu požiūriu į lyderystę ir jos vystymą.

Konstruktyvizmu grindžiama mokymosi teorija akcentuoja asmeninių ir socialinių realijų kūrimą, sutelkdama dėmesį ne į mokinio žinias, o į žinių konstravimo procesą. Konstruktyvaus (dažnai vadinamo ir interaktyviu) mokymosi tikslas yra ne perduoti ir gauti informaciją, bet skatinti pačių besimokančių asmenų supratimą, aktyvumą, išmokyti susivokti pasaulyje, suprasti įvykių esmę, kolektyviai spręsti problemas. Išmoks-tama tada, kai besimokantys asmenys patys aktyviai veikia, kelia sau klausimus ir ieško į juos atsakymų. Taip naujus dalykus lengviau suvokti ir panaudoti praktiškai. Lambert (2011) teigimu, konstruktyvizmas taip pat yra pagrįstas kitų nuomonės išklausymu ir būtinybe skatinti sumanų ir atidų mokymąsi. Idėjų apsvarstymas ir bendravimas su kitais padeda suprasti prasmę ir kitų turimą informaciją.

Sisteminis požiūris į lyderystę ir jos vystymą akcentuoja sėkmingai besimokančios bendruomenės lyderystės paskirstymą ir perdavimą, horizontalumą (ryšiai su bendruomene). Sisteminei lyderystei būdingas mokyklų ir švietimo sistemų tobulinimas, pritraukiant, puoselėjant ir ugdant lyderius visuose lygmenyse – klasėse, mokyklose, savivaldybėse ir nacionaliniu mastu (Cibulskas, Žydžiūnaitė, 2012).

### *Tyrimo instrumentas ir imtis*

Kiekybinė tyrimo prieiga nulėmė instrumento pasirinkimą. Gimnazijos mokytojų apklausa raštu vyko 2013 m., naudojant adaptuotą trijų dalių (informacinio-instrukcinio, diagnostinio, sociodemografinio) klausimyną, kuris buvo parengtas, remiantis įgyvendinto projekto „Lyderių laikas“ 2.14 grupės veiklos „Longitudinio Lietuvos švietimo lyderystės raiškos kaitos tyrimo metodologijos ir instrumentų kūrimas“ esminėmis metodologinėmis nuostatomis ir tyrimo sritimis, adaptuojant jas tikslinei tyrimo grupei ir operacionalizavus lyderystės apibrėžtį. Gimnazijos mokytojų lyderystės raišką siekta atskleisti per šias dimensijas: sėkmingą mokymą, asmenines lyderystės orientacijas ir nuostatas, savo veiklos įsivertinimą ir refleksiją, darbą komandose, nuolatinį mokymąsi ir gebėjimą mokytis, požiūrį į lyderystės vystymo mokykloje galimybes. Šios dimensijos laikytos svarbiais struktūriniais į mokymąsi orientuotos lyderystės elementais. Laikytasi nuomonės, kad mokytojų nuostatos lyderystės ir jos vystymo galimybių atžvilgiu, leis identifikuoti, kiek mokykloje palanki aplinka plėtoti mokytojų lyderystę.

Dėl tyrimo imties apribojimų straipsnyje nepateikiamos išvados apie Lietuvos gimnazijų mokytojų lyderystės raiškos būklę, tyrimo rezultatai nelyginami su kitose šalyse atliktais tyrimais.

Tyrimo imtis sudaryta tikslinės atrankos būdu. Į tyrimo imtį atrinkta 100 (N = 100) mokytojų, dirbančių keturiuose N miesto gimnazijose. Nė viena šių gimnazija nedalyvavo su lyderystės vystymu susijusiuose projektuose, jose iki šiol nebuvo atlikti analogiški empiriniai tyrimai.



**Mokytojų sociodemografinė charakteristika (N = 100)**

| <b>Demografinis blokas</b> |                                   | <b>N</b> | <b>%</b> |
|----------------------------|-----------------------------------|----------|----------|
| <b>Amžius</b>              | 22–28 metai                       | 3        | 3,1      |
|                            | 29–35 metai                       | 7        | 7,1      |
|                            | 36–45 metai                       | 25       | 25,5     |
|                            | 46–55 metai                       | 47       | 48,0     |
|                            | 55–60 metų                        | 12       | 12,2     |
|                            | Daugiau nei 60 metų               | 4        | 4,1      |
| <b>Darbo stažas</b>        | Iki 4 metų                        | 4        | 4,2      |
|                            | 5–10 metų                         | 6        | 6,3      |
|                            | 11–20 metų                        | 22       | 22,9     |
|                            | Daugiau nei 20 metų               | 64       | 66,6     |
| <b>Kvalifikacija</b>       | Mokytojas                         | 5        | 5,1      |
|                            | Vyresnysis mokytojas              | 34       | 34,3     |
|                            | Mokytojas metodininkas            | 53       | 53,5     |
|                            | Mokytojas ekspertas               | 7        | 7,1      |
| <b>Statusas mokykloje</b>  | Yra vienas iš mokyklos vadovų     | 5        | 5,1      |
|                            | Yra metodinio būrelio pirmininkas | 11       | 11,2     |
|                            | Niekam nevadovauja                | 82       | 83,7     |

Didžiausia dalis tyrime dalyvavusių respondentų yra 46–55 metų amžiaus sulaukę gimnazijos mokytojai (48 proc.). Atitinkamai didžiausią dalį respondentų sudaro turintys daugiau nei 20 metų pedagoginio darbo stažą (66,6 proc.). Tokie rezultatai atitinka bendrąsias Lietuvos bendrojo ugdymo mokyklų pedagoginės bendruomenės sociodemografinės charakteristikos tendencijas. Didžiausia dalis tyrime dalyvavusių gimnazijos mokytojų turi mokytojo metodininko kvalifikacinę kategoriją (53,5 proc.). Mažiausiai yra mokytojų (5,1 proc.) ir mokytojų ekspertų (7,1 proc.) – toks pasiskirstymas atitinka Gauso kreivę. Pagal vadybinį statusą gimnazijoje tyrime daugiausiai dalyvavo niekam nevadovaujantys mokytojai (83,7 proc.).

*Duomenų analizė*

Tyrimo duomenims analizuoti buvo naudojama aprašomoji statistika: dažniai (N), procentai (%), vidurkiai (V), standartiniai nuokrypiai (SN) ir vienfaktorinė dispersinė analizė ANOVA. Tyrimo duomenims apdoroti, sisteminti ir vaizduoti grafiškai naudotos SPSS-PC 17.0 for Windows, Windows Microsoft Office Word 2010 programos.

## Tyrimo rezultatai

Tyrimu siekta identifikuoti mokytojų nuostatas mokymo (tiesioginių profesinių funkcijų realizavimo), kaip vienos iš lyderystės raiškos sričių, atžvilgiu. 2 lentelėje pateiktas sėkmingo mokymo kintamųjų reitingas, remiantis gautais įverčiais.

