



**VILNIAUS UNIVERSITETAS
ŠIAULIŲ AKADEMIJA**

VADYBOS MAGISTRO STUDIJŲ PROGRAMA

LAIMA BARAKAUSKIENĖ

Magistro studijų baigiamasis darbas

MOKYTOJO ĮVAIZDIS: LYDERYSTĖS BRUOŽŲ ASPEKTAS

Darbo vadovas (-ė): doc. dr. Evandželina Petukienė

Šiauliai, 2026

**Studijuojančiojo, teikiančio baigiamąjį
darbą, GARANTIJA**

WARRANTY of Final Thesis

Vardas, pavardė <i>Name, Surname</i>	Laima Barakauskienė
Padalinys <i>Faculty</i>	Šiaulių akademija <i>Šiauliai Academy</i>
Studijų programa <i>Study Programme</i>	Vadyba (pedagogams, „NextGenerationEU“) <i>Management (for Educators, "NextGenerationEU")</i>
Darbo pavadinimas <i>Thesis topic</i>	Mokytojo įvaizdis: lyderystės bruožų aspektas <i>The Teacher's Image: An Aspect of Leadership Traits</i>
Darbo tipas <i>Thesis type</i>	Baigiamasis darbas <i>Final Thesis</i>

Garantuoju, 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.

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.

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

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

Aš, Laima Barakauskienė, 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 embargo period:*

VILNIAUS UNIVERSITETO ŠIAULIŲ AKADEMIJOS DIRBTINIO INTELEKTO ĮRANKIŲ NAUDOJIMO RAŠTO DARBUOSE DEKLARACIJA

Vardas, pavardė: Laima Barakauskienė

Studijų programa, kursas: Vadyba (pedagogams, „NextGenerationEU“)

Rašto darbo pavadinimas: Mokytojo įvaizdis: lyderystės bruožų aspektas

Rašto darbo tipas (pvz., referatas, kursinis darbas, baigiamasis darbas): Baigiamasis darbas

Modulio / dalyko pavadinimas (išskyrus baigiamojo darbo atveju):

Deklaracijos pateikimo data: 2026-01-04

Patvirtinu, kad vertinimui pateiktas savarankiškai atliktas rašto darbas yra parengtas laikantis Vilniaus universiteto Akademinės etikos kodekso¹, Vilniaus universiteto studijuojančiųjų rašto darbų rengimo, gynimo ir kaupimo nuostatai², Vilniaus universiteto Šiaulių akademijos rašto darbų rengimo ir gynimo tvarkos³ ir Dirbtinio intelekto naudojimo Vilniaus universitete gairių⁴.

Pažymiu, kad rašto darbo rengimui buvo naudojami / nebuvo naudojami (pabraukti tinkamą variantą) generatyvinio dirbtinio intelekto (toliau - DI) įrankiai.

Tuo atveju, jei darbo rengimui buvo pasitelkti DI įrankiai, pateikiu tikslią ir išsamią informaciją apie jų naudojimo tikslus ir apimtį:

1. DI įrankiai:

- Naudoti įrankiai (pvz.: Connected Papers, Midjourney, GitHub Copilot ar kiti, *įrašyti*):
ChatGPT, DeepL, Google Gemini
- Naudojimo tikslas (duomenų rinkimas, redagavimas, vertimas, priedų generavimas ar kitas, *įrašyti*):
šaltinių vertimui iš anglų kalbos į lietuvių kalbą ir santraukos vertimui iš lietuvių kalbos į anglų kalbą.

2. Esminiai DI panaudojimo atvejai:

Darbo dalis/vieta (puslapis, pastraipa)	Naudojimo tikslas	Užklausų pavyzdžiai
Summary (6 psl.)	Vertimui į anglų kalbą	Išversk vadybos magistro baigiamojo darbo santrauką iš lietuvių į anglų kalbą, taikant akademinį Master's thesis abstract. Vertimą pateik normine akademine anglų kalba, tiksliai išlaikant prasmę.

3. Savarankiškumas ir autorystė:

¹ Vilniaus universiteto akademinės etikos kodeksas, https://www.vu.lt/site_files/Akademines_etikos_kodeksas_suvestine_redakcija.pdf

² Vilniaus universiteto studijuojančiųjų rašto darbų rengimo, gynimo ir kaupimo nuostatai, 2024-05-21 Studijuojančiųjų RD rengimo gynimo ir kaupimo nuostatai.pdf

³ Vilniaus universiteto Vilniaus universiteto Šiaulių akademijos rašto darbų rengimo ir gynimo tvarka, https://www.sa.vu.lt/external/sa/files/Studiju_skyrius/VUSA_Rasto_darb%C5%B3_rengimo_ir_gynimo_tvarka_2024.pdf

⁴ Dirbtinio intelekto naudojimo Vilniaus universitete gairės, https://www.vu.lt/site_files/SPN-54_2024_priedas.pdf

- Patvirtinu, kad esu atsakingas(-a) už rašto darbo savarankiškumą ir autorystę: visos DI sugeneruotos rašto darbo dalys mano atidžiai patikrintos, patikslintos, pataisytos ir pažymėtos literatūros nuorodose. Darbas parengtas užtikrinant jame pateikiamų DI įrankiais sugeneruotų teksto dalių ir (ar) priedų tikslumą, patikimumą ir korektiškumą;
- Patvirtinu, kad DI įrankiai nenaudoti darbe pateikiamų duomenų, informacijos, autorių minčių klastojimui, iškraipymui ar kitokio pobūdžio klaidinančiam pateikimui.

4. Akademinė etika:

- Patvirtinu, kad pateikta informacija apie DI įrankių naudojimą yra tiksli ir išsami;
- Patvirtinu, kad DI įrankiai naudoti savarankiško duomenų rinkimo, tyrimo, analizės, teksto ar priedų (pa)pildymui (*pabraukti tinkamą; jei reikia, įrašyti papildomą informaciją šaltinių vertimui iš anglų kalbos į lietuvių kalbą ir santraukos vertimui iš lietuvių kalbos į anglų kalbą*), o ne kaip savarankiško darbo pakaitalas;
- Suprantu, kad nenurodytas DI įrankių naudojimas gali būti laikomas draudimo plagijuoti pažeidimu, kuris numatytas Vilniaus universiteto Akademinės etikos kodekse.

Barakauskienė, L. (2026). *Mokytojo įvaizdis: lyderystės bruožų aspektas*. Vadybos studijų programos magistro darbas. Baigiamojo darbo vadovė doc. dr. Evandželina Petukienė. Vilniaus universitetas, Šiaulių akademija.

SANTRAUKA

Magistro baigiamajame darbe analizuojamas mokytojo kaip lyderio įvaizdis ir identifikuojami šį įvaizdį sudarantys bruožai. Darbe vadovaujamasi samprata, kad mokytojo įvaizdis formuojasi kaip subjektyvus suvokimas, atsirandantis asmens sąmonėje per patirtį, emocijas ir socialinę aplinką. Darbe konceptualizuojama mokytojo kaip lyderio įvaizdžio struktūra, teoriškai pagrindžiami ją sudarantys bruožai ir empiriškai identifikuojama jų raiška tiriamoje populiacijoje.

Mokslinis nagrinėjamos problemos ištirtumas rodo, kad mokytojo įvaizdis ir mokytojų lyderystė dažniausiai analizuojami kaip atskiros tyrimų kryptys, todėl integruotas mokytojo kaip lyderio įvaizdžio tyrimas išlieka nepakankamai išplėtotas. Dėl šios priežasties stokojama empirinių duomenų apie mokytojo kaip lyderio įvaizdžio bruožus. Atsižvelgiant į tai darbo tikslas yra identifikuoti mokytojo kaip lyderio įvaizdžio bruožus.

Teorinėje dalyje aptariama mokytojo kaip lyderio įvaizdžio samprata ir jos teorinis pagrindimas, analizuojant įvaizdžio konceptą, mokytojo įvaizdį formuojančius veiksniai bei lyderystės sampratą švietimo kontekste. Remiantis įvaizdžio ir lyderystės teorijų sinteze, konceptualizuojama mokytojo kaip lyderio įvaizdžio struktūra, grindžiama išoriniais raiškos elementais: vizualinėmis charakteristikomis, komunikacija, elgesio kultūra ir profesionalumu, bei identifikuojami ir teoriškai pagrindžiami mokytojo kaip lyderio įvaizdžio bruožai: atsakomybė, vertybinė laikysena, refleksyvumas ir nuolatinis tobulėjimas, emocinis tvirtumas, empatija, iniciatyvumas, bendradarbiavimas bei asmeninė reprezentacija.

Empirinėje dalyje atliktas kiekybinis tyrimas, duomenis renkant internetine apklausa, siekiant nustatyti, su kokiais bruožais respondentai sieja mokytoją kaip lyderį ir kaip vertinami mokytojo kaip lyderio įvaizdžio bruožai. Taikyta netikimybinė tikslinė atranka: apklausti 18 metų ir vyresni Lietuvos gyventojai, turintys ar turėję mokytoją, kurį laiko lyderiu. Apklausoje dalyvavo 669 respondentai, iš kurių 477 atitiko atrankos kriterijų ir buvo įtraukti į tolesnę analizę.

Tyrimo rezultatai parodė, kad mokytojo kaip lyderio įvaizdis tiriamoje populiacijoje formuojasi kaip tarpusavyje susijusių, tačiau nevienodai pasireiškiančių lyderystės bruožų visuma. Respondentų vertinimu šio įvaizdžio branduolį sudaro atsakomybė, vertybinė laikysena, empatija bei refleksyvumas ir nuolatinis tobulėjimas. Nustatyti statistiškai reikšmingi bruožų vertinimo skirtumai pagal amžių, lytį, išsilavinimą ir santykį su mokykla: atsakomybės ir vertybinės laikysenos vertinimai skyrėsi pagal visus minėtus kriterijus, empatijos – pagal amžių ir lytį, refleksyvumo ir nuolatinio tobulėjimo – pagal amžių, lytį ir išsilavinimą. Aukštesniais įverčiais šiuos bruožus vertino 26–55 m. respondentai ir moterys. Atvirų klausimų analizė papildė kiekybinius duomenis ir parodė, kad mokytojo kaip lyderio apibūdinimai kinta priklausomai nuo mokomojo dalyko. Kiti teoriškai išskirti bruožai – emocinis tvirtumas, iniciatyvumas, bendradarbiavimas, asmeninė reprezentacija – išlieka reikšmingi kaip papildantys ir kontekstualiai stiprinantys mokytojo kaip lyderio įvaizdį.

Tyrimo rezultatai gali būti naudojami kryptingai stiprinant mokytojo kaip lyderio įvaizdį, šį stiprinimą laikant kryptinga švietimo politikos nuostata, orientuota į mokytojo asmens lyderystės raiškos matomumo didinimą, planuojant mokytojų rengimo ir kvalifikacijos tobulinimo turinį bei mokyklos lygmens priemones, didinančias atsakomybės, vertybinės laikysenos, empatijos bei refleksyvumo ir nuolatinio tobulėjimo raiškos matomumą. Taip pat jie gali būti aktualūs tolesniems mokytojo kaip lyderio įvaizdžio tyrimams: vykdant reprezentatyvius ir ilgalaikius tyrimus, vertinant praktinių intervencijų poveikį šio įvaizdžio formavimuisi. Gauti rezultatai atspindi tik tikslinės imties vertinimus, todėl jų apibendrinimas visai 18 metų ir vyresnių Lietuvos gyventojų populiacijai yra ribotas.

Raktiniai žodžiai: įvaizdis, mokytojo įvaizdis, lyderystė, mokytojo kaip lyderio bruožai.

SUMMARY

The master's thesis analyzes the image of the teacher as a leader and identifies the traits that constitute this image. The study is based on the concept that a teacher's image is formed as a subjective perception arising in an individual's consciousness through experience, emotions, and the social environment. The work conceptualizes the structure of the teacher-as-leader image, provides a theoretical basis for its constituent traits, and empirically identifies their expression within the studied population.

Scientific analysis of the problem indicates that the teacher's image and teacher leadership are usually analyzed as separate research directions; therefore, an integrated study of the teacher-as-leader image remains underdeveloped. Consequently, there is a lack of empirical data regarding these specific traits. Accordingly, the objective of this work is to identify the traits comprising the image of the teacher as a leader.

The theoretical part discusses the concept of the teacher-as-leader image and its theoretical justification by analyzing the concept of image, the factors forming a teacher's image, and the concept of leadership within the educational context. Based on a synthesis of image and leadership theories, the structure of the teacher-as-leader image is conceptualized. This structure is grounded in external elements of expression – visual characteristics, communication, behavioral culture, and professionalism – and identifies core traits: responsibility, values-based posture, reflexivity and continuous improvement, emotional resilience, empathy, initiative, cooperation, and personal representation.

In the empirical part, a quantitative study was conducted using an online survey to determine which traits respondents associate with the teacher as a leader and how these traits are evaluated. Non-probability purposive sampling was applied: Lithuanian residents aged 18 and older who have or had a teacher they consider a leader were surveyed. A total of 669 respondents participated, of whom 477 met the selection criteria and were included in the further analysis.

The research results revealed that the image of the teacher as a leader in the studied population forms as a totality of interrelated but unequally manifested leadership traits. According to the respondents' evaluation, the core of this image consists of responsibility, value-based posture, empathy, and reflexivity and continuous improvement. Statistically significant differences in trait evaluations were found based on age, gender, education, and relationship with the school. Evaluations of responsibility and values-based posture differed across all mentioned criteria; empathy differed by age and gender; and reflexivity and continuous improvement differed by age, gender, and education. Respondents aged 26–55 and women provided higher ratings for these qualities. Qualitative analysis of open-ended questions complemented the quantitative data, showing that descriptions of the teacher as a leader vary depending on the subject taught. Other theoretically identified traits – emotional resilience, initiative, cooperation, and personal representation – remain significant as complementary elements that contextually strengthen the image.

The results can be used to purposefully strengthen the image of the teacher as a leader, viewing this as a strategic educational policy objective aimed at increasing the visibility of the teacher's personal leadership. The findings are relevant for planning teacher training, professional development content, and school-level measures that enhance the visibility of core traits within the community. Furthermore, the results are relevant for future research, including longitudinal studies and evaluations of practical interventions. As the results reflect only the evaluations of the purposive sample, their generalization to the entire Lithuanian population aged 18 and older is limited.

Keywords: image, teacher's image, leadership, teacher's traits as leader.

