



VILNIAUS UNIVERSITETAS

ŠIAULIŲ AKADEMIJA

EDUKOLOGIJOS MAGISTRANTŪROS STUDIJŲ PROGRAMA

Specializacija Švietimo vadyba

RITA VASILEVIČIENĖ

Magistro studijų baigiamasis darbas

**REFLEKTYVIOS LYDERYSTĖS BENDROJO UGDYMO MOKYKLOJE
KAIP BESIMOKANČIOJE ORGANIZACIJOJE RAIŠKA**

Darbo vadovas: prof. dr. R. Bubnys

Šiauliai, 2021

Studijuojančiojo, teikiančio baigiamąjį darbą,
GARANTIJA

WARRANTY of Final Thesis

Vardas, pavardė <i>Name, Surname</i>	Rita Vasilevičienė
Padalinys <i>Faculty</i>	Šiaulių akademija <i>Šiauliai Academy</i>
Studijų programa <i>Study Programme</i>	Edukologijos magistrantūra Master's degree in Education
Darbo pavadinimas <i>Thesis topic</i>	Reflektyvios lyderystės bendrojo ugdymo mokykloje kaip besimokančioje organizacijoje raiška The expression of reflective leadership in the general education school as a learning institution
Darbo tipas <i>Thesis type</i>	Baigiamasis darbas <i>Final Thesis</i>

Garantuojau, kad mano baigiamasis darbas yra parengtas sąžiningai ir savarankiškai, kitų asmenų indėlio į parengtą darbą nėra. Jokių neteisėtų mokėjimų už šį darbą niekam nesu mokėjęs.

Šiame darbe tiesiogiai ar netiesiogiai panaudotos kitų šaltinių citatos yra pažymėtos literatūros nuorodose.

I guarantee that my thesis is prepared in good faith and independently, there is no contribution to this work from other individuals. I have not made any illegal payments related to this work.

Quotes from other sources directly or indirectly used in this thesis, are indicated in literature references.

Aš, Rita Vasilevičienė, pateikdamas (-a) šį darbą, patvirtinu (pažymėti)



Embargo laikotarpis

Embargo Period

Prašau nustatyti šiam baigiamajam darbui toliau nurodytos trukmės embargo laikotarpį:

I am requesting an embargo of this thesis for the period indicated below:

- _____ mėnesių / *months*
(embargo laikotarpis negali viršyti 60 mėn. / *an embargo period shall not exceed 60 months*).
- Embargo laikotarpis nereikalingas / *no embargo requested*.

Embargo laikotarpio nustatymo priežastis / *Reason for*

TURINYS

SANTRAUKA	4
SUMMARY	6
ĮVADAS	8
1. LYDERYSTĖS RAIŠKOS TENDENCIJOS MOKYKLOJE KAIP BESIMOKANČIOJE ORGANIZACIJOJE	12
1.1. Mokyklos kaip besimokančios organizacijos samprata ir esminiai požymiai	12
1.2. Lyderystės mokykloje ir vystymo/si sąlygos	15
1.3. Lyderystės ir mokymosi galimybių mokykloje plėtra: organizacijos ir nacionaliniu lygmeniu.....	19
2. REFLEKTYVIOS LYDERYSTĖS MOKYKLOJE FORMAVIMO (-SI) PRIELAIDOS.....	23
2.1. Reflektyvios lyderystės samprata ir principai	23
2.2. Reflektyvi lyderystė skirtingų lyderystės teorijų kontekste	25
2.3. Reflektyvios lyderystės mokykloje kaip besimokančioje organizacijoje raiškos teorinis modelis	29
3. REFLEKTYVIOS LYDERYSTĖS BENDROJO UGDYMO MOKYKLOJE KAIP BESIMOKANČIOJE ORGANIZACIJOJE RAIŠKOS TYRIMO REZULTATAI IR JŲ ANALIZĖ	37
3.1. Tyrimo metodologija.....	37
3.2. Tyrimo organizavimas ir metodai	37
3.3. Tiriamųjų imtis ir charakteristika.....	39
3.4. Kiekybinio tyrimo rezultatai ir jų analizė	40
3.4.1. Reflektyvi praktika ir jos svarba profesinėje veikloje	40
3.4.2. Reflektyvios lyderystės raiškos skirtinguose mokymosi veiklos etapuose (individualus lygmuo) rezultatų analizė.....	41
3.4.3. Reflektyvios lyderystės mokykloje kaip besimokančioje organizacijoje raiška grupės/klasės lygmenyje	47
3.4.4. Reflektyvios lyderystės bendrojo ugdymo mokykloje kaip besimokančioje organizacijoje raiška (organizacijos lygmuo).....	51
DISKUSIJA.....	56
IŠVADOS	59
REKOMENDACIJOS.....	61
LITERATŪRA:.....	62
PRIEDAI	72

SANTRAUKA

Šiandieniniam pasauliui keičiantis XXI a. iššūkiai – globalizacija, informacijos gausa, ir spartūs pokyčiai technologijų srityse – tampa svarbūs kiekvienam visuomenės nariui. Mokytojui, o ir mokykloms, keliama nauji iššūkiai ir reikalavimai nuolat tobulėti, mokytis ir prisitaikyti prie kaitos. Reflektyvi lyderystė bendrojo ugdymo mokykloje kaip besimokančioje organizacijoje yra vienas iš prasmingiausių būdų tobulinti mokyklos ugdymo kokybę, keičiantis ir tobulėjant visiems ugdymo(si) proceso dalyviams. Gera mokykla tampa, kai jos vadovas, mokytojai ir mokiniai apmąsto savo patirtis ir veiksmus, analizuoja organizacijos veiklą bei įvykius įsivertindami pasiekimus, o taip pat mokosi iš savo bei kitų patirties, pagrįstai planuojant ateities veiksmus. Sėkmingą šį procesą užtikrina lyderiai, besivadovaujantys reflektavimosi lyderystės principais, tiesiogiai susijusiais su reflektavimosi praktika ir reflektavimosi mokymu(si), kai skatinami reflektavimosi procesai ne tik asmeniniu-individualiu, bet ir grupės bei mokyklos lygmenimis. sekėjus reflektuoti, taip vedami visą mokyklos bendruomenę siekti aukštų rezultatų. Reflektavimosi lyderystės raiška – kompleksinė, apimanti mąstymo, patirties analizės, mokymu(si) praktika profesinėje veikloje, skatinanti reiškinius, susijusius su mokytojo profesiniu, asmeniniu ir mokyklos tobulėjimu.

Magistro baigiamojo darbo tikslas – atskleisti reflektavimosi lyderystės bendrojo ugdymo mokykloje kaip besimokančioje organizacijoje raišką individualiame, grupės ir organizacijos lygmenyse. Tikslui pasiekti iškelti uždaviniai: 1) išanalizuoti mokslinę literatūrą, siekiant atskleisti reflektavimosi lyderystės turinį ir raišką bendrojo ugdymo mokykloje kaip besimokančioje organizacijoje; 2) nustatyti reflektavimosi lyderystės tendencijas mokytojo profesinėje veikloje (individualus lygmuo) skirtinguose jo veiklos etapuose; 3) išsiaiškinti reflektavimosi lyderystės mokykloje raiškos tendencijas grupės/klasės (komandos) lygmenyje; 4) įvertinti reflektavimosi lyderystės raiškos tendencijas mokyklos kaip besimokančios organizacijos lygmenyje. Tyrimo metodologija grindžiama mokyklos kaip besimokančios organizacijos koncepcija, konstruktyvizmo ir transformacinės lyderystės teorijomis. Magistro darbo empiriniame tyrime pasirinkta kiekybinė prieiga, taikant apklausos metodą. Tyrimo rezultatai išanalizuoti, remiantis 162 Pasvalio rajono bendrojo ugdymo mokyklų mokytojų duomenimis.

Rezultatai rodo, kad bendrojo ugdymo mokykloje kaip besimokančioje organizacijoje reflektavimosi lyderystė pasireiškia visuose individualiame, grupės/klasės ir organizacijos lygmenyse. Individuali reflektavimosi lyderystės raiška atsiskleidžia per mokymosi iš savo bei kitų patirties supratimą, pasitelkiant turimus reflektavimosi ir savirefleksijos gebėjimus. Mokytojai savo veikloje remiasi ankstesnėmis išgyventomis patirtimis ir žiniomis nuolat reflektuodami ir tobulindami savo asmeninę savo veiklą bei veiklas klasėje su vaikais. Bendradarbiaudami su kolegomis, vieni kitus skatina dalintis patirtimi, reflektuodami kartu priima bendrus sprendimus kaip tobulinti savo darbo

rezultatus. Mokytojai reflektuodami daro įtaką savo kolegų darbo rezultatams, taip padėdami tobulinti bendrą savo veiklą. Grupinės refleksijos su kolegomis rezultatas - grupinių įsitikinimų, vertybių bei nuostatų kaitos procesas. Reflektyvios lyderystės raiška mokyklos lygmenyje pasireiškia veiklos planavimu taip, kad būtų skatinami refleaktyvaus mokymosi procesai tarp visų jos bendruomenės narių. Mokyklos kuriama strategija ir tikslai nukreipti į mokyklos veiklos tobulinimą per patirties analizės procesus. Mokykloje, vertinant mokymąsi iš patirties ir dalinantis lyderyste, sudarytos sąlygos valdyti pokyčius nuolat atnaujinant žinias ir tobulėti.

Esminiai žodžiai: bendrojo ugdymo mokykla, besimokanti organizacija, refleaktyvi lyderystė, refleaktyvi praktika, refleaktyvus mokymasis.

SUMMARY

The challenges of the 21st century – globalisation, plenty of information, and fast technological development – are becoming important for every member of society, because the world is changing. Teachers, as well as schools, are faced with new challenges and requirements for continuous improvement, learning and adaptation to change. The expression of reflective leadership in the general education school as a learning institution is one of the most meaningful ways to improve the quality of the school education by changing and improving all participants in the educational process. The school becomes perfect when its headmaster, teachers and pupils ponder their experience and actions, analyze the activity and events of the organization, evaluate their achievements, learn from their own and others' experiences, reasonably planning future actions as well. The leaders who follow the principles of the reflective leadership directly related to reflective practice and reflective teaching ensure successful process also the leaders lead all school community to achieve high results promoting reflection processes not only at personal-individual level, but also at group and school level. The expression of reflective leadership is a complex, which includes thinking, the analysis of experience, the practice of teaching and learning in professional activities, it promotes phenomena which are related to the teacher's professional, personal and school development.

The goal of the master's degree final work is to reveal the expression of reflective leadership in the general education school as a learning organization at individual, group and organization level. The main tasks to achieve the goal: 1) to analyse scientific literature in order to reveal the content and the expression of reflective leadership in a general education school as a learning organisation; 2) to identify patterns of the reflective leadership at different stages of teacher's work (individual level); 3) to find out the patterns in the expression of reflective leadership in school at the group/class (team) level; 4) evaluate patterns in the expression of reflective leadership at school level as a learning organisation. The methodology of the research is based on the concept of the school as a learning organization, the theories of constructivism and transformational leadership. Quantitative access was chosen for the empirical study of the master's degree work using the survey method. The results of the study were analyzed on the basis of data of 162 teachers of general education schools in Pasvalys district. The results show the expression of reflective leadership in a general education school as a learning organisation affects at all individual, group/class and organisational levels. The individual expression of reflective leadership is revealed through the understanding of learning from oneself experience and others, using the reflection and self-reflection abilities. Teachers use their previous experiences and knowledge, constantly reflecting and improving their personal work and work in the classroom with pupils. They

collaborate with other colleagues and encourage each other to share experiences, teachers try to reflect together and to accept decisions on how to improve the results of their work. Teachers improve their work using the results of good experience of their colleagues. Group reflection gives the result which is the process of changing the belief of the group, its values and attitudes. The expression of reflective leadership at school level occurs in work planning and it also promotes reflective learning processes among all members of school community. The strategy and objectives developed by the school are directed towards improving the school's education process through the analysis of the experience. There are conditions created to manage changes by constantly updating knowledge and improving in the school. Teachers learn from their experience and share leadership to achieve the best results.

Main words: general education school, learning organization, reflective leadership, reflective practice, reflective learning.

IVADAS

Tyrimo aktualumas. Sumani visuomenė, pasak V. Peleckienės (2014) yra besimokanti visuomenė, kuri pasirengusi ateities iššūkiams, gebanti veikti nuolatinėje kaitoje, domisi mokslu, naujausiomis technologijomis bei jai yra sudarytos sąlygos tobulėti besimokančios organizacijos kūrime. Šiandieniniam pasauliui ypatingai greitai keičiantis, tobulėjant, XXI a. iššūkiai – globalizacija, informacijos gausa, spartūs pokyčiai technologijų ir bendravimo, bendradarbiavimo srityse – tampa svarbūs kiekvienam visuomenės nariui. „Globalizacija, skaitmeninimas ir socialiniai, kultūriniai bei ekonominiai pokyčiai atveria naujas galimybes, tačiau tuo pat metu žmonėms ir visuomenei kelia naujus reikalavimus, kurių visų mes negalime numatyti.“ (www.emokykla.lt, 2018). Visame pasaulyje vyksta nuolatinė kaita, dėl ko keičiasi ir visa jos aplinka. Kad auganti visuomenė neišsiskirtų nuo kitų, nuolatiniai pokyčiai turi vykti ir švietimo įstaigose. Tai suprantama, kad į naujus iššūkius turi reaguoti ir mokytojas. Pasak N. Bankauskienės, G. Bankauskaitė-Sereikienės (2007) mokytojas yra švietimo pokyčių tarpininkas. Mokytojui keliami nauji ir vis didesni reikalavimai: jis turi nuolat tobulėti, mokytis ir prisitaikyti prie sparčios kaitos. J. Monkevičius, R. Čiužas (2015) straipsnyje (cit. A. K. Sigurdardottir 2010) teigia, kad mokytojų mokymasis yra natūralus kasdienio darbo ciklas: mokytojai įgyja naujų žinių, stengiasi įdiegti jas į praktiką ir praktinio proceso metu vėl gauna naujų žinių. Vadinasi, pagrindinis mokytojų profesinių besimokančių bendruomenių veiklos požymis – kolegialus mokytojų mokymasis vienas iš kito, susitariant dėl vizijos, bendrų vertybių bei kuriant naujas žinias mokymo procesui tobulinti, mokinių mokymosi tobulinimui. Kiekvienas įstaigos narys, kaip asmenybė ir kaip organizacijos narys, turi tobulėti ir keistis. Mokyklos bendruomenė, norėdama išlikti paklausia, turi susitelkti ir kartu mokytis, siekti bendrų tikslų ir vizijų, kurti saugią aplinką, būti pavyzdžiu visuomenei. Mokymasis yra visos mokyklos bendruomenės reikalas. L. Stoll, D. Fink (1998) teigia, kad tik būdama efektyvia mokykla, gali tapti besimokančia organizacija.

Kiekviename šiuolaikinės švietimo sistemos lygmenyje reikalingi įvairūs pokyčiai. Mokyklos kaita paremta pagarba vienas kitam, atskaitomybe, atsakomybe, pasitikėjimu. Tai vieta, kur sudaromos tinkamos sąlygos ugdymuisi ir mokymuisi. Todėl vien paprasto mokymo švietimo sistemoje nebeužtenka, taip pat nebepakanka remtis tradiciniais ir tais pačiais vadovavimo modeliais. Juk suprantama, kad švietimo organizacijoje nebegali vyrauti tik vadovo nurodymai, jo asmeniniai sprendimai. Mokykla turi priimti naujus iššūkius, o tam reikalingi lyderiai, kurie padėtų visa tai įveikti. Kaip ir užsienio šalyse, taip ir Lietuvoje į švietimo stiprinimą įtraukiama lyderystė, kuri yra tvirčiausias pagrindas tobulinant švietimo sistemą ir jos žmones. R. Marzano, T. Waters, B. McNulty (2011) teigia, kad lyderystė yra pagrindas mokyklos kaitai į besimokančią organizaciją ir lyderystę mokykloje ir reikėtų suprasti kaip tam tikrus ryšius tarp žmonių, kuriems

įtakos turi kontekstas ir veiksmai. Tam, kad organizacijoje vyrautų lyderystė, šią idėją turi palaikyti ne tik patys besimokančios organizacijos nariai, tačiau ir įstaigos steigėjas, savivalda, kitos švietimo sistemos įstaigos šalies lygmeniu. Lyderystė ilgą laiką buvo suprantama kaip svarbiausias veiksnys, darantis reikšmingą įtaką organizacijos veiklos sėkmei, tačiau pastaruoju metu ypač akcentuojamas jos vaidmuo mokykloje. Kiekvienas bendruomenės narys mokykloje yra potencialus lyderis, tačiau nebepakanka remtis tik atskirų asmenų lyderyste. Į lyderystę reikalinga žiūrėti kaip į sistemą, kai kuriami bendradarbiavimo tinklai, kurie padeda organizacijai tobulėti. Bendruomenė kaip besimokanti organizacija akcentuojama ir „Geros mokyklos koncepcijoje“ (2013): „Mokyklos bendruomenė refleksiškai: apmąsto bei aptaria savo veiklą ir bendro gyvenimo įvykius, įsivertina, geba pasimokyti iš patirties ir pagrįstai planuoti. Mokyklos nariai geba bendrai formuluoti tikslus, kurti viziją, derinti asmeninius tikslus su bendruomenės tikslais“. L. Laurinčikienė, V. Šiurkienė (2012) teigimu, lyderystė mokyklose vyksta greitai, spontaniškai, todėl nėra pritaikoma vieno modelio, nėra lyderystės vienos krypties. Lietuvoje mokyklos, kurios yra besimokančios organizacijos vis dažniau ima taikyti reflekyvią lyderystę, kuri padeda individui ir organizacijai aptarti, apmąstyti savo patirtis ir jas išanalizavus remtis kitose veiklose, siekiant bendrų tikslų.

Lyderystę besimokančioje organizacijoje nagrinėjo užsienio, Lietuvos mokslininkų ir autorių įvairiais aspektais: apie besimokančią organizaciją M. Pedler, J. Burgoine, T. Boidell (1991), P. Dalin, H. G. Rolff ir B. Kleekamp (1999), V. Targamadzės, (1998), B. Simonaitienė, (2004, 2007), R. Želvys (2003). P. Senge (1990) suformulavo ir išpopuliarino besimokančios organizacijos koncepciją.

Lyderystę ir lyderystę mokykloje nagrinėjo tokie autoriai kaip: L. Laurinčiukienė, V. Šurkienė (2012), P. G. Northouse'as (2009), R. Dukynaitė (2015), J. Kasiulis, V. Barvydienė (2005), lyderystės modeliai švietimo institucijoje nagrinėjo: G. Cibulskas, V. Žydžiūnaitė (2012), J. Valuckienė, S. Balčiūnas, E. Katiliūtė, B. Simonaitienė, B. Stanikūnienė (2015) ir daugelis kitų užsienio ir Lietuvos autorių.

Reflekyvią lyderystę nagrinėjo ir buvo pradininkas: J. Dewey, (1938); D. Schon, (1987); D. A. Kolb, (1984), G. L. Taggartas ir A. P. Wilsonas (2005), S. D. Goker, K. Bozkus (2017), G. Petty, (2006), J. Loughran (2002). Lietuvos mokslininkų straipsniuose ir moksliniuose darbuose nagrinėjama mokymosi iš savo patirties teorinė bei praktinė problematika: R. Baranauskienė, O. Klumbytė (2001), B. Stankūnienė (2006) analizuoja mokymosi iš savo patirties teorijas, pateikia mokymosi iš savo patirties ypatumus, analizuoja mokymosi aplinkų reikšmę Praktinės patirties analizė, remiantis rašytinėmis refleksijomis ir reflekyvaus mokymo(si) metodų diegimo aukštojoje mokykloje metodika R. Bubnys, (2012). Reflekyvaus mokymo(si) analizė aukštosios mokyklos edukacinėje aplinkoje R. Bubnys, V. Žydžiūnaitė, (2012). Mokytojo reflekyviosios

praktikos sampratą R. Bubnys, A. Kairienė (2016). Nors lyderysčių teorijos yra plačiai nagrinėjamos, tačiau reflekyvios lyderystės teorija Lietuvoje dar mažai paliesta ir atskleista.

Tyrimo problema. Darbe siekiama išanalizuoti, kaip reflekyvi lyderystė besimokančioje organizacijoje, įtakoja visus keistis, tobulėti. Mokykloje nuolat mokantis iš savo patirties, šiandien labai aktuali problema, tačiau dar mažai ištirta. Tam tikslui, mokyklai ieškant naujų sprendinių, iškyla poreikis nustatyti, kaip besimokančioje organizacijoje atsiskleidžia reflekyvios lyderystės raiška individualiame, grupės ir organizacijos lygmenyse.

Tyrimo objektas: Reflekyvios lyderystės bendrojo ugdymo mokykloje kaip besimokančioje organizacijoje raiška mokytojų požiūriu.

Tyrimo hipotezė: tikėtina, jog reflekyvios lyderystės apraiškos bus stebimos visuose bendrojo ugdymo mokyklos kaip besimokančios organizacijos lygmenyse (individualiame, grupės/komandos ir organizaciniame)

Tyrimo tikslas: Atskleisti reflekyvios lyderystės bendrojo ugdymo mokykloje kaip besimokančioje organizacijoje raišką individualiame, grupės ir organizacijos lygmenyse.

Uždaviniai:

1. Išanalizuoti mokslinę literatūrą, siekiant atskleisti reflekyvios lyderystės turinį ir raišką bendrojo ugdymo mokykloje kaip besimokančioje organizacijoje.
2. Nustatyti reflekyvios lyderystės raiškos tendencijas mokytojo profesinėje veikloje (individualus lygmuo) skirtinguose jo veiklos etapuose.
3. Išsiaiškinti reflekyvios lyderystės mokykloje raiškos tendencijas grupės (komandos) lygmenyje.
4. Įvertinti reflekyvios lyderystės raiškos tendencijas mokyklos kaip besimokančios organizacijos lygmenyje.

Tyrimo metodologija. Metodologijos tyrimo pagrindą sudarė: *besimokančios visuomenės ir besimokančios organizacijos koncepcija*. Pasak P. Senge (1990), kad kokybiškas mokymasis pasireiškia per žmogiškuosius išteklius, žinias ir gebėjimus; *konstruktyvizmo* teorija, kuri reiškiasi patirties konstravimo procesu. Pasak J. Dewey (1996) mokymasis geriausiai vyksta tuomet, kai besimokantysis aktyviai kuria išorinio pasaulio objektus; *transformacinė lyderystės teorija*, kur akcentuojamas lyderio ir sekėjo ryšys.

Tyrimo metodai. Mokslinės literatūros šaltinių analizė, empirinis tyrimas – kiekybinis tyrimas (anketinė apklausa mokytojams), statistinė tyrimo duomenų analizė, naudojant aprašomosios statistikos ir daugiamačius statistinius metodus (tyrimo duomenų kiekybinė aprašomoji statistika; daugiamatis statistinis metodas – faktorinė analizė). Statistiniai tyrimo metodai – kiekybinio tyrimo duomenų analizė atlikta naudojant SPSS for Windows 20.0 programinę įrangą.

Darbo naujumas / reikšmingumas. Reflektvyvi lyderystė bendrojo ugdymo mokykloje kaip besimokančioje organizacijoje šiuo metu ji pasižymi daugiau negu mąstymo praktika. Darbe pateikta teorinė reflektvyvios lyderystės analizė, išskiriant esminius šios lyderystės principus ir bruožus mokyklos kaip besimokančios organizacijos kontekste. Nacionaliniu lygmeniu šis konstruktas menkai analizuotas, todėl atskleistas šio reiškinio turinys sudarys sąlygas tęsti moksliniu tyrimus šioje srityje. Reflektvyvios lyderystės operacionalizacijos pagrindu parengtas kiekybinio tyrimo instrumentas, kuris sudarė sąlygas atskleisti reflektvyvios lyderystės bendrojo ugdymo mokyklose kaip besimokančios organizacijos raišką individualiame, grupės/klasės ir organizacijos lygmenyse. Gauti tyrimų rezultatai leidžia numatyti tolimesnius tobulinimo veiksmus, skatinant reflektvyvią lyderystę individualiame, grupės/klasės ir organizacijos lygmenyse.

Darbo struktūra. Magistro baigiamasis darbas sudarytas iš: santraukos lietuvių ir anglų kalbomis, įvado, teorinės, metodologinės ir empirinės dalies, diskusijų, išvadų ir rekomendacijų. Teorinėje darbo dalyje analizuojamos lyderystės raiškos tendencijos bendrojo ugdymo mokykloje kaip besimokančioje organizacijoje, reflektvyviosios lyderystės mokykloje formavimo/si prielaidos. Metodologinėje dalyje pagrindžiama tyrimo strategija, metodai bei instrumentai. Empirinėje dalyje atlikta reflektvyvios lyderystės bendrojo ugdymo mokykloje kaip besimokančioje organizacijoje raiškos gautų tyrimo rezultatų analizė. Pateikta naudotos literatūros sąrašas, kurį sudaro 157 šaltinių ir 5 priedai. Darbe pateikta 21 lentelės, 1 paveikslas. Prieduose pateikiamas tyrimo instrumentas. Darbą sudaro **72** puslapiai (be priedų).

1. LYDERYSTĖS RAIŠKOS TENDENCIJOS MOKYKLOJE KAIP BESIMOKANČIOJE ORGANIZACIJOJE

1.1. Mokyklos kaip besimokančios organizacijos samprata ir esminiai požymiai

Besimokančios organizacijos sąvokos pradininku galima įvardinti P. Senge (1990), kuris apibrėžė, kad tokioje organizacijoje reikalinga dalintis žiniomis, motyvuojant skatinti pagalbą kitiems, prisiimti atsakomybę ir kurioje tobulėjimui nėra ribų. Mokslinėje literatūroje pateikiami įvairūs besimokančios organizacijos apibrėžimai.

Pagal P. Senge (1990) besimokančios organizacijos – tai tokios organizacijos, kuriose žmonės nuolat plečia savo kompetenciją, kad pasiektų trokštamų rezultatų: ugdomi nauji ir atviri mąstymo modeliai; laisvai plėtojami kolektyviniai siekiai; nuolat mokomasi pamatyti visumą. Jis akcentuoja, kad besimokanti organizacija – tai organizacija, kurioje žmonės, siekdami rezultatų tobulina savo sugebėjimus, remiasi naujais mąstymo būdais, kurioje nuolat siekiama mokymosi mokyti kartu. Vykstant nuolatiniam pokyčiams, nauji iššūkiai neaplenkia ir švietimo sistemos, kurios viena iš jų dalių yra mokykla. Mokyklą kaip besimokančią organizaciją išskirtinai apibūdina šie autoriai (žr. 1 lentelę):

1 lentelė. **Besimokančios mokyklos sampratų palyginimai** (lentelė, remiantis skirtingais autoriais sudaryta darbo autorės)

Autorius, (metai)	Besimokančios mokyklos samprata	Akcentuojama sritis / esminis akcentas
D. Bukantaitė (2005)	Eksperimentuojanti, lanksti, sugebanti greitai reaguoti į aplinkos pokyčius ir procesus bei turinti poveikį išorinei aplinkai, kurioje mokymasis yra esminė organizacijos kultūros dalis.	Mokymosi procesas, bendradarbiavimas, darbas ir mokymosi galimybė.
B. Simonaitienė, V. Targamadžė (2003)	Besimokanti organizacija yra šių dienų fenomenas, kuriame mokymasis tampa kiekvieno individo ir organizacijos siekiu bei nuolatiniu procesu.	Mokymasis tampa individo ir visos organizacijos procesu.
M. S. Austin, D. A. Harkins (2008)	Pabrėžia, kad besimokanti mokykla drąsina ir skatina personalą, moksleivius bei jų tėvus dalyvauti šiuose procesuose ir prisidėti prie mokyklos efektyvumo didinimo.	Bendruomenės įsitraukimas į mokyklos veiklą.
B. Simonaitienė (2007)	Ugdymo procesas reikalauja, kad visa organizacija mokytųsi, analizuotų, renkama nauja informacija.	Mokymasis yra ugdymo proceso dalis
R. Želvys (2003)	Akcentuoja mokytojų bei vadovo profesinį vystymąsi, skatinant ir kitus bendruomenės narius mokytis	Mokosi visi

Suprantama, kad besimokanti organizacija turi mokytis kartu. Bendrojo lavinimo mokyklų tiek vidinė, tiek išorinė aplinka turi nuolat greitai keistis dėl pasaulyje vykstančių įvairių pokyčių. M. Pedler, J. Burgoine, T. Boidell (1991), pastebi, kad besimokanti organizacija – tai organizacija, kuri skatina savo narių mokymąsi ir tuo pačiu nuolat keičiasi tobulėjimo kryptimi. D. A. Garvin

(1993) aiškina, kad besimokanti organizacija – tai organizacija, mokanti kurti, įgyti ir perduoti žinias bei keistis naujų žinių ir požiūrių poveikyje. C. Beck (1992) besimokančią organizaciją įvardija, kad organizaciją keičiasi tuomet, kai, joje suteikiamos sąlygos visiems mokytis ir asmeniškai tobulėti. P. Dalin, H. G. Rolff ir B. Kleekamp (1999) apibrėžia, kad besimokančioje mokykloje yra vertinami tėvų, moksleivių ir mokytojų poreikiai. L. Stoll, D. Fink, (1998) iš C. Handy (1991) išskyrė, kad besimokančioje organizacijoje asmenys yra skatinami mokytis ir tai organizacija, kuri mokosi. Suprantama, kad svarbiausias mokyklos uždavinys - ar sugebės organizacija pati atsinaujinti, mokytis, tobulėti. V. Targamadžės, (1998) supratimu, kad besimokanti organizacija keičiasi, kai geba kurti, įgyti ir perduoda žinias. Z. Shao, Y. Feng ir Q. Hu (2017) besimokančią organizaciją įvardija, kad mokymas yra procesas, kur vadovai suteikia galimybes visiems nariams geriau valdyti organizaciją ir jos aplinką. Mokykla įsipareigoja nuolat priimti tokius asmenis, kurie dirbdami savo ir organizacijos naudai yra nusiteikę išmokyti naujų darbo metodų ir būdų, įgyti kitų gebėjimų, kad galėtų nuolat tobulinti savo ir mokyklos veiklą. Pasak A. Sakalo (2012), besimokanti organizacija yra, kai keičiamasi naujomis žiniomis bei yra nuolat tobulėjanti. Pastebime, kad kiekvieno autoriaus besimokančios organizacijos sampratoje išryškėja mokymosi, naujų žinių ir tobulėjimo procesų siekimas besikeičiančioje aplinkoje.

Nors tyrinėtojai besimokančios mokyklos sampratą apibūdina skirtingai, tačiau jų įvardinta viena iš pagrindinių tobulinimo procesų dalių yra mokymasis. Mokymasis keičia visos organizacijos kultūrą. Mokykloje mokymasis turi būti taikomas tikslingai, kad įgytas naujas žinias tinkamai panaudotų organizacijos veikloje. Visi autoriai parodo, kad organizacijos tikslai bus pasiekti tik tuomet, kai visi bus įtraukti į mokymąsi. Remiantis literatūra pastebima, kad autoriai besimokančios organizacijos samprata apibrėžia skirtingai, tačiau galima išskirti mokyklos, kuri yra efektyvi, jai būdingus pagrindinius bruožus (žr.2 lentelę):

2 lentelė. **Besimokančios organizacijos bruožai** (lentelė, remiantis skirtingais autoriais sudaryta darbo autorės)

Autorius, (metai)	Pagrindiniai besimokančios organizacijos bruožai
K. Trakšėlys (2011)	Išskiria 4 bruožus: siekia žinių, informacijos sklaidos, naujovių inicijavimo ir atsinaujinimo; darbuotojai yra įtraukiami į organizacijos strategijos, vizijos bei misijos kūrimą; darbuotojai turi galimybę nuolatos tobulėti ir mokytis, kuriama teigiama mokymosi aplinka; darbuotojo lavinimas.
B. Simonaitienė (2003)	Išskiria 5 bruožus: vizijos, tikslų, uždavinių ir strategijos formavimas vyksta kartu su visais organizacijos nariais ir tai galima vadinti mokymosi procesu; organizacijos nariai mokosi vienas iš kito; atvira ir lanksti, remiasi naujovėmis, atradimais; gera komunikacija, keičiasi informacija ir gauna grįžtamąjį ryšį; kuriamas mokymąsi skatinantis klimatas, darbuotojai yra palaikomi, vyksta tiek vidiniai, tiek išoriniai mokymai, vertinimas, analizė.
M. Pedler, J. Burgoine ir T. Boydell (1991)	Išskiria 11 bruožų: Visuotinė mokymosi strategija — vadovų sprendimai yra eksperimentiniai, o ne galutiniai nutarimai, nukreipti į organizacijos politikos ir strategijos formavimą, įvertinimą ir gerinimą; kiekvienas narys prisideda prie politikos formavimo; informacija ir informavimas; kontrolė; vidiniai mainai informacija, patirtimi, žiniomis; lankstus atlygis ne tik pinigine, bet ir moraline išraiška; galimybė veikti individualiai; išorinės padėties stebėjimas; tarpinstitucinis mokymasis; ugdymo klimatas; saviugdymo galimybė

Visi, aukščiau nagrinėti autoriai, savo apibrėžimuose akcentuoja atskirų grupių ir individų bendradarbiavimą ir mokymąsi - šis besimokančios organizacijos bruožas pabrėžia labai svarbų dalyką - bendrą veiklą (bendradarbiavimą), kurioje sudarytos sąlygos tobulėti mokantis vienas iš kito. Suprantama, kad besimokanti organizacija yra lanksti ir atvira. Tai reiškia, kad besimokanti organizacija kuria tinklus, sąjungas, projektus su išorės partneriais arba pati tampa tokių tinklų nare. Tokia organizacija besimokančiųjų reikmėms sutelkia ir panaudoja išorės išteklius - įvairių profesijų atstovų gebėjimus ir žinias bei kitą žmonių patirtį. Mokykla, būdama besimokanti organizacija, atsiveria vietos bendruomenei, tampa informaciniu centru tuo pat tenkindama ir kitų bendruomenės narių, ne tik vaikų, mokymosi poreikius. Informacijos pateikimas - šis bruožas pabrėžia, kad organizacijoje egzistuoja geri komunikacijos ištekliai, kuriais informacija paskleidžiama įvairiomis kryptimis; kiekvienas organizacijos narys geba ir turi teisę prieiti prie jam reikiamos informacijos. Po informacijos gavimo veikia grįžtamojo ryšio atsakas, palaikomas dialogas, gerbiama kito nario nuomonė ir išmanymas. Mokymąsi skatinančio organizacijos klimato kūrimas, palaikymas ir galimybė tobulėti kiekvienam organizacijos nariui - šis besimokančios organizacijos bruožas pabrėžia, kad organizacijoje vyrauja nuolatinio tobulėjimo nuostata: vertinama, tiriama ir analizuojama organizacijos veikla, studijuojama išorinė ir vidinė informacija bei tuo pagrindu kuriamos naujos žinios, kurias įsisavina visi organizacijos nariai, mokydami pavieniui ir komandomis. Įgytos ir išanalizuotos žinios bei vertinga informacija yra taikomos tobulinant organizacijos veiklą ir siekiant užsibrėžtų strateginių tikslų.