2 lentelė

### Mokytojų sėkmingo mokymo kintamųjų įverčių skirstinys (N = 100)

| RN | Teiginiai  | Vidurkis | Standartinis nuokrypis |
|----|--|----------|------------------------|
| 1. | Siekiu kokybiškai vesti savo dalyko pamokas ir mano mokiniai pasiekia aukštų rezultatų                   | 3,52     | 0,57                   |
| 2. | Mokau mokinius būti atsakingus už save ir ruošu savarankiškam gyvenimui                                  | 3,51     | 0,56                   |
| 3. | Mano mokiniai sėkmingai išlaiko baigiamuosius egzaminus  | 3,43     | 0,54                   |
| 4. | Sugebu išaiškinti savo dalyką taip, kad mokiniai viską suprastų ir gerai išmoktų                         | 3,36     | 0,50                   |
| 5. | Mano mokiniai ne tik dalyvauja, bet ir nugalė įvairių dalykų respublikinėse ir tarptautinėse olimpiadose | 2,73     | 0,84                   |

\* Respondentai turėjo galimybę pasirinkti iš šių galimų atsakymo variantų su atitinkamais įverčiais: „Visiškai sutinku“ – 4, „Ko gero, sutinku“ – 3, „Ko gero, nesutinku“ – 2, „Visiškai nesutinku“ – 1.

Pastebima, kad mokytojai bendriausios nuomonės ( $SD = 0,50$ ) laikosi dėl teiginio *sugebu išaiškinti savo dalyką taip, kad mokiniai suprastų ir gerai išmoktų*. Šio teiginio vidurkis siekia 3,36. Dėl mažiausio homogeniškumo išsiskiria teiginys *mano mokiniai ne tik dalyvauja, bet ir nugalė įvairių dalykų respublikinėse ir tarptautinėse olimpiadose* ( $SD = 0,84$ ;  $M = 2,73$ ). Toks rezultatas leidžia daryti prielaidą, jog ne visų mokytojų mokiniai pasiekia aukštų rezultatų olimpiadose. Tačiau tai, jog *mokytojai siekia kokybiškai vesti savo dalyko pamokas ir jų mokiniai pasiekia aukštų rezultatų* ( $M = 3,51$ ), ir *mokytojai moko mokinius būti atsakingus už save ir ruošia juos savarankiškam gyvenimui* ( $M = 3,52$ ), atskleidžia, kad mokytojai iš esmės ugdo mokinių lyderystės gebėjimus. Darytina prielaida, jog sėkmingas mokymasis gimnazijos mokytojų yra suprantamas ne tik kaip žinios ir gebėjimas jas panaudoti, bet ir kaip mokinio savarankiškumas, gebėjimas pačiam susirasti informaciją, prisiimti atsakomybę už savo mokymąsi. Įsipareigojimas ir atsakomybė yra lyderiams priskiriamos savybės, todėl darytina prielaida, jog mokymo(si) procese gimnazijos mokytojai sudaro mokiniams galimybes plėtoti asmeninę lyderystę.

Kintamųjų *mano mokiniai sėkmingai išlaiko baigiamuosius egzaminus, sugebu išaiškinti savo dalyką taip, kad mokiniai viską suprastų ir gerai išmoktų* įverčiai rodo tyrime dalyvavusių gimnazijos mokytojų teigiamą savęs kaip profesionalų vertinimą, o tai gali netiesiogiai liudyti mokytojams būdingų lyderio savybių raišką profesinėje veikloje.



**Mokytojų asmeninės lyderystės orientacijos, nuostatų į lyderystę kintamųjų įverčių skirstinys (N = 100)**

| RN | Teiginiai   | Vidurkis | Standartinis nuokrypis |
|----|---|----------|------------------------|
| 1. | Nė vienoje organizacijoje efektyvi veikla neįsivaizduojama be tikro lyderio   | 3,50     | 0,61                   |
| 2. | Visuomet geresnių rezultatų pasiekia tos organizacijos, kurios turi gerus lyderius  | 3,32     | 0,68                   |
| 3. | Turi būti sudaromos sąlygos mokyklų mokytojams skleisti savo patirtį kitiems, išvažiuojant į kitą švietimo instituciją laikinai padirbti ir vėliau sugrįžti atgal | 3,26     | 0,72                   |
| 4. | Man įdomi naujusia literatūra, publikacijos lyderystės tema   | 2,90     | 0,82                   |
| 5. | Dabartinė kvalifikacijos kėlimo sistema neskatina mokytojų siekti vadybinės karjeros  | 2,72     | 0,84                   |
| 6. | Dalyvauju lyderystės seminaruose, mokymuose, forumuose ir pan.  | 2,41     | 0,97                   |
| 7. | Bet kuri organizacija gali išsiversti be lyderio, nes žmonės pakankamai savarankiški ir sąmoningi   | 1,99     | 0,73                   |
| 8. | Norėčiau užimti vadovaujamas pareigas mokykloje   | 1,86     | 0,89                   |
| 9. | Lyderiai tik trukdo dirbti, siekdami užgožti kitų veiklą  | 1,81     | 0,67                   |

\* Respondentai turėjo galimybę pasirinkti iš šių galimų atsakymo variantų su atitinkamais įverčiais: „Visiškai sutinku“ – 4, „Ko gero, sutinku“ – 3, „Ko gero, nesutinku“ – 2, „Visiškai nesutinku“ – 1.

Mokytojų asmeninės lyderystės orientacijos ir nuostatų dėl lyderystės kintamųjų reitingas (žr. 3 lent.) atskleidžia, jog gimnazijos mokytojai laikosi gana homogeniškos (SD = 0,61) nuomonės dėl teiginio – *nė vienoje organizacijoje efektyvi veikla neįsivaizduojama be tikro lyderio* (M = 3,50). Kiek labiau tyrime dalyvavusių gimnazijos mokytojų nuomonės išsiskyrė dėl lyderių vaidmens organizacijoje (*visuomet geresnių rezultatų pasiekia organizacijos, kurios turi gerus lyderius* – SD = 0,68; M = 3,32). Mažiausiai gimnazijos mokytojai pritaria teiginiui, jog *lyderiai tik trukdo dirbti, siekdami užgožti kitų veiklą* (M = 1,81). Nežymiai didesnis pritarimas išryškėjo dėl kintamojo *bet kuri organizacija gali išsiversti be lyderio, nes žmonės pakankamai savarankiški ir sąmoningi* (M = 1,99). Šių kintamųjų reitingas rodo teigiamas tyrimo dalyvavusių gimnazijos mokytojų nuostatas lyderystės atžvilgiu ir suponuoja išvadą, jog gimnazijos mokytojai suvokia lyderystės svarbą organizacijai sėkmingai veikti. Kintamojo „*norėčiau užimti vadovaujamas pareigas mokykloje*“ įverčiai (M = 1,86) rodo ganėtinai neaukštą gimnazijos mokytojų pritarimą, kuris reiškia *ko gero, nesutinku*. Kintamojo *man įdomi naujusia literatūra, publikacijos lyderystės tema* (M = 2,90; SD = 0,82) vieta tarp kitų kintamųjų įverčių atskleidžia, kad gimnazijos mokytojai gana aktyviai domisi lyderystės švietime problematika, nors nuomonė nėra labai vieninga, tačiau kintamasis *dalyvauju lyderystės seminaruose, mokymuose, forumuose ir pan.*, kuris atspindi realią tobulinimosi

lyderystės srityje būklę, reitingo skalėje užima žemesnę poziciją. Tarp šių dviejų minėtų kintamųjų reitingo skalėje esantis kintamasis *dabartinė kvalifikacijos kėlimo sistema neskatina mokytojų siekti vadybinės karjeros* ( $M = 2,72$ ;  $SD = 0,84$ ) rodo nelabai vientisą gimnazijos mokytojų pritarimą tokiai tendencijai. Darytina prielaida, jog gimnazijos mokytojai nelinkę imtis formalaus lyderio (užimančio vadovaujamas pareigas mokykloje) vaidmens ir nelabai aktyviai plėtoja savo lyderystės kompetencijas kvalifikacijos tobulinimo renginiuose, visgi pritarimas teiginiui *turi būti sudaromos sąlygos mokytojams skleisti savo patirtį kitiems, išvažiuojant į kitą švietimo instituciją laikinai padirbti ir vėliau sugrįžti atgal* ( $X = 3,26$ ;  $SD = 0,72$ ) atskleidžia, kad gimnazijos mokytojai linkę dalintis gerąja patirtimi ir tobulėti, o tai sietina su bendradarbiavimo, patirtinio mokymosi ir mokytojų lyderystės potencialu.