LENTELIŲ SĄRAŠAS

2.2.1 lentelė. Klausimyno struktūra.....	35
2.2.2 lentelė. Klausimyno konstrukto vidinis suderinamumas (n=477).....	38
3.1.1 lentelė. Komponentų kintamųjų dispersijos duomenys iki faktorių sukimo ir po faktorių sukimo.....	43
3.1.2 lentelė. Mokytojo kaip lyderio įvaizdžio bruožų faktorių svorių matrica.....	44
3.2.1 lentelė. Mokytojo kaip lyderio įvaizdžio bruožų skalių vidinis suderinamumas.....	46
3.2.2 lentelė. Skalių duomenų sklaidos reikšmės ir skirstinio normalumo vertinimo duomenys.....	46
3.2.3 lentelė. Skalių skirstinių normalumo vertinimo duomenys.....	48
3.2.1.1 lentelė. Skirtingo amžiaus tyrimo dalyvių mokytojo kaip lyderio įvaizdžio bruožų skalių vertinimas.....	48
3.2.2.1 lentelė. Skirtingos lyties tyrimo dalyvių mokytojo kaip lyderio įvaizdžio bruožų skalių vertinimas.....	50
3.2.3.1 lentelė. Skirtingo išsilavinimo tyrimo dalyvių mokytojo kaip lyderio įvaizdžio bruožų skalių vertinimas.....	51
3.2.4.1 lentelė. Skirtingo santykio su mokykla tyrimo dalyvių mokytojo kaip lyderio įvaizdžio bruožų skalių vertinimas.....	52
3.3.1 lentelė. Nuolatinis mokymasis – pradinio ugdymo mokytojo kaip lyderio įvaizdžio bruožas.....	54
3.3.2 lentelė. Motyvavimas veikti – pradinio ugdymo mokytojo kaip lyderio įvaizdžio bruožas.....	55
3.3.3 lentelė. Empatiškumas ir emocinis jautrumas – pradinio ugdymo mokytojo kaip lyderio įvaizdžio bruožas.....	56
3.3.4 lentelė. Tvirtos vertybinės nuostatos – dorinio ir kalbinio ugdymo mokytojo kaip lyderio įvaizdžio bruožas.....	57
3.3.5 lentelė. Didaktinė kompetencija – dorinio ir kalbinio ugdymo mokytojo kaip lyderio įvaizdžio bruožas.....	57
3.3.6 lentelė. Bendruomeniškumas – dorinio ir kalbinio ugdymo mokytojo kaip lyderio įvaizdžio bruožas.....	58
3.3.7 lentelė. Didaktinė kompetencija - matematikos, gamtos mokslų ir technologinio ugdymo mokytojo kaip lyderio įvaizdžio bruožas.....	59
3.3.8 lentelė. Pasiaukojimas – matematikos, gamtos mokslų ir technologinio ugdymo mokytojo kaip lyderio įvaizdžio bruožas.....	59
3.3.9 lentelė. Didaktinė kompetencija - visuomeninio ugdymo mokytojo kaip lyderio įvaizdžio bruožas.....	60
3.3.10 lentelė. Švietimo politikos išmanymas - visuomeninio ugdymo mokytojo kaip lyderio įvaizdžio bruožas.....	61
3.3.11 lentelė. Orientacija į visapusišką asmenybės ugdymą – meninio ir fizinio ugdymo mokytojo kaip lyderio įvaizdžio bruožas.....	62
3.3.12 lentelė. Didaktinė kompetencija – meninio ir fizinio ugdymo mokytojo kaip lyderio įvaizdžio bruožas.....	62

PAVEIKSLŲ SĄRAŠAS

1 pav. Pagrindinės įvaizdžio apibrėžimą nusakančios sąvokos.....	14
2 pav. Mokytojo kaip lyderio įvaizdžio struktūra.....	21
3 pav. Tyrimo eiga.....	40
4 pav. Tyrimo dalyvių pasiskirstymas pagal mokytojo, laikomo lyderiu, turėjimą (n=669), proc.....	41
5 pav. Socialinių – demografinių tyrimo dalyvių charakteristikų pasiskirstymai (n 477), proc.....	41
6 pav. Komponentių nuosavų reikšmių grafikas „Scree plot“.....	43
7 pav. Pradinio ugdymo mokytojo kaip lyderio įvaizdžio samprata.....	54
8 pav. Dorinio ir kalbinio ugdymo mokytojo kaip lyderio įvaizdžio samprata.....	56
9 pav. Matematikos, gamtos mokslų ir technologinio ugdymo mokytojo kaip lyderio įvaizdžio samprata.....	58
10 pav. Visuomeninio ugdymo mokytojo kaip lyderio įvaizdžio samprata.....	60
11 pav. Meninio ir fizinio ugdymo mokytojo kaip lyderio įvaizdžio samprata.....	61

TURINYS

SANTRAUKA.....	5
SUMMARY	6
LENTELIŲ SĄRAŠAS	7
PAVEIKSLŲ SĄRAŠAS	8
ĮVADAS	11
1. MOKYTOJO KAIP LYDERIO ĮVAIZDŽIO TEORINĖ APŽVALGA.....	13
1.1. Mokytojo kaip lyderio įvaizdžio teorinė konceptualizacija.....	13
1.1.1. Mokytojo įvaizdžio koncepto analizė	13
1.1.2. Mokytojo įvaizdį formuojantys veiksniai	16
1.1.3. Lyderystės koncepto analizė: švietimo kontekstas.....	18
1.1.4. Mokytojo kaip lyderio įvaizdžio struktūra.....	20
1.1.5. Mokytojo kaip lyderio bruožų identifikavimas	23
1.1.5.1. Atsakomybė.....	24
1.1.5.2. Vertybinė laikysena	24
1.1.5.3. Refleksyvumas ir nuolatinis tobulėjimas	26
1.1.5.4. Emocinis tvirtumas	27
1.1.5.5. Empatija	28
1.1.5.6. Iniciatyvumas	29
1.1.5.7. Bendradarbiavimas.....	30
1.1.5.8. Asmeninė reprezentacija	32
2. MOKYTOJO KAIP LYDERIO ĮVAIZDŽIO BRUOŽAI: TYRIMO METODOLOGIJA.....	33
2.1. Tyrimo metodo pasirinkimo pagrindimas	33
2.2. Duomenų rinkimo instrumento pagrindimas	34
2.3. Duomenų analizės metodas.....	39
2.4. Generalinė tyrimo aibė ir imties dydis.....	39
2.5. Tyrimo organizavimas ir etika	40
3. MOKYTOJO KAIP LYDERIO ĮVAIZDŽIO BRUOŽAI: TYRIMO REZULTATAI	41
3.1. Mokytojo kaip lyderio bruožai: faktorinės analizės rezultatai.....	42
3.2. Mokytojo kaip lyderio įvaizdžio bruožų vertinimas	46
3.2.1. Mokytojo kaip lyderio įvaizdžio bruožų vertinimas tyrimo dalyvių amžiaus aspektu.....	48
3.2.2. Mokytojo kaip lyderio įvaizdžio bruožų vertinimas tyrimo dalyvių lyties aspektu ..	49
3.2.3. Mokytojo kaip lyderio įvaizdžio bruožų vertinimas tyrimo dalyvių išsilavinimo aspektu.....	50
3.2.4. Mokytojo kaip lyderio įvaizdžio bruožų vertinimas tyrimo dalyvių santykio su mokykla aspektu	52

3.3. Mokytojo kaip lyderio įvaizdžio bruožų samprata mokomųjų dalykų aspektu	54
DISKUSIJA	63
IŠVADOS.....	65
REKOMENDACIJOS	66
LITERATŪRA.....	67
PRIEDAS	70
Priedas. Klausimynas	70

IVADAS

Temos aktualumas. Šiuolaikinėje švietimo sistemoje mokytojo vaidmuo patiria reikšmingų pokyčių – nuo tradicinio žinių perteikėjo prie ugdymo proceso lyderio, gebančio įkvėpti, telkti ir formuoti vertybines nuostatas. Globalizacijos, technologinės kaitos, socialinių vertybių pokyčių bei šiuolaikinių mokinių ugdymo poreikių kontekste iš mokytojo tikimasi ne tik aukštos profesinės kompetencijos, bet ir asmeninių lyderystės bruožų – gebėjimo įtraukti kitus į pokytį, ugdyti pasitikėjimą, rodyti moralinį pavyzdį ir būti bendruomenės įkvėpimo šaltiniu.

Mokytojas yra viena iš pagrindinių šiuolaikinio švietimo figūrų. Šiuolaikinėje mokykloje mokytojas geba ne tik perduoti žinias, bet ir vadovauja ugdymo procesui, kuria bendradarbiavimo kultūrą, įkvepia mokinius bei kolegas. Tokia lyderystės raiška tiesiogiai siejasi su mokytojo įvaizdžiu, lemiančiu, kaip jį suvokia mokiniai, tėvai, kolegos ir visuomenė. Vis dar juntamas prieštaravimas tarp deklaruojamo mokytojo kaip lyderio vaidmens ir realaus jo įvaizdžio visuomenėje – dažnai išlieka stereotipiniai, istoriškai susiformavę mokytojo suvokimo modeliai, neatitinkantys dabarties ugdymo reikalavimų. Todėl kyla poreikis iš naujo pažvelgti mokytojo įvaizdį per lyderystės bruožų raišką.

Tradicinis mokytojo įvaizdis šiandien kinta – iš žinių perteikėjo jis tampa ugdymo proceso lyderiu, gebančiu telkti, įkvėpti ir inicijuoti pokyčius. Ši transformacija lemia poreikį aiškiai konceptualizuoti mokytojo kaip lyderio įvaizdį, kuris skiriasi nuo tradicinio mokytojo suvokimo. Nors abu vaidmenys siejasi su profesiniu pašaukimu, tačiau mokytojo kaip lyderio įvaizdį išskiria bruožai, besireiškiantys gebėjimu daryti įtaką, skatinti bendradarbiavimą, telkti bendruomenę ir būti asmeniniu pavyzdžiu. Todėl šiame darbe siekiama atskleisti, kokie lyderystės bruožai reiškiasi mokytojo kaip lyderio įvaizdyje ir kaip šis įvaizdis suvokiamas aplinkinių.

Mokslinėje literatūroje įvaizdžio samprata nagrinėjama įvairiais požiūriais (Drūteikienė, 2007; Polat, 2023; Kamilova et al., 2021). Įvaizdis apibrėžiamas kaip asmens ar reiškinio suvokimo rezultatas, kylantis iš asmeninės patirties, emocijų, socialinės aplinkos ir sąmoningų formavimo procesų. Tyrimai pabrėžia, kad įvaizdis nėra statiškas – jis nuolat kinta priklausomai nuo kultūrinių vertybių, socialinių santykių ir komunikacijos formų (Kestere et al., 2013; Erarslan ir Yavuz, 2023). Mokytojo įvaizdis šiuo požiūriu yra išskirtinis, nes jis formuojasi tiek per asmeninę patirtį, tiek per visuomenės lūkesčius ir medijų kuriamus vaizdinius. Jis neatsiejamas nuo mokytojo vertybių, elgesio kultūros ir emocinės brandos, kurios atsiskleidžia per lyderystės raišką.

Mokytojo įvaizdis formuojasi per kasdienes sąveikas su mokiniais, kolegomis, tėvais ir bendruomene, o jo turinį lemia aštuoni pagrindiniai lyderystės bruožai – atsakomybė, vertybinė laikysena, refleksyvumas ir nuolatinis tobulėjimas, emocinis tvirtumas, empatija, iniciatyvumas, bendradarbiavimas ir asmeninė reprezentacija, kurie reiškiasi mokytojo veikloje, bendravime ir sprendimų priėmime. Pozityvus mokytojo kaip lyderio įvaizdis stiprina pasitikėjimą juo, didina jo autoritetą bei lyderystės poveikį mokyklos bendruomenei, o netiesiogiai prisideda ir prie mokytojo profesijos prestižo stiprinimo.

Lyderystė plačiai analizuojama vadybos ir edukologijos literatūroje (Northouse, 2009; Leithwood et al., 2006; Goleman et al., 2002; Hunzicker, 2017). Mokslininkai sutaria, kad lyderystė nėra formalus statuso, o asmeninio poveikio, vertybinės laikysenos ir gebėjimo įkvėpti kitus procesas. Švietimo kontekste mokytojų lyderystė suprantama kaip gebėjimas daryti teigiamą įtaką bendruomenei, skatinti kolektyvinį mokymąsi, dalytis atsakomybe ir inicijuoti pokyčius (Goleman et al., 2002;

Marques, 2015; Rupšienė ir Skarbalienė, 2010). Tokia lyderystė formuoja mokytojo įvaizdį kaip profesionalo, autoriteto bei moralinio pavyzdžio.

Įvaizdis vadybos teorijoje suprantamas kaip organizacijos ar asmens reputacijos elementas, darantis tiesioginę įtaką veiklos sėkmei, prestižui ir visuomenės pasitikėjimui. Tai galioja ne tik verslo organizacijoms, bet ir švietimo įstaigoms, kurios taip pat konkuruoja dėl mokinių, tėvų pasitikėjimo ir visuomenės palankumo. Mokytojo, kaip vieno svarbiausių mokyklos organizacijos veikėjų, įvaizdis tampa reikšminga švietimo organizacijos reputacijos dalimi. Visuomenės suvokimas apie mokytoją formuoja ir visos mokyklos įvaizdį.

Temos mokslinis ištirtumas. Mokytojo įvaizdžio ir lyderystės klausimai mokslo literatūroje nagrinėjami plačiai, tačiau daugiausia kaip atskiros tyrimų kryptys. Įvaizdis apibrėžiamas kaip sąmoningai ar nesąmoningai formuojamas individo ar organizacijos suvokimas, darantis poveikį jų reputacijai, pasitikėjimui ir priklausantis nuo aplinkos bei kultūrinių lūkesčių (Drūteikienė, 2007; Kamilova, Saydalikhuaeva, Rakhmatullaeva, Makhmudova, Tadjieva 2021; Parnell, 2004). Švietimo kontekste didžiausias dėmesys skiriamas mokytojo profesinio įvaizdžio tyrimams, kuriuose nagrinėjamas visuomenės požiūris į mokytojo profesiją, jos prestižą bei stereotipus (Dolloff, 1999; Weber ir Mitchell, 1995; Kestere, Wolhuter ir Lozano, 2013), taip pat viešajam mokytojo įvaizdžiui žiniasklaidoje bei socialiniuose tinkluose (Dalton, 2013; Chang-Kredl ir Colanino, 2016).

Tuo tarpu mokytojų lyderystės tyrimuose akcentuojamas mokytojų gebėjimas inicijuoti pokyčius, telkti bendruomenę, motyvuoti mokinius ir kolegas. Vis dėlto dar stokojama tyrimų, kurie integruotų įvaizdį ir lyderystę į vieną tyrimų kryptį, nagrinėjančią mokytojo kaip lyderio įvaizdį. Tai reiškia, kad tyrimai dažniausiai apsiriboja profesijos prestižo arba mokytojų lyderystės raiškos analize, tačiau menkai atskleidžia, būtent kokie lyderystės bruožai formuoja mokytojo kaip lyderio įvaizdį, o tai suteikia prielaidą naujoms įžvalgoms ir tyrimo aktualumui.

Problema. Mokytojo įvaizdis šiuolaikinėje visuomenėje yra įvairialypis ir priklauso nuo mokytojų, tėvų, aplinkinių požiūrio, lūkesčių bei suvokimo. Jų požiūriai, lūkesčiai bei suvokimai gali skirtis. Nors mokytojo profesinis įvaizdis ir mokytojų lyderystė yra plačiai nagrinėjami mokslo literatūroje, dažniausiai jie analizuojami kaip atskiros tyrimų kryptys. Mokytojo profesinis įvaizdis siejamas su profesijos prestižu, o mokytojų lyderystės tyrimai daugiausia orientuojasi į mokytojų gebėjimą inicijuoti pokyčius, motyvuoti mokinius, kolegas ir telkti bendruomenę. Taigi, menkai tirta, kokia yra mokytojo kaip lyderio įvaizdžio struktūra bei mokytojo kaip lyderio bruožų raiška.

Probleminis klausimas. Kokie yra mokytojo kaip lyderio įvaizdžio bruožai?

Darbo objektas. Mokytojo kaip lyderio įvaizdžio bruožai.

Darbo tikslas. Identifikuoti mokytojo kaip lyderio įvaizdžio bruožus.

Darbo uždaviniai:

1. Išanalizavus mokytojo įvaizdžio ir lyderystės švietimo kontekste konceptus, konceptualizuoti mokytojo kaip lyderio įvaizdžio struktūrą.
2. Identifikuoti ir teoriškai pagrįsti mokytojo kaip lyderio įvaizdžio bruožus.
3. Atlikus apklausą, identifikuoti mokytojo kaip lyderio įvaizdžio bruožų raišką tiriamoje populiacijoje.
4. Išanalizuoti mokytojo kaip lyderio bruožų vertinimo skirtumus pagal tyrimo dalyvių amžių, lytį, išsilavinimą ir santykį su mokykla.

Tyrimo metodai ir organizavimas. Tyrimas atliktas siekiant nustatyti su kokiais bruožais žmonės sieja mokytoją kaip lyderį. Atlikus mokslinės literatūros analizę ir identifikavus mokytojo kaip lyderio įvaizdžio bruožų teorinius aspektus, parengtas klausimynas. Atlikta anoniminė internetinė apklausa, skirta 18 metų ir vyresniems Lietuvos gyventojams, turintiems ar turėjusiems mokytoją, kurį jie laiko lyderiu. Taikyta netikimybinė tikslinė atranka. Tyrime dalyvavo 669 respondentai, iš kurių 477 atitiko tyrimo atrankos kriterijų ir buvo įtraukti į tolesnę analizę. Tyrimas vykdytas 2025 m. lapkričio mėnesį. Taikytas kiekybinis tyrimo metodas. Duomenys apdoroti, analizuoti ir grafiškai pavaizduoti naudojant *SPSS 26.0 for Windows*, *Windows Microsoft Office* programas. Matavimo skalių vidinis patikimumas nustatytas naudojant Cronbach's alpha koeficientą. Duomenų pasiskirstymui apibūdinti skaičiuoti dažniai, procentiniai dažniai, aritmetinis vidurkis ir standartinis nuokrypis, o skirstinio normalumui įvertinti taikyti asimetrijos ir eksceso koeficientai bei Kolmogorovo–Smirnovio statistika. Skirstinių skirtumams nustatyti taikytas Mann–Whitney U ir Kruskal–Wallis kriterijai. Atsižvelgiant į kintamųjų tarpusavio koreliacijas, taikyta faktorinė analizė, siekiant nustatyti mokytojo kaip lyderio įvaizdžio bruožų struktūrą. Atsakymai į atvirus klausimus analizuoti remiantis klasikine kokybine analize.