B. Leonienės (2001) savo mokslinėje literatūroje pateikė pagrindinius charakteristikos bruožus, iš ko galima atpažinti besimokančią organizaciją. Autorė nurodo, kad besimokanti

organizacija: stebi aplinką; supranta naujovių svarbą; kiekvieną naują užduotį vertina kaip galimybę mokytis, nuolat yra atsinaujinanti; įdarbina asmenis, nusiteikusius išmokti naujų darbo metodų, įgyti naujų įgūdžių; sudaro galimybę darbuotojams adaptuotis ir keistis; skatina žinių troškimą, smalsumą; kiekvienam padeda rasti ir išnaudoti mokymosi galimybes; kuria mokymosi rėmimo sistemas; organizacijos vadovus traktuoja kaip pavaldinių tobulėjimo skatintojus; pripažįsta ir vertina tuos vadovus, kurie rūpinasi savo pavaldinių tobulėjimu; mokosi iš sėkmių ir nesėkmių; šalina mokymosi kliūtis; užtikrina mokymąsi visose organizacijos grandyse.

Apibendrinus besimokančios organizacijos autorių mintis apie jos sampratą, galima teigti, kad nėra vieno ir tikslaus apibrėžimo. Besimokančios mokyklos sampratoje daugiausiai išskiriama misija, vizija, strategijos kūrimas, lankstumas naujovėms, organizacijos atvirumas, bendradarbiavimas, informacijos ir žinių perdavimas. Siekdami apibrėžti besimokančią organizaciją, nagrinėti autoriai išskyrė svarbiausius besimokančios organizacijos bruožus: grupių ir individų bendradarbiavimą bei mokymąsi, įgalinantį atskleisti ir tobulinti darbuotojų gebėjimus, sudarantį sąlygas mokytis, veikti tobulėjant. Suprantama, kai organizacija yra lanksti ir atvira, ji tampa informaciniu centru, kuriuo informacija pateikiama visiems bendruomenės nariams, o nuolat vertinant ir analizuojant organizacijos veiklą yra kuriamos naujos žinios

1.2. Lyderystės mokykloje ir vystymo/si sąlygos

Žodžio *lyderystė* (ang. „leadership“) kilmė susijusi su anglų - saksų kalbos daiktavardžiu „lead“ - „kelias“, o veiksmažodis „leaden“ - „keliauti“ (Dukynaitė, 2015). Lyderystė – tai žengimas pirmyn, o lyderis – tai tas žmogus, kuris visada eina priekyje ir rodo kelią savo pasekėjams, veddamas juos prie bendro tikslo. R. J. Marzano ir kt. (2011), tyrinėdamas lyderystės procesą teigia, kad lyderystė nuo antikos laikų yra vienas iš svarbiausių veiksmų, lemiančių ir organizacijos, ir asmeninę sėkmę.

Lyderystė - tai nėra nauja mokslo sritis, todėl pasaulio ir Lietuvos mokslinėje literatūroje pateikta daug įvairių lyderystės sampratos apibrėžimų. Vieni autoriai akcentuoja, kad lyderystė egzistuoja, kai organizacijos nariams yra daroma įtaka jų elgsenai, siekiant tikslo. Viv. Shackletonas (2005) lyderystės sampratą įvardija kaip procesą, kai asmeniškai žmogus daro įtaką kitiems grupės nariams, siekiant įgyvendinti grupės ar organizacijos tikslus. Taip pat J. A. F. Stoneris, R. E. Freemanas, D. R. Gilbertas (2000) teigia, kad lyderystė - tai grupė narių, atliekanti reikalingas užduotis, kai lyderis daro jiems poveikį. Šioje lyderystės sampratoje išvelgiame, kaip lyderiavimas ne tik įtraukia darbuotojus ir pasekėjus, bet išryškėja lyderio galia, kuri daro įtaką grupės narių elgsenai.

Kitaip lyderystės sampratą apibūdina P. G. Northouse (2009). Jis remdamasis B. M. Basso pasiūlyta lyderystės sampratos klasifikacija, išskiria dvi lyderystės sampratos grupes. Vienoje

grupėje lyderystė apibrėžiama kaip dėmesio sutelkimas į grupių procesus, o lyderis esąs grupės pokyčių bei veiklos pagrindinis veikėjas. Kitoje grupėje lyderystės samprata apibrėžiama iš asmenybės perspektyvos, kur pagal P. G. Northouse, (2009) supratimą, kad žmogaus lyderystė susideda iš jo asmeninių bruožų ar savybių, kurie skatina ir kitus vykdyti įvairias užduotis.

Ilgą laiką lyderiu buvo laikomas organizacijos ar įstaigos vadovas, o jo vadovavimas prilyginamas lyderiavimui, tačiau dabar šis statusas yra kintantis. Ne vienas autorius yra išnaginėjęs lyderystės ir vadovavimo sąsajas bei skirtumus. P. G. Northous (2009), teigimu, kad lyderystė ir vadovavimas yra panašus procesas, kai daroma įtaka žmonėms, siekiant tam tikro tikslo. Vadovai, darydami įtaką grupei, įgyvendina tikslus, tuomet jie užsiima lyderyste, o kai vadovai planuoja, organizuoja, parenka darbuotojus ir kontroliuoja, tuomet vadiname vadovavimu. Pasak P. V. Oord (2013) ir H. C. Unaeze (2008), reikalinga atskirti lyderystės ir vadovavimo sąvokas. Svarbiausia vadovavimo funkcija – užtikrinti organizacijoje tvarką ir nuoseklumą, o lyderystės svarbiausia funkcija – sutelkti žmones kartu kurti viziją, numatyti vis naujas kryptis ir plėtoti organizacijos veiklas. Skirtingai autoriai pabrėžia abiejų sąvokų reikšmingumą. J. A. Kottler (1990), kaip cituoja P. G. Northous (2009) pateikia išvadą, jog abi funkcijos yra svarbios dėl organizacijos veiklos efektyvumo. Tačiau P. V. Oord (2013) ir H. C. Unaeze (2008), apie sąvokų svarbumą pažymi, kad organizacijai yra svarbesnė lyderystės funkcija, nes sudaro sąlygas organizacijai vystytis.

Lietuvos tyrinėtojai lyderystę taip pat apibūdina skirtingai. R. Ališauskas, R. Dukynaitė, (2007) lyderystę akcentuoja į žmonių pasitelkimą, susibūrimą bei paskatinimą bendrai veiklai, siekiant užsibrėžtų tikslų ir geros emocinės savijautos. J. Kasiulis, V. Barvydienė (2005) apibendrina, kad lyderystė yra įtakos procesas, kurio metu asmenys ir grupės nariai yra skatinami dėl organizacijos tikslų. S. Jonuškaitė, J. Valuckienė, (2007) lyderystę įvardija, kaip kūrybinį darbą, procesą, kurio metu organizacijos nariai geba prisiimti atsakomybę, priimti kito asmens požiūrį ir pasiekti tikslų. Suprantame, kad lyderystės sampratos apibrėžtos skirtingai, tačiau jų turinys pateikia vieną pagrindinę mintį- lyderystė kuriama, kad būtų pasiektas bendras norimas tikslas.

XXI a. lyderystės procesas išpopuliarėjo ne tik verslo įstaigose, tačiau imtas taikyti ir mokyklose, pedagoginėje srityje. Pedagogas priverstas keistis ir laužyti nusistovėjusias normas dėl nuolat kintančios aplinkos šiame globaliame pasaulyje. Asmenybė siekianti lyderystės, turi atrasti savo veikloje naujų įgūdžių. Tokiam asmeniui nėra sunku laužyti nusistovėjusias taisykles, atsiranda noras ir reikalingumas mokytis, ugdyti savo įvairius siekiamybės procesus. Ar šiandieniniame kontekste mes matome tokią ryžtingą ir žingeidžią mokyklą? Ar mes sutiktume leisti mokytis savo vaikus į tokią mokyklą, kuri nenori niekuo domėtis, netobulėja, joje vaikai nesijaučia saugūs? Ar tokioje mokykloje norės dirbti patys mokytojai? Šie užduoti klausimai ir

leidžia atsakyti, kad pats didžiausias mokyklos bendruomenės iššūkis - mokykla turi tapti patrauklia, prieinama, skatinanti mokytis. Šiame kontekste kyla probleminis klausimas: kaip švietimo organizacijose gali būti vystoma lyderystė, kuri mokyklos vystymuisi ir kokybiškam augimui yra ypač reikšminga. L. Burrello, G. Knollman ir A. Tosson (2013) pastebi, kad lyderystės pagrindas mokykloje yra gerinti mokinių pasiekimus, žinant jų poreikius bei sudaryti sąlygas, kad jose asmenybė galėtų vystytis visapusiškai. Lyderystė tampa švietimo sistemos veiklos gerinimo prioritetu, kuris stiprina procesų vystymąsi kintančioje aplinkoje.

Kad organizacija patirtų sėkmę, tiek vadovas, tiek bendruomenė turi mokytis būti lyderiais, todėl mokykloje lyderystės raiška priklauso nuo: vadovų, mokytojų, mokinių ir tėvų. L. Lambert (2011) pažymi, kad jeigu mokyklos vadovas, mokytojai, tėvai ir mokiniai veiktų išvien, jie sukurtų lyderių komandą, kuri būtų itin galinga jėga mokykloje.

Suprantama, kad lyderystės raiška mokykloje neatsiejama nuo organizacijos vadovo. Šis požymis yra būdingas visoms, ne tik švietimo, įstaigoms. Organizacijos sėkmė priklauso nuo vadovo pasirinktos strategijos bei problemų sprendimo būdų. Pasak L. Burrello, G. Knollman ir A. Tosson (2013) vadovas, plėtodamas lyderystę mokykloje neturi įsakinėti ar nurodinėti, tačiau jis turi aktyviai dalyvauti ir bendradarbiauti su visai bendruomenės nariai, jiems patarti. Mokyklos vadovas turi būti aukštos kvalifikacijos, autoritetingas, bendraujantis su kiekvienu mokyklos bendruomenės nariu. Nors vadovas nebūtinai yra lyderis, tačiau jo pareiga įkvėpti visą komandą ir mokyklos bendruomenę siekti tikslų ir vizijos. Tik laisvoje, nevaržomoje ir drąsioje aplinkoje kiekvienas mokyklos bendruomenės narys gali kurti ir prie mokyklos gerovės prisidėti savo gerais darbais. O organizacijos vadovas, geriausiai išmanantis mokyklos darbą, neleidžia nukrypti į neteisėtą veiklą. Vadovas formuodamas mokytojų bendruomenę, turi sudaryti galimybes jiems veikti aktyviai, būti visaverčiais sprendimų priėmimo dalyviais ir lyderiais.

Ne kiekvienas asmuo gali būti lyderiu, nes ne visi yra mokomi, motyvuojami arba ne visiems yra sudaromos tinkamos sąlygos lyderio savybių ugdymui. Tai suprantama, kad mokyklos mokytojas yra savo srities specialistas, todėl tapdamas lyderiu jis gali teikti žinias savo pasekėjams, taip ugdydamas ir skatindamas kitus tapti organizacijos lyderiais. Suprantama, kad mokytojai yra patys svarbiausi mokyklos nariai, nuo kurių vykdomų funkcijų priklauso organizacijos stiprumas. Mokslinėje literatūroje galima rasti įvairių mokytojo lyderio sampratų. J. York-Barr, K. Duke (2004) teigia, kad mokytojų lyderystė yra idėja, akcentuojanti mokytojo, kaip svarbiausio asmens, reikšmę mokykloje. Mokyklų vadovai, turintys stiprią mokytojų lyderių komandą, užtikrina didesnę kūrybinę ir idėjinę organizacijos potencialą, galimybes plėsti veiklą, ryšius, dalyvauti įvairiuose projektuose. Tuo grindžiama mokytojų lyderystės idėja ir jos svarba švietimo kokybei. S. Dinham (2008) nurodo, kad lyderystė ir profesinis tobulinimasis švietimo sistemoje atlieka svarbų vaidmenį keičiant žmones, mokyklos politiką, struktūrą, procesus,

programas ir, galiausiai, mokyklų kultūrą. Mokslininkas S. Nappi, (2014) sutinka, kad mokytojai lyderiai tobulina mokymą ir mokymąsi, taip pat mokyklos aplinką ir pačią mokytojo profesiją. Tačiau išvelgiama, kad ne visi mokytojai nori būti lyderiais, mokyklos ašimi. M. C. Barth (1990) mini keletą priežasčių, dėl kurių mokytojai neprisiima lyderio vaidmens. Jo teigimu mokyklos vadovas nenori dalytis lyderyste, laiko trūkumas, mokytojų asmeninės vertybės, nepakankamas mokytojų pastangų pripažinimas, imantis lyderystės neformalioje aplinkoje. V. R. Helterbran (2010) manymu, kad mokytojai, organizuodami naujas veiklas, kur yra didelė atsakomybė ir daug darbo, dažnai negauna jokios kompensacijos, paramos. Dėl to ir kyla klausimas, ar tikrai visi mokytojai nori mokytis, dalintis patirtimi, prisiimti atsakomybę, kad mokykloje vyktų pokyčiai ir kad jose vystytųsi lyderystė.

Pasak L. Laurinčiukienės, V. Šurkienės (2012), mokytoją lyderį įvardina, kaip aukštą lygį pasiekusią mokyklos sielą. Mokytojas lyderis – savo srities profesionalas, kuriantis palankią mokinių mokymuisi ir savo veiklai aplinką, gebantis panaudoti aplinkos pokyčius, nuolat reflektuojantis, siekiantis tobulėti ir skatinantis kitus tobulintis. Mokytojų lyderystei plėtoti neužtenka vien tik pagyrų. Juos reikia motyvuoti tiek finansiškai, tiek kitokiais skatinimo būdais, atkreipti dėmesį į jo poreikius. Autorės taipogi pastebi, kad viena iš sėkmingiausių lyderystės vystymosi sąlygų yra asmens iniciatyvumas ir atsakomybė, kuri skatina dalintis patirtimi, visapusiškas kolegų palaikymas, karjeros galimybės bei palankus vadovų požiūris į mokytojų lyderystę. Mokykla nėra visiškai laisva veikti, kadangi ji yra švietimo sistemos dalis. Tad suprantama, kad ir mokyklos mokytojų veikla nėra visiškai nevaržoma. Be to, mokykloje dirba ir kiti švietimo darbuotojai, turintys savo pareigas. Potencialiais lyderiais savo veiklos srityje gali būti visi mokytojai, nes jie labiausiai susiję su aplinkų kūrimu, patirties tarpusavyje dalijimusi, ugdymo turinio organizavimu, tačiau kiekvienas nesusipratimas gali turėti neigiamą poveikį besiformuojančiai lyderystei. Kiekvienas veiklos apribojimas, susijęs su darbuotojų priėmimu į darbą, jų motyvavimu, skatinimu, karjeros galimybėmis, krūvio sudarymu, mažina lyderystės vystymosi sąlygas.

Kitas lygmuo mokinių ir tėvų lyderystė. M. Brundrett, C. Rhodes (2009) pastebi, kad siekiant rezultatų gerinimą reikalinga mokykloje yra ir mokinių lyderystę, kur mokinys gali įsivertinti savo pasiektu rezultatus, gali drąsiai išsakyti savo nuomonę. Autorius taip pat teigia, kad svarbu į lyderystę įtraukti ir tėvus. L. Lambert (2011), kalbėdamas apie mokinių lyderiavimą taip pat įvardija, kad per pokalbius, per mokyklos grupines veiklas būtina kalbėti apie pačio mokinio pasiekimus. O tėvų lyderystę apibūdina, kaip siekį dalyvauti mokyklos veiklose, siekiant spręsti su vaikais susijusius klausimus.

Lyderystės raiškai plėtoti, mokyklai būtinas veiklos autonomiškumas, priklausomybė veikti laisvai, leidžia pasiekti užsibrėžtą tikslą ir įgyvendinti mokyklos misiją. „Lyderių laikas“ (2011)

projekte nustatyta, kad didelę svarbą mokyklos efektyvumui ir lyderystės vystymuisi turi finansiniai trūkumai, kurie didžiąja dalimi priklauso nuo savivaldos ir nacionalinio lygmens. Nuo jų priklauso, kokia galimybė yra kurti bei stiprinti lyderystę, koks yra jų požiūris ir kiek nusiteikę finansuoti organizaciją, kad sudarytų sąlygas visiems mokytis, siekti karjeros bei ją tobulinti, sudaryti bendradarbiavimų tinklus.

Apibendrinant galime teigti, kad nėra vieno lyderystės sampratos apibrėžimo. Švietimo sistemoje t. y. mokykloje lyderystės raiška gali vystytis tiek vadovų, tiek mokytojų, mokinių ir jų tėvų lygmenyje. Svarbu lyderystėje atskirti lyderio ir vadovo sąsajas. Švietimo įstaigoje lyderystė yra laikoma vienu iš svarbiausių veiksnių, lemiančių mokyklos kokybės sėkmę. Mokyklos lyderystės vystymuisi yra labai svarbu, koks yra jos vadovas, kokios sąlygos yra suteikiamos mokytojui bei kitiems bendruomenės nariams tapti lyderiais, kokios pasirinktos strategijos bei problemų sprendimo būdai. Suprantama, kad kiekvienas asmuo turi pats norėti ir siekti lyderio kelio, o tam būtinas skatinimas motyvacija. Mokykloje sėkmingam lyderystės vystymuisi turi būti suteiktas pakankamas finansavimas ir savarankiškumas.

1.3. Lyderystės ir mokymosi galimybių mokykloje plėtra: organizacijos ir nacionaliniu lygmeniu

Pasak J. Moller ir A. B. Eggen (2005), kad lyderystė besimokančioje organizacijoje yra pagrindas mokyklos pokyčiams ir tai pabrėžiama įvairiuose švietimo dokumentuose. J. Navickaitė (2014) pastebi, kad mokykla, kurioje vyrauja lyderystė, ji pasitelkusi bendruomenę geba siekti bendrų tikslų, kuria gerą klimatą ir tobulina pasitikėjimą, puoselėjant tarpusavio grįstus santykius. D. Hopkins, R. Higham (2007) teigimu, kad švietimo lyderystė yra sistemiška, apimanti organizacijos (tėvų, mokinių, darbuotojų) lygmenį, nacionalinį lygmenį, todėl visi švietimo sistemos lygmenys bendradarbiaudami skatina visos švietimo sistemos ir kiekvieno asmens tobulėjimą. Pasak J. Navickaitės (2014) organizacijos lyderystės plėtrą mokykloje galima įvardyti keliais lygmenimis: švietimo įstaigos vadovų, mokytojų, mokinių ir tėvų.

Mokyklos bendruomenės narių lyderystė ir mokymosi galimybės bene daugiausiai priklauso nuo mokyklos vadovo. L. Burrello, G. Knollman ir A. Tosson (2013) teigia, kad vadovas turi formalius įgaliojimus, todėl plėtodamas lyderystę jis turi ne nurodinėti ar įsakinėti, o atvirkščiai, patarti ir bendrauti su bendruomenės nariais. Pasak A. Morrison (2013), vadovas turi sukurti tokią palankią organizacinę aplinką, kurioje dominuotų pasitikėjimas, keitimasis informacija, prisiima atsakomybę ir kurioje vyksta gilusis mokymasis. Mokyklos direktoriaus vaidmuo, D. Torrance (2013) teigimu, turi tiesioginės įtakos kuriant, palaikant ir plėtojant mokytojų lyderystę. Autorius nurodo, kad mokytojais pasitikima ir leidžiama savarankiškai priimti sprendimus dėl mokymosi proceso, jie yra skatinami pasidalinti savo žiniomis ir patirtimi su kitais kolegomis, tokiu būdu

plėtojant mokyklą kaip besimokančią organizaciją bei turi ugdyti mokytojų lyderystės gebėjimus, juos įtraukiant į mokyklos bendros vizijos kūrimą ir sudarant sąlygas dalyvauti priimančiais sprendimais.

Mokytojų lyderystė ir mokymosi galimybių plėtra pasak L. Lambert (2011) pasireiškia per mokymosi lyderystės praktiką, dalyvaujant diskusijose, inicijuoja pokyčius, padeda kolegoms ir mokiniams. J. Jones ir C. Mullen (2008) akcentuoja, kad mokytojų lyderystė plėtra vyksta, kai mokytojai tarpusavyje bendradarbiauja, tariaisi, priima bendrus sprendimus ir mokosi vieni iš kitų mokyklos viduje ar mokyklų tinkluose.

Pasak M. Brundrett, C. Rhodes (2009) mokykloje reikalinga plėtoti ir mokinių lyderystę, sudarant sąlygas mokiniams išsakyti savo nuomonę, kaip vertina savo mokymosi patirtį ir kokius pokyčiai galėtų būti naudingi siekiant gerinti jų mokymąsi. L. Lambert (2011) teigimu, mokinių lyderystę galima plėtoti dalyvaujant pokalbiuose apie mokinių pažangą ir pasiekimus; dalyvaujant mokyklos tyrimo komandų veikloje; dalyvaujant sprendimų priėmimo ir mokyklos valdymo grupių veiklose.

Tėvų lyderystė mokykloje yra plėtojama mažiausiai, dėl to M. Brundrett, C. Rhodes (2009) akcentuoja ir siūlo, kad svarbu mokykloje skatinti, ugdyti ir tėvų lyderystės gebėjimus. L. Lambert (2011) teigia, kad tėvų lyderystę galima mokyti ir plėtoti dalyvaujant ugdymo veikloje kartu su kitais mokyklos bendruomenės nariais, prisiimant atsakomybes už vaikų mokymąsi bei drauge su savo vaikais, mokytojais, administracijos darbuotojais ir kitų mokinių tėvais imasi lyderių vaidmenį mokykloje, sprenddami visus su mokinių reikalais susijusius klausimus.

Apie lyderystės ir mokymosi galimybių plėtrą mokykloje nagrinėjo ir G. Cibulskas, V. Žydžiūnaitė (2012), kurie apibendrinant išskyrė pagrindinius tikslus, siekiant plėtoti organizacijos lygmenyje. Autoriai teigia, kad reikia skatinti ne tik formaliąją, bet ir neformaliąją lyderystę, derinant su mokyklos tikslais; skatinti lyderystę skirtinguose darbuotojų veiklos lygmenyse (asmeniniame, mokinių, kolegų, išorės subjektų); skatinti lyderystę tokiais veiksniais: sudaromos sąlygos reikštis mokytojų lyderystei jo veiklą ir atsakomybės srityje; - investicijos į lyderių ugdymą; - palankus mokyklos vadovų požiūris į mokytoją lyderį; - palankus kolegų požiūris į lyderių ugdymą; - skatinimas „žinių lyderystės“ (aukštos profesinės kvalifikacijos ir kompetencijos darbuotojų įtraukimas ir skatinimas); - skatinimas dalytis patirtimi.

Negalima nepaminėti, kad organizacijos lygmenyje, lyderystės ir mokymosi galimybių plėtrai didelę įtaką turi ir pats organizacijos steigėjas. J. Navickaitė (2014) teigia, kad nuo mokyklos steigėjo (savivaldybės tarybos) palankių sąlygų sudarymo priklauso lyderystės plėtojimas. J. Navickaitės (2014) pastebi, kad parama mokyklai ir visai jos bendruomenei, - tai vienas iš svarbiausių veiksnių, kuris lemia lyderystės plėtrą mokykloje, tačiau mokyklos steigėjas, atlikdamas savo vaidmenį gali kontroliuoti bei vertinti mokyklos veiklas, taip mažindamas

lyderystės siekiamumą. Po J. Navickaitės (2012) atlikto tyrimo išryškėjo, kad savivalda labai mažai domisi mokykla vidine veikla, todėl susidaro kliūti mokyklos bendruomenei siekti pokyčių. Taip pat suprantama, kad lyderystės ir mokymosi galimybių plėtojimas priklauso ir nuo steigėjo finansavimo, nuo mokyklos galimybės veikti laisvai, tačiau J. Urbanovič (2011) pastebi, kad pirmiausia mokyklos turi būti pasiruošusios ir gebančios priimti savarankiškumą ir autonomiškumą.

G. Cibulskas, V. Žydžiūnaitė (2012) teigia, kad lyderystės prielaidos plėtojant mokykloje *nacionaliniu lygmeniu* sudaromos, remiantis Lietuvos Respublikos Švietimo įstatymu, o jos valdymo subjektai yra: Seimas; Vyriausybė; Švietimo ir mokslo ministerija, kitos ministerijos, Vyriausybės įstaigos. G. Cibulsko ir V. Žydžiūnaitės (2012) teigimu, minėti švietimo subjektai turi labai didelę galią sudaryti prielaidas lyderystės plėtotei, nes pagal savo funkcijas šios institucijos yra įgaliotos formuoti Lietuvos švietimo politiką, teikti įstatymų projektus, priimti įstatymus, vykdyti ilgalaikes švietimo programas, tai yra, jų veikla nukreipta į švietimo valdymo makro lygmenį, sudarant optimalią teisinę bazę, kuri leistų efektyviai vykdyti švietimo politiką skirtingų lygmenų švietimo subjektams, pasiekti atskirų švietimo sistemos institucijų ir visos švietimo sistemos tikslus. Suprantama, kad šiame nacionaliniame lygmenyje mokyklos veikla priklauso nuo valstybės politikos. Pasak J. Navickaitės (2014), lyderystė ir mokymosi plėtra mokykloje priklauso nuo šalyje ir regionuose įgyvendinamos švietimo politikos.

G. Cibulskas ir V. Žydžiūnaitė (2012), T. Bagdanskis ir V. Jurgaitis (2011) dėl lyderystės ir mokymosi galimybių plėtojimo nacionalinio lygmens institucijoms siūlo: koreguoti ir papildyti konkrečius teisės aktus, kurie užtikrintų didesnę mokyklų savarankiškumą ir atsakomybę, sudarytų sąlygas įdiegti stebėsenos sistemą, skatinančią lyderystę. Pasak autorių, tai padėtų plėtoti švietimo lyderystę mokyklose, didinant mokyklų atskaitomybę ir atsakomybę už veiklą bei jos rezultatus ir demokratiškų sprendimų priėmimą.

Taip pat labai svarbu, kad vadovams būtų parengta programa dėl švietimo lyderystės plėtojimo. T. Bush (2012), T. Townsend (2011) ir M. Brundrett, C. Rhodes (2009) teigia, kad dėl išsiplėtusios mokyklos vadovo veiklos, mokykloms suteikta daugiau savarankiškumo, padidėjo atsakomybės ribos, išaugo atskaitomybė bendruomenei, valdžiai ir visuomenei, todėl valstybės lygmeniu atsirado poreikis parengti švietimo lyderystės plėtojimo programas, skirtas švietimo įstaigų vadovams. T. Bush (2012) pastebi, kad šių programų turinį turėtų sudaryti: vizijos kūrimas ir strateginių krypčių nustatymas; darbuotojų gebėjimų ugdymas; organizacijos transformacija; mokymosi paradigmos plėtojimas. Tai padėtų švietimo įstaigų vadovams sėkmingai įgyvendinti pokyčius ir plėtoti lyderystę mokykloje.

Nacionaliniu lygmeniu, valstybinėms institucijoms svarbu užtikrinti, kad įgyvendinant pokyčius būtų pasiekti ilgalaikiai rezultatai. Pasak M. Fullan (2005) dėl pokyčių įgyvendinimo,

bendradarbiaujant tarp visų suinteresuotųjų šalių grupių, reikalinga susitarti su visais švietimo lygmenimis, o nacionalinio lygmens institucijos į švietimo inicijavimo ir įgyvendinimo pokyčių procesą turi įtraukti visų lygmenų atstovus.

Kaip mokyklai pasirinkti, kokia lyderystė jai tinka? Išsirinkti vieną iš daugelių lyderystės, mokyklai yra iššūkis. Mokykla, suprasdama, kad ji yra besimokanti, besiremama patirtimi ir įgūdžiais renkasi tokią lyderystę, kuri būtų naudinga visai bendruomenei, siekiant aukštų rezultatų ir tikslų. Pasak J. Valuckienės, S. Balčiūno, E. Katiliūtės, B. Simonaitienės, B. Stanikūnienės (2015) dažniausiai mokyklose plėtojant lyderystę yra taikomos šios lyderystės teorijos: tai viena jų *lyderystė mokymui*, kuri sukuria saugią aplinką mokyklos bendruomenei, padeda atskleisti ugdymo proceso tobulinimo kryptį. Tačiau lyderystė mokymuisi negalime priskirti prie lyderystės teorijų, kur mokytojai yra motyvuojami prisiimti atsakomybę, imasi iniciatyvos dėl pokyčių rezultatų. Čia rezultatai priklauso nuo mokyklos vadovavimo, kur direktorius dalyvauja ugdymo proceso veikloje. Kadangi šiuolaikinės mokyklos gyvena nuolatinėje kaitoje, todėl vien lyderystės mokymui nebeužtenka. *Transformacinė lyderystė* nukreipta į lyderio ir pasekėjų ūgtį bei tobulėjimą. Šioje lyderystėje pirmiausia suteikiamos galimybės patiems spręsti problemas, siekiant bendro tikslo ir įveikiant naujus iššūkius. D. Žvirdauskas (2006) teigia, kad transformacinis lyderis, kurdamas bendradarbiavimu grįstą mokyklos kultūrą, savo pasekėjus įgalina ir skatina tobulėti, įtikina pakilti aukščiau asmeninių siekių ir interesų, motyvuoja ir įtraukia į kartu išsikeltų tikslų įgyvendinimą. Pagrindinis transformacinės lyderystės uždavinys, kad visa mokyklos bendruomenė suvienodytų tikslus ir viziją. *Pasidalytoji lyderystė* pasireiškia tuo, kad stiprėja vadovo poreikis ugdyti naujus lyderius, su jais dalintis lyderyste, taip tobulinant mokyklos veiklą. Tokioje mokykla dalijamasi atsakomybe, žiniomis, pasitikėjimu, kultūra. Nuolat pasižymi bendradarbiavimu, tiek tarp mokytojų, tiek tarp mokytojų ir mokinių.

Apibendrinant lyderystės ir mokymosi galimybių plėtrą mokykloje, galime teigti, kad ji yra priklausoma nuo pačios organizacijos lygmens ir nacionalinio lygmens. Pačioje mokykloje lyderystė ir mokymosi galimybės priklauso nuo pačio vadovo ir jo vadovavimo stiliaus, nuo mokyklos bendruomenės narių ir kokios sąlygos joms vystytis yra sudarytos. Taip mokyklos organizacijos lygmenyje didelę įtaką vystytis lyderystei sudaro mokyklos steigėjas, nes nuo jo priklauso mokyklos finansavimas, kaip jis kontroliuoja ir vertina mokyklą, kaip kartu bendradarbiauja ir kiek jam mokykla yra įdomi. Nacionaliniu lygmeniu mokykla yra priklausoma nuo politikos, nuo įstatymų ir kitų teisės dokumentų, kurie reglamentuoja lyderystės plėtrą mokykloje. Aptarus lyderystės teorijas švietime, suprantama, kad, kiekviena iš jų turi išskirtinius lyderystės aspektus, reikšmingus ne tik švietimo organizacijos lyderystės stiprinimui, bet ir svarbiausiam mokyklos veiklos tikslui – mokinių mokymosi sėkmei pasiekti.

2. REFLEKTYVIOS LYDERYSTĖS MOKYKLOJE FORMAVIMO (-SI) PRIELAIIDOS

2.1. Reflektyvios lyderystės samprata ir principai

Geros mokyklos koncepcijoje suformuluota, kad gera mokykla – tai nuolat besimokanti organizacija, kurios bendruomenė yra reflektivi: apmąsto bei aptaria savo veiklą ir bendro gyvenimo įvykius, įsivertina, geba pasimokyti iš patirties ir pagrįstai planuoti (*Geros mokyklos koncepcija, 2013*). Norint sukurti gerą mokyklą su reflektuojančia bendruomene, reikalingi reflektuojantys lyderiai, kurie savo veikloje intuityviai taikytų reflektivos lyderystės principus.