Akivaizdu, jog gimnazijos mokytojai supranta lyderystės esmę ir svarbą organizacijoje, pritaria pasidalintosios lyderystės idėjai ir gerosios patirties sklaidai, tačiau patys nebūtų linkę imtis formaliojo lyderio vaidmens. Tolesniuose tyrimuose aktualu išsiaiškinti veiksnius, veikiančius tokias gimnazijos mokytojų nuostatas lyderystės atžvilgiu.

4 lentelė

**Mokytojų savo veiklos įsivertinimo, refleksijos kintamųjų įverčių skirstinys (N = 100)**

| RN | Teiginiai   | Vidurkis | Standartinis nuokrypis |
|----|---|----------|------------------------|
| 1. | Manau, kad refleksija įgalina mane tobulinti mano mokymosi procesą                  | 3,14     | 0,55                   |
| 2. | Aš visada naudoju refleksiją kaip priemonę savo veiklos klaidoms ir sėkmėms aptikti | 3,12     | 0,72                   |
| 3. | Esu linkęs (-usi) imtis naujų idėjų, o ne reflektuoti atliktą veiklą                | 2,59     | 0,75                   |
| 4. | Aš manau, kad refleksija atima daug brangaus laiko                                  | 2,23     | 0,88                   |
| 5. | Jaučiu, kad refleksija daro mane pažeidžiamą ir neapsaugotą nuo kritikos            | 2,11     | 0,67                   |

\* Respondentai turėjo galimybę pasirinkti iš šių galimų atsakymo variantų su atitinkamais įverčiais: „Visiškai sutinku“ – 4, „Ko gero, sutinku“ – 3, „Ko gero, nesutinku“ – 2, „Visiškai nesutinku“ – 1.

Anot Jovaišos (2007), refleksija yra mąstymas apie savo suvokimą, supratimą, mąstymą. Ji leidžia ne tik pažinti save, bet ir tobulinti savo veiklą bei santykius su aplinka. Reflektuoti – atspindėti, apmąstyti ką nors (Vaitkevičiūtė, Tarptautinių žodžių žodynas, 2001). Refleksija įvairių autorių tipizuojama skirtingai, gali būti turinio, proceso, prielaidų ir kt. Veiklos refleksija įgalina apmąstyti jos atlikimo strategijas, rezultatus, perspektyvas, efektyviau įvertinti ir keisti veiksmus, plėtojant ir tobulinant pedagogo profesines funkcijas. Tai būdas analizuoti ir įsivertinti savo veiksmus, jų priežastis, pa-





sekmes. Pateiktas gimnazijos mokytojų veiklos įsivertinimo, refleksijos kintamųjų reitingas pagal gautus įverčius (žr. 4 lent.) atskleidžia, jog tyrime dalyvavę gimnazijos mokytojai palankiai vertina refleksiją ir mano, jog *refleksija įgalina juos tobulinti savo mokymosi procesą*. Tokia nuomonė yra gana homogeniška (SD = 0,55). Bubnys (2012) pastebi, kad reflektuojant mokantis atsiranda galimybės įvertinti ir keisti įsitikinimus ir prielaidas, taikomas teorijas, darančias tiesioginę įtaką veiksams. Ji padeda integruoti tai, ką naujo sužinome. Kaip įvertinimo ir įsivertinimo forma refleksija puikiai tinka ir mokymuisi, ir lyderystei (Lambert, 2011). Gimnazijos mokytojai sutinka su teiginiu *naudoja refleksiją kaip priemonę savo veiklos klaidoms ir sėkmėms aptikti* (M = 3,12). Mažesnis pritarimas identifiukuotas dėl teiginių *esu linkęs (-usi) imtis naujų idėjų, o ne reflektuoti atliktą veiklą* (M = 2,59) ir *aš manau, kad refleksija atima daug laiko*. Pastarojo kintamojo standartinis nuokrypis yra aukščiausias (SD = 0,88), ir tai rodo respondentų nuomonių skirtumus.

Gimnazijos mokytojų veiklos įsivertinimo, refleksijos kintamųjų reitingas leidžia teigti, jog respondentai pritaria refleksijos svarbai tobulėjimo ir mokymosi procese. Tačiau taip pat egzistuoja ir nuostata, jog refleksija daro juos pažeidžiamus ir neapsaugotus nuo kritikos (M=2,11). Dėl šio kintamojo gimnazijos mokytojų nuomonė yra ganėtinai homogeniška (SD=0,67). Tikėtina, mokytojų lyderystės vystymas įgalintų juos šių baimių atsisakyti.

5 lentelė

**Mokytojų nuolatinio mokymosi nuostatų, gebėjimo mokytis kintamųjų įverčių skirstinys (N = 100)**

| RN  | Teiginiai  | Vidurkis | Standartinis nuokrypis |
|-----|--|----------|------------------------|
| 1.  | Jei man reikia informacijos, kurios neturiu, aš rasiu būdą, kaip ją surasti                                  | 3,54     | 0,52                   |
| 2.  | Stengiuosi informaciją suprasti, o ne įsiminti   | 3,44     | 0,61                   |
| 3.  | Naują informaciją aš analizuoju ir lyginu su savo turimomis žiniomis   | 3,44     | 0,61                   |
| 4.  | Jei kas nors mane tikrai domina, mokymosi sunkumai manęs nebaugina   | 3,43     | 0,69                   |
| 5.  | Aš žinau, ką turiu padaryti, kad tapčiau savo srities profesionalu   | 3,39     | 0,55                   |
| 6.  | Aš žinau, kada man reikia į ką nors įsigilinti, sužinoti daugiau   | 3,37     | 0,51                   |
| 7.  | Ieškau svarių argumentų savo nuomonei ar iškeltai hipotezei pagrįsti   | 3,33     | 0,61                   |
| 8.  | Jei ir nesiseka sklandžiai mokytis, žinau, kur ieškoti pagalbos  | 3,32     | 0,58                   |
| 9.  | Aš esu nusistatęs (-čiusi) asmeninius prioritetus  | 3,31     | 0,58                   |
| 10. | Pats (pati) nusprendžiu, ką ir kaip mokysiuos  | 3,31     | 0,65                   |
| 11. | Kai keičiasi situacija, sugebu peržvelgti savo planus, tikslus ir išnaudoti atsiradusias palankias galimybes | 3,31     | 0,56                   |