Tyrimo rezultatų mokslinis reikšmingumas. Tyrimas suteikė empirinių duomenų apie mokytojo kaip lyderio įvaizdžio bruožus ir jų raišką tiriamoje populiacijoje. Tyrimo metu nustatyta, kad respondentų vertinimuose reikšmingiausi yra keturi mokytojo kaip lyderio įvaizdžio bruožai: atsakomybė, vertybinė laikysena, empatija bei refleksyvumas ir nuolatinis tobulėjimas. Taip pat atskleista, kad šių bruožų vertinimai skiriasi pagal respondentų amžių, lytį, išsilavinimą ir santykį su mokykla. Gauti rezultatai sudaro prielaidas tolesniems moksliniams tyrimams.

Darbo struktūra. Darbą sudaro santrauka lietuvių ir anglų kalbomis, įvadas, trys dalys, diskusija, išvados, rekomendacijos, literatūros sąrašas sudarytas iš 63 šaltinių, priedas. Darbe pateikiama 11 paveikslų ir 23 lentelės. Bendra darbo apimtis – 69 puslapiai (be priedo).

1. MOKYTOJO KAIP LYDERIO ĮVAIZDŽIO TEORINĖ APŽVALGA

1.1. Mokytojo kaip lyderio įvaizdžio teorinė konceptualizacija

1.1.1. Mokytojo įvaizdžio koncepto analizė

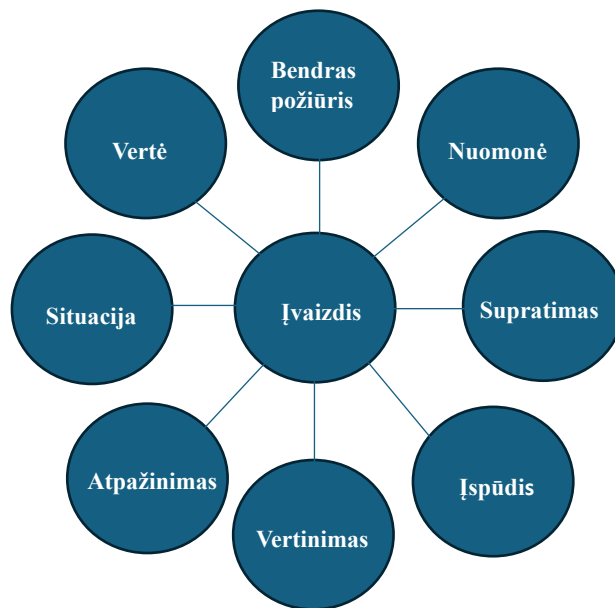
Įvaizdis šiuolaikinėje visuomenėje tapo neatsiejamu asmens bei profesijos tapatybės elementu. Įvaizdis apima ne tik vizualinį ar estetinį aspektą, bet ir socialinį bei psichologinį turinį, kuris lemia, kaip individas ar reiškinyss yra suvokiamas aplinkinių. Įvaizdis atlieka tarpininko vaidmenį tarp jo turėtojo ir visuomenės, veikdamas kaip socialinės komunikacijos priemonė, formuojanti bendrą požiūrį ir suvokimą. Šiuolaikinėje konkurencingoje aplinkoje įvaizdžio reikšmė išaugo – tiek asmens savireprezentacijoje, tiek profesiniuose kontekstuose.

Mokslinėje literatūroje įvaizdžio sąvoka aiškinama įvairiais požiūriais. Vienu požiūriu įvaizdis akcentuojamas kaip subjektyvus suvokimas, kylantis iš asmens patirties, vertybių bei socialinės aplinkos. Polat (2023) įvaizdį apibrėžia kaip bendrą suvokimą, kurį žmogus susidaro apie sąvoką, objektą, asmenį, grupę, organizaciją, instituciją, geografinį regioną ar šalį. Šį mentalinį atvaizdą formuoja asmens praeities patirtis ir pojūčiai. Autorius paaikškina, kad įvaizdis yra asmens mintyse

susiformavęs apibendrintas vaizdas, kylantis iš savanoriškų ar nesavanoriškų patirčių, gautų iš objekto, asmens ar organizacijos, kad tai žmonių suvokimas apie objektą, kuris ne visada atitinka tikrovę. Polat požiūrį papildė Parnell (2004), teigdamas, kad įvaizdis nėra realus savaime. Įvaizdis yra tai, kas matoma „minties akyse“ kaip būdas pažinti ir interpretuoti realybę. Drūteikienė (2007) įvaizdį apibrėžia kaip dinamiškai suprantamą, daugiau ar mažiau struktūruotą idėjų, jausmų ar suvokimų bei įsivaizdavimų visumą, kuriuos asmuo ar asmenų grupė turi organizacijos ar kito objekto atžvilgiu.

Kitu požiūriu įvaizdis siejamas su jo sąmoningu kūrimu ir valdymu. Įvaizdis (angl. image, iš lotynų kalbos imago – paveikslas arba atvaizdas) suprantamas ne tik kaip vizualus vaizdas, bet ir kaip sąmoningai formuojamas asmens ar objekto profilis, turintis tam tikrų vertingų savybių ir kuriamas siekiant daryti emocinį bei psichologinį poveikį tikslinei auditorijai. Tai strateginės komunikacijos rezultatas – apgalvotas procesas, kuriuo siekiama suformuoti tam tikrą suvokimą visuomenės sąmonėje. Įvaizdis dažniausiai siejamas su konkrečiu asmeniu ir atlieka tarpininko vaidmenį tarp jo turėtojo ir jį suvokiančio asmens sąveikos procese. Sąmoningas įvaizdžio valdymas yra orientuotas į tam tikrų tikslų siekimą, nes įvaizdis padeda formuoti informaciją. Tokia perspektyva atskleidžia įvaizdžio dvilypumą: jis yra ir suvokimo produktas, ir kryptingai formuojamas komunikacijos instrumentas (Kamilova et al., 2021).

Erarslan ir Yavuz (2023) pabrėžia, kad įvaizdis nesusiformuoja akimirksniu, bet vystosi ilgainiui, stebint aplinką, interpretuojant informaciją iš įvairių šaltinių ir reflektuojant ankstesnes patirtis. Atlikę literatūros analizę, autoriai nustatė, kad dauguma įvaizdžio apibrėžimų remiasi šiomis sąvokomis (žr. 1 pav.).



1 pav. Pagrindinės įvaizdžio apibrėžimą nusakančios sąvokos

Šaltinis: Erarslan, R. ir Yavuz, M. (2023).

Šios teorinės išvalgos leidžia apibendrinti, kad įvaizdis yra daugialypė sąvoka, jungianti asmenines patirtis ir socialinę aplinką. Viena vertus, tai suvokimo produktas – žmogaus sąmonėje susiformuojantis vaizdinys. Kita vertus, tai sąmoningai kuriamas vaizdinys. Tokia samprata reikšminga, kai įvaizdis analizuojamas asmeniniu lygmeniu – kalbant apie tai, kaip visuomenė suvokia konkretų asmenį.

Mokytojo įvaizdis dažnai siejamas su jo viešuoju įvaizdžiu ir tuo, kaip jį suvokia mokiniai, kolegos ir visuomenė. Nors mokytojo veikla susijusi su profesiniais vaidmenimis, jo įvaizdis visuomenėje pirmiausia formuojasi per asmens bruožų raišką. Mokytojas nėra vien žinių perteikėjas – jis taip pat atlieka svarbų socialinį ir kultūrinį vaidmenį. Todėl mokytojo įvaizdis atspindi ne vien profesinę kompetenciją, bet ir tai, kaip visuomenė suvokia mokytoją kaip asmenybę – empatišką, teisingą, moralų, autoritetingą ar priešingai.

Mokytojo įvaizdis – tai emociškai nuspalvintas stereotipas apie mokytojo profilį, susiformavęs mokinių, kolegų, socialinės aplinkos, visuomenės sąmonėje. Formuojantis mokytojo įvaizdžiui, tikrosios savybės glaudžiai susipina su tomis, kurias jam priskiria aplinka (Kamilova et al., 2021). Kęstere et al. (2013) atkreipia dėmesį, kad pirmieji asmeniniai vaizdiniai apie mokytojus susidaro ugdymo procese, kai socialinių santykių metu formuojasi mokytojo įvaizdis: vaizdai ir jų reikšmės kyla žmonių suvokime ir yra pagrįsti asmens ankstesne patirtimi ir sąveika su aplinka. Kęstere ir Kalke (2014) tyrimai rodo, kad mokytojo įvaizdis formuojasi iš įvairių jutiminių ir emocinių signalų – mokytojo išvaizdos, laikysenos, balso tono, kalbėjimo būdo, judesių ar net emocinės išraiškos. Šie elementai sukuria visuminį vaizdinį ir lemia mokinių sąmonėje susiformuojantį mokytojo įvaizdį. Pasak Dolloff (1999), kai prisimename žmones ir dalykus iš savo gyvenimo, galime „pamatyti“ jų vaizdą savo mintyse. Šis mintyse susikurtas vaizdas yra mūsų patirties su tuo žmogumi atspindys. Dažnai šis vaizdas sudaro pagrindą mūsų įsitikinimams ne tik apie tą konkretų žmogų, bet ir apie žmones, einančius panašias pareigas. Daugelis šių vaizdinių susiformuoja per tiesioginę patirtį su mokytojais, o kiti – stebint mokytojų atvaizdus mene ir žiniasklaidoje. Autorė papildo, kad mokytojų įvaizdis yra tiek pat grindžiamas mitais, kiek ir tiesa – jis yra kultūros, kurioje augome, šeimos, mokyklos, meno ir žiniasklaidos produktas. Todėl visuomenėje susiformavęs mokytojo įvaizdis nebūtinai visiškai atspindi tikrovę. Pagal Ansari ir Malik (2013), Polat (2023), mokytojo įvaizdis yra unikalus kiekvienam asmeniui, nėra statiškas, bet nuolat prisitaiko prie socialinių pokyčių – kiekviena nauja patirtis, įgyta iš aplinkos arba per sąveiką su kitais žmonėmis, gali koreguoti įvaizdį.

Mokytojo įvaizdis yra svarbus auditorijai, nes jis formuoja pasitikėjimą ir požiūrį tiek profesinėje, tiek socialinėje aplinkoje. Tai pabrėžia Lukauskienė ir Gvildienė (2012), Ansari ir Malik (2013) bei Iliya ir Simdet (2013), teigdami, kad įvaizdis daro tiesioginę įtaką auditorijos vertinimui ir santykiui su asmeniu. Kęstere et al. (2013) bei Weber ir Mitchell (1995) pabrėžia vizualinio įvaizdžio reikšmę, teigdami, kad būtent vizualiniai vaizdiniai formuoja auditorijos suvokimą apie mokytojo tapatybę.

Atlikta mokslinės literatūros teorinė analizė leidžia teigti, kad įvaizdis aiškinamas dvejopai: kaip vaizdinys, kuris susiformuoja žmogaus sąmonėje ir kaip sąmoningai formuojamas požiūris. Šiame darbe vadovaujamasi samprata, kad įvaizdis yra suvokimo rezultatas, atsirandantis asmens sąmonėje per patirtį, emocijas ir socialinę aplinką, veikiantis kaip psichinis vaizdinys. Kadangi įvaizdis grindžiamas žmogaus suvokimu, susiformuojančiu iš asmeninės patirties, pojūčių ir patirčių, jis ne visuomet atitinka realybę. Mokytojo įvaizdis suprantamas kaip vaizdinys, kurį mokytojas palieka kitiems – holistinis vaizdas, kuris įsitvirtina žmonių suvokime. Mokytojas suvokiamas ne tik per savo veiklą, bet ir per asmeninių bruožų raišką. Jis grindžiamas mokinių, tėvų ir visuomenės patirtimi bei lūkesčiais. Taigi mokytojo įvaizdis yra visuomenės suvokimas apie mokytoją kaip asmenį, kuris jungia realias savybes ir emocinius vertinimus. Mokytojo įvaizdis nėra pastovus – jis kinta kartu su visuomenės vertybėmis ir lūkesčiais, atspindėdamas tai, kokį žmogų visuomenė mato švietimo erdvėje.

1.1.2. Mokytojo įvaizdį formuojantys veiksniai

Mokytojo įvaizdis formuojasi nuolatinėje sąveikoje tarp mokytojo ir jį supančios socialinės, kultūrinės, organizacinės bei informacinės aplinkos. Įvaizdis nėra statiškas – jis nuolat kinta, nes priklauso nuo aplinkos, komunikacijos, visuomenės vertybių ir socialinių lūkesčių (Drūteikienė, 2007; Weber ir Mitchell, 1995; Kestere et al., 2013; Erarslan ir Yavuz, 2023). Mokytojo įvaizdis formuojasi kaip daugybės veiksmų sąveikos rezultatas, veikiantis tiek mokytoją kaip asmenį, tiek aplinką, kurioje jis veikia. Šių veiksmų reikšmė išryškėja per tai, kaip jo elgesys, komunikacija ar veikla yra suvokiami tiek artimoje, tiek platesnėje socialinėje aplinkoje, kokias emocijas ir asociacijas mokytojas sukelia aplinkiniams.

Psichologiniai veiksniai yra esminiai mokytojo įvaizdžio formavimuisi, nes šis įvaizdis formuojasi iš žmogaus emocinių ir kognityvinių reakcijų, ankstesnės patirties bei individualių suvokimo ypatybių. Bilbokaitė (2010) išskiria emocinius vertinimus kaip tiesiogiai lemiančius mokytojo suvokimą, o Cuddapah ir Stanford (2015) teigia, kad įvaizdis formuojasi iš ankstesnės, dažnai mokiniu būnant patirtos emocinės ir pažintinės patirties. Ansari ir Malik (2013), Arnon ir Reichel (2007), Chang-Kredl ir Colannino (2017) ir Dolloff (1999) sutaria, kad mokytojo įvaizdis remiasi subjektyvia žmogaus patirtimi bei gyvenimo eigoje susiformavusiais vaizdiniais. Drūteikienė ir Mackelo (2010) taip pat pabrėžia įvaizdžio subjektyvumą, atsirandantį iš pojūčių, prielaidų, asmeninių lūkesčių ir pirmojo įspūdžio, kuris susiformuoja iš elgsenos ir kalbos ypatybių. Erarslan ir Yavuz (2023) bei Iliya ir Simdet (2013) nurodo, kad mokinių emocinės ir kognityvinės reakcijos į mokytoją nulemia jų požiūrį. Kamilova et al. (2021) šį procesą sieja su emociniais stereotipais, kuriuose tikros mokytojo savybės susipina su tomis, kurias jam priskiria aplinka. Lukauskienė ir Gvildienė (2012) bei Niikko (2020) akcentuoja pasąmoningų įspūdžių ir ankstesnės patirties įtaką įvaizdžiui, kuris gali susiformuoti net ir neturint faktinės informacijos.

Socialiniai veiksniai formuoja mokytojo įvaizdį per kasdienės sąveikas, tarpasmeninius santykius ir visuomenės lūkesčius. Bilbokaitė (2010) pažymi, kad socialinės sąlygos ir visuomenės mokytojui priskiriami vaidmenys lemia, kaip mokiniai suvokia mokytoją. Ansari ir Malik (2013) nurodo, kad visuomenės ir tėvų lūkesčiai daro įtaką interpretacijai, todėl mokytojo įvaizdis priklauso ne tik nuo jo elgesio, bet ir nuo platesnės socialinės aplinkos nuostatų. Arnon ir Reichel (2007) teigia, kad mokytojo įvaizdis formuojasi per patirtis mokykloje stebint mokytojo elgesį, jo reakcijas ir bendravimą. Dolloff (1999) pabrėžia, kad šeimos aplinka ir mokyklinės patirtys sukuria ilgalaikius socialiai įtvirtintus mokytojo įvaizdžius, kurie lydi žmogų visą gyvenimą. Drūteikienė ir Mackelo (2010) akcentuoja, kad mokytojas yra socialiai dominuojanti figūra, todėl jo įvaizdis formuojasi stebint jo elgesį ir santykius su aplinkiniais. Chang-Kredl ir Colannino (2017) nustatė, kad viešosios diskusijos ir pasakojimai apie mokytojus kuria išankstines nuostatas.