Pagrindinis reflektivos lyderystės principas - reflektivusis mąstymas, kuris sudaro prielaidas esminiam pažinimo procesui mokytojo veikloje. Apie reflektivos lyderystės mąstymo reikšmę kalba G. L. Taggartas ir A. P. Wilsonas (2005) teigdami, kad reflektivos lyderystės mąstymas apima išpareigojimą tęsti nuolatinį ir ilgalaikį kritinį savęs suvokimą ir tobulėjimą bei palengvina veiklą dirbant su kitais. Suvokiama, kad siekdamas tapti reflektiviu lyderiu, asmuo turi reflektuoti ir apmąstyti savo patirtį. Reflektivos lyderystės esminiai principai, formuojantys reflektivų mąstymą, yra reflektivi praktika ir reflektivus mokymas(-sis).

Filosofas J. Dewey reflektivų mąstymą apibūdino sekančiai: „mąstymas yra geriausias jausmas, kuris yra visko pagrindas, veikiantis įsitikinimus“ (Dewey 1910). Mąstymo refleksija sudaro sąlygas reflektivosios praktikos pasireiškimui. Bene tiksliausiai reflektiviąją praktiką apibrėžė D. A. Schon (1987), kuris teigia, kad reflektivi praktika, tai žmogaus gebėjimas mąstyti ir mokytis iš savo patirties. Pasak J. J. Loughran (2002), reflektivi praktika priklauso nuo turinio ir tikslo, kurią per mąstymą reikia išanalizuoti ir priimti sprendimą. Reflektivi praktika gali vykti individualiai, su partneriu arba grupėje. Pasak A. Milerio (2005), per reflektivią praktiką vyksta asmens augimas, įgyjama įgūdžių ir žinių apie savo stiprybes ir iššūkius. Reflektivi praktika veiksminga individui derinant asmeninę patirtį su emociniais išgyvenimais ir analizuojant savo reakcijas į turėtą patirtį, gebant įvertinti savo veiksmų aplinkybes bei pasekmes. Reflektivoji praktika yra daugiau negu mąstymo praktika. P. Jarvis (1998) apibūdina, kad tai tokia praktikos forma, kuria siekiama išspręsti probleminės veiklos situacijas, siekiant augti ir tobulėti profesinėje veikloje. Pasak J. A. Moon (1999)- tai gebėjimų ir įgūdžių rinkinys, kuris pagal S. Imel (1992) apimantis mąstymą apie veiksmus, kritiškai analizuojant ir siekiant pagerinti profesinę praktiką. P. Jucevičienė (2007) teigia, kad reflektavimas padeda objektyviai vertinti situaciją, kontroliuoti mokymosi procesą, tobulinti organizacijos kokybę, įgyvendinti užsibrėžtus tikslus. Pakartotinis patirties vertinimas taikomas planuojant tolimesnę veiklą, kurios metu šis mokymasis realizuojamas profesinėje veikloje ir įtakoja asmeninę (individualią) besimokančiojo kaitą. Lyderiai ir sekėjai veikdami kaip praktikai, reflektuodami savo veiklą, įgyja naujų žinių bei

gebėjimų. A. Bagdonienė, J. Adomaitienė (2017) teigia, jog veiklos tyrimas – tai tarsi kvietimas mokytis spręsti sudėtingas profesines problemas, kurių kyla kasdien. Tai galimybė nenurimti, drąsiai pasitikti iššūkius ir teigiamai keistis pačiam.

P. Jarvis (2012) aiškina, kad tradicinis suvokimas, kad mokymosi procesas prasideda nuo teorijos ir tik po to eina praktika, yra atgyvenęs ir tinka fundamentaliesiems mokslams, bet ne praktinėms realaus gyvenimo situacijoms. Reflektavimas apie patirtį – mokymosi esmė. A. Bagdonienė ir J. Adomaitienė (2017) teigia, kad patirties refleksija glaudžiai sujungia aktyvų mokymąsi, jo valdymą ir apmąstymą. Reflektyvus mokymosi veiklos, aplinkos, savo žinojimo ir asmenybės tyrinėjimas veda į besimokančiojo, savo mokymosi pažinimą bei kuriamo naujo žinojimo ir žinių tikrinimą realybėje. Apibūdinti reflektyvų mokymą(-si), tuo labiau pateikti tikslų apibrėžimą yra labai sudėtinga. Pasak R. D. Boyd, A. Fales (1983), J. A. Usher, (1985), dažniausiai reflektyvaus mokymosi samprata naudojama apibūdinti mokymo(-si) procesams, kurių metu taikoma refleksija kaip viena iš pagrindinių priemonių patirčiai analizuoti. Pagal J. Dewey (1933, 1938), reflektyvaus mokymosi koncepcijos formuotojo darbuose mokymasis apibūdinamas kaip dialektinis procesas, integruojantis patirtį ir idėjas, stebėjimus ir veiklą. Mokymasis per patirtį, leidžia pažvelgti į ankstesnę patirtį ne tik kritiškai, bet ir pakeisti kai kuriuos aspektus, praturtinti bei ugdyti asmenybę. Reflektyvus mokymasis nusakomas, kaip vidinė komunikacija, kuri pagrįsta grįžtamojo ryšio suteikimu, tad besimokantysis grįžtamąjį ryšį gauna iš savęs paties. Pasak S. H. Ramsey (2003), besimokantieji reflektyviai apmąsto ir tiria savo veiklą, tikrindami iškeltas hipotezes. Reflektyvus mokymasis pripažįstamas kaip esminis reflektyvios lyderystės pagrindas, įgalinantis organizacijas pokyčiams, kvestionuojant bei persvarstant prielaidas ir keičiant priimtas žinių sistemas ir geriausias praktikas.

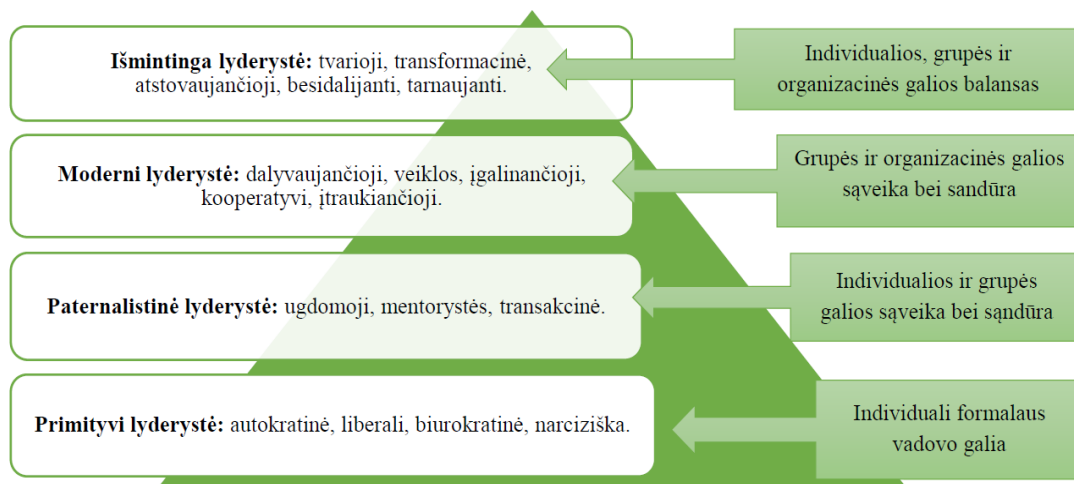
Reflektyvios lyderystės principų visuma suponuoja reflektyvios lyderystės sampratos plėtotę. Mokytojo reflektyviosios lyderystės samprata yra kompleksinė, nes apima mąstymo, mokymo(-si), praktikos reiškinius, susijusius su mokytojo profesiniu ir asmeniniu tobulėjimu. Reflektyvios praktikos ir mokymosi reiškiniai buvo analizuoti edukologijos J. Loughran, (1996), R. Rogers (2001), J. A. Moon (1999, 2004) ir kt. moksliniuose tyrimuose. P. A. Castelli (2016) vartoja reflektyvios lyderystės sąvoką bei analizuoja šio reiškinio apraiškas organizacijoje. Kiti autoriai renka sąvokas, kurių turinys tiesiogiai siejasi su reflektyvios lyderystės principais, t. y. reflektyvia praktika K. Tikkamaki, L. Hilden (2014), reflektyviu mokymu(-si) P. A. Castelli (2011) ir kt., kurių darbuose reflektyvios lyderystės sampratos pagrindas siejamas su mokymosi kultūros puoselėjimu organizacijoje bei refleksijos ir reflektavimo procesais, kai reflektyvios lyderystės esmė yra lyderio ir sekėjų patirtys. Reflektyvios lyderystės sampratą formuojantys teiginiai per reflektyvų mokymą(-si). D. A. Schon (1983) teigia, kad reflektyvus mokymasis, tai kai darbuotojai reflektuoja savo patirtimi ir atrastas išvalgas pritaiko sprenddami problemas,

kylančias ateityje. A. Pollard (2002) teigia, kad refleksijos pagrindimas įrodymais padeda siekti veiklos standartų ir reikiamos kompetencijos, išlaikyti ir tobulinti profesinę veiklą. B. R. Krogstie, M. Prilla, V. Pammer (2013) teigia, kad reflektyvus mokymas(-sis) yra esminis reflektyvios lyderystės pagrindas, įgalinantis organizacijas pokyčiams, kvestionuojant bei persvarstant prielaidas ir keičiant priimtas žinių sistemas ir geriausias praktikas. G. L. Taggart ir A. P. Wilson (2005) teigia, kad pagrindinis kelias į reflektyvią lyderystę yra per mokymąsi iš patirties. Reflektyvios lyderystės sampratą formuojantys teiginiai per reflektyvią praktiką. P. Jarvis (1992) teigia, kad reflektyvi praktika, tai praktikos forma, kuria siekiama išspręsti probleminės veiklos situacijas, siekiant augti ir tobulėti profesinėje veikloje. J. A. Moon (1999) teigia, kad reflektyvi praktika, tai gebėjimų ir įgūdžių rinkinys. L. Lambert (2011) teigia, kad reflektyvi praktika, tai savo praktikos apsvaistymas ir kitų skatinimas apsvaistyti savąją, tai puikus būdas gauti svarbios informacijos. Keletas įtakingų autorių teiginių formuojančių reflektyvios lyderystės sampratą per reflektyvų mąstymą. J. Dewey (1996) teigia, kad reflektyvus mąstymas yra tam tikra pažinimo forma, kuri skatina tyrinėti faktus, patvirtinti arba paneigti tolesnes išvadas. L. Lambert (2011) teigia, kad reflektyvus mąstymas padeda permąstyti ir įvertinti, kaip dirbame ir atliekame savo pareigas, tai padeda surasti naujų geresnių darbo metodų. Prie bendrinių reflektyvios lyderystės sampratos formuluočių priskirtina S. D. Goker, K. Bozkus (2017) teiginiai, kad reflektyvi lyderystė tai būdas valdyti savo gyvenimą ir asmeninį tobulėjimą, gebėjimas būti šalia savęs, su savo ir kitų asmenų patirtimi. Minėti autoriai teigia, kad reflektyvus lyderis yra bendradarbiaujantis, nuolat esantis mokymo procese, kuris efektyviai apmąsto praeities patirtį ir ieško tinkamų, naujų sprendimo būdų. Pasak G. L. Taggarto ir A. P. Wilsono (2005), reflektyvi lyderystė įtakoja teigiamai praktiką ir kuria reflektyvius lyderius.

Apibendrinant galima daryti išvadą, kad reflektyvios lyderystės samprata yra kompleksinė sąvoka, paremta pagrindiniu reflektyvaus mąstymo principu formuojamu esminiais reflektyvaus mokymo(-si) ir reflektyvios praktikos principais.

2.2. Reflektyvi lyderystė skirtingų lyderystės teorijų kontekste

Reflektyvios lyderystės dėmesys nukreiptas į sąmoningą ir atsakingo požiūrio į savo mokymąsi tobulinimą. Nuo šio požiūrio priklauso mokinių pasiekimai. Mokytojams ir mokiniam bendradarbiaujant, nuolat tikslingai stebima, kaip mokytojai dalijasi atsakomybe su mokiniais ar mokytojai tobulėja kryptingai, mokosi iš savo veiklos. Yra žinoma labai daug ir įvairių lyderystės stilių klasifikacijų. Šiame skyriuje pagal G. Cibulsko ir V. Žydžiūnaitės (2012, p. 66-106) knygoje išskirtais ir sudaryta lyderystės stilių teorijos lentelė, aptarsime ar reflektyvioji lyderystė turi bendrų sąsajų su: primityvios, paternalistinės, modernios ir išmintingosios lyderystės grupėmis. (žr. į 1 paveikslėlį):



1 pav. Lyderystės tipų, stilių ir galios pasiskirstymo piramidė, pagal Cibulską ir Žydžiūnaitę (2012)

Primityviai lyderystės grupė. Ji skirstoma į: autokratinę, liberalią, biurokratinę narcizišką. Pagrindinės *autokratinės lyderystės* bruožai, kad lyderis kitų sprendimų nepripažįsta, nurodo ir diktuoja darbo metodus ir procesus. *Liberalioje lyderystėje* grupės nariai priima sprendimus, tačiau jiems kelia daug reikalavimų, jie nelinkę susiburti yra nesavarankiški. *Biurokratinė lyderystė*, tai tokia lyderystė, kai laikomasi tik tikslų lyderio nurodymų ji dažniausiai pasireiškia nesaugioje, pavojingoje aplinkoje. *Narciziškoje lyderystėje* lyderiai yra arogantiški, siekia rodyti galią ir puikuoja savimi. Svarbi formalus vadovo galia. G. Cibulskas, V. Žydžiūnaitė (2012) teigia, kad autokratinė lyderystė pasižymi vadovavimo stiliu, liberalieji lyderiai nelinkę susitelkti ir paremti vienas kito, nesugeba dirbti savarankiškai, autokratinėje lyderystėje asmenys kontroliuoja vieni kitus, biurokratinės lyderystės lyderis, slopina kitų kūrybiškumą, savarankiškumą, narciziškoje lyderystėje lyderis išsiskiria tuo, kad organizacinius sprendimus diktuoja narcizo asmeniniai interesai. Pasak autorių primityvaus stiliaus lyderiui būdingas pavaldinių paklusnumas, jų nuolankumas, o kūrybingi ir komandose dirbantys darbuotojai dažnai yra nepatenkinti tokiu lyderiu, nes jie neturi jokios įtakos pokyčiams ir sprendimų priėmimui ir tai gali sukelti jų didelį nepasitenkinimą darbu. Tačiau, galima manyti, kad dažnai primityvus lyderystės stilius yra svarbus, kuomet reikalinga priimti efektyvius sprendimus per trumpą laiką, o visa tai reikalauja griežtumo, reiklumo ir tikslumo. Lyginant reflektivią lyderystę su primityviają lyderystę pastebime, kad reflektivią lyderystę neturi nieko bendro su primityviają lyderystę grupę, kadangi reflektivioje lyderystėje asmenys patys ieško naujų darbo metodų, nebijo priimti sprendimus yra savarankiški. O primityvioje lyderystės grupėje yra klausoma vadovo nurodymu, sprendimus gali priimti, tačiau keliami aukšti reikalavimai. Suprantama, kad dėl šių skirtingų lyderio bruožų reflektivi lyderystė su primityvios lyderystės grupę sąsajų neturi.

Paternalistinė lyderystė sudaro: ugdomoji, mentorystės, transakcinė. *Ugdomoji lyderystė*.- tai veikla mokantis iš praktikos ir patirties, bendravimo. Mokymo procese asmeninis lyderystės

stilius, nes efektyvus savęs įgalinimas atsiranda nuolat tobulėjant. *Transakcinis lyderis*, kai su grupės nariais sąveikauja tik naudos principu, jam svarbu saviraiška, žmones motyvuoja tik per apdovanojimus ir bausmes. Paternalistinės teorija pasižymi galios individualios ir grupinės galios sandara bei sąveikavimu. Šioje grupėje reflektvyvi lyderystė turi sąsajų su ugdomąja lyderyste dėl to, kad veikla yra ugdoma iš praktikos ir patirties, per bendravimą, per nuolat savęs tobulėjimą, kompetencijų įgijimą. J. Starr (2009) teigia, kad ugdomoji lyderystė paremta santykių atvirumu ir pasitikėjimu vienas kitu. Tačiau išskirtinai paternalistinės lyderystės grupėje asmenybės ugdymas ir mokymasis vyksta vietoje, o asmenys skatinami tik per apdovanojimus ir bausmes. P. G. Northouse (2009) taip pat teigia, kad skatinimas vyksta pagal nuopelnus. Atvirkščiai reflektvyvioje lyderystėje asmenys yra skatinama visose savo veiklose. Suprantama, kad paternalistinėje lyderystėje daugiau dominuoja vadovas. Pagal J. Valuckienė, S. Balčiūnas, E. Katiliūtė ir kt. (2015) transakcinė lyderystė remiasi vadovo lyderio racionalių veiklos tikslų, uždavinių ir situacijos suvokimu, lemiančiu vadovavimo struktūrą, kur suvokdamas tikslą, vadovas lyderis veda organizaciją į priekį, tačiau užgožiamas darbuotojų iniciatyva, kūrybiškumas, pasitikėjimas savo jėgomis ir kompetencijos, o atvirkščiai reflektvyvioji lyderystė asmenį skatina, būdingas atvirumo ir pasitikėjimo sklaida.

Moderni lyderystė yra dalyvaujančioji, veiklos, įgalinančioji, kooperatyvi, įtraukiančioji. *Dalyvaujančioji, arba demokratinė lyderystė* - laikoma efektyviausiu lyderystės stiliumi. Lyderiai dalyvaujantys grupiniuose darbuose pripažįsta kitų narių indėlius. *Veiklos lyderystė* siekia vykdyti pokyčius, teisingai ir garbingai. Pokyčiai vykdomi per žmonių mąstymą ir jausmų transformavimą, pabrėžiant žmogiškumą ir dvasingumą. Akcentuojamas žmogiškasis faktorius lyderiui savo mintimis ir požiūriu kuriant pozityvų veiksmą. *Įgalinti lyderystė* siekia produktyviai dirbti komandoje iš skirtingų išsilavinimų, skirtingų vertybių, mąstymo ir elgesio normų turinčių žmonių. Tokias organizacijas būna sunku valdyti, tačiau jos yra lanksčios ir konkurencingos. *Kooperatyvios lyderystės* atstovai siekia išlaikyti efektyvią veiklą bei realizuojant save asmeniškai, prisiimant daugiau atsakomybių. *Įtraukiančiosios lyderystės* veikla skirta bendruomenei, kurioje ryškūs kultūriniai skirtumai, didelis dėmesys visų į(si)traukimui ir abipusei pagarbai. Bendrai paėmus modernios lyderystės grupę, ji išsiskiria grupinės ir organizacinės galios sandara ir sąveikavimu. Reflektvyvi lyderystė, kaip ir modernios lyderystės tipas - dalyvaujanti. Ji siekia kartu su ugdymo proceso dalyviais mokytis kartu, keistis kartu, organizuoti grupinį darbą. S. Jonušaitė, J. Valuckienė (2007) teigimu, kad per dalyvaujančią lyderystę atveria galimybę vienas su kitu dalytis savo turimomis žiniomis, patirtimi, pastebėjimais ir požiūriais. Taip pat ji, kaip ir modernioji ir įgalinčioji lyderystė siekia kiekvieną, visus ugdymo proceso dalyvius paskatinti tapti lyderiais. G. Cibulskas, V. Žydžiūnaitė (2012) nurodo, kad modernios lyderystės grupė orientuota į paramą, įgalinimą, veiklos ir kompetencijų plėtotę, reflektavimą, dalyvavimą ir veikimą,

santykius. Reflektyvioje lyderystėje taip pat, kaip ir moderniojoje yra gerbiami skirtingi požiūriai, orientuojamasi į integruotą, kultūrinių skirtumų turinčią veiklą, pirmenybė teikiama bendradarbiavimui-kaip ir įtraukiamosios lyderystės tipažui. Tiek reflektvyvioje lyderystėje, tiek moderniosios lyderystės grupėje yra skatinama asmenys reflektuoti, dėmesys sutelktas į santykius.

Išmintingoji lyderystė, kuriai priskiriami pavadinimai: tvarioji, transformacinė, atstovaujančioji, besidalijanti, tarnaujanti. *Tvarioji lyderystė* suprantama, kai lyderystė, kurianti sąlygas visuomenės gerovei. Ji įtakoja žmonėms, dalinanti ilgalaikėmis vertybėmis. *Transformacinė lyderystė* siekia įtakoti asmenų bei socialinių sistemų pokyčius, ko pasekoje darbuotojai tampa lyderiais. Motyvuojant darbuotojus, siekiama bendro tikslo. *Atstovaujančioji lyderystė* suprantama, kaip priklausanti organizacijai, tam tikriems įstaigų atstovams. Atstovaujantys lyderiai demonstruoja tikslų siekiamybę, savarankiškumą, kompetetingumą. *Besidalijanti lyderystė* – tai tokia veikla, kurioje lyderiu gali tapti kiekvienas, nepriklausomai nuo užimamų pareigų. *Tarnaujanti lyderystė*. Jos pagrindinis tikslas yra parama, dalijantis veiklas Tarnaujanti lyderystė apima saviraišką, trokštant tarnauti kitiems būnant lyderiu. Šiuose lyderysčių stilių apibūdinimuose matome, kad išmintingoji lyderystė, tai lyderystė, kurioje yra individualios, grupinės ir organizacinės galios balansas. Akivaizdu, kad reflektvyvi lyderystė turi sąsajas, nes, jai būdinga, kaip ir išmintingosios lyderystės grupei priskiriamai tvariajai lyderystei, kuri pasak G. Cibulsko, V. Žydžiūnaitės (2012), turi galios ugdyti ilgalaikes vertybes, įsipareigojimą nuolat save suvokti ir tobulėti mokymosi proceso metu. Reflektvyvi lyderystė kaip ir transformatorinė lyderystė, siekia stiprinti motyvaciją, vertinti kito žmogaus, bendruomenės nario indėlį. Pasak J. Bakanauskaitės (2014), transformatorinė lyderystė, tai kur komandas motyvuoja kurti pasitikėjimą savimi ir atsakingumą ir tuo gali pasižymėti efektyvia veikla organizacijose, turinčiose intelektualių komandos narių, kurie klesti interaktyviose aplinkose. Pasak B. M. Bass (2008), B. M. Bass, R. E. Riggio (2006), transformacinis lyderis įtakoja pavaldinius prisidėti prie bendros organizacijos vizijos kūrimo, tikslų įgyvendinimo, įkvepia siekti rezultatų, skatina savarankiškai spręsti problemas. V. Barvydienės, J. Kasiulio (2002) teigia, kad transformacinio lyderio tikslas yra motyvacija dėl aukštesnių nei tikimasi rezultatų. Kaip ir reflektvyvioje lyderystėje taip ir transformatorinei lyderystei būdinga asmens emocija, vertybės, elgesys. Sutampa ir su dalinimosi lyderystės sąvoka, nes skatina dalijimąsi idėjomis, mintimis, gerąja patirtimi.

Apibendrinimas. Apžvelgus visas pateiktas lyderystės teorijas, matyti, kad reflektvyvioji lyderystė daugiausiai panašumų ir sąsajų turi su išmintingosios, ypatingai su transformacine lyderyste, modernios ir pateralistinės lyderystės tipais, kur vyrauja informacijos pasidalinimu, mokymasis ir tobulėjimas, kur kiekvienas gali tapti lyderiu, Matome, kad reflektvyvi lyderystė nieko bendro neturi ir yra sunkiai suderinama su primityvios lyderystės grupe, kurioje vyrauja

autokratinis valdymo stilius, paklusnumas, išskyrus turi bendrą tikslą – ugdymo procesą, tačiau toks ugdymo procesas yra mažai efektyvus organizacijai ir jos bendruomenei.

2.3. Reflektyvios lyderystės mokykloje kaip besimokančioje organizacijoje raiškos teorinis modelis

Mokyklos sėkmė ir pažanga priklauso nuo kiekvieno mokyklos darbuotojo, kaip jis noriai tobulina savo kompetencijas ir kaip efektyviai prisideda prie organizacijos veiklos. Valstybinėje švietimo 2013–2022 metų strategijoje teigiama, kad „būtina atrasti paskatas ir sąlygas kurtis reflektuojančių, kūrybingų ir profesionalių mokytojų bendruomenėms, ugdyti švietimo įstaigų vadovų telkiančios lyderystės gebėjimus pasiekti tokį pedagoginių bendruomenių lygį, kai jų kritinę masę sudaro reflektuojantys, nuolat tobulėjantys ir rezultatyviai dirbantys profesionalūs mokytojai“. Norint pasiekti darbo kokybės ir efektyvumo piką, pedagogas nuolat turi tobulėti, gilinti savo žinias. V. Rajeckas, (2004) akcentuoja, kad mokytojo gyvenimo būdui sąlygoja ugdomoji veikla, todėl jis turi kūrybiškai priimti sprendimus. Tai suprantama, kad pedagogas savo profesijoje veikloje turi suprasti jo prasmę bei savo atliekamais darbais jausti pasitenkinimą. A. Skaržauskienė (2008) siūlo lyderystės kompetencijų tobulinimą atskirti per šias grupes: asmeninę, tarpasmeninę (grupės) ir organizacijos lygmenis.

Norint iš esmės suprasti reflektuojančios lyderystės mokykloje kaip besimokančioje organizacijoje raišką, tikslinga ją suprasti per reflektuojančios lyderystės poreikio ištakas. Atlikus reflektuojančios lyderystės nagrinėjusių autorių apžvalgą, galima išskirti šias esmines reflektuojančios lyderystės ištakas: pagal J. A. Smith (2003), K. Tikkamaki, L. Hilden (2014) ir kt. žinių supratimo siekis ir mokymo(-si) tobulinimo poreikis.; pagal J. A. Moon (2004), P. Zwozdiak-Myers (2012), tai profesinio augimo ir atsinaujinimo poreikis; M. G. Wagner (2006), K. L. Bolton (2010) ir kt., tai asmeninio integralumo poreikis, tyrinėjimo poreikis ir veiksmingumo siekiai Esminės autorių išvalgos apie esmines reflektuojančios lyderystės ištakas. B. Hegarty (2011) teigia, kad mokymasis įvyksta, kai įgyjamos naujos žinios ir supratimas, įgūdžiai ir išvalgos paskatina profesinių tikslų pasiekimą. J. Roffey-Barentsen, R. Malthouse (2013) nurodo, kad kartais mokytojai susiduria su kritiniu incidentu, kuris lemia staigų laipsniško supratimo siekį ir pasak K. Tikkamaki, S. Hilden (2014) įvertina visos organizacijos struktūrą. T. Ghaye, (2010) teigia, kad reflektuojančios pokalbiai sutrikdo stabilią būseną (statu s quo), klausinėjant ir ištiriant ją. Pasak L. Cartwright, D. McGregor (2011), P. Zwozdiak-Myers (2012), toks tyrinėjimas skatina veiksmingumą, kuriuo pasiekiami mokymo(si) tikslai klasėje, ieškoma naujų idėjų, įvertinamas ir reflektuojamas jų poveikis. P. Zwozdiak-Myers (2012) teigia, kai reflektuojančioji praktika yra pozicionuota profesinio tobulėjimo šerdyje, mokytojai tyrinėja praktiką ir pasak R. J. Marzano (2012) kuria naujas žinias, V. Pitsoe, M. Maila (2013) teigia, kad skatinamas protinis augimas, T. S. C.. Farell (2015) nurodo, kad

siekama mokymosi visą gyvenimą bei pagal K. F. Osterman, R. B. Kottkamp (2004), tai savęs ir savo veiksmų supratimo įvairiose mokymo(si) situacijose, kurios pasak J. A. Moon (2004) yra nestruktūruotos ir nenuspėjamos. M. G. Wagner (2006) aiškina, kad tapimas savireflektyviam prasiskverbia ne tik į profesinius, bet ir į asmeninius gyvenimus. Pasak L. Laker (2001), mokytojų savianalizė atskleidžia užslėptus išankstinius nusistatymus ir pasak L. Finlay (2008) nepagrįstas pedagogines prielaidas, K. L. Bolton (2010) teigimu formuojamas įžvalgumas ir tapatumas, kas pasak G. Bishop, J. Blake (2007) ir lemia mokytojo asmeninio augimo ir tobulėjimo vystymosi siekį. Autorių įžvalgos atskleidžia, kad reflektyvios lyderystės poreikio tenkinimas mokykloje kaip besimokančioje organizacijoje turi stiprų pradą, ko pasėkoje atsiranda palanki terpė reflektyvios lyderystės raiškai. Reflektyvios lyderystės raiška sudaro sąlygas reflektyvių lyderių atsiradimui. Mokykloje kaip besimokančioje organizacijoje reflektyvios lyderystės raiška pasireiškia asmeniniu lygmeniu, grupės/klasės ir organizacijos lygmeniu. Reflektyvūs lyderiai skleiddami reflektyvios lyderystės principus sekėjų ir kolegų tarpe sukuria mokykloje reflektyvios lyderystės kultūra, kuri užtikrina savaiminę reflektyvios lyderystės raišką per individualų lygmenį, grupės lygmenį ir organizacijos lygmenį. Remiantis autoriais K. Tikkamaki, S. Hilden (2014); J. A. Moon (2004); M. Castelli, (2016); J. A. Smith, (2003) ir kt., reflektyvios lyderystės mokykloje kaip besimokančioje organizacijoje raiškos teorinio modelio sąlyginė struktūra pateikiama lentelėje per individualų, grupės ir organizacijos lygmenis (žr. 4 lentelę):

3 lentelė. **Reflektyvios lyderystės mokykloje kaip besimokančioje organizacijoje raiškos teorinio modelio struktūra** (lentelė, remiantis skirtingų autorių sudaryta autorės)

Reflektyvus mokymas ir mokymasis (individualus ir grupės/klasės lygmuo)	Asmeninės patirties reflektavimo reikšmės supratimas ir patirtinio mokymosi tendencijos mokyklos veikloje
	Mokymo(-si) praktikos sąsajos su asmenine išgyventa patirtimi ir jos reflektavimu profesinėje veikloje mokykloje
	Veiklos mokykloje ir savo veiksmų refleksija mokymo(-si) planavimo ir organizavimo etape
	Giluminis požiūris į mokymąsi ir supratimas
	Asmeninių įsitikinimų, vertybių bei nuostatų kaitos procesas – kritinė refleksija
	Savęs bei ugdytinių pažinimo procesas išgyventos patirties analizės procese
	Turimų ir naujų žinių integravimo procesas praktikoje
Reflektyvi praktika (individualus ir grupės/klasės lygmuo)	Gebėjimas mokytis ir spręsti problemas iš savo bei kolegų patirties dalinantis sėkmės atvejais
	Savo veiksmų giluminis tyrinėjimas ir reflektavimas veikiant, veikloje ir po veiklos
	Gilus kritinis specifinių ir konfliktinių situacijų veikloje apmąstymas
	Profesinio tobulėjimo procesas
Reflektyvios lyderystės plėtotė mokykloje ir jos raiška (organizacijos lygmuo)	Asmeninio tobulėjimo procesas
	Praktinės patirties įprasminimas mokyklos veikloje
	Asmeninis augimas ir vystymasis mokymo (-si) profesinėje veikloje mokykloje
	Savo kaip mokytojo lyderio egzistencijos suvokimas
	Gilesnis savo jausmų suvokimas mokymo (-si) profesinėje veikloje mokykloje
Reflektyvios lyderystės praktinis taikymas mokykloje ir ugdymo/si proceso dalyvių tarpe (visi lygmenys)	Mokėjimas veikti konfliktinėse situacijose atspindint patirties scenarijų analizę
	Lyderiavimo vaidmens pasirinkimas siekiant įgyvendinti užsibrėžtus profesinius tikslus mokykloje kaip organizacijoje ir poveikį jos dalyviams
	Lyderiavimo vaidmenų paskirstymas siekiant tobulinti mokyklos kaip organizacijos ugdymo kokybę
	Reflektyvios bendruomenės kūrimas mokykloje
	Reflektyvumo skleidimas ir skatinimas sekėjų tarpe

Mokykla yra sudėtinga bendruomeninė organizacija su savo hierarchija ir sekėjais. Mokytojas yra individas, bet jis neturi nei teorinių nei praktinių galimybių mokykloje egzistuoti autonomiškai, tuo labiau atlikti autonominius veiksmus, nes organizacijoje kiekvienas veiksmas turi atoveiksmį. Jei reflektyvi lyderystė paliečia mokytoją individualiai, paliečia ir bendruomeniškai per grupę ar visą organizaciją. Jei reflektyvi lyderystė įtakoja mokyklą kaip organizaciją ar jos grupę, įtakoja ir mokytoją kaip individą. Jei mokytojas reflektyviai lyderiauja,

jis ne tik kuria reflektivių lyderių bendruomenę grupėje ar organizacijoje, bet ir asmeniškai tobulėja. Reflektiviai lyderiaujantis mokytojas tobulėja ne tik individualiame lygmenyje, bet ir grupės bei organizacijos lygmenyse. Tai neatsiejami procesai, todėl jie koreliuoja bendrajame reflektivos lyderystės mokykloje kaip besimokančioje organizacijoje raiškos kontekste. Bet tikslinga reflektivos lyderystės mokykloje kaip besimokančioje organizacijoje raišką nagrinėti atskirai per individualų, grupės ir organizacijos lygmenis.