|     |  |      |      |
|-----|--|------|------|
| 12. | Sugebu pats (pati) sužinoti tai, ką man reikia žinoti  | 3,31 | 0,56 |
| 13. | Aš žinau, kaip ir kada geriausiai mokausi  | 3,27 | 0,58 |
| 14. | Mokymasis yra vienas iš mano asmeninių tikslų  | 3,24 | 0,50 |
| 15. | Analizuoju savo mokymosi būdus   | 3,17 | 0,59 |
| 16. | Sugebu pasirinkti mokymosi strategijas, kurios atitinka mano mokymosi interesus ir mokymosi stilių | 3,12 | 0,59 |
| 17. | Aš galiu numatyti problemas ir sugalvoti, kaip jas išspręsti                                       | 3,12 | 0,62 |
| 18. | Stengiuosi pažinti kitų žmonių mąstymo būdus   | 3,12 | 0,72 |
| 19. | Aš sugebu pasirūpinti mokymosi ištekliais, todėl visada turiu juos po ranka                        | 3,11 | 0,59 |
| 20. | Savo mokymosi rezultatus palyginu su užsibrėžtais tikslais   | 3,10 | 0,63 |
| 21. | Laiko, skirto mokymuisi, neišmainau į televizoriaus žiūrėjimą ar kitas pramogas                    | 3,07 | 0,69 |
| 22. | Visada suplanuoju, kaip ir kada mokysiuos  | 3,06 | 0,66 |
| 23. | Problemas aš priimu kaip iššūkius  | 3,05 | 0,65 |
| 24. | Kai mokausi, stengiuosi negalvoti apie pašalinius dalykus  | 3,04 | 0,57 |
| 25. | Sugebu surinkti įrodymus, rodančius, ką aš išmokau   | 3,03 | 0,67 |
| 26. | Nuolat seku savo mokymosi procesą ir iš jo mokausi   | 3,00 | 0,54 |
| 27. | Aš kalbuosi su draugais ir kolegomis apie savo tikslus bei ateities planus                         | 2,91 | 0,81 |

\* Respondentai turėjo galimybę pasirinkti iš šių galimų atsakymo variantų su atitinkamais įverčiais: „Visiškai sutinku“ – 4, „Ko gero, sutinku“ – 3, „Ko gero, nesutinku“ – 2, „Visiškai nesutinku“ – 1.

Stanišauskienė (2004), išanalizavusi įvairių autorių (Jovaišos 1997, Longworth (2000), Reanson (1996) ir kt.) siūlomus nuolatinio mokymosi apibrėžimus, teigia, kad nuolatinis mokymasis apima naujų savybių įgijimą, vidinių žmogaus galių sklaidą, tai yra procesualus ir interaktyvus veiksmas.

Svarbu pažymėti, kad šios dalies duomenis buvo siekiama atskleisti per tris diagnostinius konstruktus: mokytojų požiūrį į mokymąsi, gebėjimą mokytis ir giluminį mokymąsi. Gauti duomenys atskleidžia (žr. 5 lent.), kad kintamojo *mokymasis yra vienas iš mokytojų asmeninių tikslų* vieta tarp kitų 27 kintamųjų įverčių reitingo lentelėje yra 14-ta ( $M = 3,24$ ;  $SD = 0,50$ ). Tai rodo, jog gimnazijos mokytojų požiūris į mokymąsi yra palankus ir homogeniškas, bet mokymasis nėra prioritetas jų tikslas. Gimnazijos mokytojai linkę nuolat tobulėti, o tai tikram lyderiui yra vienas svarbiausių prioritetų. Tyrime dalyvavę gimnazijos mokytojai palankiausiai vertina savo mokymosi gebėjimus: *jei man reikia informacijos, kurios neturiu, aš rasiu būdą, kaip ją surasti* ( $M = 3,54$ ;  $SD = 0,52$ ); *naują informaciją aš analizuoju ir lyginu su savo turimomis žiniomis* ( $M = 3,44$ ;  $SD = 0,61$ ) ir kt. Turint omenyje, kad tyrime daugiausiai dalyvavo gana brandaus amžiaus mokytojų, nestebina aukštas jų mokymosi gebėjimus atspindinčių kintamųjų teigiamo vertinimo rezultatas, taip pat žinojimas, ką turi padaryti, kad taptų savo srities profesionalais ( $M = 3,39$ ), ir nuomonių homogeniškumas dėl minėto kintamojo, palyginti su kitų kintamųjų vertinimo standartiniu nuokrypiu, yra aukštas ( $SD = 0,55$ ). Beveik panašiai



vieningai ( $SD = 0,59$ ) respondentai pritaria, kad sugeba pasirinkti ir mokymosi strategijas, kurios atitinka jų mokymosi interesus ir stilių ( $M = 3,12$ ). Tai atskleidžia tyrime dalyvavusių gimnazijos mokytojų gebėjimus mokytis. Tiriamieji yra pasiekę aukštą gebėjimo mokytis ir analizės lygmenį; *analizuoju savo mokymosi būdus* ( $M = 3,17$ ;  $SD = 0,59$ ); *savo mokymosi rezultatus palyginu su užsibrėžtais tikslais* ( $M = 3,10$ ;  $SD = 0,63$ ); *nuolat seku savo mokymosi procesą ir iš jo mokausi* ( $M = 3,00$ ;  $SD = 0,54$ ). Šių kintamųjų vertinimo homogeniškumas yra didelis. Neryškus respondentų vertinimo rezultatai sietini su kiekvieno mokymosi individualumu; kiekvienam būdingas savitas mokymosi stilius, individualus mokymosi gebėjimų laipsnis. Pagal Bloomo (1971) pažinimo tikslų taksonomiją, analizė siekia ketvirtą pakopą po žinojimo, supratimo ir taikymo (Arends, 2008).

Tyrimo rezultatų analizė rodo, jog gimnazijos mokytojams būdingos teigiamos nuostatos dėl nuolatinio mokymosi ir aukšti mokymosi gebėjimai: mokytojai žino, kaip geriausiai jiems sekasi mokytis, kokias mokymosi strategijas naudoti, kaip pasiekti profesionalumo, geba analizuoti savo mokymąsi, lyginti mokymosi rezultatus su užsibrėžtais tikslais, planuoti ir paskirstyti mokymosi laiką ir būdus, geba surinkti mokymosi rezultatus patvirtinančius įrodymus, stengiasi pažinti kitų žmonių mąstymo būdus, problemas priimti kaip iššūkius, nuolat įsivertinti savo mokymąsi, jį tobulinti ir kt. Nuolatinis mokymasis yra profesinio tobulėjimo pagrindas. Nuolatinio mokymosi nuostatų ir mokymosi gebėjimų kintamųjų įverčiai leidžia manyti, jog tyrime dalyvavę gimnazijos mokytojai, orientuodamiesi į nuolatinį mokymąsi ir pasižymėdami aukštu nuolatinio mokymosi gebėjimų lygmeniu, nuolat tobulėja ir siekia būti savo srities profesionalai. Šios apraiškos sietinos su gimnazijos mokytojų profesinės veiklos lyderystės vystymu.