Tarpasmeniniai santykiai yra vienas stipriausių socialinių veiksnių. Erarslan ir Yavuz (2023) teigia, kad mokinio ir mokytojo asmeninis santykis gali stiprinti arba silpninti mokytojo autoritetą, o Nissim (2020) pažymi, kad būtent asmeniniai santykiai yra svarbiausias mokytojo įvaizdį lemiantis rodiklis. Kamilova et al. (2021) mini, kad mokytojo įvaizdį lemia mokinių, kolegų, aplinkos formuojami stereotipai ir lūkesčiai. Kestere ir Kalke (2015) pabrėžia, kad mokytojo vaizdiniai perduodami per kartas, o Kestere, Wolhuter ir Lozano (2013) akcentuoja, kad mokyklos socialinė aplinka yra esminė erdvė, kurioje mokiniai formuoja savo supratimą apie mokytoją. Parnell (2004) nurodo, kad tėvų lūkesčiai ir kritika turi tiesioginę įtaką mokytojo socialiniam vertinimui. Liu ir Liu (2021) išskiria

pirmojo įspūdžio svarbą: mokytojo elgesys, kalbėjimas ir bendravimo stilius lemia įvaizdį nuo pat pirmosios sąveikos. Lukauskienė ir Gvildienė (2012) pabrėžia, kad mokymo(si) procese vykstant nuolatinei sąveikai ir tiesioginiam mokytojo ir mokinių sąlyčiui susiformuoja tam tikros nuostatos vienas kito atžvilgiu.

Kultūriniai ir visuomeniniai veiksniai formuoja mokytojo įvaizdį per visuomenėje įsitvirtinusių stereotipus, normas ir kultūrinius modelius. Bilbokaitė (2010) pažymi, kad šiuolaikinė kompiuterinė ir medijų kultūra daro įtaką mokinių mąstymui bei jų požiūriui į mokytojus. Dalton (2013) akcentuoja populiariosios kultūros daromą įtaką, kuri sukuria standartizuotus, stereotipinius lūkesčius koks mokytojas „turi“ būti. Šie kultūriniai vaizdiniai tampa stereotipu, pagal kurį visuomenė vertina realius mokytojus, nors tokie vaizdiniai dažnai neatspindi mokytojo darbo ar asmens sudėtingumo. Dolloff (1999) pažymi, kad be realių mokytojų, kuriuos prisimename iš mokyklos, žmonės kaupia ir daugybę fikcinių mokytojų vaizdinių, matytų kine, literatūroje ar mene. Kestere ir Kalke (2015) pabrėžia, kad istorijoje susiformavę kultūriniai mokytojo stereotipai dažnai atspindi visuomenei priimtus lyties, statuso ar galios modelius. Ši nuostata atitinka ir Niikko (2020) pastebėjimą, kad visuomenėje įsitvirtinę stereotipiniai mokytojo įvaizdžiai veikia kaip kultūriniai šablonai.

Visuomeninių normų ir vertybių poveikį pabrėžia Kamilova et al. (2021). Kanphao, Supandee ir Sukserm (2024) akcentuoja, kad visuomenės pokyčiai, įskaitant besikeičiančias mokinių teises ir lūkesčius, keičia mokytojo įvaizdį, mokytojas turi prisitaikyti prie besikeičiančių visuomenės poreikių. Remiantis Iliya ir Simdet (2013), politinių institucijų abejingumas mokytojų poreikiams formuoja neigiamas visuomenės nuostatas. Liu ir Liu (2021) nurodo, kad daugelyje kultūrų mokytojas tradiciškai suvokiamas kaip žinių perteikėjas ir akademinio autoriteto figūra. Parnell (2004) atkreipia dėmesį, kad kultūriniai stereotipai, paremti ankstesnėmis istorinėmis nuostatomis lemia ne tik subjektyvų, bet ir iškreiptą mokytojo įvaizdį.

Medijos ir socialiniai tinklai formuoja viešą mokytojo įvaizdį, kurdami vizualinius, supaprastintus ir emocinius mokytojo vaizdinius. Bilbokaitė (2010) teigia, kad žiniasklaida ir internetas formuoja visuomenės stereotipinį mąstymą ir vertinimo standartus. Chang-Kredl ir Colannino (2017) išanalizavę socialinio tinklo Reddit diskusijas, pažymi, kad vyrauja emociingi ir stereotipiniai mokytojų apibūdinimai.

Medijų vaizdiniai tampa filtru, per kurį vertinami realūs mokytojai. Kestere ir Kalke (2015) pabrėžia, kad vizualinė medijų kultūra yra vienas pagrindinių mokytojo įvaizdį formuojančių veiksnių, nes viešai cirkuliuojantys vaizdai formuoja visuomenės supratimą apie mokytoją. Niikko (2020) pastebi, kad mokytojo įvaizdžiai, kuriami per vizualinius ir komunikacinius modelius, supaprastina realybę ir sukuria giliai įsišaknijusius stereotipus. Parnell (2004) pabrėžia, kad filmų ir televizijos programų formuojami nerealistiški mokytojų vaizdiniai daro tiesioginę įtaką visuomenės nuomonei, nes žmonės dažnai remiasi būtent fikciniais pavyzdžiais, o ne realiomis patirtimis. Tokie vaizdiniai kuria supaprastintą mokytojo paveikslą, kuris naudojamas vertinant realius mokytojus kasdienėse situacijose.

Organizaciniai veiksniai daro tiesioginę įtaką mokytojo įvaizdžiui, nes mokytojo įvaizdis formuojasi ne tik tarpasmeninėse sąveikose, bet ir konkrečios mokyklos kultūros ir valdymo kontekste. Cuddapah ir Stanford (2015) nurodo, kad mokyklos kultūra, kolegų požiūris ir elgsena įtakoja, kaip mokytojas yra matomas bendruomenėje. Drūteikienė ir Mackelo (2010) pažymi, kad mokytojo įvaizdis priklauso nuo to, kiek jo elgesys ir veikla dera su institucijos normomis ir lūkesčiais. Hunzicker (2017) teigia, kad griežta ir ribojanti mokyklos kultūra gali silpninti mokytojo

matomumo įvaizdį, tuo tarpu palaikantis vadovas stiprina mokytojo reputaciją ir pripažinimą. Kanphao et al. (2024) pabrėžia, kad mokytojo įvaizdis priklauso nuo konkrečios institucijos kultūros ir organizacinės aplinkos, kurioje mokytojas veikia. Lukauskienė ir Gvildienė (2012) atkreipia dėmesį, kad mokyklos darbo sąlygos ir normos lemia mokytojo matomumą bei tai, kokiam kontekste jis yra vertinamas.

Organizaciniai veiksniai apima ir tai, kokią žinutę pati mokykla perduoda visuomenei. Parnell (2004) teigia, kad mokyklų administracija, jų vykdoma politika taip pat formuoja visuomenės požiūrį į mokytoją. Wolhuter et al. (2013) pabrėžia, kad mokyklos disciplina ir valdymas daro tiesioginę įtaką mokytojo įvaizdžiui, nes mokiniai mokytoją neretai sieja su mokyklos taisyklėmis ir kontrole, o Nissim ir Simon (2021) pabrėžia mokyklos kultūros ir jos konteksto reikšmę.

Mokytojo veiklos suvokimą lemia mokinių, kolegų, tėvų ir visuomenės vertinimai. Bilbokaitė (2010) išskiria mokinių vertinimus apie mokytojo profesionalumą ir žinių lygį, o Drūteikienė ir Mackelo (2010) – mokytojo disciplinos išmanymą ir gebėjimą mokyti kaip įvaizdžio formavimo veiksnį. Hunzicker (2017) atkreipia dėmesį į tai, kad mokytojo lyderystės iniciatyvos gali būti interpretuojamos dvejopai: jos gali stiprinti mokytoją kaip atsakingą ir vertinamą bendruomenės narį, tačiau gali būti suvokiamos ir prieštaringai, kaip pernelyg aktyvios ar „išsišokančios“. Leithwood et al. (2006) teigia, kad viešai matomi mokytojo darbo rezultatai, tokie kaip mokinių egzaminų įvertinimai, atviros pamokos – tampa pagrindiniu informacijos šaltiniu visuomenei vertinant mokytojo veiklą, o Parnell (2004) papildo, jog šiuolaikinis mokytojo įvaizdis dažnai grindžiamas kiekybiniais rodikliais ir testavimo rezultatais, todėl visuomenė linkusi jį vertinti supaprastintai, remdamasi išoriniais, lengvai palyginamais kriterijais. Wolhuter et al. (2013) pabrėžia, kad mokytojo įvaizdis glaudžiai susijęs su mokinių subjektyviu suvokimu, kiek jie jaučiasi išmokstantys pamokose, o naujesni tyrimai (Zakirova ir Bakhmutsky, 2023) patvirtina, jog mokytojo veiklos rezultatai tampa jo įvaizdžio formavimo pagrindu.

Mokytojo įvaizdis formuojasi kaip įvairių psichologinių, socialinių, kultūrinių, medijų ir organizacinių veiksnių sąveikos rezultatas. Jį lemia tiek individualios žmonių patirtys, emocijos ir pirmieji įspūdžiai, tiek kasdieniai mokytojo ir mokinių santykiai bei visuomenės lūkesčiai. Įvaizdžio formavimui didelę reikšmę turi kultūriniai stereotipai, populiariosios kultūros ir medijų skleidžiami supaprastinti mokytojo vaizdiniai. Ne mažiau svarbi ir mokyklos kultūra, jos klimatas, bendruomenės požiūris bei mokytojo veiklos matomumas ir rezultatai. Taigi mokytojo įvaizdis yra nuolat kintantis, priklausantis ne tik nuo paties mokytojo elgesio ir veiklos, bet ir nuo platesnio socialinio bei kultūrinio konteksto.

1.1.3. Lyderystės koncepto analizė: švietimo kontekstas

Mokslinėje literatūroje lyderystės reikšmių ir sampratų daug, nėra vieno bendro ir tikslaus lyderystės apibrėžimo, nes besikeičiant pasauliui, žmonių vertybėms, požiūriui bei poreikiams, ši sąvoka nuolat adaptuojama ir papildoma. Tačiau dauguma autorių sutaria, kad lyderystė – tai procesas, grindžiamas įtaka, vykstantis grupės sąveikoje ir orientuotas į bendro tikslo siekimą. Lyderystė suprantama kaip gebėjimas veikti kitus asmenis ir skatinti juos judėti tinkama kryptimi (Northouse, 2009; Šilingienė, 2011). Ši samprata leidžia manyti, kad lyderystė nėra įgimta savybė, o išmokstamas elgesys ir nuostatų visuma, kuri nepriklauso nuo formalaus statuso. Tokiu atveju potencialiu lyderiu gali būti

kiekvienas, gebantis telkti žmones bendram tikslui, įkvėpti juos veikti ir kurti pasitikėjimu grįstus santykius (Goleman et al., 2002; Marques, 2015). Švietimo kontekste tai ypač aktualu mokytojui, kurio veikla remiasi gebėjimu daryti įtaką mokiniams ir bendruomenei ne formalia valdžia, o asmeniniu pavyzdžiu ir vertybiniu nuoseklumu (Leithwood et al., 2006; Collinson, 2012).

Lyderystė mokslinėje literatūroje dažniausiai apibrėžiama kaip procesas, kurio esmė – įtaka. Be jos lyderystė negalėtų egzistuoti. Northouse (2009) lyderystę apibūdina kaip abipusį lyderio ir sekėjų sąveikos procesą, grindžiamą pasitikėjimu, bendradarbiavimu ir bendros vizijos siekimu. Šilingienė (2011) pabrėžia, kad lyderystė yra dinamiškas tarpasmeninis reiškinys, kuriame derinami įtaka, sąveika ir bendrų siekių įgyvendinimas. Ruževičius (2010) lyderystę apibūdina kaip įtakojimo procesą, kuriuo iš anksto apgalvota ar susiformuota įtaka yra daromas „elegantiškas“ spaudimas vieno asmens kitų asmenų atžvilgiu, siekiant valdyti, struktūrizuoti ir palengvinti veiksmus bei santykius ir sukelti savanoriškas pastangas grupėje ar organizacijoje tikslui pasiekti. Šie požiūriai pabrėžia, kad lyderystė nėra vien vadovo funkcija ar formali valdžia – tai gebėjimas įtraukti kitus, priimti atsakomybę ir kryptingai veikti siekiant bendrų tikslų. Tokiu būdu lyderystė suprantama kaip išmokstamas ir sąmoningai ugdomas procesas, kurio pagrindas – įtaka, sąveika ir pasitikėjimas tarp dalyvių.

Kiti mokslininkai lyderystę sieja ne su formaliu veikimo procesu, o su emociniu ir vertybiniu santykiu tarp žmonių. Goleman et al. (2002) teigia, kad lyderystė yra santykių menas, ne valdžios pozicija, leidžiantis lyderiui kurti pasitikėjimu grįstus santykius bei formuoti teigiamą emocinę atmosferą organizacijoje. Tikras lyderis įkvepia žmones per emocinį ryšį, pasitikėjimą ir empatiją. Pagal Marques (2015), lyderystė – tai sąmoningas, vertybėmis grįstas procesas, kuriame lyderis ne dominuoja, bet tarnauja kitiems, įkvepia juos ir padeda siekti bendrų tikslų. Ji grindžiama ne valdžia ar kontrole, o žmogiškumu ir ryšiu su kitais. Jonušaitė ir Žvirdauskas (2007) pažymi, kad dabartinėje visuomenėje vis labiau vertinama lyderystė, paremta ne autoritetu ar galia, o gebėjimu įkvėpti, palaikyti ir sutelkti žmones bendram tikslui. Šie požiūriai parodo, kad lyderystė – tai vertybėmis grįstas reiškinys, kurio esmė yra santykis, pasitikėjimas ir įsipareigojimas kitiems.

Švietimo kontekste lyderystė pradėta intensyviau tirti tik pastaraisiais dešimtmečiais. Lyderystės samprata švietimo kontekste – įtaka ir bendradarbiavimas – yra tiesiogiai susiję su mokymosi ir ugdymo procesais. Leithwood et al. (2006) teigia, kad lyderystė – tai gebėjimas daryti įtaką kitų mąstymui, emocijoms ir veiksams siekiant ugdymo kokybės gerinimo. Šiai minčiai pritaria ir Collinson (2012), pabrėžianti, kad lyderystė yra procesas, kuriame vadovavimas ir mokymasis vyksta abipusiškai - lyderiai ne tik vadovauja, bet ir mokosi iš savo patirties bei iš kitų, skatindami bendrą profesinį augimą. Kaip pažymi Hunzicker (2017), mokytojų lyderystės samprata tolsta nuo formalių pareigų ir pareigybių ir linksta prie neformalesnio, integruoto požiūrio. Mokytojų lyderystė yra pozicija, mąstymo ir elgesio būdas, o ne elgesio modelis. Tai pabrėžia, kad švietimo lyderystė nėra siejama su formaliu vadovavimu ar pareigomis, bet su asmens požiūriu, vertybėmis ir gebėjimu įkvėpti kitus per kasdienę profesinę veiklą. Rupšienė ir Skarbaliene (2010) papildo, jog tokia lyderystė suprantama kaip įtakos procesas, kurio metu vienas asmuo įkvepia, telkia ir nukreipia kitus bendram tikslui, o lyderis nebūtinai yra formalus vadovas, bet įkvepiantis asmuo. Lyderis turi būti motyvuotas siekti autoriteto, ryžtingumo ir pasiekimų, kad galėtų daryti įtaką savo pasekėjų mąstymui ir elgesiui. Angelle ir DeHart (2011) bei Hanuscin, Rebello ir Sinha (2012) taip pat pabrėžia, kad mokytojai gali būti lyderiai be oficialaus statuso, kai savo iniciatyvomis, kompetencijomis ir vertybiniu nuoseklumu daro teigiamą įtaką bendruomenei. Tokia lyderystė tampa natūralia kasdienės veiklos dalis, kaip teigia Rogers (2005) pabrėždamas, kad pokyčiai dažnai kyla iš

pačių mokytojų iniciatyvos, kai jie skatina kolegas keistis ir tobulinti ugdymo praktiką. Toks požiūris plečia lyderystės erdvę už formalios hierarchijos ribų ir parodo, kaip asmens bruožai bei elgsena tampa pokyčio jėga mokyklos kasdienybėje.