Individualus lygmuo. Reflektivos lyderystės raiška individualiame lygmenyje apima individo reflektivių mokymą ir mokymąsi, reflektivią praktiką ir reflektivos lyderystės praktinį taikymą mokykloje ir ugdymo/si proceso dalyvių tarpe. Asmeninės patirties reflektavimo reikšmės supratimą galima apibūdinti kaip supratimą, kad svarbu mokytis iš savo asmeninės patirties pasitelkiant turimus gebėjimus. Mokymasis turi remtis ankstesnėmis patirtimis ir žiniomis, bet tam reikia naudoti reflektivių mąstymą, kad individas galėtų tirti, analizuoti ir transformuoti savo žinias per ankstesnę patirtį. Be asmeninės patirties reflektavimo reikšmės supratimo neįmanoma reflektivos lyderystės raiška individualiame lygmenyje. Individualiame lygmenyje reflektivos lyderystės raiškos struktūroje labai svarbia vietą užima mokymo(-si) praktikos sąsajos su asmenine išgyventa patirtimi ir jos reflektavimu profesinėje veikloje mokykloje. Refleksijos esmė – atsigręžti į save, t. y. apmąstyti save įvairiais aspektais. Refleksijos tikslas – mokytojui pasižiūrėti į save mokymo(-si) procese, padėti atpažinti ir išreikšti savo jausmus. J. Peltier ir kt. (2005) pateiktas reflektivaus ir nereflektivaus mokymosi kontinuumas akcentuoja, kad supratimas – antras reflektivaus mąstymosi hierarchijos lygmuo (pirmas lygmuo – įprastinis mokymasis, pvz. mokymasis mintinai). Pagal J. Peltier, A. Hay, W. Drago (2005), supratimas mokytoją artina prie giluminio požiūrio į mokymąsi, kai refleksija apima gilų savo veiklos ir veiksmų apmąstymą reikalaujantį didelių pastangų ir įsipareigojimo iš besimokančiojo, dominuoja giluminis požiūris į mokymąsi. Mokslininkai, pvz. J. Peltier ir kt. (2005) išskiria kritinę refleksiją, kuri apibūdinama kaip asmeninių įsitikinimų, vertybių bei nuostatų kaitos procesas ir yra neatsiejama reflektivos lyderystės raiškos struktūros dalis individualiame lygmenyje. Tai aukščiausias reflektivaus mokymosi lygmuo užtikrinantis sklandų turimų ir naujų žinių integravimo procesą praktikoje. Kritinėje refleksijoje mokytojai naudoja sudėtingus reflektivaus mąstymo metodus, kurie geba pakeisti ir formuoti mokytojo esminį požiūrį į savo veiklą mokykloje ir savo veiksmų planavimą ir organizavimą mokymo(-si) metodikoje. Giluminis požiūris, supratimas ir kritinė refleksija mokyklos ir mokymo(-si) veikloje sudaro sąlygas mokytojui tobulinti savęs bei ugdytinių pažinimo procesą per išgyventos patirties analizę, vykdyti turimų ir naujų žinių integravimo procesą praktikoje. Individualiame lygmenyje reflektivus mokymas(-sis) neatsiejamas be reflektivos praktikos. Reflektivi praktika įprasmina reflektivių mokymą(-si) ir atskleidžia rezultatus. D. Schon (1983) teigia, kad reflektivi praktika yra „raktinis“ reflektivaus mokymosi

atributas. Reflektyvi praktika gali būti traktuojama kaip reflektivaus mokymosi priemonė. Pagal K. Yip (2006), reflektiva praktika tai kartu ir praities išgyvenimų atgaminimo procesas, individualus situacijų išreiškimas ir profesinių žinių perkėlimas į konkrečias situacijas ir kontekstus. Reflektyvi praktika įgalina mokytojus reflektiviai mokytis(-is) derinant teorines ir praktines žinias, kurios įgyjamos per darbą mokykloje ir mokymąsi. V. Šernas (2006) teigia, kad teorija įgalina rasti naujus kelius praktikai, o praktika padeda tobulinti teoriją. Pasak S. Atkins, K. Murphy (1993), reflektivus mokymasis ir reflektiva praktika individualiame lygmenyje neatsiejama be savirefleksijos, kuri apima suvokimą apie išgyventus nemalonius jausmus ar mintis, kurias seka tų jausmų kritinė analizė, vedanti prie naujų perspektyvų numatymo. Todėl realizuojamas noras perduoti informaciją apie save kitiems ir gauti informaciją iš kitų per grįžtamąjį ryšį. Labai svarbus reflektivos lyderystės raiškos struktūros dalis yra mokytojų gebėjimas mokytis ir spręsti problemas iš savo bei kolegų patirtis dalinantis sėkmės atvejais. Reflektivus įgūdžių įgijimas siejamas su reflektiva praktika. Gilus kritinis specifinių ir konfliktinių situacijų veikloje apmąstymas per reflektivos praktikos patirtis yra raktas į sėkmę ateityje. Reflektivoje praktikoje mokytojai reflektuoja veikiant, veikloje ir po veiklos, todėl atranda netikėtus sprendimo būdus ir galimybes veikti. Eksperimentinė veikla apima teorinių žinių išbandymą praktikoje, o šios proceso rezultatas - individualus profesinis ir asmeninis tobulėjimas. Brandaus reflektivaus lyderio susiformavimas individualiame lygmenyje sudaro sąlygas tinkamam lyderiavimo vaidmens pasirinkimui siekiant įgyvendinti užsibrėžtus profesinius tikslus mokykloje, ko pasėkoje kuriama reflektiva bendruomenė mokykloje (aplink ją) ir skleidžiamas bei skatinamas reflektivumas sekėjų tarpe.

Grupės/klasės lygmuo. Reflektivos lyderystės raiška grupės/klasės lygmenyje apima grupės reflektivų mokymą ir mokymąsi, reflektivią praktiką ir reflektivos lyderystės praktinį taikymą mokykloje ir ugdymo/si proceso dalyvių tarpe. Reflektivos lyderystės raiška grupės/klasės lygmeniu yra tiesiogiai priklausoma nuo reflektivos lyderystės raiškos individualiu lygmeniu. Paprastai kalbant, jei mokykloje nėra reflektivų lyderių, negali būti ir grupinės reflektivos lyderystės kultūros. Reflektivos lyderystės raišką grupės lygmeniu įtakoja tie patys procesai, t. y. reflektivus mokymasis ir reflektiva praktika, kurie formuoja reflektivų mąstymą per grupinės patirties analizę ir grupinį atspindėjimą. Formuoti grupinei lyderystei reikalingi tie patys procesai kaip ir individualiame lygmenyje: grupinis reflektavimas veikiant, veikloje ir po veiklos, grupinis gilus kritinis specifinių ir konfliktinių situacijų veikloje apmąstymas. Grupinei lyderystei formotis bene esminė sąlyga yra grupės narių gebėjimas mokytis ir spręsti problemas iš savo bei kolegų patirties dalinantis sėkmės atvejais, ko pasėkoje vyksta grupinio asmeninio ir profesinio tobulėjimo procesas. Grupinis tobulėjimas per reflektivos lyderystės raišką grupėje vyksta tuomet, kai du ar daugiau individų mokosi kartu veikdami bei atradami naujus komandos

narių atsakomybės ir atskaitomybės būdus ir sąveikos tarp komandos narių aspektus. Tai grupinės komunikacijos procesas, be kurio neįmanoma reflektyvios lyderystės raiška grupės lygmeniu. Abipusis mokymasis vieniems iš kitų, taikant grupinės refleksijos technikas, padeda geriau įsitraukti, motyvuoti ir ugdyti atsakomybes ir įsipareigojimus kuriant bendrą viziją, taip pagerinant grupės veiklos rezultatų lygį. Reflektyvaus dialogo naudojimas (dalijimasis patirtimi ir išmoktos pamokos) skatina didesnę empatiją, pasitikėjimą ir ryšį bei mažina kliūtis tarp grupės narių. Grupės reflektyvi lyderystė neįmanoma be reflektyvaus lyderio(-ių), kuris privalo būti reflektyvios lyderystės raiškos „variklis“ grupėje. Lyderio vaidmuo keliant kolegų ir pasekėjų savivertę ir pasitikėjimo savimi lygį yra svarbus reflektyvios lyderystės aspektas. Reflektyviam lyderiui svarbu sugebėti sukurti tokią atmosferą, kuri skatintų pasitikėjimą, kurioje būtų vertinamos priešingos nuomonės, aktyviai dalijamasi patirtimi ir siekiama grįžtamojo ryšio, kas užtikrintų reflektyvios lyderystės sklandą grupės lygmeniu. Grupės tobulėjimas gali vykti formaliai, kur pasak G. Cibulsko ir V. Žydžiūnaitės (2012), labiausiai mokytojo lyderystė atsiskleidžia mokyklos veiklose, metodiniuose susirinkimuose, t. y. kai yra dalijamasi gerąja patirtimi, idėjomis, mintimis. Grupinė lyderystė pasireiškia per įsivertinimo procesą, per mokyklos veiklos planavimą, organizavimą ir vykdymą, taip siekiant ugdymo tikslų. Lyderystė gali pasireikšti ir neformaliai, vykstant asmeniniams pokalbiams neformaliuose susitikimuose. A. Harri (2003), L. Lambert (2011) pastebi, kad mokytojai, kurie yra reflektyvūs lyderiai, bendradarbiaudami su kolegomis, greičiau ir efektyviau pasiekia tikslus. Tai yra reflektyvios lyderystės raiškos esmė grupės lygmeniu.

Organizacijos lygmuo. Reflektyvios lyderystės raiška organizacijos lygmenyje apima reflektyvios lyderystės plėtotę mokykloje ir jos raišką, reflektyvios lyderystės praktinį taikymą mokykloje ir ugdymo/si proceso dalyvių tarpe. Kaip teigia J. Laughran (2007), praktinės patirties įprasminimas yra reflektyviosios praktikos rezultatas, nes žinių atpažinimas, plėtojimas ir aiškus reiškimas suteikia jai tikslą, o patirties skleidimas – galimybę pamatyti savo praktiką kitų akimis. Reflektyvių lyderių sąmoningas ar nesąmoningas reflektyvios praktikos skleidimas ir bendradarbiavimas per praktinės patirties įprasminimą mokykloje kuria naujas profesines žinias, sudaro sąlygas ieškoti veiksmingų darbo metodų, tobulina gebėjimą veikti konfliktinėse situacijose atspindint patirties scenarijų analizę, o tai yra tiesioginis reflektyvios lyderystės raiškos rezultatas organizaciniu lygmeniu. Reflektyvios lyderystės raiška mokykloje skatina kolektyvinius atradimus per klausinėjimus, o gebėjimas priimti reflektyvios lyderystės raiškos įsisavinimą sudaro sąlygas reflektyvaus intelekto, savirefleksijos ir kritinio mąstymo augimui mokykloje. Savirefleksija ir kritinis mąstymas organizaciniu lygmeniu mokytoją pastumėja į gilesnį savo jausmų suvokimą mokymo(-si) profesinėje veikloje mokykloje ne tik individualiu, bet ir organizaciniu lygmeniu. Reflektyvios lyderystės primestoje kritinio mąstymo ir savirefleksijos

aplinkoje tobulinamas tiek kiekvieno individo, tiek grupės, tiek organizacijos mokymo(-si) efektyvumas, naujų profesinių žinių įsisavinimo ir jų perteikimo mokiniams tobulėjimas, mokyklos vertybių ir tikslų įsisąmoninimas, kolektyvinio tapatumo formavimasis. Reflektyviais lyderystės raiška mokykloje skatina savęs pažinimą ir lavina reflektyvų intelektą, o toks proto plėtojimas, pasak J. A. Raelin (2002), kartu paskatina asmeninį augimą ir vystymąsi, pagrįstą giliu supratimu, kuris pasireiškia per tapatumo supratimą, pasitikėjimo savimi didėjimą, savo kaip pedagogo egzistencijos suvokimą. Asmeniniai klausimai apie savo kaip mokytojo egzistencijos suvokimą ir grupiniai klausimai apie mokyklos kolektyvo tapatumą padeda suvokti mokyklos kaip organizacijos vertybes ir tikslus, o tai veda prie mokyklos kaip organizacijos gebėjimo sėkmingai veikti specifinėse situacijose atspindint patirtie scenarijus. Reflektyvios lyderystės raiškos neatsiejamas rezultatas yra grupinės refleksijos realizavimas siekiant mokyklos vertybių ir tikslų įgyvendinimo, kuris per kolektyvinės praktinės patirties analizę skatina gebėjimą perteikti savo asmeninę patirtį mokyklos kolegoms, o tai tobulina gebėjimą mokyti(-is) ir spręsti problemas iš mokyklos kolegų patirties ir kuria reflektyvios lyderystės kultūrą mokykloje. Pasak T. S. C. Farrellio (2001), bendravimas su kolegomis per kritinę draugystę, mentorystę ir dalyvavimą mokytojų tinkluose - tai visi būdai, kuriais mokytojai gali įgyti naujų įgūdžių ir žinių. Taip pat autorius teigia, kad efektyvaus profesinio tobulėjimo galimybės priklauso nuo bendravimo su kitais specialistais, kurie siūlo idėjas, kritiką, įkvėpimą ir moralinę paramą atnaujinimo procese. Autoriai H. Mintzberg, B. Ahlstrand, J. Lampel (1998) pabrėžia, kad besimokanti organizacija remia darbą ir mokymąsi komandose, kuriose organizacijos nariai gali keistis ir suvienyti žinias. N. Kvedaraitė (2009) teigia, kad mokymasis organizacijoje vyksta etapiškai, tačiau vyraujantis požiūris į skirtingus mokymosi lygius pabrėžia, kad besimokanti organizacija skatina dialogu besiremiantį komandinį darbą ir mokymąsi, kurio metu individai tyrinėja sudėtingas problemas ir laisvai pateikia savo interpretacijas. Neatsiejama reflektyviosios lyderystės raiškos sąlyga yra mokytojo pasitikėjimas savimi grindžiamas mokytojo kaip reflektyvaus lyderio vaidmens tinkamu pasirinkimu mokyklos bendruomeniniame kontekste siekiant mokyklos vertybių ir tikslų įgyvendinimo, kuris sustiprinamas asmeninių įsitikinimų ir vertybių darna su mokyklos vadovybe. Paprastai kalbant, nepasitikinčiam savimi žmogui sudėtinga skleisti reflektyvią lyderystę kolegų ir sekėjų tarpe, tuo labiau, nepalaikomam funkcinį lyderių, jei tariamo reflektyvaus lyderio įsitikinimai ir vertybės nesutampa su funkcinį lyderių įsitikinimais ir vertybėmis. D. Morrison (2013) teigia, kad mokyklos vadovas įtakoja mokytojų lyderystės plėtrai. P. Senge, (1990) teigia, kad vadovai turi prisiimti atsakomybę už mokymąsi bei organizacijos kūrimą, kuriose žmonės vystytų savo sugebėjimus, siektų bendros vizijos, tobulintų bendrus ugdymo modelius. Pasak D. Morrison (2013), vadovas turi sukurti organizacijos saugią aplinką, kurioje nenutrūkstamai vyksta keitimasis informacija, didelis pasitikėjimas, atsakomybės prisiėmimas ir nuolatinis mokymasis.

Reflektyvaus lyderio vaidmuo didinant pasitikėjimo savimi lygį ir sekėjų savivertę yra svarbus reflektyvios lyderystės raiškos aspektas. Organizacijos lygmenyje svarbiausiu veiksmu skatinant reflektyvią lyderystę tampa reflektavimo kultūros puoselėjimas, siekiant vizijos ir tikslų bei mokymosi ir lyderystės procesų tarpusavio darnos. Pagrindinis mokyklos kaip besimokančios organizacijos ir atskirų jos grupių/klasių uždavinys – sukurti sąlygas reflektyviam mokymuisi, lavinant mokytojų ir sekėjų reflektavimo kompetenciją, pripažįstant socialinį kontekstą, kuriame mokytojas veikia ir tas vertybes, kurių jis laikosi. Svarbu, jog mokyklos aplinka būtų saugi ir atvira pokyčiams, dominuotų pasitikėjimu grįstas mikroklimatas V. Peleckienė (2014). Mokytojui svarbu sudaryti galimybes dalyvauti organizacijos veikloje, jis turi būti skatinamas aktyviai planuoti savarankišką veiklą, nustatyti ir pasirinkti tikslus. Norint organizacijoje turėti reflektyvios lyderystės terpę, mokyklos funkciniai vadovai arba neformalūs reflektyvūs lyderiai privalo sugebėti kurti tokią atmosferą, kuri skatintu pasitikėjimą savimi, grupe ir organizacija, o tai sudarytų sąlygas tinkamai paskirstyti reflektyvios lyderystės kolektyvinius vaidmenis siekiant mokyklos vertybių ir tikslų įgyvendinimo. Mokykloje susiklosčiusi palanki reflektyviosios lyderystės raiškos terpė reikštų reflektyvios lyderystės bendruomenės didėjimą pagrįsta jos narių asmeniniu augimu ir vystymuisi mokymo(-si) profesinėje veikloje. Mokykloje kaip besimokančioje organizacijoje reflektyvios lyderystės bendruomenei pasiekus kritinę masę, susiformuotų reflektyvios lyderystės kultūra, kuri augintų reflektyvius lyderius sekėjų (mokinių) tarpe, o per juos skleistų reflektyvios lyderystės sampratą visuomeniniu lygmeniu.

Apibendrinant galima teigti, kad reflektyvios lyderystės raiškos teorinis modelis apima asmeninį, grupės ir organizacijos lygmenis, kurie tarpusavyje yra neatsiejami ir bendroje plotmėje sukuria sąlygas reflektyvios lyderystės raiškai mokykloje kaip besimokančioje organizacijoje. Reflektyvios lyderystės raiška mokykloje kurią reflektyvios lyderystės kultūra ir reflektyvių lyderių bendruomenė, kuri padeda tobulėti mokytojams ir sekėjams asmeniniu ir grupiniu lygmenimis, o mokyklai – organizacijos lygmeniu.

3. REFLEKTYVIOS LYDERYSTĖS BENDROJO UGDYMO MOKYKLOJE KAIP BESIMOKANČIOJE ORGANIZACIJOJE RAIŠKOS TYRIMO REZULTATAI IR JŲ ANALIZĖ

3.1. Tyrimo metodologija

Reflektyvios lyderystės mokykloje kaip besimokančioje organizacijoje raiška grindžiama *besimokančios visuomenės ir besimokančios organizacijos koncepcijomis*, kurios įprasmina besimokančios mokyklos raišką mokymosi sklaidos procesuose. Pagal P. Senge (1990), besimokančios organizacijos koncepcija yra paneigusi tradicinius biurokratinis organizacijų valdymo principus, kur per žmogiškuosius išteklius, žinias ir gebėjimus privertė organizacijas tapti kokybiškesnėmis. B. Simonaitienė (2004) ir N. Longworth (2006) teigia, kad besimokančios organizacijos koncepcijos pagrindą sudaro vienas iš pagrindinių procesų, tai mokymasis veikiant, t. y., kai mokymasis vyksta apmąstant savo praktiką ir ją keičiant, tuo sudaromos naujos patirties įgijimo ir mokymosi galimybės. Taip pat mokymasis leidžia įgyti naujų žinių ir įžvalgų, kurios yra reikalingos šiuolaikiniame greitai kintančiame pasaulyje.

Remiantis *konstruktyvizmo* teorija, darbe mokymasis suprantamas kaip aktyvus žinių konstravimo procesas, orientuotas į tikslą, besiremiantis individualiu žinių interpretavimu ir bendradarbiavimu bei glaudžiai siejamas su kontekstu ir aplinka. G. Gedvilienė, R. Laužackas R, T. Tileikienė ir kt, (2008) teigia, kad besimokančiam svarbu tapti atsakingu už žinių kūrimą bei įsisavinimą, o ne tik už mokymosi rezultatus. Kiekvienas individas mintyse konstruoja patirties pasaulį per kognityvinius procesus. Pasak J. Dewey, (1996) aktyvumas pasireiškia ne tik intensyviu informacijos vartojimu, bet ir jos interpretacija, plėtojimu, adaptavimu savo poreikiams.

Reflektyvios lyderystės raiška labiausiai atskleidžiama per *transformacinės lyderystės teorinę prizmę*, kur akcentuojamas lyderio ir sekėjo ryšys. Pasak R. Bruzgelevičienė, J. Pusčienė, (2013) lyderis, motyvuodamas ir skatindamas sekėjus, padeda suvokti tikslo svarbą bei skatina aktyviai siekti jo įgyvendinimo. G. Cibulskas ir V. Žydžiūnaitė (2012) teigia, kad transformacinės lyderystės esmė, tai siekiamo tikslo įsisąmoninimas ir sutelkimas į komandą ar organizaciją, kur daro įtaką darbo kokybei ir motyvacijos veiksniams. Transformacinę lyderystę apima teorijos, kurios formuojamos per mokymąsi iš patirties.

3.2. Tyrimo organizavimas ir metodai

Atlikus literatūros analizę, pastebima kad reflektyvios lyderystės mokykloje, kaip besimokančioje organizacijoje raiška, pasireiškia per reflektyvų mokymąsi, skatinant reflektyvios lyderystės procesus ir išskiriama trimis tarpusavyje susijusiais lygmenimis: individualus, grupinis

ir organizacijos. Tyrimu norima išsiaiškinti, kaip per individualų, grupinį ir organizacijos lygmenis pasireiškia reflektvyioji lyderystė.

Magistro darbe, naudotas kiekybinio tyrimo metodas. Išanalizuota mokslinė literatūra sudarė sąlygas atskleisti reflektvyios lyderystės mokykloje kaip besimokančioje organizacijoje raišką teoriniu aspektu.

Tyrimo instrumentas: Siekiant tyrimo tikslo, buvo sudaryta anketa (žr. 1 priedas). Pasak K. Kardelio (2007), anketa – plačiai paplitęs tyrimo metodas, nes dėl jo paprastumo ir galimybės greitai gaunami duomenys, anketinės apklausos būdas užtikrina pakankamą atrankos dydį, anketų gražinimo lygį bei galimybę instrukuoti respondentus.

Tyrimo anketa sudaryta iš teiginių, kurie analizuoja reflektvyios praktikos, reflektvyaus mokymosi ir reflektvyios lyderystės raišką. Mokytojams sutikusiems dalyvauti tyrime, buvo pateikta anketa, kurios nuoroda išsiųsta elektroniniu paštu. Tai labai svarbu atliekant tyrimą, nes visiems tiriamiesiems siekta sudaryti sąlygas pildyti klausimyną patogiu metu. Rengiant klausimyną buvo pateikta informacija apie tyrimą, jo tikslą, kreipiamas dėmesys į konkretumą ir tikslumą, užtikrinamas respondentų anonimiškumas bei informacija apie tyrimą atliekantį asmenį. Klausimyno teiginius mokytojai vertino pasirinkdami galimus atsakymo variantus pagal Likert tipo skalę: sutinku, abejoju, nesutinku. Visi tyrimo instrumento klausimai pateikti uždaro tipo. Pasak Kardelio (2004), uždaro tipo klausimai parankūs tuo, kad tiriamiesiems reikia tik pažymėti vieną variantą, todėl jiems lengviau nuspręsti, nes alternatyvų, o taip pat respondentai jaučiasi saugesni, kad nebus identifikuota jų asmenybė. Anketos teiginiai skirstomi į penkis diagnostinius blokus, kuriuos sudaro 76 teiginiai.

Pirmą diagnostinį bloką sudaro nuo 1 iki 4 klausimai, skirtas demografinių duomenų apie respondentus rinkimui (lytis, darbo pobūdis, darbo stažas, įgyta kvalifikacija). Gauti duomenys grupuojami pagal nominalinę skalę.

Antrą diagnostinį bloką sudaro bendro pobūdžio 6 teiginiai, kuriais siekiama atskleisti ar reflektvyi praktika yra svarbi profesinėje veikloje ir tai sudaro įvadą į pagrindinį tyrimą.

Trečią diagnostinį bloką sudaro 28 teiginiai, kuriais siekiama išsiaiškinti ar reflektvyios lyderystės bendrojo ugdymo mokykloje kaip besimokančioje organizacijoje raiška vyrauja individualiame lygmenyje, planuojant mokymo/si veiklas ir po mokymo/si veiklų.

Ketvirtas diagnostinis blokas sudarytas iš 14 teiginių, kuriais siekiama išsiaiškinti ar reflektvyios lyderystės mokykloje kaip besimokančioje organizacijoje raiška vyrauja grupės/klasės lygmenyje, komandinio darbo reflektvyaus mokymo/si ir praktikos procese.

Penktą diagnostinį bloką sudaro 24 teiginiai, kuriais siekiama atskleisti reflektvyios lyderystės mokykloje kaip besimokančioje organizacijoje raišką organizacijos lygmenyje, ar

vadovo vadovavimo ypatumai skatina reflekyvią lyderystę mokykloje, ir ar mokyklos kaip besimokančios organizacijos ypatumai skatina reflekyvią lyderystę.

Anketinė apklausa buvo grindžiama anonimiškumo principu, siekiant respondentų objektyvių pateiktų teiginių įvertinimo.

Duomenų analizės metodai: Kiekybinio tyrimo rezultatai apskaičiuojami taikant SPSS for Windows 20.0 programinę įrangą: tyrimo duomenų kiekybinė aprašomoji statistika (vidurkiai, standartinis nuokrypis ir procentinė duomenų išraiška); daugiamačis statistinis metodas – faktorinė analizė – pagrįsta koreliacijų tarp kintamųjų analize ir pradinės kintamųjų erdvės transformavimu į mažesnio išmatavimo (faktorių) erdvę. Apdorojant duomenis taikyta tiriamoji faktorinė analizė, kuria numatomas faktorių skaičius ir į faktorius įeinantys kintamieji, siekiant suprasti, ką faktoriai reiškia. Taikytas skalės faktorių vidinės konsistencijos koeficientas Cronbach alpha (α) sudarė sąlygas įvertinti atskirų teiginių tarpusavio susietumą.

Tyrimo etiniai aspektai. Empirinis tyrimas buvo atliktas, laikantis etinių principų, pasak V. Žydžiūnaite, (2006), siekiant nepažeisti visų respondentų teisių. Tyrimo dalyviams anketoje buvo suprantamai išaiškintas tyrimo tikslas, nurodyta duomenų panaudojimo anonimiškumas, dalyvavimo savanoriškumo bei laisvą respondentų apsisprendimą dalyvauti tyrime (tyrimo dalyviai patys turėjo teisę apsispręsti dėl dalyvavimo tyrime).

3.3. Tiriamųjų imtis ir charakteristika

Tyrime dalyvavo Pasvalio rajono bendrojo ugdymo mokyklų mokytojai. Tyrimas buvo atliktas Pasvalio rajono ugdymo įstaigose, kur 2020-2021 metais Pasvalio savivaldybėje bendrojo ugdymo mokyklose dirba 293 mokytojų.

Tyrimo imties atranka, siekiant gauti objektyvių rezultatų, buvo atliekama remiantis tikslinės patogiosios-tikslinės atrankos metodu. Tyrime dalyvavusių bendrojo ugdymo mokytojų skaičius apskaičiuotas naudojant Paniotto formulę:

$$n = \frac{1}{\left(\Delta^2 + \frac{1}{N}\right)}$$

n – imties dydis; Δ - imties paklaidos dydis; N – generalinis visumos dydis.

$$n = \frac{1}{\left(0,005^2 + \frac{1}{293}\right)} = 166$$

Siekiant, kad apklausa būtų reprezentatyvi ir patikima, su 5 proc. paklaida, tyrime turi būti apklausta 166 Pasvalio rajono bendrojo ugdymo mokytojų. Tyrimo metu buvo užpildytos 162 anketos.

Kiekybiniame tyrime dalyvavo 162 Pasvalio rajono mokytojai: 140 – moterų, tai sudarė 85,4 proc. ir 22 - vyrų (13 proc.). Iš jų daugiausiai sudarė: pagrindinių mokyklų mokytojai - 53 (32,7

proc.), 42 (25,9 proc.) pradinųjų klasių mokytojai, 41 (25,3 proc.) – gimnazijų mokytojai ir mažiausiai sudarė 24 (14,8 proc.) - progimnazijų mokytojai. Pagal įgytą kvalifikaciją tyrimo dalyvius sudarė: mokytojai - 52 (32,1 proc.), didžiausią dalį sudarė vyr. mokytojai – 67 (41, 4 proc.), mokytojai metodininkai – 36 (22,2 proc.), mažiausiai tyrime dalyvavo mokytojai ekspertai – 6 (3,7 proc.). Atsižvelgiant į turimą darbo stažą, tyrime daugiausiai dalyvavo mokytojai, kurie dirba 11-20 metų – 42 (25,9 proc.), mokytojai turintys 31 ir daugiau metų stažo – 33 (20,4 proc.), 5-10 darbo stažo metų ir 21-30 turintys darbo stažo dalyvavo po 31 mokytoją, tai sudaro (19,1 proc.). Mažiausiai mokytojų dalyvavo tyrime, kurių darbo stažas iki 5 metų – 23 (14, 2 proc.) (žr. 2 priedą).

3.4. Kiekybinio tyrimo rezultatai ir jų analizė

3.4.1. Reflektyvi praktika ir jos svarba profesinėje veikloje

Tyrimo siekiant nustatyti kiek reflektavi praktika yra svarbi ir būdinga mokytojų profesinėje veikloje. Mokytojams buvo pateikti bendro esminio pobūdžio 6 teiginiai (žr. 4 lentelė, 4 priedas), kurie leidžia spręsti apie mokytojų mokymosi praktiką mokykloje ir savo veiklos reflektavimo bei tobulėjimo tendencijas.

4 lentelė. Reflektyvi praktika ir jos svarba profesinėje veikloje

Faktoriaus kintamieji (klausimyno teiginiai)	M ¹	SD ²
Mokytojo profesinėje veikloje aktualu ir prasminga nuolat mokytis, dalinantis asmenine patirtimi	2,88	0,19
Mokymasis iš savo ir kitų patirties yra vienas iš pagrindinių mokytojų tobulėjimą skatinančių veiklų	2,81	0,27
Mokytojai derina teorines ir praktines žinias, kurias įgyja per darbą mokykloje ir mokymąsi	2,83	0,29
Sėkmingas pokyčių įgyvendinimas mokykloje paremtas nuolatine savo veiklos analize	2,55	0,40
Reflektavimas apie patirtį ir mokymasis iš jos rezultatų lemia sėkmingą mokyklos veiklą	2,57	0,41
Nuolatinis veiklos permąstymas ir analizė – mokytojo profesinio ir asmeninio tobulėjimo garantas	2,70	0,29

4 – oje lentelėje pateikti rezultatai rodo (žr. 5 priedą), jog visų teiginių vidurkiai (M) svyruoja nuo 2,88 iki 2,55, tai rodo, jog mokytojams būdinga reflektavi praktika, kai jie analizuoja ir reflektuoja savo patirtį, analizuodami savo veiklą ir pasiekimus. Daugiausia 96,3 proc. mokytojų

1 M – vidurkis (angl. mean) parodo vidutinę visų atsakymų į teiginį vertę pagal kurią galima spręsti apie bendrą požiūrio vertinimą.

2 SD – standartinis nuokrypis (angl. standard deviation) parodo vidutinę atsakymų į teiginį sklaidą apie vidurkį, parodančią kokiose ribose tiriamųjų atsakymų vertės vidutiniškai gali kisti.

teigia, kad mokytojo profesinėje veikloje aktualu ir prasminga nuolat mokytis, dalinantis asmenine patirtimi. 85,2 proc. mokytojų teigia, kad sėkmingas pokyčių įgyvendinimas mokykloje paremtas nuolatine savo veiklos analize. 93,8 proc. mokytojų mano bei sutinka, kad mokymasis iš savo ir kitų patirties yra vienas iš pagrindinių mokytojų tobulėjimą skatinančių veiklų. Didelė dalis, net 94,4 proc. mokytojų teigia, kad derina teorines ir praktines žinias, kurias įgyja per darbą mokykloje ir mokymąsi. 90,1 proc. mokytojai mano, kad nuolatinis veiklos permąstymas ir analizė – mokytojo profesinio ir asmeninio tobulėjimo garantas. Kiek mažiau, t. y. 85,8 proc. teigia, kad reflektavimas apie patirtį ir mokymasis iš jos rezultatų lemia sėkmingą mokyklos veiklą.

Analizuojant reflekyvios praktikos svarbą profesinėje veikloje, gauti rezultatai leidžia apibendrinti, kad dauguma mokytojų sutiko su šio faktoriaus teiginiais, užtikrintai atskleidami reflekyvios praktikos svarbą profesinėje veikloje ir tik nedidelė dalis respondentų, kurie suabejojo, kad reflekyvi praktika yra svarbi mokytojo profesinėje veikloje.

3.4.2. Reflekyvios lyderystės raiškos skirtinguose mokymosi veiklos etapuose (individualus lygmuo) rezultatų analizė

Atlikus reflekyvios lyderystės mokykloje kaip besimokančioje organizacijoje raiškos planuojant mokymosi veiklas individualiame lygmenyje teiginių faktorinę analizę, išskirti trys faktoriai (žr. 5 lentelėje, 3 priedą).