6 lentelė

#### Mokytojų darbo mokyklos komandose kintamųjų įverčių skirstinys ( $N = 100$ )

| RN | Teiginiai   | Vidurkis | Standartinis nuokrypis |
|----|---|----------|------------------------|
| 1. | Esu linkęs (-usi) padėti kitiems žmonėms, jei jie ko nors nesupranta, arba jiems nesiseka | 3,41     | 0,57                   |
| 2. | Manau, kad būtina skatinti žmones dirbti bendradarbiaujant                                | 3,36     | 0,58                   |
| 3. | Man svarbu išgirsti, ką kiti žmonės sako apie nagrinėjamą problemą                        | 3,34     | 0,58                   |
| 4. | Man patinka semtis išminties iš kitų žmonių   | 3,29     | 0,61                   |
| 5. | Nemėgstu dirbti žmonių šurmulyje, geriau dirbu vienas (-a)                                | 3,08     | 0,74                   |
| 6. | Kitų žmonių požiūriai ir nuomonės padeda man geriau suprasti dalykus, į kuriuos gilinuosi | 2,89     | 0,66                   |
| 7. | Paprastai neslepiu to, ką jaučiu  | 2,80     | 0,67                   |
| 8. | Visada jaučiuosi saugiai ir užtikrintai, išsakydamas (-a) savo nuomonę                    | 2,67     | 0,76                   |

|     |  |      |      |
|-----|--|------|------|
| 9.  | Diskusijose nebijau pasirodyti nekompetentingas  | 2,67 | 0,70 |
| 10. | Iš esmės aš daugiau klausausi nei kalbu  | 2,66 | 0,77 |
| 11. | Kai tenka bendrauti su žmonėmis, nenoriu pasirodyti gudresnis (-ė) už kitus                                    | 2,65 | 0,72 |
| 12. | Dažnai jaučiuosi pažeidžiamas, jei kas nors atvirai analizuoja mane ir mano požiūrius                          | 2,63 | 0,68 |
| 13. | Dirbdamas (-a) su kitais, nenoriu pasirodyti kontroliuojantis situaciją  | 2,63 | 0,71 |
| 14. | Neretai baiminuosi, kad mano išsakytos emocijos, reakcijos, nepasitenkinimas ir pan. įžeis kitus               | 2,62 | 0,71 |
| 15. | Geriausiai užduotis atlieku su kitais grupėje  | 2,59 | 0,82 |
| 16. | Esu linkęs (-usi) prisitaikyti prie daugumos nuomonės, nes tai padeda išvengti papildomos veiklos ir diskusijų | 2,28 | 0,72 |
| 17. | Manau, kad darbas grupėje dažniausiai būna neproduktyvus   | 2,25 | 0,76 |

\* Respondentai turėjo galimybę pasirinkti iš šių galimų atsakymo variantų su atitinkamais įverčiais: „Visiškai sutinku“ – 4, „Ko gero, sutinku“ – 3, „Ko gero, nesutinku“ – 2, „Visiškai nesutinku“ – 1.

Bendradarbiaujančios lyderystės terminas apibūdina vadybos teoriją ir praktiką, kuri koncentruojasi į lyderystės įgūdžius ir bruožus, kurie reikalingi siekiant rezultatų nepriklausomai nuo organizacinių ribotumų. Bendradarbiaujančiai lyderystei aktualus yra kolektyvinio veikimo ryžtas, orientavimasis į vertybes, dalijimasis žiniomis ir veiklos procesais (atsakomybe, vaidmenimis). Bendradarbiaujančiam lyderiui būdingos šios charakteristikos: siekimas prisiimti riziką; troškimas klausytis; gebėjimas rasti priežastis; gebėjimas dalytis žiniomis, galia ir indėliu; emocinė inteligencija; tikslingas veikimas; dalijimasis su kitais informacija, ją koduojant ir struktūruojant (Lyderystės vystymosi mokykloje modelis, 2011, p.110). Darbas komandose yra viena iš bendradarbiaujančios lyderystės vystymo strategijų. Bendradarbiaujanti lyderystė, susijusi su informacijos sklaida, gali būti analizuojama trimis lygmenimis: mikrolygmeniu, organizaciniu ir tarporganizaciniu lygmeniu. Mūsų tyrimo atveju gimnazijos mokytojų lyderystės raiška komandose analizuota mikrolygmeniu – kai mokytojai dalijasi ir suteikia prasmę informavimui ir informacijos sklaidai mažose grupelėse, remdamiesi socialiniais ryšiais mokyklos organizacijoje.

6 lentelėje pateiktas gimnazijos mokytojų darbo mokyklos komandose kintamųjų įverčių skirstinys rodo, kad mokytojai linkę dirbti komandose, nes *yra linkę padėti kitiems, jei jie ko nors nesupranta, ar jiems nesiseka* ( $M = 3,41$ ;  $SD = 0,57$ ) ir gana vieningai pritaria teiginiui, kad *būtina skatinti žmones dirbti bendradarbiaujant* ( $M = 3,36$ ;  $SD = 0,58$ ). Toks rezultatas leidžia manyti, kad mokytojai supranta darbo komandose ir pagalbos vienas kitam svarbą, plėtojant lyderystę gimnazijoje. Tačiau mokytojai ne visiškai užtikrintai linkę sutikti su teiginiu *visada saugiai ir užtikrintai jaučiuosi, išsakydamas savo nuomonę* ( $M = 2,67$ ;  $SD = 0,76$ ). Taip pat ne itin užtikrintai teigia, jog *diskusijose nebijo pasirodyti nekompetentingi* ( $M = 2,67$ ;  $SD = 0,70$ ) ir labiau pripažįsta, jog *paprastai neslepiu to, ką jaučiu* ( $M = 2,80$ ;  $SD = 0,67$ ) ir *nemėgstu dirbti žmonių šurmulyje, geriau dirbu vienas (-a)* ( $M = 3,08$ ;  $SD = 0,74$ ). Gimnazijos mokytojai gana bendrai pripažįsta, jog jiems svarbu išgirsti, ką kiti žmonės sako apie nagrinėjamą pro-



blemą ( $M = 3,34$ ;  $SD = 0,58$ ), nes kitų žmonių požiūriai ir nuomonės padeda man geriau suprasti dalykus, į kuriuos gilinuosi ( $M = 2,89$ ;  $SD = 0,66$ ), patinka semtis patirties iš kitų žmonių ( $M = 3,29$ ;  $SD = 0,61$ ). Mokytojai ne itin vieningai linkę sutikti, kad geriausiai užduotis atlieka dirbdami su kitais grupėje ( $M = 2,59$ ;  $SD = 0,82$ ). Panašiai gimnazijos mokytojai vertina kintamuosius: esu linkęs (-usi) prisitaikyti prie daugumos nuomonės, nes tai padeda išvengti papildomos veiklos ir diskusijų ( $M = 2,28$ ;  $SD = 0,72$ ) ir manau, kad darbas grupėje dažniausiai būna neproduktyvus ( $M = 2,25$ ;  $SD = 0,76$ ). Tai leidžia daryti prielaidą, kad vis dėlto mokytojai yra linkę manyti, jog darbas grupėse turi ir trūkumų. Vienas jų – veiklos komandoje neproduktyvumas. Taip pat tyrimo rezultatų analizė liudija, kad darbas komandose susijęs su neigiamais emociniais, psichologiniais veiksniais: baimė kitiems savo emocijomis, reakcijomis sukelti nepasitenkinimą ar įžeisti, nenoras bendraujant pasirodyti gudresniam (-ei), baimė jaustis pažeidžiamam ir kt. Apibendrinant galima teigti, jog mokytojams svarbus darbas komandose, tačiau jose jie nesijaučia itin laisvai ir komfortiškai. Be to, mokytojai ne visai bendrai linkę manyti, kad darbas komandose jiems padeda atlikti užduotis geriau, nors aki-vaizdžiai yra linkę padėti kitiems žmonėms, jei šiems nesiseka ar ko nors nesupranta. Šios tendencijos leidžia daryti prielaidą, jog bendradarbiavimo kultūros vystymas mokyklose yra aktualia problema ir jos sprendimas prisidėtų prie bendradarbiaujančios lyderystės plėtotės, ir atvirkščiai – bendradarbiavimo lyderystės vystymas lemtų mokyklos bendradarbiavimo kultūros pokyčius, nes tai glaudžiai tarpusavyje susiję procesai, kurių įtaką vienas kitam lemia organizacijos kontekstas.