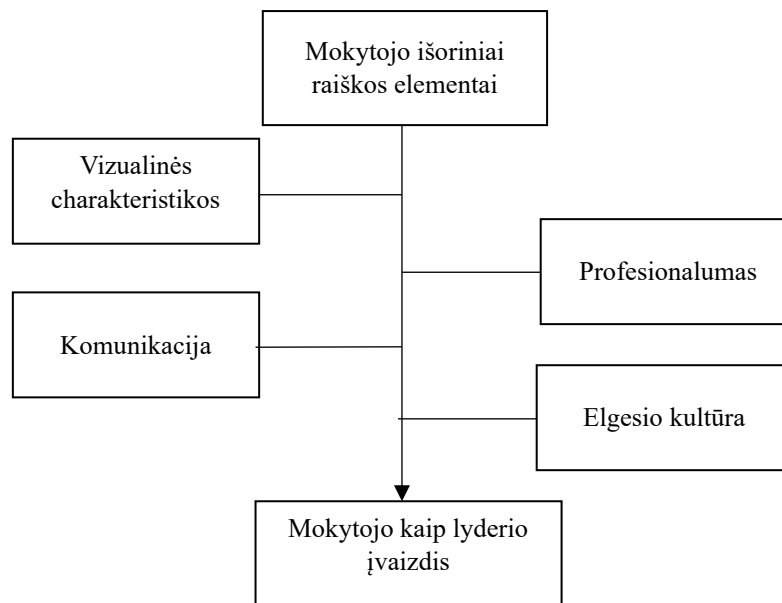
Lyderystės koncepto analizė švietimo kontekste atskleidžia, kad lyderystė yra procesas, grindžiamas žmonių tarpusavio sąveika, pasitikėjimu, įtaka ir siekiu įgyvendinti bendrus tikslus. Mokslinėje literatūroje ji apibūdinama ne kaip įgimta savybė ar formali valdžia, bet kaip įgyjamas gebėjimas veikti kitus per asmeninį pavyzdį, pasitikėjimą ir prasmingus santykius su aplinka. Toks požiūris rodo, kad mokytojo lyderystė grindžiama vertybėmis, aktyvia laikysena ir atsakomybe, kurios leidžia jam daryti poveikį kitiems. Mokytojo lyderystė peržengia formalaus vadovavimo ribas ir tampa natūralia kasdienės veiklos dalimi.

1.1.4. Mokytojo kaip lyderio įvaizdžio struktūra

Lyderystės samprata švietimo kontekste suponuoja mokytojo kaip lyderio įvaizdžio suvokimą. Mokytojo kaip lyderio įvaizdis formuojasi ne tik iš objektyvių asmeninių ir profesinių savybių, bet ir iš to, kaip jis yra suvokiamas bei interpretuojamas aplinkinių. Kadangi įvaizdis yra suvokimo rezultatas, jis ne visuomet atitinka realybę, tačiau leidžia atskleisti, kaip aplinkiniai interpretuoja mokytojo asmenį, jo profesinį vaidmenį ir socialinę reikšmę.

Mokytojo kaip lyderio įvaizdžio tema nėra išplėtotą moksliniuose šaltiniuose, todėl šiame darbe taikoma konceptų sintezė jungianti įvaizdžio (Drūteikienė, 2007; Lukauskienė ir Gvildienė, 2012; Kęstere ir Kalke, 2014) ir lyderystės (Northouse, 2009; Goleman et al., 2002; Leithwood et al., 2006) teorijas. Toks požiūris leidžia teoriškai pagrįsti mokytojo kaip lyderio įvaizdžio struktūrą, remiantis įvaizdžio tyrimais ir juos pritaikant švietimo bei lyderystės kontekstui. Analizuojant mokytojo kaip lyderio įvaizdžio struktūrą svarbiausia ne objektyvios asmeninės savybės, o išoriniai raiškos elementai, kurie yra matomi, interpretuojami ir suvokiami aplinkinių. Mokytojo įvaizdis formuojasi per tai, ką kiti stebi, girdi ir patiria bendraudami su juo, todėl išoriniai raiškos elementai tampa pagrindiniais mokytojo kaip lyderio įvaizdžio struktūros elementais, atskleidžiančiais, kaip visuomenė suvokia mokytoją kaip lyderį.

Mokytojo kaip lyderio įvaizdžio struktūra grindžiama keturiais išoriniais raiškos elementais: vizualinėmis charakteristikomis, komunikacija, elgesio kultūra ir profesionalumu (žr. 2 pav.). Šie elementai formuoja holistinį mokytojo kaip lyderio vaizdinį, kuris įsitvirtina žmonių sąmonėje ir lemia jo autoriteto bei socialinės reikšmės suvokimą.



2 pav. Mokytojo kaip lyderio įvaizdžio struktūra

Vizualinės charakteristikos yra vienas iš mokytojo kaip lyderio įvaizdžio struktūros elementų, per kurį formuojamas pirmasis įspūdis ir aplinkinių suvokimas apie mokytojo autoritetą bei profesinį statusą. Mokytojo kaip lyderio įvaizdis formuojasi žmonių sąmonėje, remiantis tuo, kas yra matoma ir interpretuojama per vizualinius požymius. Tyrimai rodo, kad mokytojo apranga, laikysena, mimika ir elgesio maniera veikia kaip matomi požymiai, pagal kuriuos visuomenė vertina mokytojo profesinį statusą, požiūrį į profesiją ir socialinį vaidmenį (Kęstere et al., 2013; Kęstere ir Kalke, 2015). Šie požymiai yra socialiai interpretuojami ir priklauso nuo kultūrinių normų bei visuomenės lūkesčių, todėl daro įtaką mokytojo įvaizdžio vertinimui skirtinguose kontekstuose. Mokytojo vizualinis vaizdas atspindi ne tik individualų tapatumą, bet ir profesinę etiką bei pagarbą auditorijai. Weber ir Mitchell (1995) nurodo, kad mokytojo įvaizdis visuomenėje dažnai siejamas su stereotipiniu mokytojo vizualiniu modeliu, apimančius tam tikrus išvaizdos, aprangos ir laikysenos bruožus, atspindinčius socialinius lūkesčius dėl mokytojo autoriteto ir patikimumo. Tokie vizualiniai stereotipai veikia kaip kodai, pagal kuriuos auditorija formuoja mokytojo kompetencijos ir patikimumo suvokimą. Drūteikienė ir Mackelo (2010) bei Kamilova et al. (2021) pabrėžia, kad mokytojo įvaizdis formuojasi iš regimųjų požymių – išvaizdos, tvarkingumo, aprangos ir laikysenos ir elgesio manierų, kurie signalizuoja apie mokytojo požiūrį į darbą ir padeda formuoti jo suvokimą kaip profesionalo.

Tvarkingos, estetiškos ir kontekstui pritaikytos vizualinės charakteristikos formuoja įvaizdį apie mokytojo patikimumą ir profesinį prestižą visuomenėje.

Komunikacija laikoma esminiu socialinės sąveikos procesu ir yra vienas iš išorinių mokytojo raiškos elementų, leidžiantis aplinkiniams suvokti jo profesinį požiūrį, vertybes bei autoritetą. Kadangi mokytojo kaip lyderio įvaizdis formuojasi žmonių sąmonėje per girdimus ir interpretuojamus komunikacinius signalus, tokie aspektai kaip kalbėjimo aiškumas, balso tonas, žodyno pasirinkimas ir bendravimo maniera tampa svarbiais socialinės interpretacijos šaltiniais, lemiančiais mokytojo įvaizdžio formavimąsi.

Tyrimai rodo, kad mokytojo įvaizdis formuojamas ne tik per regimus, bet ir per girdimus požymius, kurie padeda kurti pasitikėjimo ir palankumo atmosferą. Kalbos taisyklingumas, intonacija, oratoriniai gebėjimai bei stilius padeda užmegzti dialogą su grupe ar pavieniais mokiniais, taip

stiprinant autoritetą ir profesinį įvaizdį (Drūteikienė ir Mackelo, 2010). Komunikacijos kultūra, apimanti mandagumą, aiškumą, pagarbų toną ir gebėjimą išklausti, mokinių sąmonėje tampa mokytojo profesinės etikos bei pagarbos ženklu (Lukauskienė ir Gvildienė, 2012). Pagal Bilbokaite (2010) per bendravimą mokiniai mokytoją suvokia kaip supratingą, empatišką ir prieinamą asmenį. Ši pozicija atliepia Erarslan ir Yavuz (2023), Polat (2023) bei Liu ir Liu (2007) požiūrį, jog tiek verbaliniai, tiek neverbaliniai aspektai – pagarbus tonas, gebėjimas klausytis, adekvatus reagavimas į auditoriją – yra būtinos sėkmingo bendravimo prielaidos. Šilingienė (2011) pažymi, kad bendravimas ir gebėjimas klausytis yra neatsiejama lyderystės bei profesinės raiškos dalis. Panašiai Nissim ir Simon (2019) teigia, kad mokytojo gebėjimas kurti pasitikėjimą, rodyti pagarbą ir šilumą santykiuose siejamas su lyderystės strategijomis bei socialiniu brandumu. Tokia komunikacija padeda palaikyti konstruktyvų dialogą su įvairiomis grupėmis ir stiprina mokytojo autoritetą. Pasak Ansari ir Malik (2013), veiksmingas mokytojas turi pasižymėti gerais komunikavimo gebėjimais – mokėti valdyti kalbą ir jos stilių, būti kantrus, gebėti spręsti konfliktus ir rodyti pagarbą mokinių jausmams.

Komunikacija yra vienas iš mokytojo kaip lyderio įvaizdžio komponentų. Per komunikaciją aplinkiniai formuoja savo suvokimą apie mokytojo kompetenciją, profesionalumą ir autoritetą. Komunikaciniai gebėjimai, grindžiami dialogu, pagarba ir gebėjimu klausytis, sudaro sąlygas pozityviam mokytojo lyderio autoriteto suvokimui.

Elgesio kultūra atspindi mokytojo etikos ir pagarbos raišką kasdienėje veikloje ir yra dar vienas mokytojo kaip lyderio įvaizdžio išorinių raiškos elementų, atspindinčiu jo profesinę laikyseną ir socialinį elgesio modelį. Pasak Drūteikienės ir Mackelo (2010), etikos kodekso principus atitinkantis elgesys leidžia auditorijai spręsti apie pedagogo profesinį požiūrį ir tinkamumą. Mokytojas formuoja savo įvaizdį per elgseną, kuri tampa pavyzdžiu mokiniams – jo laikysena, savitvarda ir gebėjimas tinkamai reaguoti į iškilusias situacijas kuria suvokimą apie profesionalumą ir patikimumą. Lukauskienė ir Gvildienė (2012) pabrėžia, kad mokiniai mokytojo įvaizdį vertina remdamiesi asmeniniu įspūdžiu, kurį formuoja mokytojo elgesys, geri vadovavimo įgūdžiai, tinkamas reagavimas į iškilusią problemą, klausimą ar situaciją. Mokiniai mokytoją suvokia kaip sektiną pavyzdį, kai jo elgesys yra pagarbus ir atitinka profesinės etikos principus. Danielson (2006) teigia, kad profesinė laikysena pasireiškia per atsakingą, etišką ir pagarbų elgesį su visomis švietimo bendruomenės grupėmis. Mokytojas lyderis savo elgesiu turi rodyti pavyzdį kitiems ir palaikyti profesinę etiką, nes tokia laikysena formuoja matomą mokytojo profesionalumą. Hunzicker (2012) pabrėžia, kad mokytojo lyderystė atpažįstama per jo elgesio nuoseklumą, atsakomybės prisiėmimą ir gebėjimą išlaikyti etiškus santykius. Arnon ir Reichel (2007) teigia, kad idealus mokytojas pasižymi pagarbiu, subalansuotu ir socialiai brandžiu elgesiu. Tyrimai patvirtina, kad mokytojo profesinis elgesys, apimantis atsakomybę, korektiškumą, empatiškumą ir pagarbą, yra vienas iš išorinių veiksnių, formuojančių jo profesinį įvaizdį (Erarslan ir Yavuz, 2023; Parnell, 2004). Kamilova et al. (2021) pabrėžia, kad elgesio kultūros įsisavinimas ir etiketo taisyklių žinojimas yra profesinio įvaizdžio sudedamoji dalis. Būtent elgesys formuoja žmogaus norą elgtis su juo tam tikru būdu ir nulemia visų dialogo dalyvių psichologinį požiūrį siekti kontakto ir veiksmingos sąveikos arba konfrontacijos. Ҡestere et al. (2013) pažymi, kad laikysena ir elgesio stilius veikia kaip visuomenės stebimi signalai, per kuriuos vertinamas mokytojo autoritetas. Tyrimai rodo, kad profesinės etikos laikymasis ir socialiai priimtinas elgesys yra visuomenės vertinami kaip neatsiejama mokytojo profesinio įvaizdžio dalis. Elgesio kultūra atskleidžia mokytojo profesinį sąmoningumą ir gebėjimą laikytis socialinių bei etinių normų ir lemia ar mokytojas bus suvokiamas kaip patikimas lyderis.

Ketvirtasis mokytojo kaip lyderio įvaizdžio struktūros elementas – **profesionalumas**, atspindintis dalykines žinias, mokymo kompetenciją, darbo kokybę ir mokinių pasiekimus. Mokytojo kaip lyderio įvaizdis šiuo aspektu formuojasi per tai, kaip aplinkiniai suvokia jo profesinę veiklą, gebėjimą perteikti žinias, siekti rezultatų ir nuolat tobulėti. Drūteikienė ir Mackelo (2010) pabrėžia, kad profesionalumas siejamas ne tik su dalyko žiniomis, bet ir su gebėjimu taikyti dalykines žinias praktikoje, pasirinkti tinkamus mokymo metodus, užtikrinti mokymo kokybę bei reflektuoti savo veiklą. Toks gebėjimas rodo aukštą profesinę kompetenciją, kuri tampa matoma per darbo rezultatus ir mokinių pasiekimus. Kamilova et al. (2021) taip pat nurodo, kad profesionalumas reiškiasi gebėjimu aiškiai ir įdomiai pateikti mokomąją medžiagą, pasirinkti tinkamus mokymo būdus, siekti rezultatų ir nuolat atnaujinti žinias. Arnon ir Reichel (2007) papildo šį požiūrį, teigdamas, kad mokytojo profesionalumas atpažįstamas per dalyko žinias, gebėjimą jas taikyti ir nuolat atnaujinti. Leithwood (2006) pabrėžia, kad profesinės žinios yra esminė mokytojo veiklos sąlyga, tiesiogiai susijusi su mokymo kokybe ir mokinių pasiekimais. Rupšienė ir Skarbalienė (2010) pažymi, kad profesionalumą liudija aukšti darbo standartai, atsakomybė už rezultatus ir nuolatinis tobulėjimas. Lukauskienė ir Gvildienė (2017) išskiria praktinės patirties, profesionalumo ir teorinio dalyko išmanymo svarbą, nes šie aspektai leidžia mokytojui veikti efektyviai ir formuoja jo, kaip kompetentingo specialisto, įvaizdį. Nissim ir Simon (2019) teigia, kad sėkmingas mokytojas lyderis geba skatinti mokymąsi, kurti žinias ir plėtoti naujas idėjas, įtraukiant mokinius į aktyvų mokymosi procesą, taip stiprindamas savo įvaizdį.

Profesionalumas tampa matomu rodikliu, per kurį formuojamas mokytojo kaip lyderio įvaizdis. Jis pasireiškia per dalykinių žinių taikymą, darbo kokybę, mokinių pasiekimus ir nuolatinį tobulinimąsi, kuriuos stebi aplinkiniai, todėl lemia mokytojo autoriteto, patikimumo ir kompetencijos suvokimą visuomenėje ir leidžia jam būti suvokiamam kaip kompetentingam švietimo lyderiui.