5 lentelė. Faktorių kintamieji ir statistiniai validumo rodikliai

Faktoriaus kintamieji (klausimyno teiginiai)	Faktoriaus svoris (L)	KMO	
Mokytojo mokymosi tikslai ir tobulėjimas reflektyvios lyderystės kontekste			
Cronbach $\alpha = 0,64$			
Aiškiai įsivardinu savo mokymosi ir veiklos tobulinimo tikslus mokykloje	0,80	0,81	
Asmeniniai mokymosi tikslai betarpiškai siejasi su bendraisiais mokyklos kaip organizacijos tikslais ir vertybėmis	0,72		
Ieškau reikalingos informacijos, planuojant naujas mokymo/si veiklas, ją įvertindamas ir analizuodamas	0,61		
Planuojant mokymo/si veiklas susieju naują informaciją su tuo, ką anksčiau žinojau ir buvau patyręs	0,52		
Rėmimasis ankstesnės patirties rezultatais ateities veikloms mokykloje			
Cronbach $\alpha = 0,63$			
Remiuosi savo ankstesne patirtimi ir jos analizės rezultatais numatant naujas mokymosi veiklas	0,70		
Panaudoju ankstesnės išgyventos profesinės patirties analizės rezultatus planuojant mokymo/si veiklą	0,58		
Nustatau prioritetus būsimai veiklai, identifikuojant poreikius ir siekius	0,57		
Apmąstau praeities profesinę veiklą – perkeliant įgūdžius arba išvengiant klaidų planuojant mokymo/si veiklas	0,51		
Mokytojo reflektyvios lyderystės raiška veiklos ir asmeninių veiksmų apmąstymo procese			
Cronbach $\alpha = 0,70$			
Planuojant mokymo/si veiklas dažnai permąstau ir įvertinu savo darbą, taip padeda atrasti naujus darbo metodus	0,81		
Identifikuojau veiklos problemas, pasirenkant adekvačius sprendimo būdus ir technikas planuojant mokymo/si veiklas	0,77		
Planuojant mokymo/si veiklas nuolat apmąstau ir analizuoju savo veiklą, siekdamas ją patobulinti	0,62		
Manau, kad savo veiksmų nuolatinis reflektavimas padeda tobulinti mokymo/si veiklos planavimą	0,60		
Remiuosi vaikų reflektavimo rezultatais, planuojant naujas veiklas	0,58		

5-toje lentelėje matyti, kad pateikti faktorių kintamieji ir statistiniai validumo rodikliai. Skalės Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) koeficiento reikšmė – 0,81 rodo, kad matrica tinka faktorinei analizei. Faktorių kintamieji tenkina sąlygą $L > 0,5$ ir metodologiniu požiūriu pakankamai vientisi. Skalės faktorių (subskalių) vidinės konsistencijos koeficientas Cronbach alpha (α) svyruoja nuo 0,70 iki 0,63. Tai rodo, jog skalė yra pakankamai homogeniška.

Pirmąjį faktorių sudaro 4 teiginiai (žr. 6 lentelę, 4 priedą), kurie atskleidžia mokytojo mokymosi tikslus ir tobulėjimą reflektyvios lyderystės kontekste.

6 lentelė. **Mokytojo mokymosi tikslai ir tobulėjimas reflekyvios lyderystės kontekste**

Faktoriaus kintamieji (klausimyno teiginiai)	M	SD
Aiškiai įsivardinu savo mokymosi ir veiklos tobulinimo tikslus mokykloje	2,49	0,47
Asmeniniai mokymosi tikslai betarpiškai siejasi su bendraisiais mokyklos kaip organizacijos tikslais ir vertybėmis	2,13	0,54
Ieškau reikalingos informacijos, planuojant naujas mokymo/si veiklas, ją įvertindamas ir analizuodamas	2,87	0,24
Planuojant mokymo/si veiklas susieju naują informaciją su tuo, ką anksčiau žinojau ir buvau patyręs	2,87	0,24

6- toje lentelėje pateikti rezultatai rodo (žr. 5 priedą), jog visų teiginių vidurkiai (M) svyruoja nuo 2,13 iki 2,87. Net 95,7 proc. mokytojų teigia, kad, siekiant tobulėjimo, planuojant mokymo/si veiklas ieško reikalingos informacijos, kurią įvertina ir analizuoja, ją susieja su tuo, ką anksčiau žinojo ir buvo patyręs. Didžioji dalis t. y 70 proc. mokytojų, sutikimo su teiginiais rezultatas parodo, kad asmeniniai mokytojų mokymo/si tikslai sutampa su bendrojo ugdymo mokyklos tikslais.

Antrąjį faktorių sudaro 4 teiginiai (žr. 7 lentelę, 4 priedas), kurie atskleidžia mokytojo rėmimąsi ankstesnės patirties rezultatais ateities veikloms mokykloje.

7 lentelė. **Rėmimasis ankstesnės patirties rezultatais ateities veikloms mokykloje**

Faktoriaus kintamieji (klausimyno teiginiai)	M	SD
Remiuosi savo ankstesne patirtimi ir jos analizės rezultatais numatant naujas mokymosi veiklas	2,79	0,25
Panaudoju ankstesnės išgyventos profesinės patirties analizės rezultatus planuojant mokymo/si veiklą	2,55	0,40
Nustatau prioritetus būsimai veiklai, identifikuojant poreikius ir siekius	2,66	0,38
Apmąstau praities profesinę veiklą – perkeliat įgūdžius arba išvengiant klaidų planuojant mokymo/si veiklas	2,61	0,46

7- toje lentelėje pateikti rezultatai rodo (žr. 5 priedą), kad visų teiginių vidurkiai (M) svyruoja nuo 2,55 iki 2,79. Net 93,2 proc. mokytojų remiasi savo ankstesne patirtimi ir jos analizės rezultatais numatant naujas mokymosi veiklas. 88,9 proc. mokytojų teigia, kad nusistato prioritetus ateities veikloms, o 87 proc. mokytojų teigia, kad apmąsto profesinę veiklą ir perkelia jos įgūdžius į naujas mokymo/si veiklas. Dauguma, net 85,2 proc. mokytojų sutikimo su teiginiais rezultatas parodo, kad planuodami mokymo/si veiklas, panaudoja ankstesnę savo išgyventos profesinės patirties rezultatus.

Trečiąjį faktorių sudaro 5 teiginiai (žr. 8 lentelę, 4 priedą), kurie atskleidžia mokytojo reflekyvios lyderystės raišką veiklos ir asmeninių veiksmų apmąstymo procese.

8 lentelė. **Mokytojo reflektyvios lyderystės raiška veiklos ir asmeninių veiksmų apmąstymo procese**

Faktoriaus kintamieji (klausimyno teiginiai)	M	SD
Planuojant mokymo/si veiklas dažnai permąstau ir įvertinu savo darbą, taip padeda atrasti naujus darbo metodus	2,76	0,33
Identifikuojau veiklos problemas, pasirenkant adekvačius sprendimo būdus ir technikas planuojant mokymo/si veiklas	2,49	0,45
Planuojant mokymo/si veiklas nuolat apmąstau ir analizuoju savo veiklą, siekdamas ją patobulinti	2,81	0,27
Manau, kad savo veiksmų nuolatinis reflektavimas padeda tobulinti mokymo/si veiklos planavimą	2,61	0,34
Remiuosi vaikų reflektavimo rezultatais, planuojant naujas veiklas	2,57	0,33

8- toje lentelėje pateikti rezultatai rodo (žr. 5 priedą), kad visų teiginių vidurkiai (M) svyruoja nuo 2,49 iki 2,81. Net 93,8 proc. mokytojų planuojant mokymo/si veiklas nuolat apmąsto ir analizuoju savo veiklą, siekdami ją patobulinti. 92,0 proc. respondentų mano, kad permąstant ir įvertinus savo darbą, padeda atrasti naujus darbo metodu. Visgi mažiausiai procentų, t. y. 83,3 proc. respondentai skyrė veiklos problemų identifikavimui ir jų sprendimo būdams. Didžioji dalis mokytojų sutikimo su teiginiais rezultatas parodo, kad mokytojai nuolat reflektuoja savo veiksmus ir remiasi vaikų reflektavimo rezultatais planuodami mokymo/si veiklas (žr. 5 priedą)

Atlikus reflektyvios lyderystės mokykloje kaip besimokančioje organizacijoje raiškos po mokymo/si veiklą individualiame lygmenyje teiginių faktorinę analizę, išskirti trys faktoriai. (žr. 9 lentelę, 3 priedą).

9 lentelė. Faktorių kintamieji ir statistiniai validumo rodikliai

Faktoriaus kintamieji (klausimyno teiginiai)	Faktoriaus svoris (L)	KMO	
Atliktų mokymo/si veiklų reflektavimas ir rėmimasis jos rezultatais Crobach $\alpha = 0,76$			
Po mokymo/si veiklos nuolat tikslingai atnaujinu žinias, panaudojant įvairius informacijos gavimo šaltinius	0,78	0,87	
Įprasminu savo profesinę patirtį, transformuoju ją į žinias, įgūdžius, požiūrius ir vertybes	0,76		
Diagnozuju savo klaidas ir kompetencijos ribotumus po atliktos mokymo/si veiklos	0,67		
Po mokymo/si veiklų neformalioje aplinkoje remiuosi vaikų reflektavimo rezultatais	0,67		
Po mokymo/si veiklų analizuju savo asmeninę išgyventą patirtį	0,61		
Po mokymo/si veiklų atlieku savo veiksmų giluminį tyrinėjimą	0,56		
Ateities perspektyvų reflektavimas permąstant įvykusią patirtį ir asmenines nuostatas Crobach $\alpha = 0,65$			
Po mokymo/si veiklų nuolatos mąstau apie savo kaip mokytojo veiklą, kad galėčiau įsivertinti, koks buvau anksčiau, koks esu dabar ir koks galėčiau būti	0,74		
Po mokymo/si įvertinu veiklos privalumus ir trūkumus, numatant profesinio tobulėjimo perspektyvas per asmeninių įsitikinimų, vertybių ir nuostatų kaitą	0,70		
Po mokymo/si veiklų stengiuosi geriau suprasti save ir ugdytinius	0,68		
Po mokymo/si veiklų atlieku specifinių ir konfliktinių situacijų gilaus kritinio apmąstymo analizę	0,46		
Susiformavusio patyrimo permąstymas ir savirefleksija asmeniniam tobulėjimui Crobach $\alpha = 0,72$			
Pagrįstai, kaip po mokymo/si veiklos susiformavo vienoks ar kitoks patyrimas, įvertinu pasiektus rezultatus	0,81		
Manau, kad po mokymo/si veiklų vykdoma patirties analizė naudinga profesiniam tobulėjimui	0,76		
Užsiimu nuolatine savo veiklos savirefleksija po mokymo/si veiklų	0,70		
Manau, kad po mokymo/si veiklų vykdoma patirties analizė naudinga asmeniniam tobulėjimui	0,69		
Po mokymo/si veiklos įvertinu veiklos privalumus ir trūkumus, numatant profesinio tobulėjimo perspektyvas	0,64		

9 -oje lentelėje pateikti faktorių kintamieji ir statistiniai validumo rodikliai. Skalės Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) koeficiento reikšmė – 0,87 rodo, kad matrica tinka faktorinei analizei. Faktorių kintamieji tenkina sąlygą $L > 0,5$ ir metodologiniu požiūriu pakankamai vientisi. Skalės faktorių (subskalių) vidinės konsistencijos koeficientas Cronbach alpha (α) svyruoja nuo 0,76 iki 0,65. Tai rodo, jog skalė yra pakankamai homogeniška.

Pirmąjį faktorių sudaro 6 teiginiai (žr. 10 lentelę, 4 priedą), kurie atskleidžia mokytojo atliktų mokymo/si veiklų reflektavimą ir rėmimąsi jos rezultatais.

10 lentelė. **Atliktų mokymo/si veiklų reflektavimas ir rėmimasis jos rezultatais**

Faktoriaus kintamieji (klausimyno teiginiai)	M	SD
Po mokymo/si veiklos nuolat tikslingai atnaujinu žinias, panaudojant įvairius informacijos gavimo šaltinius	2,52	0,39
Įprasminu savo profesinę patirtį, transformuojant ją į žinias, įgūdžius, požiūrius ir vertybes	2,49	0,41
Diagnozuojau savo klaidas ir kompetencijos ribotumus po atliktos mokymo/si veiklos	2,46	0,46
Po mokymo/si veiklų neformalioje aplinkoje remiuosi vaikų reflektavimo rezultatais	2,33	0,47
Po mokymo/si veiklų analizuojau savo asmeninę išgyventą patirtį	2,55	0,42
Po mokymo/si veiklų atlieku savo veiksmų giluminį tyrinėjimą	1,79	0,60

10 - toje lentelėje pateikti rezultatai rodo (žr. 5 priedą), kad visų teiginių vidurkiai (M) svyruoja nuo 1,79 iki 2,52. Daugiausia 85,2 proc. mokytojų teigia, kad, po mokymosi veiklų analizuoja savo asmeninę išgyventą patirtį. Mažiausiai 59,9 proc. mokytojų teigia, kad po mokymo/si veiklų atlieka savo veiksmų giluminį tyrinėjimą. Daugiau nei pusę mokytojų sutikimo su teiginiais rezultatas parodo, kad po mokymosi veiklų mokytojai reflektuoja atnaujindami žinias ir remiasi vaikų reflektavimo rezultatais.

Antrąjį faktorių sudaro 4 teiginiai (žr. 121lentelę, 3 priedą)), kurie atskleidžia mokytojų ateities perspektyvų reflektavimą permąstant įvykusią patirtį ir asmenines nuostatas.

11 lentelė. **Ateities perspektyvų reflektavimas permąstant įvykusią patirtį ir asmenines nuostatas**

Faktoriaus kintamieji (klausimyno teiginiai)	M	SD
Po mokymo/si veiklų nuolatos mąstau apie savo kaip mokytojo veiklą, kad galėčiau įsivertinti, koks buvau anksčiau, koks esu dabar ir koks galėčiau būti	2,24	0,48
Po mokymo/si įvertinu veiklos privalumus ir trūkumus, numatant profesinio tobulėjimo perspektyvas per asmeninių įsitikinimų, vertybių ir nuostatų kaitą	2,40	0,48
Po mokymo/si veiklų stengiuosi geriau suprasti save ir ugdytinius	2,79	0,25
Po mokymo/si veiklų atlieku specifinių ir konfliktinių situacijų gilaus kritinio apmąstymo analizę	1,85	0,57

11 - toje lentelėje pateikti rezultatai rodo (žr. 5 priedą), kad visų teiginių vidurkiai (M) svyruoja nuo 1,85 iki 2,79. Daugiausia 93,2 proc. mokytojų teigia, kad po mokymo/si veiklų stengiasi geriau suprasti save ir ugdytinius. Mažiausiai 61,7 proc. mokytojų teigia, kad po mokymo/si veiklų atlieka specifinių ir konfliktinių situacijų gilaus kritinio apmąstymo analizę.

Didžioji dalis mokytojų sutikimo su teiginiais rezultatas parodo, kad po mokymosi veiklų mokytojai vertina ateities perspektyvas permąstant įvykusią patirtį ir asmenines nuostatas.

Trečiąjį faktorių sudaro 5 teiginiai (žr. 12 lentelę), kurie atskleidžia mokytojų susiformavusio patyrimo permąstymą ir savirefleksiją asmeniniam tobulėjimui.

12 lentelė. **Susiformavusio patyrimo permąstymas ir savirefleksija asmeniniam tobulėjimui**

Faktoriaus kintamieji (klausimyno teiginiai)	M	SD
Pagrįstai, kaip po mokymo/si veiklos susiformavo vienoks ar kitoks patyrimas, įvertinu pasiektus rezultatus	2,44	0,42
Manau, kad po mokymo/si veiklų vykdoma patirties analizė naudinga profesiniam tobulėjimui	2,72	0,29
Užsiimu nuolatine savo veiklos savirefleksija po mokymo/si veiklų	1,98	0,59
Manau, kad po mokymo/si veiklų vykdoma patirties analizė naudinga asmeniniam tobulėjimui	2,68	0,33
Po mokymo/si veiklos įvertinu veiklos privalumus ir trūkumus, numatant profesinio tobulėjimo perspektyvas	2,40	0,52

12 - toje lentelėje pateikti rezultatai rodo (žr. 5 priedą), kad visų teiginių vidurkiai (M) svyruoja nuo 1,98 iki 2,68. Net 93,2 proc. Kad po mokymo/si veiklų vykdoma patirties analizė naudinga profesiniam ir asmeniniam tobulėjimui teigia 90,1 proc. mokytojų. Tik 66 proc. užsiima nuolatine savo veiklos savirefleksija po mokymo/si veiklų. Dauguma mokytojų sutikimo su teiginiais rezultatas parodo, kad po mokymosi veiklų mokytojai vykdo patirties analizę, įvertina pasiektus rezultatus siekiant profesinio ir asmeninio tobulėjimo.

3.4.3. Reflektyvios lyderystės mokykloje kaip besimokančioje organizacijoje raiška grupės/klasės lygmenyje

Atlikus reflektvyvos lyderystės mokykloje kaip besimokančioje organizacijoje raiškos grupės/klasės lygmenyje teiginių faktoriinę analizę, išskirti tris faktoriai (žr. 13 lentelę, 3 priedą). 13 lentelėje pateikti faktorių kintamieji ir statistiniai validumo rodikliai. Skalės Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) koeficiento reikšmė – 0,88 rodo, kad matrica tinka faktorinei analizei. Faktorių kintamieji tenkina sąlygą $L > 0,5$ ir metodologiniu požiūriu pakankamai vientisi. Skalės faktorių (subskalių) vidinės konsistencijos koeficientas Cronbach alpha (α) svyruoja nuo 0,84 iki 0,81. Tai rodo, jog skalė yra pakankamai homogeniška.

13 lentelė. Faktorių kintamieji ir statistiniai validumo rodikliai

Faktoriaus kintamieji (klausimyno teiginiai)	Faktoriaus svoris (L)	KMO	
Mokymasis iš savo patirties bendradarbiaujant mokyklos veiklose su kolegomis			
Cronbach $\alpha = 0,81$			
Bendradarbiaudami grupėje su kolegomis vieni kitus skatiname mokytis iš savo patirties	0,77	0,88	
Kartu su kolegomis, dalindamiesi asmenine patirtimi, numatome mokyklos tikslų ir uždavinių siekimo galimybes	0,75		
Daugelyje situacijų dirbame bendradarbiaudami, kas sudaro sąlygas įsivertinti savo ir kitų patirtį	0,69		
Mokymasis ar darbas grupėje, aptariant savo patirtis, man yra svarbus, nes jo metu turiu galimybę bendradarbiauti	0,66		
Sprendžiant problemas mokykloje formuojamos komandos, kuriose mokomės vieni iš kitų ir dalinamės savo patirtimi	0,64		
Veiklos tobulinimas bendradarbiaujant ir mokantis iš kitų patirties			
Cronbach $\alpha = 0,84$			
Mokytojai reflektuodami daro įtaką savo kolegų darbo rezultatams, taip padėdami tobulinti bendrą savo veiklą.	0,84		
Visada galiu konsultuotis ir pasimokyti iš kolegų patirties, kai darbe susiduriu su įvairiomis probleminėmis situacijomis	0,77		
Kolegos nuoširdžiai dalinasi žiniomis ir patirtimi, kai jos kam nors prireikia	0,60		
Kartu su kolegomis atliekame mokymo/si veiksmų analizę veikiant, veikloje ir po veiklos	0,56		
Bendradarbiaudami su kolegomis nuolat apmąstome specifines problemas ar konfliktus, kartu ieškodami sprendimo	0,51		
Sėkmės atvejų grupinė refleksija įsitikinimų, vertybių bei nuostatų kaitos procese			
Cronbach $\alpha = 0,82$			
Grupėje dalinamės sėkmės atvejais skatindami kolegas mokytis spręsti problemas iš savo bei kolegų patirties	0,86		
Grupinės refleksijos su kolegomis rezultatas - grupinių įsitikinimų, vertybių bei nuostatų kaitos procesas	0,85		
Grupinis bendradarbiavimas man labai svarbus profesinio tobulėjimo procese	0,59		
Grupinis bendradarbiavimas man labai svarbus asmeninio tobulėjimo procese	0,57		

13 – oje lentelėje pateikti faktorių kintamieji ir statistiniai validumo rodikliai. Skalės Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) koeficiento reikšmė – 0,88 rodo, kad matrica tinka faktorinei analizei. Faktorių kintamieji tenkina sąlygą $L > 0,5$ ir metodologiniu požiūriu pakankamai vientisi. Skalės faktorių (subskalių) vidinės konsistencijos koeficientas Cronbach alpha (α) svyruoja nuo 0,84 iki 0,81. Tai rodo, jog skalė yra pakankamai homogeniška.

Pirmąjį faktorių sudaro 5 teiginiai (žr. 14 lentelę, 4 priedą), kurių turinys atskleidžia mokytojo mokymąsi iš savo patirties bendradarbiaujant mokyklos veiklose su kolegomis.

14 lentelė. **Mokymasis iš savo patirties bendradarbiaujant mokyklos veiklose su kolegomis**

Faktoriaus kintamieji (klausimyno teiginiai)	M	SD
Bendradarbiaudami grupėje su kolegomis vieni kitus skatiname mokytis iš savo patirties	2,29	0,47
Kartu su kolegomis, dalindamiesi asmenine patirtimi, numatome mokyklos tikslų ir uždavinių siekimo galimybes	2,31	0,53
Daugelyje situacijų dirbame bendradarbiaudami, kas sudaro sąlygas įsivertinti savo ir kitų patirtį	2,31	0,50
Mokymasis ar darbas grupėje, aptariant savo patirtis, man yra svarbus, nes jo metu turiu galimybę bendradarbiauti	2,53	0,44
Sprendžiant problemas mokykloje formuojamos komandos, kuriose mokomės vieni iš kitų ir dalinamės savo patirtimi	2,31	0,56

14 - toje lentelėje pateikti rezultatai rodo (žr. 5 priedą), kad visų teiginių vidurkiai (M) svyruoja nuo 2,29 iki 2,53. Daugiau nei pusę, t. y. 77,52 proc. mokytojų teigia, kad dirbdami grupėje dalinasi savo patirtimi ir mokosi vieni iš kitų. Net 84,6 proc. mokytojų teigia, kad mokymasis ar darbas grupėje, aptariant savo patirtis, jiems svarbus, nes jo metu turi galimybę bendradarbiauti. 76,5 proc. respondentų mano, kad bendradarbiaudami grupėje yra skatinama mokytis iš savo patirties. Vyraujantys teigiami sutikimai atskleidžia mokytojo mokymosi iš savo patirties bendradarbiaujant mokyklos veiklose su kolegomis svarbą.

Antrąjį faktorių sudaro 5 teiginiai (žr. 15 lentelę, 4 priedą), kurių turinys atskleidžia mokytojo veiklos tobulinimą bendradarbiaujant ir mokantis iš kitų patirties.

15 lentelė. **Veiklos tobulinimas bendradarbiaujant ir mokantis iš kitų patirties**

Faktoriaus kintamieji (klausimyno teiginiai)	M	SD
Mokytojai reflektuodami daro įtaką savo kolegų darbo rezultatams, taip padėdami tobulinti bendrą savo veiklą.	2,13	0,53
Visada galiu konsultuotis ir pasimokyti iš kolegų patirties, kai darbe susiduriu su įvairiomis probleminėmis situacijomis	2,24	0,54
Kolegos nuoširdžiai dalinasi žiniomis ir patirtimi, kai jos kam nors prireikia	2,05	0,57
Kartu su kolegomis atliekame mokymo/si veiksmų analizę veikiant, veikloje ir po veiklos	1,68	0,61
Bendradarbiaudami su kolegomis nuolat apmąstome specifines problemas ar konfliktus, kartu ieškodami sprendimo	2,09	0,56

15- toje lentelėje pateikti rezultatai rodo (žr. 5 priedą), kad visų teiginių vidurkiai (M) svyruoja nuo 1,68 iki 2,24. Daugiausia 74,7 proc. mokytojų teigia, kad visada gali konsultuotis ir pasimokyti iš kolegų patirties, kai darbe susiduria su įvairiomis probleminėmis situacijomis. Daugiau kaip puse (56,2 proc.) mokytojų teigia, kad kartu su kolegomis atlieka mokymo/si veiksmų analizę veikiant, veikloje ir po veiklos. Šio faktoriaus didžioji dalis teigiamų (sutinku) atsakymų rezultatas parodo mokytojo veiklos tobulinimo bendradarbiaujant ir mokantis iš kitų patirties reikalingumą ir naudą.

Trečiąjį faktorių sudaro 3 teiginiai (žr. 16 lentelę, 4 priedą), kurių turinys atskleidžia mokytojų sėkmės atvejų grupinę refleksiją įsitikinimų, vertybių bei nuostatų kaitos procese.

16 lentelė. **Sėkmės atvejų grupinė refleksija įsitikinimų, vertybių bei nuostatų kaitos procese**

Faktoriaus kintamieji (klausimyno teiginiai)	M	SD
Grupėje dalinamės sėkmės atvejais skatindami kolegas mokytis spręsti problemas iš savo bei kolegų patirties	2,20	0,56
Grupinės refleksijos su kolegomis rezultatas - grupinių įsitikinimų, vertybių bei nuostatų kaitos procesas	2,01	0,56
Grupinis bendradarbiavimas man labai svarbus profesinio tobulėjimo procese	2,37	0,49
Grupinis bendradarbiavimas man labai svarbus asmeninio tobulėjimo procese	2,35	0,49

16 - toje lentelėje pateikti rezultatai rodo (žr. 5 priedą), kad visų teiginių vidurkiai (M) svyruoja nuo 2,01 iki 2,37. Daugiausia 79 proc. mokytojų teigia, kad grupinis bendradarbiavimas man labai svarbus profesinio tobulėjimo procese. Vyraujantys teigiami sutikimai atskleidžia grupinės refleksijos neabejotiną naudą dalinantis sėkmės atvejais, skatinant kolegas mokytis spręsti problemas iš savo bei kolegų patirties, įsitikinimų, vertybių bei nuostatų kaitos procese.

3.4.4. Reflektyvios lyderystės bendrojo ugdymo mokykloje kaip besimokančioje organizacijoje raiška (organizacijos lygmuo)

Vadovo vadovavimo ypatumų skatinant reflektvyią lyderystę mokykloje atliktos teiginių faktorinės analizės faktorių kintamieji ir statistiniai validumo rodikliai. (žr. 17 lentelę, 3 priedą).

17 lentelė. Faktorių kintamieji ir statistiniai validumo rodikliai

Faktoriaus kintamieji (klausimyno teiginiai)	Faktoriaus svoris (L)	KMO
Vadovavimo tendencijos reflektvyios lyderystės mokykloje skatinimo procese		
Crobach $\alpha = 0,92$		
Mokyklos vadovai rūpinasi mokytojų mokymusi ir į jį investuoja	0,82	0,91
Mokyklos administracija skatina eksperimentuoti ir tirti savo asmeninę praktiką	0,82	
Mokyklos bendruomenės nariai laikosi nuostatos, kad jie reikalingi vieni kitiems, kad galėtų daugiau išmokti ir tobulėti	0,80	
Vadovas dalinasi savo patirtimi ir idėjomis, kas skatina ir mokytojus įsitraukti dalinantis patirtimi	0,80	
Vadovas skatina mokyti ir tobulėti savo profesijoje	0,79	
Mokytojai iš vadovybės daugiau sužino kaip tobulinti savo veiklą, kokius tikslus sau išsikelti, kad tai derėtų su bendraisiais mokyklos tikslais	0,79	
Mokyklos vadovas palaiko ir skatina savarankiškai planuoti veiklą, dalinantis asmenine patirtimi.	0,78	
Vadovas priimdamas sprendimus remiasi individualia, grupine ir organizacijos išanalizuota praktika	0,75	
Vadovas tinkamai paskirsto lyderiavimo vaidmenis mokykloje	0,74	
Vadovas sudaro sąlygas ir skatina bendruomenės kūrimąsi mokykloje	0,62	

17 - lentelėje Skalės Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) koeficiento reikšmė – 0,91 rodo, kad matrica tinka faktorinei analizei. Faktorių kintamieji tenkina sąlygą $L > 0,5$ ir metodologiniu požiūriu pakankamai vientisi. Skalės faktorių (subskalių) vidinės konsistencijos koeficientas Cronbach alpha (α) yra 0,92. Tai rodo, jog skalė yra pakankamai homogeniška.

Faktorių sudaro 10 teiginių (žr. 18 lentelę, 4 priedą), kurių turinys atskleidžia vadovavimo tendencijas reflektvyios lyderystės mokykloje skatinimo procese.

18 lentelė. **Vadovavimo tendencijos reflektvyios lyderystės mokykloje skatinimo procese**

Faktoriaus kintamieji (klausimyno teiginiai)	M	SD
Mokyklos vadovai rūpinasi mokytojų mokymusi ir į jį investuoja	2,13	0,55
Mokyklos administracija skatina eksperimentuoti ir tirti savo asmeninę praktiką	1,99	0,57
Mokyklos bendruomenės nariai laikosi nuostatos, kad jie reikalingi vieni kitiems, kad galėtų daugiau išmokti ir tobulėti	1,89	0,51
Vadovas dalinasi savo patirtimi ir idėjomis, kas skatina ir mokytojus įsitraukti dalinantis patirtimi	1,98	0,57
Vadovas skatina mokytis ir tobulėti savo profesijoje	2,37	0,48
Mokytojai iš vadovybės daugiau sužino kaip tobulinti savo veiklą, kokius tikslus sau išsikelti, kad tai derėtų su bendraisiais mokyklos tikslais	1,79	0,56
Mokyklos vadovas palaiko ir skatina savarankiškai planuoti veiklą, dalinantis asmenine patirtimi.	2,18	0,55
Vadovas priimdamas sprendimus remiasi individualia, grupine ir organizacijos išanalizuota praktika	2,03	0,57
Vadovas tinkamai paskirsto lyderiavimo vaidmenis mokykloje	1,86	0,62
Vadovas sudaro sąlygas ir skatina bendruomenės kūrimąsi mokykloje	2,18	0,52

18 - toje lentelėje pateikti rezultatai rodo (žr. 5 priedą), kad visų teiginių vidurkiai (M) svyruoja nuo 1,79 iki 2,37. Daugiausia 79 proc. mokytojų teigia, kad vadovas skatina mokytis ir tobulėti savo profesijoje. Mažiausiai 59,9 proc. mokytojų teigia, kad mokytojai iš vadovybės daugiau sužino kaip tobulinti savo veiklą, kokius tikslus sau išsikelti, kad tai derėtų su bendraisiais mokyklos tikslais. Daugiau nei pusę mokytojų teigia, kad vadovas tinkamai paskirsto lyderiavimo vaidmenis mokykloje, sudaro sąlygas ir skatina bendruomenės kūrimąsi mokykloje, kad mokyklos administracija skatina eksperimentuoti ir tirti savo asmeninę praktiką. 63 proc. mokytojų teigia, kad mokyklos bendruomenės nariai laikosi nuostatos, kad jie reikalingi vieni kitiems, kad galėtų daugiau išmokti ir tobulėti. Remiantis vyraujančių teigiamų sutikimų rezultatu galima daryti išvadą, kad bendrojo ugdymo mokyklų vadovybė ir vadovai skatina reflektvyią lyderystę.

Atlikus mokyklos kaip besimokančios organizacijos ypatumų skatinant reflektvyią lyderystę teiginių faktoringę analizę, išskirti du faktoriai. (žr.19 lentelę, 3 priedą).

19 lentelė. Faktorių kintamieji ir statistiniai validumo rodikliai

Faktoriaus kintamieji (klausimyno teiginiai)	Faktoriaus svoris (L)	KMO	
Strategijos ir tikslų dermė reflektyvios lyderystės skatinimo procese mokykloje			
Crobach $\alpha = 0,91$			
Mokyklos kuriama strategija ir tikslai yra nukreipti į mokyklos veiklos tobulinimą per patirties analizės procesus	0,82	0,92	
Kiekvienas mokykloje turime galimybę perteikti savo patirtį integruojant savo idėjas bendrų mokyklos tikslų siekime	0,80		
Aktyviai reaguojame į išorės permainas ir visuomenės poreikius reflektuodami ir tobulindami savo veiklą mokykloje	0,77		
Nuolat esame skatinami tirti ir analizuoti esamą situaciją mokykloje, ko pasekoje tobuliname veiklas ateityje	0,74		
Mokykloje sudarytos sąlygos savo veiklą planuoti taip, kad būtų skatinami mokymosi procesai tarp visų jos bendruomenės narių	0,66		
Mokykloje sudarytos puikios sąlygos ir galimybės mokytis vieniems iš kitų	0,65		
Mokykloje pripažįstama mokytojų laisvė ir teisė eksperimentuoti, t. y. keisti nusistovėjusius ugdymo metodus ir tvarką	0,65		
Remiantis mokytojų patirties analizės rezultatais dažnai tobulinama mokyklos veikla	0,50		
Mokyklos kaip besimokančios organizacijos sąlygos pokyčiams ir profesiniam augimui ir vystymui/si			
Crobach $\alpha = 0,89$			
Mokykloje kaip besimokančioje organizacijoje sudarytos sąlygos valdyti pokyčius nuolat atnaujinant žinias ir skatinant tobulėti	0,82		
Mokykloje sudarytos sąlygos asmeniniam ir profesiniam augimui ir vystymuisi	0,77		
Mokykloje sudarytos galimybės gilesniam savo jausmų suvokimui mokymo/si profesinėje veikloje	0,72		
Mokykloje sudarytos sąlygos tinkamam lyderiavimo vaidmenų paskirstymui siekiant tobulinti mokyklos kaip besimokančios organizacijos ugdymo kokybę	0,70		
Mano mokykla yra atvira pokyčiams, todėl galiu siūlyti naujas idėjas ir imtis atitinkamų veiksmų	0,63		
Mano organizacijoje vertinamas mokymasis iš patirties ir dalijamasi lyderyste	0,57		

19 – lentelėje Pateikti faktorių kintamieji ir statistiniai validumo rodikliai. Skalės Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) koeficiento reikšmė – 0,92 rodo, kad matrica tinka faktorinei analizei. Faktorių kintamieji tenkina sąlygą $L > 0,5$ ir metodologiniu požiūriu pakankamai vientisi. Skalės faktorių (subskalių) vidinės konsistencijos koeficientas Cronbach alpha (α) svyruoja nuo 0,91 iki 0,89. Tai rodo, jog skalė yra pakankamai homogeniška.

Pirmąjį faktorių sudaro 8 teiginiai (žr. 20lentelę, 4 priedą), kurių turinys atskleidžia strategijos ir tikslų dermę reflektvyios lyderystės skatinimo procese mokykloje.