7lentelė

**Mokytojų požiūrio į lyderystės vystymo mokykloje prielaidas įvėrcių skirstinys (N = 100)**

| RN | Teiginiai   | Vidurkis | Standartinis nuokrypis |
|----|---|----------|------------------------|
| 1. | Mano mokykloje sudaromos sąlygos kiekvieno mokytojo saviraiškai                 | 3,17     | 0,69                   |
| 2. | Vadovai palankiai žiūri į mokytojų iniciatyvas ir siekius įgyvendinti novacijas | 3,16     | 0,71                   |
| 3. | Mūsų mokykloje sudaromos galimybės plėtoti asmeninę lyderystę                   | 3,07     | 0,71                   |
| 4. | Mano mokykloje vyrauja demokratiški administracijos ir mokytojų santykiai       | 2,94     | 0,75                   |
| 5. | Mano mokykloje vyrauja tolerancija kitokiai mokytojų nuomonei                   | 2,84     | 0,74                   |

\* Respondentai turėjo galimybę pasirinkti iš šių galimų atsakymo variantų su atitinkamais įvėrciais: „Visiškai sutinku“ – 4, „Ko gero, sutinku“ – 3, „Ko gero, nesutinku“ – 2, „Visiškai nesutinku“ – 1.

7 lentelėje pateikti duomenys rodo, jog, mokytojai teigiamai vertina lyderystės vystymo gimnazijose prielaidas. Kintamųjų vidurkis panašus, vis dėlto jie įvertinti nepakankamai homogeniškai.

*Mokytojų lyderystės raiškos ir sociodemografinių kintamųjų ryšiai*

Siekiant atskleisti sociodemografinių veiksnių ir lyderystės raiškos kintamųjų ryšius, tyrimo duomenims analizuoti pasirinkta dispersinė analizė ANOVA. Demografinių kintamųjų histogramos parodė, jog skirstiniai yra normaliniai.

8 lentelė

**Mokytojų kvalifikacinės kategorijos ir lyderystės raiškos kintamųjų palyginimas (N = 100)**

| Struktūrinės dalys   | Vyresnysis mokytojas | Mokytojas metodininkas | ANOVA testo rezultatai |                          |       |               |
|--|----------------------|------------------------|------------------------|--------------------------|-------|---------------|
|  | V                    | V                      | Dispersija tarp grupių | Dispersija grupės viduje | F     | $p \leq 0,05$ |
| <i>Darbas mokyklos komandose</i>                           |                      |                        |                        |                          |       |               |
| Nemėgstu dirbti žmonių šurmulyje, geriau dirbu vienas (-a) | 2,82                 | 3,17                   | 2,484                  | 44,413                   | 4,753 | 0,032         |
| Geriausiai užduotis atlieku su kitais grupėje              | 2,85                 | 2,43                   | 3,636                  | 51,284                   | 6,026 | 0,016         |

Identifikuojant respondentų kvalifikacinės kategorijos ir darbo mokyklos komandose kintamųjų ryšį, nustatyta, jog mokytojai metodininkai labiau linkę dirbti vieni, tai patvirtina statistiškai reikšmingas skirtumas ( $p = 0,032$ ), o geriausiai užduotis atlieka dirbdami su kitais grupėje vyresniojo mokytojo kvalifikaciją turintys pedagogai ( $p = 0,016$ ). Šie duomenys leidžia teigti, kad kvalifikacinė kategorija veikia mokytojų poreikį dirbti komandoje arba individualiai. Kuo aukštesnė mokytojų kvalifikacinė kategorija, tuo didesnis jų poreikis dirbti individualiai.



**Mokytojų darbo stažo ir lyderystės raiškos kintamųjų palyginimas (N=100)**

| Struktūrinis dalys  | Iki 20 metų | 20 ir daugiau metų | ANOVA testo rezultatai |                          |        |               |
|---|-------------|--------------------|------------------------|--------------------------|--------|---------------|
|   | V           | V                  | Dispersija tarp grupių | Dispersija grupės viduje | F      | $p \leq 0,05$ |
| <i>Asmeninės lyderystės orientacijos, požiūris į lyderystę</i>          |             |                    |                        |                          |        |               |
| Norėčiau užimti vadovaujamas pareigas mokykloje                         | 2,09        | 1,72               | 3,083                  | 70,331                   | 4,253  | 0,042         |
| <i>Nuolatinis mokymasis, mokėjimas mokyti</i>                           |             |                    |                        |                          |        |               |
| Stengiuosi informaciją suprasti, o ne įsiminti                          | 3,25        | 3,55               | 1,881                  | 34,364                   | 5,256  | 0,024         |
| <i>Darbas mokyklos komandose</i>  |             |                    |                        |                          |        |               |
| Manau, kad darbas grupėje dažniausiai būna neproduktyvus                | 1,88        | 2,42               | 6,501                  | 49,621                   | 12,578 | 0,001         |
| Geriausiai užduotis atlieku su kitais grupėje                           | 2,84        | 2,47               | 3,015                  | 62,658                   | 4,620  | 0,034         |
| Dirbdamas (-a) su kitais, nenoriu pasirodyti kontroliuojantis situaciją | 2,41        | 2,74               | 2,436                  | 46,340                   | 5,046  | 0,027         |

Analizuojant tiriamųjų pedagoginio darbo stažo ir asmeninės lyderystės kintamųjų ryšį, matome, jog tiek turintys darbo stažą iki 20 metų, tiek ir dirbantys daugiau nei 20 metų, nenori užimti vadovaujančių pareigų. Tačiau rastas statistiškai reikšmingas skirtumas ( $p = 0,042$ ), kad labiau aukštų pareigų nenorėtų dirbantys daugiau nei 20 metų pedagogai. Tikėtina, kad tokį darbo stažą turintys mokytojai jau yra suprojektavę savo karjerą ir pokyčių joje nesiekia.

Atskleidžiant respondentų darbo stažo ir darbo mokyklos komandose kintamųjų ryšį, pastebima, jog dirbantys pedagoginį darbą daugiau nei 20 metų gimnazijos mokytojai labiau linkę sutikti, jog darbas grupėje būna neproduktyvus ( $p = 0,001$ ). Tikėtina, jog daugiau nei 20 metų dirbantys mokytojai labiau pasitiki savo jėgomis ir žino, kad gebės pasiekti gerus rezultatus dirbdami individualiai.

**Mokytojų amžiaus ir lyderystės raiškos kintamųjų palyginimas (N = 100)**

| Struktūrinės dalys  | Iki 45 metų | 45 ir daugiau metų | ANOVA testo rezultatai |                          |       |               |
|---|-------------|--------------------|------------------------|--------------------------|-------|---------------|
|   | V           | V                  | Dispersija tarp grupių | Dispersija grupės viduje | F     | $p \leq 0,05$ |
| <i>Nuolatinis mokymasis, mokėjimas mokytis</i>                            |             |                    |                        |                          |       |               |
| Aš kalbuosi su draugais ir kolegomis apie savo tikslus ir ateities planus | 3,14        | 2,77               | 3,041                  | 61,124                   | 4,726 | 0,032         |
| <i>Darbas mokyklos komandose</i>  |             |                    |                        |                          |       |               |
| Visada jaučiuosi saugiai ir užtikrintai, išsakydamas (-a) savo nuomonę    | 2,91        | 2,53               | 3,377                  | 51,956                   | 6,110 | 0,015         |
| Dirbdamas (-a) su kitais, nenoriu pasirodyti kontroliuojantis situaciją   | 2,43        | 2,74               | 2,197                  | 46,442                   | 4,494 | 0,037         |