Mokytojo kaip lyderio įvaizdžio struktūra atskleidžia, kad šis vaizdinys formuojasi iš tarpusavyje susijusių išorinių raiškos elementų, perteikiančių asmens profesinę laikyseną ir socialinę autoritetą. Vizualinės charakteristikos, komunikacija, elgesio kultūra ir profesionalumas nėra atsieti komponentai – jie veikia kaip integruota visuma, kurioje kiekvienas elementas papildo kitą ir stiprina bendrą mokytojo kaip lyderio vaizdinį. Šių mokytojo išorinių raiškos elementų sąveika leidžia aplinkiniams ne tik suvokti mokytoją kaip lyderį, bet ir vertinti jį kaip asmenybę, gebančią telkti, įkvėpti ir rodyti pavyzdį. Todėl mokytojo kaip lyderio įvaizdžio struktūroje išoriniai raiškos elementai tampa pagrindiniais suvokimo šaltiniais, per kuriuos formuojamas mokytojo kaip lyderio įvaizdis. Svarbu pažymėti, kad ši struktūra yra konceptuali – ji grindžiama teorine sinteze, nes nepavyko rasti mokslinių šaltinių, kurie tiesiogiai nagrinėtų mokytojo kaip lyderio įvaizdį. Todėl toks konstrukcinis modelis gali būti vertinamas kaip bandymas užpildyti tyrimų spragą, sukuriant teorinį pagrindą tolimesnei empirinei analizei.

1.1.5. Mokytojo kaip lyderio bruožų identifikavimas

Mokytojo kaip lyderio įvaizdžio analizėje svarbu atskleisti, kokie asmenybės bruožai atspindi šiame įvaizdyje ir daro poveikį jo socialiniam pripažinimui. Įvaizdžio struktūra parodė, kad išoriniai raiškos elementai – vizualinės charakteristikos, komunikacija, elgesio kultūra ir profesionalumas – yra pagrindiniai mokytojo matomumo šaltiniai. Tačiau įvaizdis nėra tik tai, kas matoma išorėje: jo pagrindas slypi vidinėje asmens vertybių, mąstymo, emocijų ir socialinių santykių visumoje. Todėl,

derinant įvaizdžio struktūros logiką su profesinio meistriškumo ir lyderystės teorijomis, svarbu identifikuoti kertinius mokytojo kaip lyderio asmeninius bruožus, kurie išskiria mokytoją kaip lyderį nuo mokytojo. Remiantis išanalizuotais moksliniais šaltiniais identifikuoti aštuoni mokytojo kaip lyderio bruožai: atsakomybė, vertybinė laikysena, refleksyvumas ir nuolatinis tobulėjimas, emocinis tvirtumas, empatija, iniciatyvumas, bendradarbiavimas ir asmeninė reprezentacija, kurie reiškiasi mokytojo kaip lyderio įvaizdyje.

1.1.5.1. Atsakomybė

Remiantis Šilingiene (2011), atsakomybė identifikuojama kaip asmeninis lyderystės atributas, lemiantis veiksmingą lyderystės raišką. Atsakomybė reiškia asmenišką sprendimą priimti atsakomybę už tai, ką darai ar ketini daryti siekiant užsibrėžtų tikslų. Todėl atsakomybė siekiamų tikslų atžvilgiu laikoma pagrindine asmeninės lyderystės sąlyga. Empiriniai tyrimai (Šilingienė, 2011; Rupšienė ir Skarbalienė, 2010) patvirtina, kad mokytojo lyderystei būdingas moralinės ir socialinės atsakomybės jausmas už savo darbą, mokinius, mokyklą ir švietimo sistemą. Šios autorės nustatė, kad atsakomybė yra labiausiai išreikštas mokytojo lyderystės savybė.

Pagal Leithwood et al. (2006) bei Hunzicker (2017), mokytojo lyderystės raiška susijusi su asmenine atsakomybe už tikslus, rezultatus ir krypties nustatymą. Cosenza (2015) atsakomybę sieja su mokytojo vaidmeniu priimant atsakomybę už veiklos procesus ir palaikant šios atsakomybės dalijimąsi tarp kolegų. Lumpkin, Claxton ir Wilson (2014) taip pat nurodo atsakomybę kaip vieną iš mokytojo – lyderio savybių. Nissim ir Simon (2019) atsakomybę priskiria prie mokytojo lyderio įvaizdį formuojančių bruožų, suteikiančių jam galimybę daryti įtaką kitiems ir siekti tikslų. Kamilova et al. (2021) pažymi, kad atsakomybė studentų suvokiama kaip viena labiausiai vertinamų mokytojo įvaizdžio savybių. Lukauskienė ir Gvildienė (2012) pabrėžia, kad mokytojo profesinis įvaizdis grindžiamas vertybinėmis nuostatomis, tarp kurių yra ir atsakomybė.

Drūteikienės (2007) teigimu, organizacijos ar asmens įvaizdis formuojamas per nuoseklų elgesį ir komunikacinius signalus, kurie atspindi atsakingą požiūrį į veiklą bei įsipareigojimus. Šis požiūris taikomas ir mokytojo kaip lyderio įvaizdžiui, kuriame atsakomybė pasireiškia per elgesio ir komunikacijos nuoseklumą, įsipareigojimų laikymąsi bei profesionalumą. Palmer (1998) pabrėžia, kad mokytojo atsakomybė kyla iš jo tapatybės, todėl reiškia atsakomybės prisiėmimą už save, už santykius su mokiniais ir už tiesos paieškas mokymo procese. Šilingienė (2011) bei Ruževičius (2010) nurodo, kad lyderio atsakomybė apima ne tik asmeninius sprendimus, bet ir atsakomybės kultūros skatinimą organizacijoje.

Atsakomybė mokytojo kaip lyderio įvaizdyje išryškėja kaip sąmoningas ir nuoseklus įsipareigojimų vykdymas bei asmeninis veiklos rezultatų prisiėmimas. Ji apima mokytojo gebėjimą priimti sprendimus ir už juos atsakyti, užtikrinti veiklos tęstinumą ir siekti užsibrėžtų tikslų. Atsakomybės bruožas siejamas su patikimumo suvokimu, nes žmonės linkę pasitikėti tais, kurie įsipareigojimus vykdo laiku ir skaidriai (Drūteikienė, 2007). Tai bruožas, kuris formuoja patikimo mokytojo įvaizdį ir suteikia pagrindą jo lyderystei, nes atsakingas mokytojas laikomas žmogumi, kuriuo galima pasikliauti tiek kasdienėje veikloje, tiek siekiant bendrų tikslų.

1.1.5.2. Vertybinė laikysena

Vertybinė laikysena mokytojo kaip lyderio įvaizdyje apibrėžiama kaip asmens vidinė moralinė orientacija, atspindinti vertybių ir elgesio dermę, bei dvasinį nuoseklumą. Ji suteikia veiklai moralinę kryptį ir pagrindžia mokytojo sprendimus doroviniais principais (Leithwood et al., 2006; Collinson,

2012). Vertybinė laikysena parodo, kaip nuosekliai mokytojas gyvena pagal savo vertybes, o ne tik jas deklaruoja, ir tai lemia mokytojo veikimo kryptį ir jo santykį su bendruomene.

Daugelis autorių (Leithwood et al., 2006; Hunzicker, 2017; Gunasekare, 2019; Lumpkin et al., 2014) sutaria, kad lyderystės esmė glūdi moraliniame tiksle, kuris kyla iš vertybių ir reiškiasi per dorovinius principais grindžiamą veikimą. Mokytojas lyderis, remdamasis moraliniu įsipareigojimu, atsidavimu ir rūpesčiu kitais, siekia daryti teigiamą poveikį bendruomenei ne per formalų statusą, o per vertybinį pavyzdį (Gunasekare, 2019; Hunzicker, 2017). Lumpkin et al. (2014) mokytojus lyderius apibūdina kaip sąžiningus pavyzdžius. Autoriai pabrėžia, kad mokytojų lyderystės autoritetas kyla iš jų vertybių nuoseklumo bei principingumo.

Nissim ir Simon (2019) pabrėžia, kad lyderystės esmė slypi vertybių įgyvendinime praktikoje: vertybės čia suvokiamos kaip veikimo gairės, o ne vien asmeninės nuostatos. Mokytojas lyderis suvokiamas kaip pavyzdys ir moralinis autoritetas, kuris savo elgesiu ir vertybiniu nuoseklumu daro poveikį mokiniams bei kolegoms. Tyrimo dalyviai akcentuoja savybes, tiesiogiai susijusias su vertybine laikysena – pasitikėjimą, pagarbą.

Vertybinės laikysenos samprata išryškina, kad mokytojo kaip lyderio veikla negali būti atsitiktinė ar situacinė. Ji turi remtis tvirta vertybių sistema, kuri apima dorovinius principus – pagarbą, sąžiningumą, teisingumą, dvasinį pastovumą. Šį požiūrį pagrindžia Collinson (2012) ir Arnon ir Reichel (2007), kurie pabrėžia, jog išskirtiniai mokytojai pasižymi vertybių ir elgesio nuoseklumu, atsidavimu profesijai, meile mokymui, rūpestingumu ir gebėjimu diegti vertybes per asmeninį pavyzdį.

Palmer (1998) teigia, kad mes mokome tuo, kas esame. Vertybinės laikysenos asmens lygmenį atskleidžia Palmer (1998), Hay McBer (2000), Rupšienė ir Skarbalienė (2010). Šių autorių požiūriais, mokytojo kokybę lemia vertybių įgyvendinimas kasdieniauose sprendimuose. Vertybės, išreikštos per pagarbą kitiems, pasitikėjimo kūrimą, nuoseklumą, rūpestį mokiniams ir lojalumą profesijai, formuoja mokytojo lyderio patikimumą bei moralinį autoritetą, o vertybių stabilumas lemia ugdymo kokybę. Mokytojas lyderis, būdamas vertybiškai nuoseklus, daro poveikį aplinkai pavyzdžiu, o ne kontrole.

Zakirova ir Bakhmutsky (2023) bei Wolhuter, Van der Walt ir Potgieter (2013) nurodo, kad vertybinė laikysena pasireiškia per mokytojo gebėjimą būti moraliniu autoritetu, kurio pagrindą sudaro tokios savybės kaip teisingumas, gerumas ir dvasinis vadovavimas. Mokytojas apibūdinamas kaip aktyvus, kūrybiškas, savarankiškai mąstantis mentorius, pavyzdys kitiems, kurio vertybinės nuostatos formuoja mokinių ir kolegų pasitikėjimą. Kai mokytojo elgesys atitinka jo skelbiamas vertybes, jis tampa sektinu pavyzdžiu, o mokinių drausmė ir motyvacija kyla iš pasitikėjimo šiuo pavyzdžiu. Tokiu būdu vertybinė laikysena stiprina bendruomenės moralinį klimatą ir darną.

Lukauskienė ir Gvildienė (2012) pabrėžia, kad mokytojo profesinis įvaizdis tiesiogiai siejasi su jo vertybinėmis nuostatomis – dorumu, pagarba, sąžiningumu ir moraliniu stabilumu. Niikko (2020) tai patvirtina, nustatydamas, kad mokytojai, kuriuos studentai suvokia kaip teisingus, įgyja stipresnį teigiamą įvaizdį. Vertybinė laikysena, tapdama matoma per mokytojo elgesį, komunikaciją ir santykius, tampa svarbiu mokytojo kaip lyderio įvaizdžio bruožu.

Apibendrinant teorinę analizę, vertybinė laikysena mokytojo lyderio įvaizdyje atskleidžia vidinę asmens dorovinę brandą ir vertybių bei elgesio dermę. Mokytojo kaip lyderio veikimo kryptį lemia vertybinis nuoseklumas, o sprendimai grindžiami moraliniais principais, ne išoriniais reikalavimais ar statusu. Toks vertybinis tvirtumas formuoja patikimumą, pasitikėjimą ir moralinį autoritetą, kurio pagrindu kuriamas teigiamas mokytojo kaip lyderio įvaizdis visuomenėje. Vertybinė laikysena

suteikia mokytojo lyderystei moralinį turinį, lemia santykių kokybę ir daro ją matomą per elgesio, komunikacijos bei profesinės laikysenos išorinius elementus.

1.1.5.3. Refleksyvumas ir nuolatinis tobulėjimas

Refleksyvumas ir nuolatinis tobulėjimas identifikuojami kaip mokytojo lyderio bruožas, apibūdinantis jo gebėjimą kritiškai vertinti savo veiklą, mokytis iš patirties ir kryptingai siekti asmeninio bei profesinio augimo. Šis bruožas išskiria mokytoją kaip lyderį, nes mokytojas lyderis neapsiriboja profesinių pareigų atlikimu – jis sistemingai analizuoja savo veiklą, reflektuoja patirtį, kelia klausimus apie savo veiklos efektyvumą ir priima sprendimus, orientuotus į nuolatinį tobulėjimą (Arnon ir Reichel, 2007; Cuddapah ir Stanford, 2015; Rupšienė ir Skarbalienė, 2010; Leithwood et al., 2006).

Mokymas yra refleksyvus procesas, kuriame mokytojas interpretuoja ir analizuoja situacijas, kylančias ugdymo metu, siekdamas jas suprasti ir iš jų mokytis (Arnon ir Reichel, 2007). Cuddapah ir Stanford (2015) pabrėžia, kad refleksija leidžia mokytojui mokytis per kontekstinę patirtį, o apmąstyta patirtis tampa žinių šaltiniu. Tokiu būdu mokytojas lyderis veikia kaip refleksyvus praktikas, gebantis kritiškai vertinti savo sprendimus ir nuosekliai gerinti ugdymo procesą (Ansari ir Malik, 2013).

Rupšienė ir Skarbalienė (2010) nustatė, kad mokytojai, kurie nuolat kelia kvalifikaciją ir vertina savo veiklos rezultatus, pasižymi aukštais asmeniniais standartais, gebėjimu realiai vertinti situacijas bei ryžtingumu priimant sprendimus. Šis bruožas laikomas reikšmingu, nes rodo asmens gebėjimą ne tik tobulinti save, bet ir skatinti kitų mokymąsi bei augimą. Leithwood et al. (2006) teigia, kad sėkmingi lyderiai ugdo ne tik save, bet ir kitus, kurdami organizacinę kultūrą, grindžiamą nuolatiniu mokymusi. Tokia refleksyvumo samprata atskleidžia, kad mokytojas kaip lyderis yra ne tik veiklos vykdytojas, bet ir jos kūrėjas, gebantis sistemingai inicijuoti pokyčius, paremtus patirtimi ir analize.

Refleksyvumo bruožas glaudžiai susijęs su savirefleksija ir savęs pažinimu. Palmer (1998) teigia, kad prasmingas mokymas kyla iš mokytojo gebėjimo pažinti save – suprasti, kas jis yra. Tik reflektuodamas savo veiklą ir tapatybę mokytojas gali pasiekti apgalvotą sąveiką su mokiniais ir kolegomis. Liakopoulou (2011) pabrėžia, kad savęs pažinimas ir apmąstymas leidžia mokytojui kritiškai vertinti savo veiksmus, sprendimus bei tobulinti profesinę praktiką. Parnell (2004) pažymi, kad refleksyvi praktika leidžia kurti konstruktyvią, kontekstualizuotą mokymosi aplinką, kurioje mokytojas ir mokiniai tampa bendrakūrėjais. Tokiu būdu savirefleksija stiprina mokytojo sąmoningumą ir gebėjimą nuosekliai siekti tobulėjimo.

Refleksyvumas ir nuolatinis tobulėjimas taip pat atspindi mokytojo kaip lyderio gebėjimą prisitaikyti prie besikeičiančios švietimo aplinkos. Davidovitch, Gerkerova ir Kerdivar (2025) pabrėžia, kad mokytojo profesijos raida grindžiama pastangomis tobulinti žinias ir įgūdžius, prisitaikant prie visuomenės poreikių. Erarslan ir Yavuz (2023) nurodo, kad šiuolaikiniai mokytojai, siekdami geresnio profesinio įvaizdžio, privalo nuolat mokytis ir demonstruoti pozityvų elgesį. Kamilova et al. (2021) papildo, kad mokytojas, siekdamas formuoti teigiamą įvaizdį, turi nuolat tobulinti asmenines ir profesines savybes. Tokia nuostata atskleidžia, kad refleksyvumas yra ne tik vidinis procesas, bet ir išoriškai matoma elgsena, kuri lemia mokytojo kaip lyderio įvaizdį visuomenėje.