20 lentelė. **Strategijos ir tikslų dermė reflektvyios lyderystės skatinimo procese mokykloje**

Faktoriaus kintamieji (klausimyno teiginiai)	M	SD
Mokyklos kuriama strategija ir tikslai yra nukreipti į mokyklos veiklos tobulinimą per patirties analizės procesus	2,38	0,46
Kiekvienas mokykloje turime galimybę perteikti savo patirtį integruojant savo idėjas bendrų mokyklos tikslų siekime	2,20	0,55
Aktyviai reaguojame į išorės permainas ir visuomenės poreikius reflektuodami ir tobulindami savo veiklą mokykloje	2,22	0,54
Nuolat esame skatinami tirti ir analizuoti esamą situaciją mokykloje, ko pasekoje tobuliname veiklas ateityje	2,11	0,57
Mokykloje sudarytos sąlygos savo veiklą planuoti taip, kad būtų skatinami mokymosi procesai tarp visų jos bendruomenės narių	2,16	0,55
Mokykloje sudarytos puikios sąlygos ir galimybės mokytis vieniems iš kitų	2,13	0,56
Mokykloje pripažįstama mokytojų laisvė ir teisė eksperimentuoti, t. y. keisti nusistovėjusius ugdymo metodus ir tvarką	1,92	0,66
Remiantis mokytojų patirties analizės rezultatais dažnai tobulinama mokyklos veikla	1,98	0,56

20 - toje lentelėje pateikti rezultatai rodo (žr. 5 priedą), kad visų teiginių vidurkiai (M) svyruoja nuo 1,92 iki 2,38. Daugiausia 79,6 proc. mokytojų teigia, kad mokyklos kuriama strategija ir tikslai yra nukreipti į mokyklos veiklos tobulinimą per patirties analizės procesus. Mažiausiai 64,2 proc. mokytojų teigia, kad mokykloje pripažįstama mokytojų laisvė ir teisė eksperimentuoti, t. y. keisti nusistovėjusius ugdymo metodus ir tvarką. Didžioji dalis mokytojų teigia, kad nuolat esame skatinami tirti ir analizuoti esamą situaciją mokykloje, ko pasekoje tobuliname veiklas ateityje, mokykloje sudarytos puikios sąlygos ir galimybės mokytis vieniems iš kitų. Vyraujančių teigiamų sutikimų rezultatas suponuoja išvadą, kad bendrojo ugdymo mokyklose reflektvyios lyderystės skatinimas ir raiška teigiamai įtakoja šiuolaikiškos mokyklos vystymuisi.

Antrąjį faktorių sudaro 6 teiginiai (žr. 21 lentelę, 4 priedą), kurių turinys atskleidžia mokyklos kaip besimokančios organizacijos sąlygas pokyčiams ir profesiniam augimui ir vystymui/si.

21 lentelė. Mokyklos kaip besimokančios organizacijos sąlygos pokyčiams ir profesiniam augimui ir vystymui/si

Faktoriaus kintamieji (klausimyno teiginiai)	M	SD
Mokykloje kaip besimokančioje organizacijoje sudarytos sąlygos valdyti pokyčius nuolat atnaujinant žinias ir skatinant tobulėti	2,25	0,50
Mokykloje sudarytos sąlygos asmeniniam ir profesiniam augimui ir vystymuisi	2,31	0,49
Mokykloje sudarytos galimybės gilesniam savo jausmų suvokimui mokymo/si profesinėje veikloje	1,94	0,59
Mokykloje sudarytos sąlygos tinkamam lyderiavimo vaidmenų paskirstymui siekiant tobulinti mokyklos kaip besimokančios organizacijos ugdymo kokybę	1,89	0,60
Mano mokykla yra atvira pokyčiams, todėl galiu siūlyti naujas idėjas ir imtis atitinkamų veiksmų	2,09	0,57
Mano organizacijoje vertinamas mokymasis iš patirties ir dalijamasi lyderyste	2,09	0,53

21 - toje lentelėje pateikti rezultatai rodo (žr. 5 priedą), kad visų teiginių vidurkiai (M) svyruoja nuo 1,94 iki 2,25. Daugiausia 77,2 proc. mokytojų teigia, kad mokykloje sudarytos sąlygos asmeniniam ir profesiniam augimui ir vystymuisi. Mažiausiai 63 proc. mokytojų teigia, mokykloje sudarytos sąlygos tinkamam lyderiavimo vaidmenų paskirstymui siekiant tobulinti mokyklos kaip besimokančios organizacijos ugdymo kokybę. Remiantis vyraujančių teigiamų sutikimų rezultatu galima daryti išvadą, kad bendrojo ugdymo mokyklų reflektyvios lyderystės raiška sukuria lyderystės dalijimosi terpę, kuri kuria asmeninio ir profesinio tobulėjimo aplinką.

DISKUSIJA

Magistro darbe atlikta mokslinių šaltinių analizė sudarė sąlygas atskleisti reflektyvios lyderystės sampratos turinį ir esminius jos principus. Apibendrinant analizės rezultatus galima teigti, kad reflektyvios lyderystės samprata yra kompleksinė sąvoka, paremta pagrindiniu reflektyvaus mąstymo principu formuojamu esminiais reflektyvaus mokymo(-si) ir reflektyvios praktikos principais, kuriuos savo darbuose akcentuoja J. J. Loughran (2002), A. Mileris, (2005), P. Jarvis (1999), J. A. Moon (1999), S. Imel (1992). Bene tiksliausiai reflektyviają praktiką apibrėžė D. A. Schon (1987), kuris teigia, kad reflektyvi praktika, tai žmogaus gebėjimas mąstyti ir mokytis iš savo patirties. Remiantis reflektyvios lyderystės reiškinių analize, kurie betarpiškai siejasi su reflektyvia praktika bei reflektyviu mokymusi, sudaryta reflektyvios lyderystės mokykloje kaip besimokančioje organizacijoje raiškos teorinio modelio struktūra, kuri sudarė sąlygas atskleisti reflektyvios lyderystės raiškos tendencijas skirtinguose lygmenyse. Apibendrinant galima teigti, kad reflektyvios lyderystės raiškos teorinis modelis apima asmeninį, grupės ir organizacijos lygmenis, kurie tarpusavyje yra neatsiejami ir bendroje plotmėje sukuria sąlygas reflektyvios lyderystės raiškai mokykloje kaip besimokančioje organizacijoje. Reflektyvi lyderystė mokykloje užtikrina reflektyvios lyderystės kultūros apraiškas ir reflektyvių lyderių, siekiančių tobulinti tiek savo tiek organizacijos veiklą, bendruomenę, kuri nuolat bendradarbiaudama padeda tobulėti vieni kitiems. Reikia pastebėti, jog dažnai analizuojant skirtingų autorių mokslinius darbus tiems patiems reiškiniams atskleisti naudojamos skirtingos sąvokos „reflektyvi praktika“, „reflektyvus mokymasis“, „reflektyvus mąstymas“ ir kt. Atkreiptinas dėmesys į tai, jog dažnu atveju jų turinys yra toks pat arba labai panašus, todėl tyrėjui kartais sunku atskirti ar šias sąvokas galima vartoti sinonimiškai ar vis dėlto tai skirtingi reiškiniai. Tai galėtų būti tolimesnių tyrinėjimų uždaviniu, siekiant išgryninti panašių, bet skirtingai įvardintų reiškinių, sietinų su reflektyvia lyderyste, turinį.

Kiekybiniu empiriniu tyrimu buvo bandoma patvirtinti arba paneigti mokslinės literatūros analizės išvadas ir atskleisti reflektyvios lyderystės bendrojo ugdymo mokykloje kaip besimokančioje organizacijoje raišką individualiame, grupės ir organizacijos lygmenyse. Tyrimo rezultatų analizė rodo, kad bendrojo ugdymo mokyklose kaip besimokančiose organizacijose reflektyvi lyderystė pasireiškia visuose lygmenyse: individualiame, grupės/klasės ir organizacijos. Tyrimo rezultatai leidžia teigti, kad bendrojo ugdymo mokyklų mokytojų reflektyvų mąstymą formuoja reflektyvus mokymasis(as) per reflektyvią praktiką. Šios idėjos ir rezultatai sutampa su kitų mokslininkų, tokių kaip J. Loughran, (1996), R. Rogers (2001), J. A. Moon (1999, 2004), K. Tikamaki, L. Hilden (2013) idėjomis ir tyrimų rezultatais. Reflektyvus mąstymas formuoja individualius reflektyvius lyderius, kurie formuoja reflektyvios lyderystės kultūrą grupėje ir

organizacijoje. Reflektyvios lyderystės raiška bendrojo ugdymo mokyklose padeda tobulėti mokytojams lyderiams ir jų sekėjams asmeniniu ir grupės/klasės lygmenimis, o mokyklai – organizacijos lygmeniu. Gauti rezultatai aiškiai parodo tarpusavio ryšį su R. Bubnio ir A. Kairienės (2016) reflektyviosios praktikos sampratos mokytojo profesinės veiklos kontekste atlikto tyrimo rezultatais. Minėtų autorių atlikta reflektyviosios praktikos sampratos mokytojo profesinės veiklos kontekste analizė, taikant Rodgerso koncepto raidos analizės metodą, atskleidė, kad mokytojo reflektyvios praktikos sampratos ir jos turinio požymiai yra mokymasis iš patirties, savo veiksmų tyrinėjimas, gilus kritinis mąstymas, o pasekmės – profesinis ir asmeninis tobulėjimas. Atliktas reflektyvios lyderystės raiškos bendrojo ugdymo mokyklose tyrimas atskleidžia esminius principus, kurie sėkmingai plėtojami praktikoje, – mokymąsi iš savo ir kolegų patirties, savo veiksmų giluminį tyrinėjimą bei kritinį mąstymą ir reflektyvios lyderystės raiškos rezultata – mokytojų asmeninį ir profesinį tobulėjimą.

Gauti tyrimo rezultatai rodo, kad aktyvi reflektivi lyderystė sudaro sąlygas bendrojo ugdymo mokyklai auginti reflektivią bendruomenę, kuri nuolat apmąsto bei aptaria savo veiklą ir bendro gyvenimo įvykius, įsivertina, geba pasimokyti iš patirties ir pagrįstai planuoti, o tai atitinka „Geros mokyklos“ koncepciją - būti nuolat besimokančia organizacija. Gautų rezultatų reikšmė patvirtina teorinę ir įrodo praktinę reflektyvios lyderystės mokykloje naudą ir vertę: mokytojų asmeninį ir profesinį tobulėjimą planuojant veiklą, veikloje ir po veiklos, bendruomeniškumo stiprėjimą ir grupinį tobulėjimą bendrai siekiant bendrojo ugdymo mokyklos kaip organizacijos tikslų siekiant atitikti „Geros mokyklos“ koncepciją. Reflektyvios lyderystės raiška bendrojo ugdymo mokykloje yra neatsiejama nuo šiuolaikinės mokyklos veiklos, kuri privalo būti pasirengusi ateities iššūkiams, gebėti veikti nuolatinėje kaitoje, domėtis mokslu ir naujausiomis technologijomis bei sudaryti sąlygas visapusiškai tobulėti jos nariams. Rezultatai atskleidžia, jog tam, kad mokykla įveiktų šiuolaikinius sparčiai besikeičiančio pasaulio iššūkius, vien paprasto mokymo(si) ir tradicinių vadovų lyderiavimo modelių nebe užtenka, o šią spragą užpildo reflektyvios lyderystės procesų raiška, kuri sudaro sąlygas ne tik spėti mokytojams lyderiams ir jų sekėjams mokytis ir tobulėti dinamiškos kaitos aplinkoje, bet padeda išlaikyti ryšį su asmeniniu vidiniu pasauliu ir vertybėmis, išlaikyti vidinę darną.

Kiekybinis empirinis tyrimas buvo atliktas išskirtinai Pasvalio rajono savivaldybės bendrojo ugdymo mokyklose, kurios visos sietinos su besimokančiomis organizacijomis (kita vertus ar gali egzistuoti mokykla kaip nesimokanti organizacija). Apibrėžta teritorija su susiformavusiomis ilgalaikėmis mokymo(si) ir vadovavimo tradicijomis padaro šį tyrimą autentišku, bet dėl apibrėžtos teritorijos galima išvelgti gautų rezultatų ribotumą. Atsižvelgiant į tai, prasminga tyrimą pakartoti kitose vietovėse ar net nacionaliniu lygmeniu ir palyginti gautus rezultatus. Tyrimo rezultatai parodė aiškią reflektyvios lyderystės raišką ir naudą Pasvalio rajono bendrojo

ugdymo mokyklose. Tačiau kiekvienoje savivaldybėje yra susiformavusios savitos bendrojo ugdymo mokyklų mokymo(si) ir vadovavimo tradicijos dėl uždaros mokytojų bendruomenės, jų nedidelės kaitos, mokytojų profesinės veiklos ir mokyklų vadovavimo metodų pakankamai uždaro persidavimo per kartų kaitą. Todėl tyrimo rezultatų negalima vienareikšmiškai taikyti visos respublikos mastu, nes jie gali neatspindėti tikrosios realybės. Atskirų savivaldybių reflektyvios lyderystės raiškos tyrimo rezultatų palyginimas sudarytų sąlygas dar platesniam šio reiškinių suvokimui, probleminių sričių identifikavimui, gerosios patirties perteikimo metodų sukūrimui.

Darbo autorė planuoja pristatyti savo rezultatus mokyklų bendruomenėms ir tikisi grįžtamojo ryšio iš Pasvalio rajono savivaldybės bendrojo ugdymo mokyklų vadovų ir mokytojų. Tikimasi, kad į pateiktas išvadas ir rekomendacijas bus vienaip ar kitaip atsižvelgta, o tai prisidės prie reflektyvios lyderystės procesų tobulinimo ir diegimo Pasvalio rajono savivaldybės bendrojo ugdymo mokyklose..

IŠVADOS

1. Mokslinės literatūros analizė atskleidė, kad reflektyvios lyderystės pagrindas – reflektyvus mokymasis per reflektyvią praktiką, kurie tarpusavyje neatsiejami ir tarpusavyje betarpiškai susiję. Mokytojų reflektyvios lyderystės reiškiasi ir formuojasi per asmeninę išgyventą patirtį ir jausmus, kurie analizuojami per giluminį požiūrį ir supratimą į savo profesinę veiklą, taikant mokymosi iš savo bei kitų patirties, savirefleksijos ir kritinės refleksijos strategija ir būdus. Bendrojo ugdymo mokyklos reflektyvios lyderystės ištakos ir varomoji jėga – mokytojų asmeninis ir profesinis tobulėjimas, kuris perauga į grupės/klasės ir visos organizacijos tobulėjimą ir mokymąsi. Reflektyvios lyderystės raiška mokykloje kuria reflektyvios lyderystės kultūrą ir reflektyvių lyderių bendruomenę, kuri užtikrina savaiminę reflektyvios lyderystės sklaidą. Sėkminga reflektyvios lyderystės raiška bendrojo ugdymo mokyklose, užtikrinant ne tik mokytojų, bet ir mokyklos kaip besimokančios organizacijos sėkmę turi būti plėtojama tiek asmeniniu, tiek grupės – kaip mokytojų komandos bei klasės lygmenimis, o taip pat ir mokyklos kaip organizacijos lygmeniu.

2. Reflektyvios lyderystės mokykloje kaip besimokančioje organizacijoje raiškos kiekybinis tyrimas atskleidė mokytojų reflektyvios lyderystės tendencijas planuojant bei įsivertinant jau atliktas veiklas. Asmeniniai individualaus lygmens tyrimo rezultatai atskleidžia, kad planuojant mokymosi veiklas mokytojai sieja naują informaciją su tuo, ką anksčiau žinojo ir buvo patyrę, remiasi savo ankstesne patirtimi ir jos analizės rezultatais, panaudoja ankstesnės išgyventos profesinės patirties rezultatus bei nuolat apmąsto ir analizuoja savo veiklą siekdami ją patobulinti. Asmeninių veiksmų nuolatinis reflektavimas padeda tobulinti mokymo/si veiklos planavimą, remiasi vaikų reflektavimo rezultatais. Įgyvendinus tikslus po veiklos mokytojai analizuoja savo asmeninę išgyventą patirtį, atlieka specifinių ir konfliktinių situacijų gilaus kritinio apmąstymo analizę, užsiima nuolatine savo veiklos savirefleksija. Bendrojo ugdymo mokyklose mokytojai naudoja reflektyvios lyderystės metodus tobulinant profesinę veiklą, mokyklose reflektyvios lyderystės raiška daro didelę įtaką mokytojams planuojant mokymosi veiklas ir po mokymo/si veiklų.

3. Tyrimo rezultatai rodo, kad grupės/ klasės (komandos) lygmenyje mokytojai, bendradarbiaudami grupėje su kolegomis, vieni kitus skatina mokytis iš savo patirties, reflektuodami daro įtaką savo kolegų darbo rezultatams, taip padėdami tobulinti bendrą savo veiklą. Kartu su kolegomis atlieka mokymo/si veiksmų analizę veikiant, veikloje ir po veiklos, bendradarbiaudami nuolat apmąsto specifines problemas, kartu ieškodami sprendimo. Nuolat kartu reflektuodami dalinasi sėkmės atvejais skatindami kolegas mokytis spręsti problemas remiantis savo bei kolegų patirtimi. Grupinės refleksijos su kolegomis rezultatas – įsitikinimų,

vertybių bei nuostatų kaitos procesas, užtikrinantis asmeninį ir profesinį tobulėjimą. Bendrojo ugdymo mokyklose reflekyvios lyderystės raiškos kultūra grupės/ klasės (komandos) lygmeniu yra besiplėtojanti ir užtikrinanti mokytojų profesinį tobulėjimą bei mokyklos kaip organizacijos veiklos tobulinimo procesus.

4. Bendrojo ugdymo mokykloje kaip besimokančioje organizacijoje reflekyvios lyderystės raiškos organizacijos lygmenyje rezultatai atskleidžia vadovavimo ypatumus ir mokyklos ypatumus, skatinant reflekyvią lyderystę. Mokyklos vadovai rūpinasi mokytojų mokymusi ir į jį investuoja, vadovai skatina mokytis ir tobulėti savo profesijoje. Mokyklos vadovai, priimdami sprendimus, remiasi individualia, grupine ir organizacijos išanalizuota praktika, tinkamai paskirsto vaidmenis lyderystės procese. Mokytojai teigia, kad mokyklose sudarytos puikios sąlygos ir galimybės mokytis vieniems iš kitų, o remiantis patirties analizės rezultatais dažnai tobulinama mokyklų veikla. Mokyklose sudarytos galimybės gilesniam savo jausmų suvokimui mokymo/si profesinėje veikloje, o sąlygos tinkamam lyderiavimo vaidmenų paskirstymui, siekiant tobulinti mokyklų ugdymo kokybę, mokyklose vertinamas mokymasis iš patirties ir dalijamasi lyderyste. Organizacijos lygmenyje bendrojo ugdymo mokyklų vadovai ir aplinka aktyviai taiko reflekyvios lyderystės principus, skatina reflekyvių lyderių augimą, reflekyvios lyderystės kultūros formavimąsi, kas užtikrina sėkmingą reflekyvios lyderystės raišką bendrojo ugdymo mokyklose kaip besimokančiose organizacijose.

Iškelta tyrimo pradžioje hipotezė, jog reflekyvios lyderystės apraiškos bus stebimos visuose bendrojo ugdymo mokyklos kaip besimokančios organizacijos lygmenyse (individualiame, grupės/komandos ir organizaciniame) pasitvirtino.

REKOMENDACIJOS

Atlikus reflekyvios lyderystės bendrojo ugdymo mokykloje kaip besimokančioje organizacijoje raiškos tyrimą, rekomenduojame:

Mokytojams:

- nuolat analizuoti savo veiklą, siekiant sėkmingai įgyvendinti mokyklos aplinkoje ir už jos ribų vykstančius pokyčius;
- asmeninius mokymosi tikslus sieti su bendraisiais mokyklos tikslais ir vertybėmis;
- susidarius konfliktinei situacijai atlikti gilaus kritinio apmąstymo analizę;
- po mokymo/si veiklų nuolat užsiimti savo veiklos savirefleksija;
- nuolat reflektuoti su kitais kolegomis apie bendras veiklas;
- geriau susipažinti su naujaisiais mokymo(si) būdais, metodais, tokiais kaip komandinis darbas, kurie leidžia teorines žinias pritaikyti praktinėje veikloje, remtis patirtimi, veiklos mokymu, bendradarbiavimo kompetencijų plėtote;

Vadovams:

- rekomenduojama skatinti mokytojus dalyvauti mokyklos strategijos tobulinimo veiklose, kurti bei siūlyti savo naujas idėjas;
- skatinti bendruomenės narius, kad jie turi dalintis patirtimi ir mokytis vieni iš kitų;
- priimant sprendimus, atsižvelgti ir į kitų bendruomenės narių nuomonę;
- suteikti mokytojams daugiau laisvės ir teisės eksperimentuoti, ieškant naujų ugdymo metodų;
- sudaryti mokytojams galimybes gilesniam savo jausmų suvokimui mokymo/si profesinėje veikloje;
- tinkamai sudaryti sąlygas bei tinkamai paskirstyti lyderiavimo vaidmenis mokykloje, nes mokykla yra besimokanti organizacija;

LITERATŪRA

1. Ališauskas, R., Dukynaitė, R. (2007). *Lyderystė kaip talka*. Lyderių laikas. Vilnius: Švietimo aprūpinimo centras.
2. Aramavičiūtė, V. (1998). *Ugdymo samprata*. Vilnius: VU leidykla.
3. Atkins, S., Murphy, K. (1993). *Reflecion; a review of the literature*. Journal of Advanced Nursing, 18,1188-1192.
4. Austin, M. S., Harkins, D. A. (2008). *Assessing change: can organizational learning “work” for schools?* The Learning Organization. Vol. 15, No. 2, p. 105–125.
5. Bagdanskis, T., Jurgaitis, V. (2011). *Lyderių laikas*. Teisės aktų projektai bei teisinės rekomendacijos.
6. Bagdonienė, A., Adomaitienė, J. (2017). *Andragogo profesinis tobulėjimas atliekant veiklos tyrimus*. Andragogika, 1(8), 112- 130.
7. Bakanauskaitė, J. (2014). *Transformacinės lyderystės ir psichologinio įgalinimo sąsajos su įsipareigojimu organizacijai*. Magistro darbas. Vilnius: Mykolo Romerio universitetas. Prieiga internetu: <<https://vb.mruni.eu/object/elaba:2128394/index.html>>
8. Bankauskienė, N., Bankauskaitė-Sereikienė, G., (2007). *Pedagoginės veiklos tobulinimo tyrimas – naujo mokytojų vaidmens visuomenėje ir naujų vaidmenų ugdymo procese atlikimo prielaida*.
9. Bankauskienė, N., Mikuličiūtė, I. (2004). *Dailės mokytojas apie savo veiklos vaidmenis formaliam ir neformaliam švietime // Mokytojų ugdymas*. Teacher education. Mokslo darbai. Research works (2004. Nr.3) Šiauliai.
10. Baranauskienė, R., Klumbytė, R. (2001). *Pedagogų reflektyvumo raiškos turinio ir tipologijos analizė*. Socialiniai mokslai. Nr. 3 (29).
11. Barth, R. (1990). *Improving Schools from Within: Teachers, Parents and Principles Can Make a Difference*. San Francisco: Jossey-Bass.
12. Barvydienė, V., Kasiulis, J. (2002). *Vadovavimo psichologija*. Kaunas: Technologija
13. Bass B. M., Riggio, R. E. (2006) *Transformational leadership*.
14. Bass, B. M. (2008). *The Bass Handbook of Leadership*. Theory, reaserch and manager applications. New York: Free Press. 4thed
15. Beck, C., Kosnik, C. (2001). *Reflecion-in-Acion: In defense of Thoughtful Teaching*. Curriculum Inquiry, 31 (2), 217-227.
16. Beck, U. (1992). *Risk society. Towards a New modernity*. London and New York, Sage.
17. Bishop, G., Blake, J. (2007). *Reflective practice: A Guide to Reflective Practice with Workbook: For post graduate and post experience learners*.

18. Bitinas, B., Rupšienė, L. ir Žydžiūnaitė, V. (2008). *Kokybinių tyrimų metodologija: vadovėlis vadybos ir administravimo studentams*. II dalis. Klaipėda: S. Juokužo leidykla- spaustuvė.
19. Blanchard, K. H., Hersey, P. (1988). *Management of Organizational Behavior, Utilizing Human Resources*. Prentice Hall.
20. Boyd, M., Fales, W. (1983). *Reflective learning: Key to learning from experience*. Prieiga internetu: <<https://doi.org/10.1177/0022167883232011>>.
21. Bolton, G. (2010). *Reflective practice: writing and professional development*. London: Sage publications.
22. Brundrett, M., Rhodes, C. (2009) *Leadership development and school improvement*. Educational review, Vol. 61, No. 4, 361–374. Prieiga internetu: <www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/00131910903403949>.
23. Bruzgelevičienė, R. (2008). *Lietuvos švietimo kūrimas 1988–1997: monografija*. Vilnius: Sapnų sala.
24. Bruzgelevičienė, R., Puscienė, J. (2013). *Meilės Lukšienės lyderystė Lietuvos švietimo reformoje*. Lietuvos edukologijos universitetas.
25. Bruzgelevičienė, R., Puscienė, J. (2013). *Meilės Lukšienės lyderystė Lietuvos švietimo reformoje*. Pedagogika, 111(3), 81- 94.
26. Bubnys, R. (2012). *Reflektyvaus mokymo(si) metodų diegimo aukštojoje mokykloje metodika: refleksija kaip besimokančiųjų asmeninės ir profesinės raidos didaktinis metodas*. Šiauliai: Šiaulių valstybinė kolegija.
27. Bubnys, R., Kairienė, A. (2016). *Mokytojo reflektvyvosios praktikos samprata ir turinys: nuo veiklos impulsyvumo link asmeninio ir profesinio tobulėjimo*. Pedagogika, T 121 (1), p.53-69. Prieiga internetu: <https://docplayer.lt/116316029-Pedagogika_121-indeb.html>.
28. Bubnys, R., Žydžiūnaitė, V. (2012). *Reflektyvus mokymas(is) aukštosios mokyklos edukacinėje aplinkoje*. Mokslo studija. Šiauliai
29. Bukantaitė, D. (2005). *Besimokančios tinklinės organizacijos modeliavimas*. Daktaro disertacija, socialiniai mokslai, edukologija (07 S). Kaunas: VDU.
30. Burrello, L., Knollman, G., ir Tosson, A. (2013). *Educational justice for all: the capability approach and inclusive education leadership*. International journal of inclusive education, Vol. 17, No. 5, 490– 506. Prieiga internetu: <www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/13603116.2012.687015>.
31. Bush, T. (2012) *International perspectives on leadership development: making a difference*. Professional development in education, Vol. 38, No. 4, 663–678. Prieiga internetu: <www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/19415257.2012.660701>.

32. Cartwright, L. D., McGregor, L. D. (2011). *Developing Reflective Practice: A Guide For Beginning Teachers: A Guide for Beginning Teachers*. McGraw-Hill Education.
33. Castelli, P. A. (2011). *An integrated model for practicing reflective learning*, *Academy of Educational Leadership Journal*, Vol. 15, Special Issue, pp. 15-30.
34. Castelli, P. A. (2016). *Reflective Leadership Review: A Framework for Improving Organisational Performance*. *Journal of Management Development*, vol. 35, no. 2, pp. 217-236.
35. Cibulskas, G., Žydžiūnaitė, V. (2009). *Mokyklų valdymo efektyvumo tyrimas*. Lyderių laikas.
36. Cibulskas, G., Žydžiūnaitė, V. (2012). *Lyderystės vystymosi mokykloje modelis*. Monografija. Vilnius: ŠMM Švietimo aprūpinimo centras.
37. Dalin, P., Rolff, H. G., Kleekamp B. (1999). *Mokyklos kultūros kaita*. Vilnius: Tyto alba.
38. Dewey, J. (1910). *How we think*. Boston, New York, Chicago: D. C. Heath. Prieiga internetu: https://pure.mpg.de/rest/items/item_2316308/component/file_2316307/content
39. Dewey, J. (1933). *How We Think*. New York: D. C. Heath.
40. Dewey, J. (1938). *Experience in Education*. New York: Collier Books.
41. Dewey, J. (1996). *Mano pedagoginis credo*. Ozmon H. A., Craver S. M. Filosofiniai ugdymo pagrindai. Vilnius: Leidybos centras.
42. Dinham, S. (2008). *What Effective School Leaders Do to Promote Learning?* In: Australian Council for Educational Research, *How to Get You School Moving and Improving*, ACER, Camberwell, 37-60.
43. Dukynaitė, R., (2015). *Lyderystė : sampratos, klasifikacijos, požymiai*. Vilnius.
44. Farrell, T. S. C. (2001). *English language teacher socialisation during the practicum*. Nanyang Technological University.
45. Farrell, T. S. C. (2015). *It's not who you are! It's how you teach! Critical competencies associated with effective teaching*. *RELC Journal*, 46 (1), 79–88. Prieiga internetu: <http://dx.doi.org/10.1177/0033688214568096>.
46. Finlay, L., (2008) *Reflecting on reflective practice*. PBPL paper 52. Prieiga internetu: <http://ncsce.net/wp-content/uploads/2016/10/Finlay-2008-Reflecting-on-reflective-practice-PBPL-paper-52.pdf>
47. Fullan, M. (2005). *Resiliency and sustainability*. *School administrator*. Vol. 62, Issue 2.
48. Garvin, D. A., (1993). *Building a learning organization*. *Harvard Business Review*, 71, 78-91.
49. Gedvilienė G, Laužackas R, Tileikienė, T., Mačianskienė, N., Sajienė, L., ir kt. (2008). *Ko reikia šiuolaikiniam mokytojui? Aktualus mokytojų kvalifikacijos tobulinimo turinys*. Vilnius: Lietuvos prekybos, pramonės ir amatų rūmų asociacija.

50. Genevičiūtė-Janonienė, G., Endriulaitienė, A. (2010). *Darbuotojų asmenybės bruožų, subjektyviai vertinamo transformacinio vadovavimo stiliaus, darbo motyvacijos ir įsipareigojimo organizacijai sąveikos modelis*. *Psichologija*, 41, 50–67.
51. Geros mokyklos koncepcija, Lietuvos Respublikos Švietimo ir mokslo ministro 2015 m. gruodžio 21 d. įsakymas Nr. V-1308.
52. Ghaye, T. (2010). *Teaching and learning through reflective practice: A practical guide for positive action*. London and New York: Routledge.
53. Gokeris, S. D ir Bozkus, K. (2017). *Reflective Leadership: Learning to Manage and Lead Human Organizations*. Reviewed: July 20th 2016 Published: February 1st 2017. Prieiga internetu: <https://www.intechopen.com/books/contemporary-leadership-challenges/reflective-leadership-learning-to-manage-and-lead-human-organizations>.
54. Handy, C. (1991). *The age of unreason*. London: Arrow. Pateikia L. Stoll ir D. Fink, (1998).
55. Hari, A. (2003). *The Changing Context of Leadership: Research, Theory and Practice*.
56. Hegarty, B. (2011). *Is reflective writing an enigma? Can preparing evidence for an electronic portfolio develop skills for reflective practice?* In G. Williams, P. Statham, N. Brown, B. Ieland (Ed.). *Changing demands, changing directions proceedings ascilite* (p. 580-593).
57. Helterbran, V. R. (2010). *Teacher Leadership: Overcoming "I Am Just a Teacher" Syndrome*. *Education*, v131 n2 p363-371.
58. Higham, R., Hopkins, D. (2007). *System leadership: mapping the landscape*. *School leadership and management*, Vol. 27, No. 2, 147-166. Prieiga internetu: <http://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/13632430701237289>.
59. Hopkins, D., Higham, R. (2007). *System Leadership for Educational Renewal in England: The Case of Federations and Executive Heads*. *Australian Journal of Education*. Prieiga internetu: <https://doi.org/10.1177/000494410705100307>.
60. Ying, X., Ke, F., Sharma, P. (2008). *The effect of peer feedback for blogging on college students reflective learning processes*. *Internet and Higher Education*, 11 (10), 18-25.
61. Yip, K. (2006). *Self-reflection in Reflective Practice: a Note of Caution*. *British Journal of Social Work*, 36, 777-788.
62. Imel, S. (1992). *Reflective practice in adult education*. *Clearinghouse on adult career and vocational education columbus*, 1–7.
63. York-Barr, J., Duke, K. (2004). *What Do We Know About Teacher Leadership? Findings From Two Decades of Scholarship*. Sage journals.
64. Yukl, G. (2012). *Effective Leadership Behaviors: What We Know and What Questions Need More Attention?* *The Academy of Management Perspectives*.