Identifikuojant respondentų amžiaus ir darbo mokyklos komandose kintamųjų ryšį, atskleistas statistiškai reikšmingas skirtumas ( $p = 0,015$ ) tarp to, jog mokytojai iki 45 m. jaučiasi saugiai ir užtikrintai, išsakydami savo nuomonę, o mokytojai, vyresni nei 45 m., nesijaučia taip saugiai. Toks rezultatas gali būti interpretuojamas kaip vyresnių mokytojų baimė dėl konkurencijos prarasti socialinį saugumą. Demografiniai ir kiti reikšmingi išorės pokyčiai šiandienines mokyklas ir kitas švietimo organizacijas daro nesaugias psichologine ir socialine prasme. Kita vertus, asmenys, sulaukę 45 ir daugiau metų, anot Eriksono (2004), išgyvena žmogiškumo ir savianalizės stadiją, dėl to gali būti linkę daugiau mąstyti, prieš išsakydami savo nuomonę, o kiekviena savianalizė įneša papildomą klausimų ir kol ateina užtikrintumo jausmas, natūralu, kad žmogus gali jaustis kiek nesaugiai. Statistiškai reikšmingi skirtumai atskleidžia, jog gimnazijos mokytojų amžius turi įtakos psichologinei savijautai dirbant komandose.

Apibendrinant gimnazijos mokytojų lyderystės raiškos empirinio tyrimo rezultatus galima teigti, jog nustatytos pozityvios gimnazijos mokytojų lyderystės orientacijos, nuostatos ir raiškos požymiai sėkmingo mokymo, asmeninės lyderystės orientacijų, požiūrio į lyderystę, veiklos įsivertinimo, jos reflektavimo, nuolatinio mokymosi ir gebėjimų mokytis ir lyderystės mokykloje vystymo galimybių srityse. Šių sričių lyderystės raiškos kintamieji išreiškiami aukštu įverčiu. Kiek mažiau ryškūs, tačiau taip pat teigiami mokytojų lyderystės raiškos požymiai ir nuostatos identifikuoti komandinio darbo





sirtyje. Jie priklauso nuo mokytojų kvalifikacinės kategorijos ir pedagoginio darbo stažo. Psichologinei gimnazijos mokytojų savijautai dirbant komandoje įtakos turi amžius.

## Diskusija

Švietimo, mokyklos, atskirų švietimo sistemos subjektų lyderystės vystymas nėra savitikslius dalykas. Lyderystės visuose švietimo lygmenyse rezultatas yra sisteminiai kokybiniai pokyčiai. „Lyderystei dėl mokymosi stiprėti būtini kultūriniai pokyčiai visuose švietimo lygmenyse, grindžiami pagarba (žmogui, profesijai, susitarimams), pasitikėjimu, pagalba, įgalinimu, vedančiu į skaidrią bei aiškią atsakomybės ir atskaitomybės sistemą“ (Cibulskas, Žydzūnaitė, 2011, p.17). Individo lygmenyje vystant lyderystę ypač svarbios vertybinės nuostatos, turimos ir plėtojamose kompetencijos, pasiryžimas ir motyvacija prisiimti atsakomybę ir veikti.

2011 metais šalies mokslininkų grupė (V. Bresnevičiūtė, V. Dagtė, G. Dapkus, E. Katiliūtė, D. Savičiūnaitė ir kt.) atliko longitudinalinį Lietuvos švietimo lyderystės tyrimą, kuriame, be kitų tiriamųjų grupių, dalyvavo 123 šalies bendrojo lavinimo mokyklų mokytojai. Daugiausiai apklaustųjų buvo mokytojai metodininkai (41,5 proc.), dalyko mokytojai (91,1 proc.), turintys 20 ir daugiau metų pedagoginio darbo stažą (58,5 proc.); pagal savo statusą dauguma respondentų (95,9 proc.) buvo metodinės grupės ar kitos mokytojų grupės vadovai. Tyrime dalyvavo daugiausiai dirbančių rajono centre (54,5 proc.), gimnazijose (53,3 proc.), pusė (50,4 proc.) teigė, kad jų mokykla dalyvavo *MTP Plus* projektuose. 2013 metais mūsų vykdytame tyrime dalyvavo 100 N miesto keturiose gimnazijose dirbantys dalyko mokytojai. Jie turi panašų pedagoginio darbo stažą (20 m. ir daugiau – 66,6 proc.), panašią kvalifikaciją (mokytojų metodininkų – 53,5 proc.), tačiau skiriasi pagal savo statusą (83, 7 proc. niekam nevadovauja) Lyginant straipsnio autorių atlikto gimnazijos mokytojų (N = 100) lyderystės raiškos tyrimo rezultatus su minėto longitudinalinio (N = 123) lyderystės raiškos mokytojų grupėje tyrimo rezultatais, pastebimos panašios mokytojų lyderystės nuostatos, orientacijos ir raiškos požymių tendencijos. Kai kurie mūsų atlikto tyrimo rezultatai sutampa ir su Žvirdausko (2006) atlikto tyrimo rezultatais. Visuose trijuose tyrimuose išryškėjo panašios vertinimo tendencijos dėl teiginių, patvirtinančių mokytojų savo dalyko mokymo profesionalumą, mokinių pasiekimus, mokytojų kryptingą siekį rengti mokinius būti atsakingus ir savarankiškus; taip pat teiginių, rodančių teigiamas mokytojų nuostatas dėl lyderystės, jos svarbos suvokimą šiandieninėje mokykloje, tačiau nenorą užimti vadovaujamų pareigų. Panašiai mūsų ir longitudinaliniame tyrime mokytojai vertina savo veiklos reflektavimo reikšmingumą tobulėjimui, klaidoms ir sėkmėms aptikti, taip pat savo nuolatinio mokymosi gebėjimus ir komandinio darbo reikšmingumą. Mokytojų nuomonės išsiskiria, palyginti su longitudinalinio tyrimo rezultatais, dėl galimybių jiems skleisti savo patirtį kitose institucijose, išvykstant į jas padirbėti ir grįžtant po kiek laiko atgal į savo mokyklą. Longitudinio tyrimo duomenys parodė, kad 31,5 proc. mokytojų tokia galimybei nepitaria. Abiejų tyrimų rezultatai aktualizuoja mokytojų motyvacijos lyderystės vystymui, teigiamo psichologinio klimato, lyderystės (ypač bendradarbiaujančios) kultūros vystymo poreikį šiandieninėje mokykloje. Akcentuotina, jog šiame kontekste išlieka aktualus sisteminis

mokytojų lyderystės raiškai įtaką darančių veiksnių tyrimų poreikis, ieškant veiksmingų lyderystės vystymo modelių bendrojo lavinimo mokykloje.

## Išvados

Nustatytos pozityvios gimnazijos mokytojų lyderystės orientacijos, nuostatos ir raiškos požymiai sėkmingo mokymo, asmeninės lyderystės orientacijų, požiūrio į lyderystę, savo veiklos įsivertinimo, jos reflektavimo, nuolatinio mokymosi, gebėjimų mokytis ir lyderystės mokykloje vystymo galimybių srityse. Šių sričių lyderystės raiškos kintamieji išreiškiami aukštu įverčiu. Tai liudija, jog mokytojai pasižymi aukštu lyderystės potencialu ir aktualu sudaryti prielaidas jo raiškai. Kiek mažiau ryškūs, tačiau taip pat teigiami mokytojų lyderystės raiškos požymiai bei nuostatos identifikuoti komandinio darbo srityje. Jie priklauso nuo mokytojų kvalifikacinės kategorijos ir pedagoginio darbo stažo. Psichologinei gimnazijos mokytojų savijautai dirbant komandoje įtakos turi amžius.