Refleksyvumo ir nuolatinio tobulėjimo raiška mokytojo kaip lyderio įvaizdyje pasireiškia pagal bendrą mokytojo lyderystės bruožų raiškos logiką – nuo vidinių asmeninių savybių, tokių kaip savirefleksija, kritinis mąstymas ir gebėjimas mokytis iš patirties iki išorinių elgesio, komunikacijos ir profesinio aktyvumo formų, kai mokytojas kryptingai tobulina savo praktiką, atnaujiną žinias,

kurios tampa matomomis įvaizdžio struktūros dalimis. Tokia elgsena formuoja įvaizdį apie mokytoją kaip nuolat tobulėjantį, pažangų, mokymuisi atvirą asmenį (Lumpkin et al., 2014; Leithwood et al., 2006).

Apibendrinant galima teigti, kad refleksyvumas ir nuolatinis tobulėjimas mokytojo lyderio įvaizdyje pasireiškia kaip asmeninis bruožas, rodantis vidinę brandą ir mokytojo gebėjimą sąmoningai valdyti savo profesinį augimą. Teorinė analizė atskleidžia, kad šis bruožas kyla iš mokytojo vidinės nuostatos nuolat vertinti savo veiklą, mokytis iš patirties ir priimti apgalvotus sprendimus, kurie stiprina jo profesionalumą. Refleksyvumas leidžia mokytojui suprasti savo veiklos poveikį, koreguoti pasirinkimus ir kryptingai siekti asmeninio tobulėjimo, o nuoseklus mokymosi procesas tampa išoriškai atpažįstamas per mokytojo profesinį ir asmeninį augimą. Tokiu būdu refleksyvus ir nuolat tobulėjantis mokytojas visuomenės akyse suvokiamas kaip nuolat augantis, pokyčiams atviras ir profesiskai stiprus asmuo, įkūnijantis mokymosi visą gyvenimą kultūrą.

1.1.5.4. Emocinis tvirtumas

Emocinis tvirtumas mokytojo kaip lyderio įvaizdyje atsiskleidžia kaip vidinės pusiausvyros, savitvardos ir psichologinio stabilumo raiška, leidžianti išlaikyti konstruktyvų elgesį net sudėtingose situacijose. Šis bruožas atspindi gebėjimą veikti apgalvotai, išlaikyti ramybę ir pasitikėjimą savimi, kas stiprina aplinkinių pasitikėjimą mokytoju kaip asmenybe ir autoritetu. Bilbokaitė (2010) pažymi, kad mokinių požiūriu mokytojo emocinė būseną bei gebėjimas susitvardyti daro reikšmingą poveikį jų mokymosi pažangai ir požiūriui į mokytoją. Dolloff (1999) pabrėžia, kad kantrus mokytojo elgesys sudėtingose situacijose padeda mokiniams įveikti sunkumus, taip stiprindamas tarpusavio ryšį ir pasitikėjimą.

Davidovitch et al. (2025) teigia, kad šiuolaikinėse švietimo praktikose vis labiau pabrėžiamas emocinis intelektas ir pagarbus bendravimas, pabrėžiant toleranciją bei pagarbą įvairovei. Tokia laikysena siejama su emociniu tvirtumu, kuris leidžia mokytojui išlaikyti pagarbų santykį ir emocinį stabilumą net esant įvairesnėms mokinių ar kolegų grupėms. Hunzicker (2017), cituodama Wenner ir Campbell (2016), pabrėžia, kad pasitikėjimas savimi ir ryžtingumas yra būtinos mokytojo lyderio savybės, o jų stoka silpnina kolegų pasitikėjimą ir mažina mokytojo autoritetą.

Mokytojo lyderio emocinis tvirtumas glaudžiai siejamas su savikontrolės, atsparumo stresui ir konstruktyvaus elgesio sudėtingose situacijose gebėjimais. Drūteikienė ir Mackelo (2010) nurodo, kad profesinį įvaizdį formuoja tokie asmens bruožai kaip savitvarda, patikimumas, pastovumas ir optimizmas, leidžiantys mokytojui išlikti stabiliam net stresinėmis sąlygomis. Kamilova et al. (2021) pabrėžia, kad psichologinė sveikata, atsparumas stresui ir gebėjimas konstruktyviai spręsti konfliktus svarbūs mokytojo profesiniam įvaizdžiui. Rupšienė ir Skarbalienė (2010) teigia, kad emocinis stabilumas padeda išlaikyti atsparumą nusivylimui ir veikti objektyviai.

Emocinis tvirtumas įvaizdyje atsiskleidžia per ramybę, santūrumą, etišką elgesį bei gebėjimą išlaikyti pagarbą komunikaciją net sudėtingose situacijose. Kestere et al. (2013) pažymi, kad mokytojas mokinių akimis suvokiamas kaip ramus ir susitvardantis žmogus. Leithwood et al. (2006) teigia, kad sėkmingi lyderiai vadovauja pavyzdžiu, demonstruodami pasitikėjimą, optimizmą, viltį ir atsparumą. Nissim ir Simon (2019) pabrėžia, kad mokytojams lyderiams būdingas kantrumas ir atsidavimas.

Pasak Lumpkin et al. (2014), emocinis intelektas, apimantis savikontrolę, padedančią valdyti trikdančias emocijas ir impulsus, lankstumą prisitaikant prie besikeičiančių situacijų ar kliūčių ir gebėjimą išlaikyti optimizmą sudėtingose situacijose, yra būdingas mokytojams lyderiams, nes leidžia efektyviai valdyti emocijas ir išlaikyti konstruktyvų santykį su aplinka. Nissim (2020) tyrimai

parodė, kad mokytojai save vertina kaip emociškai stiprius, kantrius ir palaikančius, o Niikko (2020) atskleidė, jog mokytojo įvaizdis studentų akimis siejamas su emociniu stabilumu, saugumu ir rūpestingumu. Tai rodo, kad emocinis tvirtumas daro poveikį aplinkinių suvokimui – mokytojas, gebantis išlikti ramus ir subalansuotas, suvokiamas kaip brandus, autoritetingas ir pasitikėjimą keliantis lyderis.

Apibendrinant galima teigti, kad emocinis tvirtumas mokytojo kaip lyderio įvaizdyje atsiskleidžia kaip bruožas, rodantis mokytojo gebėjimą išlaikyti vidinę pusiausvyrą, savitvardą ir emocinį stabilumą įvairiose situacijose. Teorinė analizė parodė, kad šis bruožas grindžiamas mokytojo gebėjimu valdyti emocijas, konstruktyviai reaguoti į sudėtingas situacijas ir išlikti ramiam net patiriant stresą. Emocinis tvirtumas stiprina mokytojo autoritetą mokinių, kolegų ir visuomenės akyse, nes stabilus ir subalansuotas mokytojas suvokiamas kaip patikimas, brandus ir pasitikėjimą keliantis lyderis. Toks emocinis pastovumas kuria aiškią ir ramią mokymosi aplinką, kuri prisideda prie teigiamo mokytojo kaip lyderio įvaizdžio formavimosi. Todėl emocinis tvirtumas laikytinas svarbiu mokytojo lyderio bruožu, suteikiančiu jo veiklai brandos ir patikimumo, o jo raiška tampa matoma bendravimo stiliuje, elgesio pastovume ir gebėjime išlaikyti konstruktyvią laikyseną įvairiomis gyvenimo aplinkybėmis.

1.1.5.5. Empatija

Empatija mokytojo kaip lyderio įvaizdyje apibrėžiama kaip gebėjimas suprasti kitų asmenų emocinę būseną, įsijausti į jų situaciją ir pagal tai atitinkamai reaguoti, siekiant palaikyti pasitikėjimu grįstus tarpusavio santykius bei pozityvų emocinį klimatą. Empatija laikoma svarbia lyderystėje, kaip asmeninis lyderio gebėjimas suprasti kitus ir palaikyti pozityvius tarpasmeninius santykius (Šilingienė, 2011). Leithwood et al. (2006) pabrėžia, kad švietimo lyderiai, siekdami skatinti bendradarbiavimą, turi rodyti pagarbą, rūpestį bei supratimą savo kolegoms, o Ruževičius (2010) akcentuoja lyderio gebėjimą daryti įtaką žmonių santykiams ir veiksams taip, kad būtų kuriamas draugiškas mikroklimatas, palaikomos teigiamos emocijos ir pozityvi energija organizacijoje.

Mokytojo kaip lyderio veikloje empatija pasireiškia per socialinį jautrumą, pagarbą ir rūpestį kitais. Cosenza (2015) pažymi, kad empatiškas mokytojas lyderis rūpinasi kitų gerove, palaiko juos ir kartu siekia sprendimų, naudingų visai bendruomenei. Dalton (2013) nustatė, kad geri mokytojai išsiskiria gebėjimu klausytis, rodyti pagarbą ir suprasti emocinę būseną. Gunasekare (2019) pabrėžia, kad mokytojai lyderiai pasižymi gebėjimu adekvačiai reaguoti į įvairias situacijas, reikalaujančias emocinio jautrumo. Hunzicker (2017) teigia, kad empatija atsiskleidžia per gebėjimą suprasti mokinių poreikius ir interesus bei pagarbius santykius su kolegomis. Lumpkin et al. (2014) pažymi, kad empatija mokytojo lyderio veikloje išreiškia socialinį sąmoningumą ir gebėjimą suprasti kitų emocijas bei požiūrius. Empatija mokytojo lyderio raiškoje susijusi su santykių palaikymu, emociniu jautrumu ir bendruomenės ryšio stiprinimu.

Empatija laikoma vienu pagrindiniu bruožu, lemiančiu teigiamą visuomenės mokytojo kaip lyderio įvaizdį. Kamilova et al. (2021) nustatė, kad studentų suvokime vienas svarbiausių idealaus mokytojo profesinio įvaizdžio komponentų yra empatija, kartu su geranoriškumu ir tolerancija. Lukauskienė ir Gvildienė (2012) pabrėžia gebėjimo įsijausti į kitų emocinę būseną, parodyti rūpestį ir kantrybę reikšmę. Arnon ir Reichel (2007) bei Chang-Kredl ir Colannino (2017) teigia, kad empatija, kartu su kitomis humanistinėmis savybėmis, tokiomis kaip supratimas ir meilė mokiniams, yra viena iš pagrindinių idealų mokytoją apibūdinančių bruožų. Šių autorių įžvalgos rodo, kad empatija formuoja mokytojo kaip žmogiško, prieinamo ir emociniu artumu pasižyminčio asmens įvaizdį.

Empatija svarbi ir pedagoginiam veiksmingumui. Liakopoulou (2011) pabrėžia, kad veiksmingi mokytojai pasižymi rūpesčiu ir susidomėjimu mokiniiais. Palmer (1998) teigia, kad veiksmingas mokymas grindžiamas gebėjimu matyti pasaulį mokinių akimis ir suprasti jų patirtį. Hay McBer (2000) tyrimo duomenys rodo, kad empatija siejama su gebėjimu atpažinti mokinių elgesio priežastis, motyvaciją ir poreikius, net jei jie nėra išreikšti tiesiogiai. Tokie gebėjimai padeda mokytojui kurti bendradarbiavimą grįstą santykių, kuriame mokiniai jaučiasi suprasti ir palaikomi.

Empiriniai tyrimai taip pat patvirtina empatijos reikšmę mokytojo kaip lyderio įvaizdžiui. Dolloff (1999), Ignacio ir Lydio (2021) bei Niikko (2020) nustatė, kad mokytojai suvokiami kaip šilti, draugiški, rūpestingi ir supratingi asmenys, gebantys klausytis ir palaikyti pasitikėjimu grindžiamus santykius. Drūteikienė ir Mackelo (2010) pabrėžia, kad viena iš pagrindinių profesinio įvaizdžio kompetencijų yra gebėjimas išklausyti, suprasti kitų jausmus ir poreikius bei siekti padėti. Iliya ir Simdet (2013) nustatė, kad veiksmingi mokytojai rūpinasi mokinių sėkme, ypač turinčių specialiųjų poreikių ar patiriančių mokymosi sunkumų. Wolhuter et al. (2013) pažymi, kad veiksmingas mokytojas geba suprasti mokinių emocinę būseną ir kurti palaikančią, saugią aplinką, skatinančią pasitikėjimą ir savarankiškumą. Nissim ir Simon (2019) pabrėžia, kad mokytojo darbas reikalauja empatijos ir jautrumo, o Davidovitch et al. (2025) nurodo, kad šiuolaikinėje pedagoginėje praktikoje vis labiau vertinamas mokytojų gebėjimas palaikyti pusiausvyrą tarp reiklumo ir empatijos. Tokie gebėjimai formuoja atviro, palaikančio ir supratingo mokytojo kaip lyderio įvaizdį.

Apibendrinant, galima teigti, kad empatija mokytojo kaip lyderio įvaizdyje išryškėja kaip gebėjimas suprasti kitų emocinę būseną, įsijauti į jų patirtis ir adekvačiai į jas reaguoti. Šis bruožas formuoja mokytojo kaip lyderio suvokimą visuomenėje, grindžiamą patirtais emociniais ir tarpasmeniniais ryšiais. Empatija mokytojo kaip lyderio įvaizdyje atsiskleidžia per mokytojo žmogiškumą, artumą ir prieinamumą, kur mokytojas suvokiamas kaip suprantantis, palaikantis ir santykiams atviras lyderis.

1.1.5.6. Iniciatyvumas

Iniciatyvumas mokytojo kaip lyderio įvaizdyje identifikuojamas kaip gebėjimas savarankiškai imtis veiksmų, kurti naujas idėjas ir skatinti pokyčius, siekiant tobulinti ugdymo procesą ir stiprinti bendruomenės įsitraukimą. Šis bruožas išskiria mokytoją lyderį tuo, kad jis neapsiriboja jam pavestų užduočių vykdymu, bet pats inicijuoja veiklas, kuria naujus sprendimus ir veikia proaktyviai. Iniciatyvumas atspindi vidinę motyvaciją veikti, kūrybiškai spręsti problemas ir formuoti aplinką, kurioje mokiniai bei kolegos mokytojai įtraukiami į bendras veiklas (Šilingienė, 2011; Leithwood et al., 2006; Hunzicker, 2017; Nissim ir Simon, 2019).

Remiantis Šilingiene (2011), iniciatyvumas yra vienas svarbiausių asmeninių lyderystės atributų, apibūdinančių individo gebėjimą imtis veiksmų ir priimti sprendimus siekiant užsibrėžtų tikslų. Leithwood et al. (2006) pažymi, kad švietimo lyderiai išsiskiria gebėjimu savanoriškai inicijuoti pokyčius ir inovacijas, motyvuodami kitus prisidėti prie bendrų siekių. Cosenza (2015) teigia, kad mokytojo lyderystė pasireiškia tuomet, kai mokytojai imasi veiksmų, daro įtaką kitiems ir inicijuoja pokyčius. Tokiu būdu iniciatyvumas reiškia ne pasyvią reakciją į esamas aplinkybes, o aktyvų veikimą, kurio tikslas – pokyčių kūrimas ir aplinkinių įgalinimas.

Hunzicker (2017) pabrėžia, kad mokytojai lyderiai pasižymi proaktyvumu – jie patys identifikuoja poreikius, ieško galimybių ir imasi iniciatyvos siekdami tobulinti mokymą ir mokymąsi. Kanphao et al. (2024) pažymi, kad mokytojo lyderio vaidmuo yra orientuotas į mokymosi proceso inicijavimą – įgalinant mokinius, skatinant žinių paiešką ir kuriant mokymosi tinklus. Nissim ir Simon (2019) akcentuoja, kad mokytojo lyderio iniciatyvumas išreiškiamas vizijos kūrimu, tikslų formulavimu ir

veiksmų inicijavimu, vedančiu kitus link bendro tikslo. Tokia aktyvi laikysena stiprina mokytojo autoritetą, nes jis tampa ne vykdytoju, o krypties kūrėju.

Iniciatyvumas mokytojo lyderio veikloje taip pat siejamas su kūrybiškumu ir gebėjimu generuoti naujas idėjas. Gunasekare (2019) teigia, kad mokytojai lyderiai demonstruoja kūrybišką elgesį, aktyviai įsitraukia į mokymosi procesą, savanoriškai prisiimdami įsipareigojimus, susijusius su mokinių pasiekimais. Kamilova et al. (2021) papildo, kad iniciatyvumas atsiskleidžia per tikslingumą, kūrybiškumą ir aktyvumą, kai mokytojas geba savarankiškai ir įdomiai pateikti mokymosi turinį. Tokiu būdu iniciatyvumas reiškiasi per asmeninę energiją, naujų sprendimų generavimą ir gebėjimą veikti be išorinio nurodymo.