65. Jarvis, P. (1998). *Besimokanti visuomenė - šiuolaikinio pasaulio reiškiny.* Mokykla. Nr. 1/2, p. 1–6.
66. Jarvis, P. (2012). *Learning from Everyday Life.* HSSRP, T. I, 1, 1–20.
67. Jones, J., Mullen, C. (2008) *Teacher leadership capacity-building: developing democratically accountable leaders in schools.* Teacher development, Vol. 12, No. 4, 92 329–340. <http://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/13664530802579892>.
68. Jonuškaitė, S., Valuckienė, J. (2007). *Lyderystės charakteristikos bendrojo lavinimo mokykloje; išorės audito ataskaitų kokybinė analizė.* Ekonomika ir vadyba: aktualijos ir perspektyvos. 2 (9), 102-107.
69. Jucevičienė, P. (2007). *Besimokantis miestas: monografija.* Kaunas: Technologija.
70. Kardelis, K. (2004). *Mokslinių tyrimų metodologija ir metodai.* Šiauliai: Liucijus.
71. Kardelis, K. (2007). *Mokslinių tyrimų metodologija ir metodai: (edukologija ir kiti socialiniai mokslai) vadovėlis 4-asis leidimas.* Šiauliai: Lucilijus.
72. Kasiulis, J., Barvydienė, V. (2005) *Vadovavimo psichologija.* Kaunas: KTU leidykla Technologija.
73. Katiliūtė, E. ir kt. (2012). *Longitudinio Lietuvos švietimo lyderystės raiškos kaitos tyrimo metodologijos ir instrumentų kūrimas.* Vilnius: ŠAC.
74. Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: experience as the source of learning and development.* New Jersey:prentice-Hal.
75. Krogstie, B. R., Prilla, M., Pammer, V. (2013). *Understanding and Supporting Reflective Learning Processes in the Workplace: The CSRL Model.* In: Hernández-Leo D., Ley T., Klamma R., Harrer A. (eds) Scaling up Learning for Sustained Impact. EC-TEL 2013. Lecture Notes in Computer Science, vol 8095. Springer, Berlin, Heidelberg.
76. Kvedaraitė, N. (2009). *Šiuolaikinės mokyklos kaip besimokančios organizacijos bruožų raiška personalo savivaldaus mokymosi sklaidos procesuose.* Daktaro disertacija. Socialiniai mokslai. Edukologija.
77. Laker, A. (2001). *Reflecting. Developing personal, social, moral education through physical education.* A practical guide for teachers. London and New York: Routledge.
78. Lambert, L. (2011). *Lyderystės gebėjimai ir tvari mokyklos pažanga.* Vilnius: Švietimo aprūpinimo centras.
79. Laurinčiukienė, L., Šiurkienė, V. (2012). *Kiek lyderystės surasta Lietuvos mokykloje?.* Švietimo problemos analizė, 12(76), 1-8. Prieiga internetu: https://www.sac.smm.lt/wp-content/uploads/2016/01/vlm_Kiek-lyderystes-surasta-Lietuvos-mokykloje.pdf.
80. Laužackas R., Gedvilienė G., Tileikienė T. ir kt. (2008). *Mokytojų kvalifikacijos tobulinimo poreikiai.* Pedagogika. Nr. 89, p. 29– 24.

81. Leonienė, B. (2001). *Darbuotojų vadyba*. Kaunas: Šviesa. 198 p. ISBN 5-430-03320-0.
82. Lipman, M. (2019) *Mąstymas švietimo sistemoje*. Vilnius:eugrimas.
83. Longworth, N. (2006). *Learning cities, learning regions, learning communities: lifelong learning and local government*. London: Routledge.
84. Looman, M. D. (2003). *Reflective leadership: Strategic planning from the heart and soul*. Consulting Psychology Journal: Practice and Research, 55(4). Prieiga internetu: <https://psycnet.apa.org/record/2003-10914-002>.
85. Loughran, J. (1996). *Developing Reflective Practice: Learning about Teaching and Learning Through Modelling*. London: Falmer Press.
86. Loughran, J. (2002). *Effective reflective practice: In search of meaning in learning about teaching*. Journal of Teacher Education, 53(1), 33-43. Retrieved from Education Research Complete.
87. Loughran, J. (2007). *Developing a Pedagogy of Teacher Educacion*. Understanding teaching and learning about teaching. London and New York:Routledge.
88. Lukšienė, M. (2000). *Jungtys*. Vilnius: Alma littera. Prieiga internetu: <https://ml100.ugdome.lt/darbai/M.Luksiene.Jungtys.pdf>.
89. Marzano, R. J., Waters, T. Ir McNulty, B. A. (2011). *Veiksminga mokyklų lyderystė. Nuo mokslinių tyrimų iki rezultatų*. Vilnius: Švietimo ir mokslo ministerija.
90. Miller, S. (2005). *What it's like being the 'holder of the space: A narrative on working with reflective practice in groups*. Reflective Practice, 6(3), 367-377. DOI: 10.1080/14623940500220129.
91. Mintzberg, H., Ahlstrand, B. ir Lampel, J. (1998) *Strategy Safari Wilds of Strategic Management*. Free Press, New York, 406.
92. Moller, J., Eggen, A. B. (2005). *Team Leadership in Upper Secondary Education*. School Leadership and Management, 4(25), 331-347.
93. Monkevičienė, O., Bagdonaitė, L. (2004). *Priešmokyklinių grupių pedagogų profesinės savirefleksijos ypatumai*. In the Journal: Pedagogika.
94. Monkevičius, J., Čiužas, R. (2015). *Mokytojų profesinių besimokančių bendruomenių sampratos konceptualizavimas besimokančių organizacijų tyrimų kontekste*. Lietuvos edukologijos universitetas.
95. Moon, J. A. (1999). *Reflecion in Learning and Profesional Development*. Theory and Practice. London and New York: RoutledgeFalmer.
96. Moon, J. A. (2004). *A Handbook of Reflective and Experiential Learning*. Theory and Practice.London and New York.

97. Morrison, A. (2013). *Educational leadership and change: structural challenges in the implementation of a shifting paradigm*. School leadership and management, Vol. 33, No. 4, 412-424. Prieiga internetu: <www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/13632434.2013.813462>.
98. Nappi, S. (2014). *The Teacher Leader: Improving Schools by Building Social Capital through Shared Leadership*.
99. Navickaitė, J. (2012). *Mokyklos vadovo lyderystė vykstančių švietimo pokyčių kontekste*. Kauno technologijos universiteto Ugdymo sistemų katedra.
100. Navickaitė, J. (2014). *Steigėjo dalyvavimas mokyklos lyderystėje*. Švietimo problemos analizė. Švietimo ir mokslo ministerija Nr. 4 (109), ISSN 1822-4156. Prieiga per internetą: <vlm_steigejo_dalyvavimas.pdf (smm.lt)>.
101. Nedzinskaitė, R. (2013). Švietimo ir mokslo ministerija, Švietimo problemos analizė, *Mokytojas lyderis – visuomenės varomoji jėga*. Nr. 1 (87). Prieiga internetu: <<https://www.nsa.smm.lt/wp-content/uploads/2018/04/Mokytojas-lyderis.pdf>>.
102. Northouse, P. G. (2009). *Lyderystė. Teorija ir praktika*. Kaunas: Poligrafija ir informatika.
103. Oord, L. (2013) *Towards transformative leadership in education*. Int. J. Leadership in education, vol. 16, no. 4, 419–434. Prieiga internetu: <<http://dx.doi.org/10.1080/13603124.2013.776116>>.
104. Osterman, K. F., Kottkamp, R. B. (2004). *Reflective Practice for Educators*. Professional Development to Improve Student Learning. California: Corwin Press.
105. Pedler, M., Burgoyone, J. ir Boydel, T. (1991). *The learning company. A strategy for sustainable development*. Mc Graw – Hill London, 52, p. 141.
106. Peleckienė, V. (2014). *Besimokanti organizacija: teorija ir praktika*. Vilnius.
107. Peltier, J., Hay, A. ir Drago, W. (2005). *The Reflective Learning Continuum: reflecting on reflection*. Journal of Marketing Education, 27 (3). 250-263.
108. Petty, G. (2006). *Šiuolaikinis mokymas*. Praktinis vadovas. Vilnius; Tyto Alba.
109. Pitsoe, V., Maila, M. (2013). *Re-thinking teacher professional development through Schon's reflective practice and situated learning lenses*. Mediterranean journal of social sciences.
110. Pollard A. (2002). *Refleksyvusis mokymas. Veiksminga ir duomenimis pagrįsta profesinė praktika*. Vilnius: Garnelis.
111. Pranskūnienė, E., Vildžiūnienė, M. (1998). *Mokyklos kaita - tai kelionė*. Mokykla. Nr. 3.
112. Raelin, J. A. (2002). *"I don't have time to think!" Versus the art of reflective practice*. Reflections, 4 (1), 66–79. Prieiga internetu: <<http://dx.doi.org/10.1162/152417302320467571>>.
113. Rajeckas, V. (2004). *Pedagogikos pagrindai*. – Vilnius: VPU leidykla.
114. Ramsey, S. H. (2003). *Reflecting on the Future Education in the Third Millennium*. Curriculum and Teaching Dialogue, 5 (2). 123-130.

115. Roffey-Barentsen, J., Malthouse, R. (2013). *Reflective practice in education and training*. London: Sage.
116. Rogers, R. (2001). *Reflection in Higher Education: A Concept Analysis*. *Innovative Higher Education*, 26 (1), 37–57.
117. Rogers, R., Brundrett, M. (2009). *Leadership development and school improvement*. Prieiga per internetą: Prieiga internetu: <<https://doi.org/10.1080/00131910903403949>>.
118. Sakalas, A. (2012). *Žinių vadyba: besimokančios organizacijos kūrimas*. Kaunas: Technologija.
119. Schon, D. (1987). *Educating the Reflective Practitioner*. San Francisco: Jossey-Bass.
120. Schon, D. A. (1983). *The reflective practitioner. How professionals think in action*. New York: Basic Books.
121. Senge, P. (1990). *The Fifth Discipline. The Art and Practice of the Learning Organization*. New York: Doubleday-Currency.
122. Sergiovanni, T. J. (1984). *Lyderystė ir kompetencija mokykloje*. Švietimo lyderystė, 41 straipsnio 5 dalis, 4–13.
123. Shackleton, V. (2005). *Business Leadership*. USA
124. Shao, Z., Feng, Y. ir Hu, Q. (2017). *Impact of top management leadership styles on ERP assimilation and the role of organization learning*. *Information and Management*, 54 (7), 902–919.
125. Simonaitienė, B. (2003). *Mokykla – besimokanti organizacija: monografija*. Kaunas: Technologija.
126. Simonaitienė, B. (2004). *Mokykla - besimokanti organizacija*. Kaunas: Technologija.
127. Simonaitienė, B. (2007). *Mokyklos-besimokančios organizacijos vystymas: mokslo studija*. Kaunas: technologija.
128. Skaržauskienė, A. (2008) *Sisteminis mąstymas kaip kompetencija lyderystės paradigmoje*. ISBN 978-9955-792-05-5. Daktaro disertacija Socialiniai mokslai, vadyba ir administravimas (03S). Kaunas.
129. Smith, T. J. (2003). *Connecting theory and reflective practice through the use of personal theories*. In 27th international group for the psychology of mathematics education conference, 215–222.
130. Stankūnienė, B. (2006). *Reflektyvūs dėstytojai aukštajame moksle: skirtingas suvokimas ir veikla jų mokymosi aplinkose*. Socialiniai mokslai.
131. Starr, J. (2009). *Saviugdų vadovas*. Vilnius: Verslo žinios.
132. Stoll, L., Fink, D. (1998). *Keičiame mokyklą*. – Vilnius: Margi raštai.

133. Stoner, J. A. F., Freemanas, R. E. ir Gilbertasir, D. R. (2000). *Vadyba*. Kaunas: Poligrafija ir informatika, - 647 p. – ISBN 9986- 850-28-2.
134. Šernas, V. (2006). *Studijos, jų organizavimo principai*. Lietuvos mokslas. Akademine edukologija. Monografija, II, 59 knyga (p. 38-66). Vilnius: VĮ Mokslotyros institutas.
135. Švietimo ir mokslo ministerija, Švietimo problemos analizė, *Steigėjo dalyvavimas mokyklos lyderystėje* (2014) vasaris Nr. 4 (109). Prieiga internetu: <https://www.nsa.smm.lt/wp-content/uploads/2018/04/vlm_steigejo_dalyvavimas.pdf>.
136. Taggart, G. L, Wilson, A. P. (2005). *Promoting Reflective Thinking in Teachers*. 2nd ed. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
137. Targamadžė V., Simonaitienė B. (2003). *Bendrojo lavinimo mokyklos, kaip besimokančios organizacijos, veiklos charakteristikos teorinis pagrindas*. //Tiltai: mokslo darbai. Nr. 1., p. 95-105.
138. Targamadžė, V. (1998). *Lietuvos bendrojo lavinimo mokyklos tapimo besimokančia organizacija sąlygos*. Ugdymo problemos, IV (XXXI). – Vilnius.
139. Tikkamaki, K., Hilden, S. (2014). *Making work and learning more visible by reflective practice*. Research in post-compulsory education, 19(3), 287–301. prieiga internetu: <http://dx.doi.org/10.1080/13596748.2014.920577>.
140. Torrance, D. (2013). *Distributed leadership: challenging five generally held assumptions*. School leadership and management, Vol. 33, No. 4, 354-372. Prieiga internetu: <<http://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/13632434.2013.813463>>.
141. Townsend, T. (2011). *School leadership in the twenty-first century: different approaches to common problems?*. School leadership and management, Vol. 31, No. 2, 93-103. Prieiga internet: <<http://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/13632434.2011.572419>>.
142. Trakšėlys, K. (2010). *Tėvų įtraukimas į aplinkos pedagogizavimą taikant andragogines sistemas*. Socialinių mokslų studijos, nr. 4 (8). Klaipėdos universitetas.
143. Trakšėlys, K. (2011). *Besimokančios organizacijos esmė ir nauda: andragogo požiūris*. Pedagogika, (101), 98- 106.
144. TvariJonavičius, M. (2014). *Psichologinis darbuotojų įgalinimas: jo prielaidos ir vaidmuo organizacijoje* (Doctoral dissertation, Vilnius University).
145. Unaeze, F. (2008). *Leadership or management*. *The Reference librarian*, 39:81, 105-117. Prieiga internetu: <http://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1300/J120v39n81_09>.
146. Urbanovič, J. (2011). *Mokyklos autonomijos valdymo modelis*. Daktaro disert. Vilnius: MRU.
147. Usher, R. (1985). Beyond the anecdotal: Adult learning and the use of experience. *Studies in the Education of Adults*, 17, 59-75.

148. *Valstybinė švietimo 2013-2022 metų strategija (2014)*. Vilnius: Lietuvos Respublikos švietimo ir mokslo ministerija. Prieiga internetu: <https://www.sac.smm.lt/wp-content/uploads/2016/02/Valstybine-svietimo-strategija-2013-2020_svietstrat.pdf>.
149. Valuckienė, J., Balčiūnas, S., Katiliūtė, E., Simonaitienė, B., Stanikūnienė, B. (2015). *Lyderystė mokymuisi: teorija ir praktika mokyklos kaitai*. Šiauliai.
150. Wagner, K. (2006). Benefits of reflective practice. *Leadership*, 36(2), 30–32.
151. Zaleznik, A., (1977). *Managers and Leaders: Are They Different*. // Harvard Business Review. vol. 76, p.74 -81, – ISSN 1527-1129.
152. Zwozdiak-Myers, P. (2012). *The Teacher's Reflective Practice Handbook: Becoming an Extended Professional through Capturing Evidence-Informed Practice*.
153. Želvys R. (2003). *Švietimo organizacijų vadyba*. Vilnius: Garnelis.
154. Žibienė, G., Indrašienė, V., (2017). *Šiuolaikinė didaktika*. Vilnius: VĮ Registrų centras MRU Mykolo Romerio universitetas.
155. Žydžiūnaitė, V. (2006). *Tyrimo dizainas struktūra ir strategijos*. Kaunas: Technologija.
156. Žvirdauskas, D. (2006). *Mokyklos vadovo lyderystės raiška. Mokslinio tyrimo ataskaita*. Kaunas: Mokytojų kompetencijų centras.
157. Prieiga internetu: <www.emokykla.lt>, 2018.

PRIEDAI

1 PRIEDAS

Anketa

Reflektyvios lyderystės mokykloje kaip besimokančioje organizacijoje raiška

Tyrimo klausimynas (anketa) pedagogams.

Mielas tyrimo dalyvi,

Esu Rita Vasilevičienė, Vilniaus universiteto, Šiaulių akademijos Edukologijos (specializacija - Švietimo vadyba) II kurso magistrantūros studentė.

Mums labai svarbu sužinoti, kaip Jūs mokotės iš savo patirties, kaip dalinatės žiniomis individualiame, grupės (komandos) ir organizacijos lygmenyse.

Anketa yra ANONIMINĖ, todėl vardo, pavardės ar kitos asmeninės informacijos, kuri leistų nustatyti Jūsų tapatybę, pateikti nereikia. Gauti anketos duomenys bus apdorojami bendrojoje statistinėje atsakymų masėje. Šios anketos rezultatai viešai nepublikuojami.

Anketoje nėra „teisingų“ ar „neteisingų“ atsakymų. Jūsų nuomonė yra labai svarbi, todėl svarbu, kad atsakytumėte į kiekvieną anketoje pateiktą klausimą, kad vėliau anketa nebūtų atmetama, kaip netinkama.

Dėkoju Jums už Jūsų pagalbą ir objektyvumą pildant anketą.

I. Pirmiausia prašau atsakyti į keletą klausimų apie save. Jums tinkančius atsakymus įrašykite arba pažymėkite taip - X

1. Jūsų lytis: 2. Jūs esate : 3. Pedagoginio darbo stažas: 4. Įgyta kvalifikacija:

- | | | | |
|----------------------------------|---|-------------------------------------|---|
| <input type="checkbox"/> Moteris | <input type="checkbox"/> Pradinių klasių mokytojas | <input type="checkbox"/> Iki 5 metų | <input type="checkbox"/> Mokytojas |
| <input type="checkbox"/> Vyras | <input type="checkbox"/> Progimnazijos mokytojas | <input type="checkbox"/> 5-10 metų | <input type="checkbox"/> Vyr. mokytojas |
| | <input type="checkbox"/> Gimnazijos mokytojas | <input type="checkbox"/> 11-20 metų | <input type="checkbox"/> Mokytojas metodininkas |
| | <input type="checkbox"/> Pagrindinės mokyklos mokytojas | <input type="checkbox"/> 21-30 metų | <input type="checkbox"/> Mokytojas – ekspertas |
| | | | <input type="checkbox"/> 31 ir daugiau metų |

II. Refletyvi praktika ir jos svarba profesinėje veikloje (pažymėkite Jums tinkantį atsakymą kiekvienam teiginiui – X)

Teiginiai	Sutinku	Abejoju	Nesutinku
Mokytojo profesinėje veikloje aktualu ir prasminga nuolat mokytis, dalinantis asmenine patirtimi			
Mokymasis iš savo ir kitų patirties yra vienas iš pagrindinių mokytojų tobulėjimą skatinančių veiklų			
Mokytojai derina teorines ir praktines žinias, kurias įgyja per darbą mokykloje ir mokymąsi			
Sėkmingas pokyčių įgyvendinimas mokykloje paremtas nuolatine savo veiklos analize			
Reflektavimas apie patirtį ir mokymasis iš jos rezultatų lemia sėkmingą mokyklos veiklą			
Nuolatinis veiklos permąstymas ir analizė – mokytojo profesinio ir asmeninio tobulėjimo garantas			

III. Reflektyvios lyderystės mokykloje kaip besimokančioje organizacijoje raiška individualiame lygmenyje

1. Reflektyvi lyderystė planuojant mokymo/si veiklas (pažymėkite Jums tinkantį atsakymą kiekvienam teiginiui- X)

Teiginiai	Sutinku	Abejoju	Nesutinku
Aiškiai išvardiju savo mokymosi ir veiklos tobulinimo tikslus mokykloje			
Asmeniniai mokymosi tikslai betarpiškai siejasi su bendraisiais mokyklos kaip organizacijos tikslais ir vertybėmis			
Ieškau reikalingos informacijos, planuojant naujas mokymo/si veiklas, ją įvertindamas ir analizuodamas			
Planuojant mokymo/si veiklas susieju naują informaciją su tuo, ką anksčiau žinojau ir buvau patyręs			
Remiuosi savo ankstesne patirtimi ir jos analizės rezultatais numatant naujas mokymosi veiklas			
Panaudoju ankstesnės išgyventos profesinės patirties analizės rezultatus planuojant mokymo/si veiklą			
Nustatau prioritetus būsimai veiklai, identifikuojant poreikius ir siekius			
Apmąstau praeitę profesinę veiklą – perkeliat įgūdžius arba išvengiant klaidų planuojant mokymo/si veiklas			
Identifikuojau veiklos problemas, pasirenkant adekvačius sprendimo būdus ir technikas planuojant mokymo/si veiklas			
Manau, kad savo veiksmų nuolatinis reflektavimas padeda tobulinti mokymo/si veiklos planavimą			
Remiuosi vaikų reflektavimo rezultatais, planuojant naujas veiklas			
Planuojant mokymo/si veiklas dažnai permąstau ir įvertinu savo darbą, taip padeda atrasti naujus darbo metodus			
Planuojant mokymo/si veiklas nuolat apmąstau ir analizuoju savo veiklą, siekdamas ją patobulinti			

2. Reflektyvi lyderystė po mokymo/si veiklų (pažymėkite Jums tinkantį atsakymą kiekvienam teiginiui – X)

Teiginiai	Sutinku	Abejoju	Nesutinku
Po mokymo/si veiklos nuolat tikslingai atnaujinu žinias, panaudojant įvairius informacijos gavimo šaltinius.			
Įprasminu savo profesinę patirtį, transformuojant ją į žinias, įgūdžius, požiūrius ir vertybes			
Diagnozuojau savo klaidas ir kompetencijos ribotumus po atliktos mokymo/si veiklos			
Po mokymo/si veiklų neformalioje aplinkoje remiuosi vaikų reflektavimo rezultatais			
Po mokymo/si veiklų analizuojau savo asmeninę išgyventą patirtį			
Po mokymo/si veiklų atlieku savo veiksmų giluminį tyrinėjimą			
Po mokymo/si veiklų nuolatos mąstau apie savo kaip mokytojo veiklą, kad galėčiau įsivertinti, koks buvau anksčiau, koks esu dabar ir koks galėčiau būti			
Po mokymo/si įvertinu veiklos privalumus ir trūkumus, numatant profesinio tobulėjimo perspektyvas per asmeninių įsitikinimų, vertybių ir nuostatų kaitą			
Po mokymo/si veiklų stengiuosi geriau suprasti save ir ugdytinius			
Po mokymo/si veiklų atlieku specifinių ir konfliktinių situacijų giliaus kritinio apmąstymo analizę			
Pagrįstai, kaip po mokymo/si veiklos susiformavo vienoks ar kitoks patyrimas, įvertinu pasiektus rezultatus			
Užsiimu nuolatine savo veiklos savirefleksija po mokymo/si veiklų			
Po mokymo/si veiklos įvertinu veiklos privalumus ir trūkumus, numatant profesinio tobulėjimo perspektyvas			
Manau, kad po mokymo/si veiklų vykdoma patirties analizė naudinga profesiniam tobulėjimui			
Manau, kad po mokymo/si veiklų vykdoma patirties analizė naudinga asmeniniam tobulėjimui			

IV. Reflektyvios lyderystės mokykloje kaip besimokančioje organizacijoje raiška grupės/klasės lygmenyje

1. Komandinis darbas reflektivaus mokymo/si ir praktikos procese (pažymėkite Jums tinkantį atsakymą kiekvienam teiginiui – X)

Teiginiai	Sutinku	Abejoju	Nesutinku
Bendradarbiaudami grupėje su kolegomis vieni kitus skatiname mokytis iš savo patirties			
Kartu su kolegomis, dalindamiesi asmenine patirtimi, numatome mokyklos tikslų ir uždavinių siekimo galimybes			
Daugelyje situacijų dirbame bendradarbiaudami, kas sudaro sąlygas įsivertinti savo ir kitų patirtį			
Mokymasis ar darbas grupėje, aptariant savo patirtis, man yra svarbus, nes jo metu turiu galimybę bendradarbiauti			
Sprendžiant problemas mokykloje formuojamos komandos, kuriose mokomės vieni iš kitų ir dalinamės savo patirtimi			
Mokytojai reflektuodami daro įtaką savo kolegų darbo rezultatams, taip padėdami tobulinti bendrą savo veiklą.			
Visada galiu konsultuotis ir pasimokyti iš kolegų patirties, kai darbe susiduriu su įvairiomis probleminėmis situacijomis			
Kolegos nuoširdžiai dalinasi žiniomis ir patirtimi, kai jos kam nors prireikia			
Kartu su kolegomis savo atliename mokymo/si veiksmų analizę veikiant, veikloje ir po veiklos			
Bendradarbiaudami su kolegomis nuolat apmąstome specifines problemas ar konfliktus, kartu ieškodami sprendimo			
Grupėje dalinamės sėkmės atvejais skatindami kolegas mokytis spręsti problemas iš savo bei kolegų patirties			
Grupinės refleksijos su kolegomis rezultatas - grupinių įsitikinimų, vertybių bei nuostatų kaitos procesas			
Grupinis bendradarbiavimas man labai svarbus profesinio tobulėjimo procese			
Grupinis bendradarbiavimas man labai svarbus asmeninio tobulėjimo procese			

V. Reflektyvios lyderystės mokykloje kaip besimokančioje organizacijoje raiška organizacijos lygmenyje

1. Vadovo vadovavimo ypatumai skatinant reflektvnią lyderystę mokykloje (pažymėkite Jums tinkantį atsakymą kiekvienam teiginiui – X)

Teiginiai	Sutinku	Abejoju	Nesutinku
Mokyklos vadovai rūpinasi mokytojų mokymusi ir į jį investuoja			
Mokyklos administracija skatina eksperimentuoti ir tirti savo asmeninę praktiką			
Mokyklos bendruomenės nariai laikosi nuostatos, kad jie reikalingi vieni kitiems, kad galėtų daugiau išmokti ir tobulėti			
Vadovas dalinasi savo patirtimi ir idėjomis, kas skatina ir mokytojus įsitraukti dalinantis patirtimi			
Vadovas skatina mokytis ir tobulėti savo profesijoje			
Mokytojai iš vadovybės daugiau sužino kaip tobulinti savo veiklą, kokius tikslus sau išsikelti, kad tai derėtų su bendraisiais mokyklos tikslais			
Mokyklos vadovas palaiko ir skatina savarankiškai planuoti veiklą, dalinantis asmenine patirtimi.			
Vadovas priimdamas sprendimus remiasi individualia, grupine ir organizacijos išanalizuota praktika			
Vadovas tinkamai paskirsto lyderiavimo vaidmenis mokykloje			
Vadovas sudaro sąlygas ir skatina bendruomenės kūrimąsi mokykloje			

2. Mokyklos kaip besimokančios organizacijos ypatumai skatinant reflekyvią lyderystę (pažymėkite Jums tinkantį atsakymą kiekvienam teiginiui – X)

Teiginiai	Sutinku	Abejoju	Nesutinku
Mokyklos kuriama strategija ir tikslai yra nukreipti į mokyklos veiklos tobulinimą per patirties analizės procesus			
Kiekvienas mokykloje turime galimybę perteikti savo patirtį integruojant savo idėjas bendrų mokyklos tikslų siekime			
Aktyviai reaguojame į išorės permainas ir visuomenės poreikius reflektuodami ir tobulindami savo veiklą mokykloje			
Nuolat esame skatinami tirti ir analizuoti esamą situaciją mokykloje, ko pasekoje tobuliname veiklas ateityje			
Mokykloje sudarytos sąlygos savo veiklą planuoti taip, kad būtų skatinami mokymosi procesai tarp visų jos bendruomenės narių			
Mokykloje sudarytos puikios sąlygos ir galimybės mokytis vieniems iš kitų			
Mokykloje pripažįstama mokytojų laisvė ir teisė eksperimentuoti, t. y. keisti nusistovėjusius ugdymo metodus ir tvarką			
Remiantis mokytojų patirties analizės rezultatais dažnai tobulinama mokyklos veikla			
Mokykloje kaip besimokančioje organizacijoje sudarytos sąlygos valdyti pokyčius nuolat atnaujinant žinias ir skatinant tobulėti			
Mokykloje sudarytos sąlygos asmeniniam ir profesiniam augimui ir vystymuisi			
Mokykloje sudarytos galimybės gilesniam savo jausmų suvokimui mokymo/si profesinėje veikloje			
Mokykloje sudarytos sąlygos tinkamam lyderiavimo vaidmenų paskirstymui siekiant tobulinti mokyklos kaip besimokančios organizacijos ugdymo kokybę			
Mano mokykla yra atvira pokyčiams, todėl galiu siūlyti naujas idėjas ir imtis atitinkamų veiksmų			
Mano organizacijoje vertinamas mokymasis iš patirties ir dalijamasi lyderyste			

Dėkoju už atsakymus!

Kiekybinio tyrimo respondentų charakteristika

Jūsų lytis

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	,6	,6	,6
Moteris	140	86,4	86,4	87,0
Vyras	21	13,0	13,0	100,0
Total	162	100,0	100,0	

Jūs esate

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	2	1,2	1,2	1,2
Gimnazijos mokytojas	41	25,3	25,3	26,5
Pagrindinės mokyklos mokytojas	53	32,7	32,7	59,3
Pradinių klasių mokytojas	42	25,9	25,9	85,2
Progimnazijos mokytojas	24	14,8	14,8	100,0
Total	162	100,0	100,0	

Pedagoginio darbo stažas

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	2	1,2	1,2	1,2
11-20 metų	42	25,9	25,9	27,2
21-30 metų	31	19,1	19,1	46,3
31 ir daugiau metų	33	20,4	20,4	66,7
5-10 metų	31	19,1	19,1	85,8
Iki 5 metų	23	14,2	14,2	100,0
Total	162	100,0	100,0	

Igyta kvalifikacija

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	2	1,2	1,2	1,2
Mokytojas	52	32,1	32,1	33,3
Mokytojas – ekspertas	6	3,7	3,7	37,0
Mokytojas metodininkas	35	21,6	21,6	58,6
Vyr. mokytojas	67	41,4	41,4	100,0
Total	162	100,0	100,0	

Reflektyvios lyderystės bendrojo ugdymo mokykloje kaip besimokančios organizacijos raiškos individualiame, grupės/klasės, organizacijos lygmenyse, faktorinės analizės ir skalių tinkamumo patikimumo įverčių duomenys.

Reflektyvi lyderystė planuojant mokymo/si veiklas

KMO and Bartlett's Test

Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy.		,809
Bartlett's Test of Sphericity	Approx. Chi-Square	673,802
	df	78
	Sig.	,000

Rotated Component Matrix^a

	Component			
	1	2	3	4
Aiškliai įsivardiju savo mokymosi ir veiklos tobulinimo tikslus mokykloje	,801	,221	,114	,104
Asmeniniai mokymosi tikslai betarpiškai siejasi su bendraisiais mokyklos kaip organizacijos tikslais ir vertybėmis	,723	,147	,102	,114
Ieškau reikalingos informacijos, planuojant naujas mokymo/si veiklas, ją įvertindamas ir analizuodamas	,616	,290	,074	,250
Planuojant mokymo/si veiklas susieju naują informaciją su tuo, ką anksčiau žinojau ir buvau patyręs	,523	,149	,374	-,269
Remiuosi savo ankstesne patirtimi ir jos analizės rezultatais numatant naujas mokymosi veiklas	,251	,703	,092	-,037
Panaudoju ankstesnės išgyventos profesinės patirties analizės rezultatus planuojant mokymo/si veiklą	,128	,580	,102	,215
Nustatau prioritetus būsimai veiklai, identifikuojant poreikius ir siekius	,105	,573	,539	,159
Apmąstau praeities profesinę veiklą – perkeliat įgūdžius arba išvengiant klaidų planuojant mokymo/si veiklas	,431	,514	,351	,274
Identifikuojau veiklos problemas, pasirenkant adekvačius sprendimo būdus ir technikas planuojant mokymo/si veiklas	,152	,423	,772	,008
Manau, kad savo veiksmų nuolatinis reflektavimas padeda tobulinti mokymo/si veiklos planavimą	,515	-,278	,603	,103
Remiuosi vaikų reflektavimo rezultatais, planuojant naujas veiklas	,111	,151	,581	,465
Planuojant mokymo/si veiklas dažnai permąstau ir įvertinu savo darbą, taip padeda atrasti naujus darbo metodus	,064	,041	,265	,815
Planuojant mokymo/si veiklas nuolat apmąstau ir analizuoju savo veiklą, siekdamas ją patobulinti	,276	,396	-,191	,626

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization.

a. Rotation converged in 14 iterations.

Reflektyvi lyderystė po mokymo/si veiklų

KMO and Bartlett's Test

Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy.	,878
Bartlett's Test of Sphericity	1034,565
Approx. Chi-Square	
df	105
Sig.	,000

Rotated Component Matrix^a

	Component			
	1	2	3	4
Po mokymo/si veiklos nuolat tikslingai atnaujinu žinias, panaudojant įvairius informacijos gavimo šaltinius.	,783	,178	,241	,209
Įprasminu savo profesinę patirtį, transformuoju ją į žinias, įgūdžius, požiūrius ir vertybes	,765	,344	,024	-,135
Diagnozuju savo klaidas ir kompetencijos ribotumus po atliktos mokymo/si veiklos	,678	-,215	,130	,534
Po mokymo/si veiklų neformalioje aplinkoje remiuosi vaikų reflektavimo rezultatais	,675	,270	,347	,131
Po mokymo/si veiklų analizuoju savo asmeninę išgyventą patirtį	,615	,306	,132	,306
Po mokymo/si veiklų atlieku savo veiksmų giluminį tyrinėjimą	,568	,371	,183	,177
Po mokymo/si veiklų nuolatos mąstau apie savo kaip mokytojo veiklą, kad galėčiau įsivertinti, koks buvau anksčiau, koks esu dabar ir koks galėčiau būti	,349	,747	,003	,140
Po mokymo/si įvertinu veiklos privalumus ir trūkumus, numatant profesinio tobulėjimo perspektyvas per asmeninių įsitikinimų, vertybių ir nuostatų kaitą	,208	,703	,262	,025
Po mokymo/si veiklų stengiuosi geriau suprasti save ir ugdytinius	,123	,689	,066	,518
Po mokymo/si veiklų atlieku specifinių ir konfliktinių situacijų giliaus kritinio apmąstymo analizę	,345	,465	,421	,052
Pagrįstai, kaip po mokymo/si veiklos susiformavo vienoks ar kitoks patyrimas, įvertinu pasiektus rezultatus	,225	,152	,814	-,008
Užsiimu nuolatine savo veiklos savirefleksija po mokymo/si veiklų	,305	,093	,708	,069
Po mokymo/si veiklos įvertinu veiklos privalumus ir trūkumus, numatant profesinio tobulėjimo perspektyvas	-,042	,047	,646	,316
Manau, kad po mokymo/si veiklų vykdoma patirties analizė naudinga profesiniam tobulėjimui	,226	,209	,151	,766
Manau, kad po mokymo/si veiklų vykdoma patirties analizė naudinga asmeniniam tobulėjimui	,113	,407	,428	,474

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization.

a. Rotation converged in 13 iterations.