Gimnazijos mokytojai teigiamai, tačiau ne visai bendrai vertina lyderystės vystymo jų mokyklose prielaidas, tai sudaro pagrindą manyti, jog kiekvienoje gimnazijoje yra skirtingas lyderystės vystymo kontekstas.

## Literatūra

- Arends R. I. (2008). *Mokomės mokyti*. Vilnius: Margi raštai.
- Bubnys V. (2012). *Reflektyvus mokymo(si) metodų diegimo aukštojoje mokykloje metodika: refleksija kaip besimokančiųjų asmeninės ir profesinės raidos didaktinis metodas*. Šiauliai: Šiaulių valstybinė kolegija.
- Cibulskas G., Žydžiūnaitė V. (2012). *Lyderystės vystymosi mokykloje modelis*. Vilnius: Švietimo ir mokslo ministerijos Švietimo aprūpinimo centras.
- Danielson Ch. (2006). *Teacher Leadership That Strengthens Professional Practice*. Virginia: ASCD.
- Eriksonas E. H. (2004). *Vaikystė ir visuomenė*. Vilnius: Katalikų pasaulio leidiniai.
- Frost D. (2008). 'Teacher leadership': values and voice. *School Leadership and Management*, 28 (4), 337–352.
- Haris A., Mjuisas D. (2003). *Mokytojų lyderystė. Principai ir praktika*. Švietimo institutas, Voriko universitetas.
- Harris A. (2010). *Pasidalytoji lyderystė mokykloje. Ateities lyderių ugdymas*. Vilnius: Švietimo ir mokslo ministerijos Švietimo aprūpinimo centras.
- Helterbran V., R. (2010). Teacher leadership: overcoming „I am just a teacher“ syndrome. *Education*, 131 (2), 363–371.
- Jovaiša L. (2007). *Enciklopedinis edukologijos žodynas*. Vilnius: Gimtasis žodis.
- Katiliūtė E., Malčiauskienė A., Simonaitienė B., Stanikūnienė B., Jezerskytė E., Cibulskas G. (2009). *Longitudinio Lietuvos švietimo lyderystės raiškos kaitos tyrimo metodologijos ir instrumentų kūrimas*. Prieiga per internetą. [[http://www.lyderiulaikas.smm.lt/Atsisi%C5%B3sti%20failus:/article/752/324\\_2.1.14%20veikla\\_%20galutinis%20variantas.pdf](http://www.lyderiulaikas.smm.lt/Atsisi%C5%B3sti%20failus:/article/752/324_2.1.14%20veikla_%20galutinis%20variantas.pdf)].
- Lambert L. (2011). *Lyderystės gebėjimai ir tvari mokyklų pažanga*. Kaunas: Vitae littera.



- Navickaitė J. (2012). Mokyklos vadovo lyderystė vykstančių švietimo pokyčių kontekste. *Acta Paedagogica Vilnensia*, 29, 35–46.
- Rupšienė L., Skarbalienė S. (2010). *Mokytojų lyderystės savybės*. Prieiga internete: [http://www.lyderiulaikas.smm.lt/Atsisi%C5%B3sti%20failus:/article/798/353\\_Mokytu%20lyderystes%20savybes.pdf](http://www.lyderiulaikas.smm.lt/Atsisi%C5%B3sti%20failus:/article/798/353_Mokytu%20lyderystes%20savybes.pdf).
- Stanišauskienė V. (2004). *Nuolatinis mokymasis kaip karjeros sėkmės sąlyga: studentų požiūrių tyrimas*. Prieiga internete: [[http://www.smk.lt/uploads/archyvas/mokslas/karjera/vilija\\_stanisauskiene.pdf](http://www.smk.lt/uploads/archyvas/mokslas/karjera/vilija_stanisauskiene.pdf)].
- Stoll L., Temperley J. (2009). Creative leadership: a challenge of our times. *School Leadership & Management*, 29 (1), 65–78.
- Vaitkevičiūtė V. (2001). *Tarptautinių žodžių žodynas*. Vilnius: Žodynas.

## Summary

### GYMNASIUM TEACHERS' LEADERSHIP EXPRESSION: ANALYSIS OF PECULIARITIES

**Aušrinė Gumuliauskienė, Laura Martusevičienė**

*University of Šiauliai, Lithuania*

In 2013, a research on gymnasium teachers' and students' leadership expression in education practice was conducted. The results of the research on gymnasium students' leadership expression were presented in the international scientific–methodological journal “Education: Politics, Management, Quality” Vol. 2 (2013, No. 2 (14), P. 7–30). The results on gymnasium teachers' leadership expression are presented in this edition of the journal.

In “The model of Leadership Development” (2011), it is emphasized that “systemic development is possible only in case of effective leadership at school and school leadership. The basis of successful teaching and learning is school leadership. Leadership for learning – purposefully acting in education system leaders who by their own activities, posed aims for themselves and others and concentration on learning promote everyone's potential” (2011, p.14). “Education Leadership Development Guidelines” (2012) indicate that “an education leader is a responsible, creative, focused on principles of sustainability, continuous education and development professional, whose activities are based on solid values, who actively and publicly concentrates personal and communities' attention on the assurance of teaching and learning quality. (2012, p. 1). Modeling of leadership development at school is related to creating preconditions and conditions for all school community to take part in the processes of leadership culture education, the development of leadership competences and the implementation of leadership models, seeking effective systemic and qualitative school changes. The need for teacher leadership development is associated with the complexity of this group activities (a teacher takes part in various school internal and external processes, performs a lot of functions and roles) and significance (teacher personality, personal example, activities that have direct or indirect impact on teaching/learning results, colleagues, pupils' parents, social partners, school processes and their quality, school culture, school development, etc.).

An empirical research (N=100) on gymnasium teachers' leadership expression revealed prevailing affirmative gymnasium teachers' attitudes towards leadership. Gymnasium teachers are more oriented to professional leadership and are less likely to take the role of a formal leader (having a position in administration), to develop actively their leadership competences at in-service training events. Teachers positively assess leadership expression in the following areas: self-evaluation, reflection, continuous education and ability to study, and

chances of leadership development at school. The variables of these leadership expression areas are rated at high scores. A little less obvious, but also positively assessed leadership expression features are indicated in team work area. They depend on teachers' qualifications and duration of pedagogical experience. Psychological condition working in a team is influenced by gymnasium teachers' age.

Gymnasium teachers positively, though not unanimously, evaluate the preconditions for leadership development at their schools; this leads to the idea that each gymnasium has a different context for leadership development.

**Key words:** leadership, leadership expression, leadership development.

*Received 20 October 2013; accepted 18 December 2013*



**Aušrinė Gumuliauskienė**

PhD., Associate Professor, Department of Education, University of Šiauliai, 25-115 P. Visinskio Street, LT-76351 Šiauliai, Lithuania.

E-mail: [a.gumuliauskiene@gmail.com](mailto:a.gumuliauskiene@gmail.com)



**Laura Martusevičienė**

MSc., Social Education Specialist, Šiauliai Julius Janonis Gymnasium, 137 Tilzės Street, LT-76348 Šiauliai, Lithuania.

E-mail: [pedagoge.socialine@gmail.com](mailto:pedagoge.socialine@gmail.com)