Komandinis darbas refleaktyvaus mokymo/si ir praktikos procese

KMO and Bartlett's Test

Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy.		,884
Bartlett's Test of Sphericity	Approx. Chi-Square	1326,691
	df	91
	Sig.	,000

Rotated Component Matrix^a

	Component		
	1	2	3
Bendradarbiaudami grupėje su kolegomis vieni kitus skatiname mokytis iš savo patirties	,774	,283	,095
Kartu su kolegomis, dalindamiesi asmenine patirtimi, numatome mokyklos tikslų ir uždavinių siekimo galimybes	,755	,250	,065
Daugelyje situacijų dirbame bendradarbiaudami, kas sudaro sąlygas įsivertinti savo ir kitų patirtį	,691	,254	,201
Mokymasis ar darbas grupėje, aptariant savo patirtis, man yra svarbus, nes jo metu turiu galimybę bendradarbiauti	,669	,018	,298
Sprendžiant problemas mokykloje formuojamos komandos, kuriose mokomės vieni iš kitų ir dalinamės savo patirtimi	,645	,268	,337
Mokytojai reflektuodami daro įtaką savo kolegų darbo rezultatams, taip padėdami tobulinti bendrą savo veiklą.	,233	,846	,149
Visada galiu konsultuotis ir pasimokyti iš kolegų patirties, kai darbe susiduriu su įvairiomis probleminėmis situacijomis	,137	,777	,337
Kolegos nuoširdžiai dalinasi žiniomis ir patirtimi, kai jos kam nors prireikia	,551	,608	,140
Kartu su kolegomis savo atliekame mokymo/si veiksmų analizę veikiant, veikloje ir po veiklos	,542	,564	,190
Bendradarbiaudami su kolegomis nuolat apmąstome specifines problemas ar konfliktus, kartu ieškodami sprendimo	,498	,519	,188
Grupėje dalinamės sėkmės atvejais skatindami kolegas mokytis spręsti problemas iš savo bei kolegų patirties	,228	,216	,856
Grupinės refleksijos su kolegomis rezultatas - grupinių įsitikinimų, vertybių bei nuostatų kaitos procesas	,136	,178	,851
Grupinis bendradarbiavimas man labai svarbus profesinio tobulėjimo procese	,550	,173	,587
Grupinis bendradarbiavimas man labai svarbus asmeninio tobulėjimo procese	,200	,503	,572

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization.^a

a. Rotation converged in 7 iterations.

Vadovo vadovavimo ypatumai skatinant reflektyvią lyderystę mokykloje

KMO and Bartlett's Test

Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy.		,915
Bartlett's Test of Sphericity	Approx. Chi-Square	999,410
	df	45
	Sig.	,000

Component Matrix^a

	Component
	1
Mokyklos vadovai rūpinasi mokytojų mokymusi ir į jį investuoja	,829
Mokyklos administracija skatina eksperimentuoti ir tirti savo asmeninę praktiką	,822
Mokyklos bendruomenės nariai laikosi nuostatos, kad jie reikalingi vieni kitiems, kad galėtų daugiau išmokti ir tobulėti	,807
Vadovas dalinasi savo patirtimi ir idėjomis, kas skatina ir mokytojus įsitraukti dalinantis patirtimi	,805
Vadovas skatina mokytis ir tobulėti savo profesijoje	,798
Mokytojai iš vadovybės daugiau sužino kaip tobulinti savo veiklą, kokius tikslus sau išsikelti, kad tai derėtų su bendraisiais mokyklos tikslais	,790
Mokyklos vadovas palaiko ir skatina savarankiškai planuoti veiklą, dalinantis asmenine patirtimi.	,784
Vadovas priimdamas sprendimus remiasi individualia, grupine ir organizacijos išanalizuota praktika	,752
Vadovas tinkamai paskirsto lyderiavimo vaidmenis mokykloje	,742
Vadovas sudaro sąlygas ir skatina bendruomenės kūrimąsi mokykloje	,621

Extraction Method: Principal Component Analysis.

a. 1 components extracted.

Mokyklos kaip besimokančios organizacijos ypatumai skatinant refleaktyvią lyderystę

KMO and Bartlett's Test

Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy.		,918
Bartlett's Test of Sphericity	Approx. Chi-Square	1603,453
	df	91
	Sig.	,000

Rotated Component Matrix^a

	Component	
	1	2
Mokyklos kuriama strategija ir tikslai yra nukreipti į mokyklos veiklos tobulinimą per patirties analizės procesus	,822	,303
Kiekvienas mokykloje turime galimybę perteikti savo patirtį integruojant savo idėjas bendrų mokyklos tikslų siekime	,809	,226
Aktyviai reaguojame į išorės permainas ir visuomenės poreikius reflektuodami ir tobulindami savo veiklą mokykloje	,776	,251
Nuolat esame skatinami tirti ir analizuoti esamą situaciją mokykloje, ko pasekoje tobuliname veiklas ateityje	,743	,449
Mokykloje sudarytos sąlygos savo veiklą planuoti taip, kad būtų skatinami mokymosi procesai tarp visų jos bendruomenės narių	,660	,480
Mokykloje sudarytos puikios sąlygos ir galimybės mokytis vieniems iš kitų	,657	,518
Mokykloje pripažįstama mokytojų laisvė ir teisė eksperimentuoti, t. y. keisti nusistovėjusius ugdymo metodus ir tvarką	,653	,289
Remiantis mokytojų patirties analizės rezultatais dažnai tobulinama mokyklos veikla	,509	,501
Mokykloje kaip besimokančioje organizacijoje sudarytos sąlygos valdyti pokyčius nuolat atnaujinant žinias ir skatinant tobulėti	,124	,823
Mokykloje sudarytos sąlygos asmeniniam ir profesiniam augimui ir vystymuisi	,301	,773
Mokykloje sudarytos galimybės gilesniam savo jausmų suvokimui mokymo/si profesinėje veikloje	,415	,720
Mokykloje sudarytos sąlygos tinkamam lyderiavimo vaidmenų paskirstymui siekiant tobulinti mokyklos kaip besimokančios organizacijos ugdymo kokybę	,440	,700
Mano mokykla yra atvira pokyčiams, todėl galiu siūlyti naujas idėjas ir imtis atitinkamų veiksmų	,457	,633
Mano organizacijoje vertinamas mokymasis iš patirties ir dalijamasi lyderyste	,492	,572

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization.

a. Rotation converged in 3 iterations.

TEIGINIŲ ATSAKYMŲ VIDURKIS IR SANTYKINIS NUOKRYPIS

4 lentelė. Reflektyvi praktika ir jos svarba profesinėje veikloje

Faktoriaus kintamieji (klausimyno teiginiai)	M	SD
Mokytojo profesinėje veikloje aktualu ir prasminga nuolat mokytis, dalinantis asmenine patirtimi	2,88	0,19
Mokymasis iš savo ir kitų patirties yra vienas iš pagrindinių mokytojų tobulėjimą skatinančių veiklų	2,81	0,27
Mokytojai derina teorines ir praktines žinias, kurias įgyja per darbą mokykloje ir mokymąsi	2,83	0,29
Sėkmingas pokyčių įgyvendinimas mokykloje paremtas nuolatine savo veiklos analize	2,55	0,40
Reflektavimas apie patirtį ir mokymasis iš jos rezultatų lemia sėkmingą mokyklos veiklą	2,57	0,41
Nuolatinis veiklos permąstymas ir analizė – mokytojo profesinio ir asmeninio tobulėjimo garantas	2,70	0,29

6 lentelė. Mokytojo mokymosi tikslai ir tobulėjimas reflektyvios lyderystės kontekste

Faktoriaus kintamieji (klausimyno teiginiai)	M	SD
Aiškliai įsivardinu savo mokymosi ir veiklos tobulinimo tikslus mokykloje	2,49	0,47
Asmeniniai mokymosi tikslai betarpiškai siejami su bendraisiais mokyklos kaip organizacijos tikslais ir vertybėmis	2,13	0,54
Ieškau reikalingos informacijos, planuojant naujas mokymo/si veiklas, ją įvertindamas ir analizuodamas	2,87	0,24
Planuojant mokymo/si veiklas susieju naują informaciją su tuo, ką anksčiau žinojau ir buvau patyręs	2,87	0,24

7 lentelė. Rėmimasis ankstesnės patirties rezultatais ateities veikloms mokykloje

Faktoriaus kintamieji (klausimyno teiginiai)	M	SD
Remiuosi savo ankstesne patirtimi ir jos analizės rezultatais numatant naujas mokymosi veiklas	2,79	0,25
Panaudoju ankstesnės išgyventos profesinės patirties analizės rezultatus planuojant mokymo/si veiklą	2,55	0,40
Nustatau prioritetus būsimai veiklai, identifikuojant poreikius ir siekius	2,66	0,38
Apmąstau praeitę profesinę veiklą – perkeliant įgūdžius arba išvengiant klaidų planuojant mokymo/si veiklas	2,61	0,46

8 lentelė. Mokytojo reflektyvios lyderystės raiška veiklos ir asmeninių veiksmų apmąstymo procese

Faktoriaus kintamieji (klausimyno teiginiai)	M	SD
Planuojant mokymo/si veiklas dažnai permąstau ir įvertinu savo darbą, taip padeda atrasti naujus darbo metodus	2,76	0,33
Identifikuojau veiklos problemas, pasirenkant adekvačius sprendimo būdus ir technikas planuojant mokymo/si veiklas	2,49	0,45
Planuojant mokymo/si veiklas nuolat apmąstau ir analizuoju savo veiklą, siekdamas ją patobulinti	2,81	0,27
Manau, kad savo veiksmų nuolatinis reflektavimas padeda tobulinti mokymo/si veiklos planavimą	2,61	0,34
Remiuosi vaikų reflektavimo rezultatais, planuojant naujas veiklas	2,57	0,33

10 lentelė. Atliktų mokymo/si veiklų reflektavimas ir rėmimasis jos rezultatais

Faktoriaus kintamieji (klausimyno teiginiai)	M	SD
Po mokymo/si veiklos nuolat tikslingai atnaujinu žinias, panaudojant įvairius informacijos gavimo šaltinius	2,52	0,39
Įprasminu savo profesinę patirtį, transformuoju ją į žinias, įgūdžius, požiūrius ir vertybes	2,49	0,41
Diagnozuojau savo klaidas ir kompetencijos ribotumus po atliktos mokymo/si veiklos	2,46	0,46
Po mokymo/si veiklų neformalioje aplinkoje remiuosi vaikų reflektavimo rezultatais	2,33	0,47
Po mokymo/si veiklų analizuoju savo asmeninę išgyventą patirtį	2,55	0,42
Po mokymo/si veiklų atlieku savo veiksmų giluminį tyrinėjimą	1,79	0,60

11 lentelė. Ateities perspektyvų reflektavimas permąstant įvykusią patirtį ir asmenines nuostatas

Faktoriaus kintamieji (klausimyno teiginiai)	M	SD
Po mokymo/si veiklų nuolatos mąstau apie savo kaip mokytojo veiklą, kad galėčiau įsivertinti, koks buvau anksčiau, koks esu dabar ir koks galėčiau būti	2,24	0,48
Po mokymo/si įvertinu veiklos privalumus ir trūkumus, numatant profesinio tobulėjimo perspektyvas per asmeninių įsitikinimų, vertybių ir nuostatų kaitą	2,40	0,48
Po mokymo/si veiklų stengiuosi geriau suprasti save ir ugdytinius	2,79	0,25
Po mokymo/si veiklų atlieku specifinių ir konfliktinių situacijų giliaus kritinio apmąstymo analizę	1,85	0,57

12 lentelė. Susiformavusio patyrimo permąstymas ir savirefleksija asmeniniam tobulėjimui

Faktoriaus kintamieji (klausimyno teiginiai)	M	SD
Pagrįstai, kaip po mokymo/si veiklos susiformavo vienoks ar kitoks patyrimas, įvertinu pasiektus rezultatus	2,44	0,42
Manau, kad po mokymo/si veiklų vykdoma patirties analizė naudinga profesiniam tobulėjimui	2,72	0,29
Užsiimu nuolatine savo veiklos savirefleksija po mokymo/si veiklų	1,98	0,59
Manau, kad po mokymo/si veiklų vykdoma patirties analizė naudinga asmeniniam tobulėjimui	2,68	0,33
Po mokymo/si veiklos įvertinu veiklos privalumus ir trūkumus, numatant profesinio tobulėjimo perspektyvas	2,40	0,52

14 lentelė. Mokymasis iš savo patirties bendradarbiaujant mokyklos veiklose su kolegomis

aktoriaus kintamieji (klausimyno teiginiai)	M	SD
Bendradarbiaudami grupėje su kolegomis vieni kitus skatiname mokytis iš savo patirties	2,29	0,47
Kartu su kolegomis, dalindamiesi asmenine patirtimi, numatome mokyklos tikslų ir uždavinių siekimo galimybes	2,31	0,53
Daugelyje situacijų dirbame bendradarbiaudami, kas sudaro sąlygas įsivertinti savo ir kitų patirtį	2,31	0,50
Mokymasis ar darbas grupėje, aptariant savo patirtis, man yra svarbus, nes jo metu turiu galimybę bendradarbiauti	2,53	0,44
Sprendžiant problemas mokykloje formuojamos komandos, kuriose mokomės vieni iš kitų ir dalinamės savo patirtimi	12,31	0,56

15 lentelė. Veiklos tobulinimas bendradarbiaujant ir mokantis iš kitų patirties

Faktoriaus kintamieji (klausimyno teiginiai)	M	SD
Mokytojai reflektuodami daro įtaką savo kolegų darbo rezultatams, taip padėdami tobulinti bendrą savo veiklą.	2,13	0,53
Visada galiu konsultuotis ir pasimokyti iš kolegų patirties, kai darbe susiduriu su įvairiomis probleminėmis situacijomis	2,24	0,54
Kolegos nuoširdžiai dalinasi žiniomis ir patirtimi, kai jos kam nors prireikia	2,05	0,57
Kartu su kolegomis atliekame mokymo/si veiksmų analizę veikiant, veikloje ir po veiklos	1,68	0,61
Bendradarbiaudami su kolegomis nuolat apmąstome specifines problemas ar konfliktus, kartu ieškodami sprendimo	2,09	0,56

16 lentelė. Sėkmės atvejų grupinė refleksija įsitikinimų, vertybių bei nuostatų kaitos procese

Faktoriaus kintamieji (klausimyno teiginiai)	M	SD
Grupėje dalinamės sėkmės atvejais skatindami kolegas mokytis spręsti problemas iš savo bei kolegų patirties	2,20	0,56
Grupinės refleksijos su kolegomis rezultatas - grupinių įsitikinimų, vertybių bei nuostatų kaitos procesas	2,01	0,56
Grupinis bendradarbiavimas man labai svarbus profesinio tobulėjimo procese	2,37	0,49
Grupinis bendradarbiavimas man labai svarbus asmeninio tobulėjimo procese	2,35	0,49

18 lentelė. Vadovavimo tendencijos reflektyvios lyderystės mokykloje skatinimo procese

Faktoriaus kintamieji (klausimyno teiginiai)	M	SD
Mokyklos vadovai rūpinasi mokytojų mokymusi ir į jį investuoja	2,13	0,55
Mokyklos administracija skatina eksperimentuoti ir tirti savo asmeninę praktiką	1,99	0,57
Mokyklos bendruomenės nariai laikosi nuostatos, kad jie reikalingi vieni kitiems, kad galėtų daugiau išmokyti ir tobulėti	1,89	0,51
Vadovas dalinasi savo patirtimi ir idėjomis, kas skatina ir mokytojus įsitraukti dalinantis patirtimi	1,98	0,57
Vadovas skatina mokytis ir tobulėti savo profesijoje	2,37	0,48
Mokytojai iš vadovybės daugiau sužino kaip tobulinti savo veiklą, kokius tikslus sau išsikelti, kad tai derėtų su bendraisiais mokyklos tikslais	1,79	0,56
Mokyklos vadovas palaiko ir skatina savarankiškai planuoti veiklą, dalinantis asmenine patirtimi.	2,18	0,55
Vadovas priimdamas sprendimus remiasi individualia, grupine ir organizacijos išanalizuota praktika	2,03	0,57
Vadovas tinkamai paskirsto lyderiavimo vaidmenis mokykloje	1,86	0,62
Vadovas sudaro sąlygas ir skatina bendruomenės kūrimąsi mokykloje	2,18	0,52

20 lentelė. Strategijos ir tikslų dermė reflekyvios lyderystės skatinimo procese mokykloje

Faktoriaus kintamieji (klausimyno teiginiai)	M	SD
Mokyklos kuriama strategija ir tikslai yra nukreipti į mokyklos veiklos tobulinimą per patirties analizės procesus	2,38	0,46
Kiekvienas mokykloje turime galimybę perteikti savo patirtį integruojant savo idėjas bendrų mokyklos tikslų siekime	2,20	0,55
Aktyviai reaguojame į išorės permainas ir visuomenės poreikius reflektuodami ir tobulindami savo veiklą mokykloje	2,22	0,54
Nuolat esame skatinami tirti ir analizuoti esamą situaciją mokykloje, ko pasekoje tobuliname veiklas ateityje	2,11	0,57
Mokykloje sudarytos sąlygos savo veiklą planuoti taip, kad būtų skatinami mokymosi procesai tarp visų jos bendruomenės narių	2,16	0,55
Mokykloje sudarytos puikios sąlygos ir galimybės mokytis vieniems iš kitų	2,13	0,56
Mokykloje pripažįstama mokytojų laisvė ir teisė eksperimentuoti, t. y. keisti nusistovėjusius ugdymo metodus ir tvarką	1,92	0,66
Remiantis mokytojų patirties analizės rezultatais dažnai tobulinama mokyklos veikla	1,98	0,56

21 lentelė. Mokyklos kaip besimokančios organizacijos sąlygos pokyčiams ir profesiniam augimui ir vystymui/si

Faktoriaus kintamieji (klausimyno teiginiai)	M	SD
Mokykloje kaip besimokančioje organizacijoje sudarytos sąlygos valdyti pokyčius nuolat atnaujinant žinias ir skatinant tobulėti	2,25	0,50
Mokykloje sudarytos sąlygos asmeniniam ir profesiniam augimui ir vystymuisi	2,31	0,49
Mokykloje sudarytos galimybės gilesniam savo jausmų suvokimui mokymo/si profesinėje veikloje	1,94	0,59
Mokykloje sudarytos sąlygos tinkamam lyderiavimo vaidmenų paskirstymui siekiant tobulinti mokyklos kaip besimokančios organizacijos ugdymo kokybę	1,89	0,60
Mano mokykla yra atvira pokyčiams, todėl galiu siūlyti naujas idėjas ir imtis atitinkamų veiksmų	2,09	0,57
Mano organizacijoje vertinamas mokymasis iš patirties ir dalijamasi lyderyste	2,09	0,53

TEIGINIŲ ATSAKYMŲ REZULTATAI

Reflektyvi praktika ir jos svarba profesinėje veikloje

Faktoriaus kintamieji (klausimyno teiginiai)	Sutinku	Abejoju	Nesutinku
Mokytojo profesinėje veikloje aktualu ir prasminga nuolat mokytis, dalinantis asmenine patirtimi	96,3 %	3,7 %	-
Mokymasis iš savo ir kitų patirties yra vienas iš pagrindinių mokytojų tobulėjimą skatinančių veiklų	93,8 %	5,6 %	0,6 %
Mokytojai derina teorines ir praktines žinias, kurias įgyja per darbą mokykloje ir mokymąsi	94,4 %	4,3 %	1,2 %
Sėkmingas pokyčių įgyvendinimas mokykloje paremtas nuolatine savo veiklos analize	85,2 %	13,6 %	1,2 %
Reflektavimas apie patirtį ir mokymasis iš jos rezultatų lemia sėkmingą mokyklos veiklą	85,8 %	12,3 %	1,9 %
Nuolatinis veiklos permąstymas ir analizė – mokytojo profesinio ir asmeninio tobulėjimo garantas	90,1 %	9,9 %	-

Mokytojo mokymosi tikslai ir tobulėjimas reflektyvios lyderystės kontekste

Faktoriaus kintamieji (klausimyno teiginiai)	Sutinku	Abejoju	Nesutinku
Aiškiai išsivardinu savo mokymosi ir veiklos tobulinimo tikslus mokykloje	83,3 %	13,6 %	3,1 %
Asmeniniai mokymosi tikslai betarpiškai siejasi su bendraisiais mokyklos kaip organizacijos tikslais ir vertybėmis	71,0 %	25,3 %	3,7 %
Ieškau reikalingos informacijos, planuojant naujas mokymo/si veiklas, ją įvertindamas ir analizuodamas	95,7 %	3,7 %	0,6 %
Planuojant mokymo/si veiklas susieju naują informaciją su tuo, ką anksčiau žinojau ir buvau patyręs	95,7 %	3,7 %	0,6 %

Rėmimasis ankstesnės patirties rezultatais ateities veikloms mokykloje

Faktoriaus kintamieji (klausimyno teiginiai)	Sutinku	Abejoju	Nesutinku
Remiuosi savo ankstesne patirtimi ir jos analizės rezultatais numatant naujas mokymosi veiklas	93,2 %	6,8 %	-
Panaudoju ankstesnės išgyventos profesinės patirties analizės rezultatus planuojant mokymo/si veiklą	85,2 %	13,6 %	1,2 %
Nustatau prioritetus būsimai veiklai, identifikuojant poreikius ir siekius	88,9 %	9,3 %	1,9 %
Apmąstau praeities profesinę veiklą – perkeliat įgūdžius arba išvengiant klaidų planuojant mokymo/si veiklas	87,0 %	9,3 %	3,7 %

Mokytojo reflekyvios lyderystės raiška veiklos ir asmeninių veiksmų apmąstymo procese

Faktoriaus kintamieji (klausimyno teiginiai)	Sutinku	Abejoju	Nesutinku
Planuojant mokymo/si veiklas dažnai permąstau ir įvertinu savo darbą, taip padeda atrasti naujus darbo metodus	92,0 %	6,8 %	1,2 %
Identifikuojau veiklos problemas, pasirenkant adekvačius sprendimo būdus ir technikas planuojant mokymo/si veiklas	83,3 %	14,2 %	2,5 %
Planuojant mokymo/si veiklas nuolat apmąstau ir analizuoju savo veiklą, siekdamas ją patobulinti	93,8 %	5,6 %	0,6 %
Manau, kad savo veiksmų nuolatinis reflektavimas padeda tobulinti mokymo/si veiklos planavimą	87,0 %	13,0 %	-
Remiuosi vaikų reflektavimo rezultatais, planuojant naujas veiklas	85,8 %	14,2 %	-

Atliktų mokymo/si veiklų reflektavimas ir rėmimasis jos rezultatais

Faktoriaus kintamieji (klausimyno teiginiai)	Sutinku	Abejoju	Nesutinku
Po mokymo/si veiklos nuolat tikslingai atnaujinu žinias, panaudojant įvairius informacijos gavimo šaltinius	84,0 %	15,4 %	0,6 %
Įprasminu savo profesinę patirtį, transformuoju ją į žinias, įgūdžius, požiūrius ir vertybes	83,3 %	15,4 %	1,2 %
Diagnozuoju savo klaidas ir kompetencijos ribotumus po atliktos mokymo/si veiklos	82,1 %	15,4 %	2,5 %
Po mokymo/si veiklų neformalioje aplinkoje remiuosi vaikų reflektavimo rezultatais	77,8 %	20,4 %	1,9 %
Po mokymo/si veiklų analizuoju savo asmeninę išgyventą patirtį	85,2 %	13,0 5 %	1,9 %
Po mokymo/si veiklų atlieku savo veiksmų giluminį tyrinėjimą	59,9 %	34,6 %	5,6 %

Ateities perspektyvų reflektavimas permąstant įvykusią patirtį ir asmenines nuostatas

Faktoriaus kintamieji (klausimyno teiginiai)	Sutinku	Abejoju	Nesutinku
Po mokymo/si veiklų nuolatos mąstau apie savo kaip mokytojo veiklą, kad galėčiau įsivertinti, koks buvau anksčiau, koks esu dabar ir koks galėčiau būti	74,7 %	23,5 %	1,9 %
Po mokymo/si įvertinu veiklos privalumus ir trūkumus, numatant profesinio tobulėjimo perspektyvas per asmeninių įsitikinimų, vertybių ir nuostatų kaitą	80,2 %	16,7 %	3,1 %
Po mokymo/si veiklų stengiuosi geriau suprasti save ir ugdytinius	93,2 %	6,8 %	-
Po mokymo/si veiklų atlieku specifinių ir konfliktinių situacijų gilaus kritinio apmąstymo analizę	61,7 %	34,0 %	4,3 %

Susiformavusio patyrimo permąstymas ir savirefleksija asmeniniam tobulėjimui

Faktoriaus kintamieji (klausimyno teiginiai)	Sutinku	Abejoju	Nesutinku
Pagrįstai, kaip po mokymo/si veiklos susiformavo vienoks ar kitoks patyrimas, įvertinu pasiektus rezultatus	81,5 %	17,3 %	1,2 %
Manau, kad po mokymo/si veiklų vykdoma patirties analizė naudinga profesiniam tobulėjimui	66,0 %	28,4 %	5,6 %
Užsiimu nuolatine savo veiklos savirefleksija po mokymo/si veiklų	80,2 %	15,4 %	4,3 %
Manau, kad po mokymo/si veiklų vykdoma patirties analizė naudinga asmeniniam tobulėjimui	90,7 %	9,3 %	-
Po mokymo/si veiklos įvertinu veiklos privalumus ir trūkumus, numatant profesinio tobulėjimo perspektyvas	89,5 %	9,9 %	0,6 %

Mokymasis iš savo patirties bendradarbiaujant mokyklos veiklose su kolegomis

Faktoriaus kintamieji (klausimyno teiginiai)	Sutinku	Abejoju	Nesutinku
Bendradarbiaudami grupėje su kolegomis vieni kitus skatiname mokytis iš savo patirties	76,5 %	21,6 %	1,9 %
Kartu su kolegomis, dalindamiesi asmenine patirtimi, numatome mokyklos tikslų ir uždavinių siekimo galimybes	77,2 %	18,5 %	4,3 %
Daugelyje situacijų dirbame bendradarbiaudami, kas sudaro sąlygas įsivertinti savo ir kitų patirtį	77,2 %	19,8 %	3,1 %
Mokymasis ar darbas grupėje, aptariant savo patirtis, man yra svarbus, nes jo metu turiu galimybę bendradarbiauti	84,6 %	13,0 %	2,5 %
Sprendžiant problemas mokykloje formuojamos komandos, kuriose mokomės vieni iš kitų ir dalinamės savo patirtimi	77,2 %	17,3 %	5,6 %

Veiklos tobulinimas bendradarbiaujant ir mokantis iš kitų patirties.

Faktoriaus kintamieji (klausimyno teiginiai)	Sutinku	Abejoju	Nesutinku
Mokytojai reflektuodami daro įtaką savo kolegų darbo rezultatams, taip padėdami tobulinti bendrą savo veiklą.	71,0 %	25,9 %	3,1 %
Visada galiu konsultuotis ir pasimokyti iš kolegų patirties, kai darbe susiduriu su įvairiomis probleminėmis situacijomis	74,7 %	21,0 %	4,3 %
Kolegos nuoširdžiai dalinasi žiniomis ir patirtimi, kai jos kam nors prireikia	68,5 %	26,5 %	4,9 %
Kartu su kolegomis atliekame mokymo/si veiksmų analizę veikiant, veikloje ir po veiklos	56,2 %	37,7 %	6,2 %
Bendradarbiaudami su kolegomis nuolat apmąstome specifines problemas ar konfliktus, kartu ieškodami sprendimo	69,8 %	25,9 %	4,3 %

Sėkmės atvejų grupinė refleksija įsitikinimų, vertybių bei nuostatų kaitos procese

Faktoriaus kintamieji (klausimyno teiginiai)	Sutinku	Abejoju	Nesutinku
Grupėje dalinamės sėkmės atvejais skatindami kolegas mokyti spręsti problemas iš savo bei kolegų patirties	73,5 %	21,6 %	4,9 %
Grupinės refleksijos su kolegomis rezultatas - grupinių įsitikinimų, vertybių bei nuostatų kaitos procesas	67,3 %	28,4 %	4,3 %
Grupinis bendradarbiavimas man labai svarbus profesinio tobulėjimo procese	79,0 %	17,9 %	3,1 %
Grupinis bendradarbiavimas man labai svarbus asmeninio tobulėjimo procese	78,4 %	18,5 %	3,1 %

Vadovavimo tendencijos reflekyvios lyderystės mokykloje skatinimo procese

Faktoriaus kintamieji (klausimyno teiginiai)	Sutinku	Abejoju	Nesutinku
Mokyklos vadovai rūpinasi mokytojų mokymusi ir į jį investuoja	71,0 %	24,7 %	4,3 %
Mokyklos administracija skatina eksperimentuoti ir tirti savo asmeninę praktiką	66,4 %	30,2 %	4,3 %
Mokyklos bendruomenės nariai laikosi nuostatos, kad jie reikalingi vieni kitiems, kad galėtų daugiau išmokti ir tobulėti	63,0 %	35,8 %	1,2 %
Vadovas dalinasi savo patirtimi ir idėjomis, kas skatina ir mokytojus įsitraukti dalinantis patirtimi	66,0 %	29,6 %	4,3 %
Vadovas skatina mokyti ir tobulėti savo profesijoje	79,0 %	18,5 %	2,5 %
Mokytojai iš vadovybės daugiau sužino kaip tobulinti savo veiklą, kokius tikslus sau išsikelti, kad tai derėtų su bendraisiais mokyklos tikslais	59,9 %	36,4 %	3,7 %
Mokyklos vadovas palaiko ir skatina savarankiškai planuoti veiklą, dalinantis asmenine patirtimi.	72,8 %	22,8 %	4,3 %
Vadovas priimdamas sprendimus remiasi individualia, grupine ir organizacijos išanalizuota praktika	67,9 %	27,2 %	4,9 %
Vadovas tinkamai paskirsto lyderiavimo vaidmenis mokykloje	62,3 %	30,9 %	6,8 %
Vadovas sudaro sąlygas ir skatina bendruomenės kūrimąsi mokykloje	72,8 %	24,1 %	3,1 %

Strategijos ir tikslų dermė reflektyvios lyderystės skatinimo procese mokykloje

Faktoriaus kintamieji (klausimyno teiginiai)	Sutinku	Abejoju	Nesutinku
Mokyklos kuriama strategija ir tikslai yra nukreipti į mokyklos veiklos tobulinimą per patirties analizės procesus	79,6 %	18,5 %	1,9 %
Kiekvienas mokykloje turime galimybę perteikti savo patirtį integruojant savo idėjas bendrų mokyklos tikslų siekime	73,5 %	22,2 %	4,3 %
Aktyviai reaguojame į išorės permainas ir visuomenės poreikius reflektuodami ir tobulindami savo veiklą mokykloje	74,1 %	21,6 %	4,3 %
Nuolat esame skatinami tirti ir analizuoti esamą situaciją mokykloje, ko pasekoje tobuliname veiklas ateityje	70,4 %	24,7 %	4,9 %
Mokykloje sudarytos sąlygos savo veiklą planuoti taip, kad būtų skatinami mokymosi procesai tarp visų jos bendruomenės narių	72,2 %	23,5 %	4,3 %
Mokykloje sudarytos puikios sąlygos ir galimybės mokytis vieniems iš kitų	71,0 %	24,7 %	4,3 %
Mokykloje pripažįstama mokytojų laisvė ir teisė eksperimentuoti, t. y. keisti nusistovėjusius ugdymo metodus ir tvarką	64,2 %	26,5 %	9,3 %
Remiantis mokytojų patirties analizės rezultatais dažnai tobulinama mokyklos veikla	66,0 %	30,2 %	3,7 %

Mokyklos kaip besimokančios organizacijos sąlygos pokyčiams ir profesiniam augimui ir vystymui/si

Faktoriaus kintamieji (klausimyno teiginiai)	Sutinku	Abejoju	Nesutinku
Mokykloje kaip besimokančioje organizacijoje sudarytos sąlygos valdyti pokyčius nuolat atnaujinant žinias ir skatinant tobulėti	75,3 %	22,2 %	2,5 %
Mokykloje sudarytos sąlygos asmeniniam ir profesiniam augimui ir vystymuisi	77,2 %	20,4 %	2,5 %
Mokykloje sudarytos galimybės gilesniam savo jausmų suvokimui mokymo/si profesinėje veikloje	64,8 %	29,6 %	5,6 %
Mokykloje sudarytos sąlygos tinkamam lyderiavimo vaidmenų paskirstymui siekiant tobulinti mokyklos kaip besimokančios organizacijos ugdymo kokybę	63,0 %	30,9 %	6,2 %
Mano mokykla yra atvira pokyčiams, todėl galiu siūlyti naujas idėjas ir imtis atitinkamų veiksmų	69,8 %	25,3 %	4,9 %
Mano organizacijoje vertinamas mokymasis iš patirties ir dalijamasi lyderyste	69,8 %	27,2 %	3,1 5