Empiriniai tyrimai patvirtina, kad iniciatyvumas formuoja mokytojo kaip lyderio įvaizdį. Ignacio ir Lydio (2021) pažymi, kad mokytojų idealus įvaizdis apima pokyčių iniciatoriaus savybę – aktyvų, kūrybišką veikimą ir gebėjimą imtis naujų sprendimų įgyvendinimo švietimo procese. Jonušaitė ir Valuckienė (2007) nustatė, kad iniciatyvumas švietimo praktikoje pasireiškia aktyviu dalyvavimu, naujų veiklų organizavimu ir bendruomenės sutelkimu. Rupšienės ir Skarbalienės (2010) tyrimai rodo, kad mokytojo lyderystei būdingas projektinės veiklos inicijavimas, kai mokytojas pats sukuria veiklas ir įtraukia kitus. Tokie veiksmai formuoja įvaizdį apie aktyvią ir kūrybiškai veikiančią asmenybę.

Iniciatyvumas taip pat atsispindi mokytojo įvaizdyje kaip gebėjimas veikti savarankiškai ir adaptiviai. Zakirova ir Bakhmutsky (2023) nurodo, kad iniciatyvumas pasireiškia kaip gebėjimas ieškoti naujų sprendimų, o ne tik taikyti parengtus metodus.

Apibendrinant, iniciatyvumas mokytojo kaip lyderio įvaizdyje atskleidžia vidinį asmens aktyvumą, kūrybiškumą, gebėjimą kurti pokyčius ir savarankiškai veikti. Šis bruožas lemia, kad mokytojas tampa pokyčių kūrėju, gebančiu įžvelgti galimybes, generuoti idėjas ir telkti kitus bendrai veiklai. Skirtingai nei mokytojas, kuris tik reaguoja į esamas situacijas, mokytojas lyderis jas pats inicijuoja – kuria, įtraukia ir keičia aplinką. Tokia iniciatyvumo raiška įvaizdyje pasireiškia per aktyvų ir inovatyvų elgesį, kuris leidžia mokytoją suvokti kaip savarankiškai veikiančią ir kitus įkvepiančią lyderį.

1.1.5.7. Bendradarbiavimas

Bendradarbiavimas mokytojo kaip lyderio įvaizdyje identifikuojamas kaip gebėjimas kurti pasitikėjimu grįstus santykius, veikti kartu su kitais siekiant bendrų tikslų, dalytis patirtimi ir skatinti profesinį augimą. Šis bruožas išskiria mokytoją kaip lyderį tuo, kad jis ne tik dalyvauja bendroje veikloje, bet aktyviai telkia kitus, palaiko jų įsitraukimą, formuodamas bendruomeninę kultūrą, grįstą pasitikėjimu, partneryste ir savitarpio pagalba. Toks bendradarbiavimo gebėjimas leidžia kurti aplinką, kurioje žinių dalijimasis, atvirumas ir kolegialus palaikymas tampa veikimo pagrindu (Leithwood et al., 2006; Hunzicker, 2017; Cosenza, 2015).

Lyderystės teorijose bendradarbiavimas laikomas esmine sąlyga veiksmingai lyderystei. Ruževičius (2010) pabrėžia, kad lyderystė yra procesas, kai asmuo daro apgalvotą įtaką kitiems, siekdamas koordinuoti veiksmus, skatinti savanoriškas pastangas ir palaikyti tarpusavio santykius. House ir Howell (1992) teigia, kad veiksmingi lyderiai remia kitų profesinį tobulėjimą, dalijasi patirtimi, moko ir rodo pavyzdį. Leithwood et al. (2006) papildo, kad lyderiai kuria bendradarbiavimo kultūrą, grindžiamą bendru sprendimų priėmimu, įtraukiu dalyvavimu ir kolegialiu palaikymu. Remiantis Šilingiene (2011), bendradarbiavimas leidžia kartu siekti tikslų, derinti skirtingas nuomones remiantis tarpusavio pasitikėjimu ir orientacija į bendrą veikimą.

Mokytojo lyderystės kontekste bendradarbiavimas įgauna praktinį, kasdieniu darbu pagrįstą turinį. Cosenza (2015) pažymi, kad būtent bendradarbiavimo praktikos išskiria mokytojus lyderius iš kitų mokytojų – jie veikia kaip kolegų mentoriai, dalijasi patirtimi ir įkvepia kitus. Hunzicker (2017) pabrėžia, kad veiksmingi mokytojai lyderiai bendradarbiauja su kolegomis, kurdami pasitikėjimu grįstus santykius, dalijasi patirtimi ir kartu tobulina profesinę praktiką. Kanphao et al. (2024) nurodo, kad komandinis darbas grindžiamas pasitikėjimu, bendrų tikslų siekimu ir aktyviu dalyvavimu, kai mokytojai planuoja kartu, pasiskirsto užduotimis ir prisitaiko prie pokyčių. Nissim (2020) teigia, kad švietimo lyderystė grindžiama gebėjimu kurti žinias per bendradarbiavimą, kai mokytojas inicijuoja dialogą, skatina kitų tobulėjimą ir telkia mokyklos bendruomenę. Rupšienė ir Skarbalienė (2010) pabrėžia, kad mokytojų lyderystei būdingas veikimas komandoje, kolegų įkvėpimas ir motyvavimas siekiant bendrų rezultatų. Tokiu būdu bendradarbiavimas mokytojo lyderystėje pasireiškia ne per formalų vadovavimą, o per kolegialų santykį, orientuotą į bendrą įsipareigojimą tobulėjimui ir siekį veikti kartu.

Kamilova et al. (2021) pabrėžia, kad mokytojo įvaizdis formuojamas per sąveiką su mokiniais ir kolegomis, todėl gebėjimas bendradarbiauti yra būtina sėkmės sąlyga. Lukauskienė ir Gvildienė (2012) tyrimu pabrėžia gerų vadovavimo ir bendravimo įgūdžių bei gebėjimo veikti kartu su kitais svarbą. Arnon ir Reichel (2007) pažymi, kad idealus mokytojas bendradarbiauja ne tik su kolegomis, bet ir su mokinių tėvais, pasižymi atvirumu ir lankstumu santykiuose. Iliya ir Simdet (2013) pabrėžia, kad veiksmingi mokytojai bendradarbiauja su kolegomis, vadovais ir tėvais, siekdami geresnių mokinių rezultatų – tai apibrėžia mokytoją kaip aktyvų švietimo bendruomenės narį. Zakirova ir Bakhmutsky (2023) papildo, kad bendradarbiavimas apima gebėjimą dirbti komandoje, organizuoti bendrą veiklą ir remti kitų iniciatyvas, todėl jis tampa svarbia mokytojo įvaizdžio dalimi.

Pasak Jonušaitės ir Valuckienės (2007), bendradarbiavimas mokykloje reiškiasi per metodinių grupių, tarybų bei bendrų projektų veiklą, kuri remiasi savanorišku įsipareigojimu tobulinti ugdymo procesą, dalintis patirtimi ir teikti metodinę pagalbą kolegoms. Ansari ir Malik (2013) pažymi, kad veiksmingas mokytojas geba dirbti komandoje, kurdamas įtraukią, demokratišką atmosferą klasėje ir bendruomenėje. Liakopoulou (2011) akcentuoja, kad bendradarbiavimas su kolegomis, vadovybe, tėvais ir mokiniais yra viena pagrindinių veiksmingo mokymo sąlygų.

Bilbokaitė (2010) nustatė, kad mokiniai mokytojus sieja su gebėjimu bendrauti, klausytis ir dirbti grupėje, o tai formuoja pozityvų požiūrį į mokytoją kaip palaikantį, prieinamą ir socialiai aktyvų asmenį. Ignacio ir Lydio (2021) teigia, kad mokytojai, gebantys bendradarbiauti, suvokiami kaip pokyčių iniciatoriai, galintys burti kitus ir skatinti švietimo aplinkos kaitą.

Apibendrinant galima teigti, kad bendradarbiavimas mokytojo kaip lyderio įvaizdyje atskleidžia jo gebėjimą vienyti kitus, kurti pasitikėjimu ir pagarba grįstą aplinką bei skatinti bendrą augimą. Mokytojas lyderis bendradarbiavimą paverčia įkvepiančia praktika, formuojančia bendruomeninę kultūrą, kurioje dalijamasi patirtimi, palaikoma partnerystė ir siejami bendri tikslai. Bendradarbiaujantis lyderis įtraukia ir įgalina kitus bei palaiko nuolatinį dialogą tarp kolegų, tėvų ir mokinių. Toks elgesys didina pasitikėjimą, mažina įtampas, stiprina mokytojo kaip lyderio reputaciją ir kuria bendruomeninį ryšį. Tokia raiška formuoja mokytojo lyderio įvaizdį kaip patikimo, įkvepiančio ir kitus įgalinančio asmens, kurio autoritetas grindžiamas ne statusu, o gebėjimu jungti žmones ir veikti kartu.

1.1.5.8. Asmeninė reprezentacija

Asmeninė reprezentacija mokytojo kaip lyderio įvaizdyje suprantama kaip asmenybės savybių, vertybinių nuostatų ir emocinės brandos išorinė raiška, per kurią aplinkiniai suvokia mokytojo įvaizdį. Šis bruožas apima mokytojo elgesio kultūrą, laikyseną, kalbos manierą, išvaizdą, balso toną ir neverbalinę komunikaciją, kurie kartu perteikia mokytojo vidinę darną, profesinį orumą ir savivoką. Asmeninė reprezentacija yra natūrali, iš asmens savybių kylanti raiška, leidžianti kitiems atpažinti mokytoją kaip brandų ir įtaigų asmenį. Mokslinėje literatūroje mokytojo įvaizdis apibūdinamas kaip subjektyvus aplinkinių suvokimas, formuojamas stebint mokytojo elgesį, kalbą, laikyseną ir išvaizdą (Kestere ir Kaļķe, 2015; Polat, 2023).

Hussain, Farooq ir Awan (2023), cituodami Goffman (1958), nurodo, kad žmogaus verbalinis ir neverbalinis elgesys lemia, kaip jis suvokiamas socialinėje sąveikoje organizacijoje ir už jos ribų. Ansari ir Malik (2013) nurodo, kad asmeninės savybės išskiria mokytoją iš minios, o mokytojo kalbos maniera ir kūno kalba daro tiesioginę įtaką jo veiksmingumui ir mokinių pasitikėjimui. Dolloff (1999) teigia, kad mokytojo tapatybė išreiškiama per elgesį, emocinę išraišką, kalbą ir santykius su mokiniais. Chang-Kredl ir Colannino (2017) nustatė, kad mokinių požiūriu įsimintiniausi mokytojai išsiskiria savo unikalumu (ekscentriški, keisti), kūrybiškumu, humoro jausmu, elgesiu, gebėjimu artimai bendrauti bei fiziniu patrauklumu. Hay McBer (2000) tyrimo duomenimis efektyvūs mokytojai informaciją perteikia aiškiai ir entuziastingai, palaiko aktyvų bendravimą su mokiniais bei geba pritraukti jų dėmesį savo elgesiu ir bendravimo stiliumi.

Kamilova et al. (2021) nurodo, kad mokytojo išvaizda laikoma jo vizitine kortele. Mokytojo įvaizdis apima išvaizdą, kalbos kultūrą, laikyseną, manieras ir balso toną. Tyrimo duomenimis, teigiamą įspūdį stiprina tvarkinga dalykinė apranga, aiški dikcija ir malonus, nemonotoninis balsas. Išorinių raiškos elementų dėmė siejama su veiksmingu mokytojo įvaizdžiu. Panašiai Kestere ir Kaļķe (2015) bei Kestere et al. (2013) nurodo, kad mokytojo įvaizdis siejamas su išvaizda, kalba ir kūno kalba, o neverbaliniai signalai (mimika, gestai, laikysena, akių kontaktas) atspindi jo emocinę būseną. Niikko (2020) pažymi, kad mokytojo įvaizdis perteikiamas per išorinius požymius, tokius kaip šypsena, apranga ir laikysena, kurie įvardijami kaip reikšmingi mokytojo įvaizdžio suvokimui socialinėje aplinkoje. Liu ir Liu (2021) teigia, kad laikysena, apranga ir veido išraiška turi derėti su socialiniu kontekstu, nes šie elementai perduoda informaciją apie asmens gebėjimus ir charakterį. Polat (2023) pabrėžia, kad asmeninis įvaizdis formuojamas per išvaizdą, kūno kalbą ir bendravimo stilių, kurie glaudžiai susiję su asmens savivoka.

Wolhuter et al. (2013) pabrėžia, kad mokytojo išvaizda, kalba ir elgesys laikomi jo profesionalumo ir socialinės padėties rodikliais, pagal kuriuos visuomenė ir mokiniai vertina mokytojo statusą ir pagarbos lygį. Tvarkinga apranga, pagarbus elgesys ir nuosekli laikysena dažniausiai siejami su profesionalumu. Zakirova ir Bakhmutsky (2021) nurodo, kad mokytojo balso tonas, kalbėjimo tempas ir emocinė raiška daro įtaką mokinių suvokimui apie mokytojo asmenybę. Šilingienė (2011) pabrėžia, kad asmeninės karjeros sėkmę lemia tam tikri lyderystės atributai ir įgūdžiai, tarp kurių išskiriami viešojo kalbėjimo gebėjimai, kurie svarbūs ne tik vadovaujančias pareigas užimantiems organizacijų lyderiams, bet ir asmenims, tiesiogiai su vadovaujančia pozicija organizacijoje nesusijusiems. Weber ir Mitchell (1995) teigia, kad mokytojo įvaizdis siejamas su išoriniais požymiais – apranga, elgesiu, kūno kalba ir judesiais, kurie perduoda tam tikrą informaciją apie autoritetą ir socialinį vaidmenį. Autorių nuomone, visuomenė dažnai vertina mokytojo tapatybę pagal šiuos vizualinius ir elgesio aspektus. Zakirova ir Bakhmutsky (2021) nurodo, kad mokytojo išvaizda siejama su tvarkingumu, dalykiniu stiliumi ir atspindi profesinį orumą.

Apibendrinant mokslinės literatūros šaltinius, galima teigti, kad asmeninė reprezentacija yra mokytojo lyderio bruožas, kuris atskleidžia jo gebėjimą derinti vidinę brandą su išorine raiška, kuri perteikia pasitikėjimą, orumą ir profesinę kultūrą. Mokytojas lyderis savo elgesiu, laikysena, kalbos maniera, išvaizda ir bendravimo stiliumi kuria įtaigų ir patikimą asmens vaizdinį, leidžiantį aplinkiniams jį suvokti kaip brandų ir etišką asmenį. Tokia raiška grindžiama nuoseklia elgesio kultūra, pagarbiu bendravimu, profesiniu santūrumu ir vizualiniu tvarkingumu, kurie atspindi vidinę darną bei profesinį orumą. Įvaizdyje šis bruožas pasireiškia per vizualines charakteristikas (išvaizdą, aprangą, laikyseną), komunikaciją, profesionalumą ir elgesio kultūrą. Šių išorinių raiškos elementų dėmė atskleidžia mokytojo lyderio įvaizdį kaip patikimo, oraus ir autoritetingo asmens, kurio lyderystė grindžiama ne statusu, o asmeniniu pavyzdžiu ir profesionalia laikysena.

2. MOKYTOJO KAIP LYDERIO ĮVAIZDŽIO BRUOŽAI: TYRIMO METODOLOGIJA

2.1. Tyrimo metodo pasirinkimo pagrindimas

Teorinėje dalyje išanalizavus mokytojo įvaizdžio sampratą, jo formavimosi veiksnius bei mokytojo kaip lyderio bruožus, empirinėje dalyje siekiama šias teorines įžvalgas patikrinti empiriškai. Atsižvelgiant į tyrimo tikslą – nustatyti su kokiais bruožais žmonės sieja mokytoją kaip lyderį, pasirinktas kiekybinis tyrimo metodas.

Kiekybinis tyrimas grindžiamas objektyviu reiškinių matavimu, skaitinių duomenų rinkimu ir statistine analize, siekiant nustatyti reiškinių dėsningumus ir ryšius tarp kintamųjų (Kardelis, 2016). Šis metodas remiasi dedukciniu požiūriu, kai nuo teorinių prielaidų pereinama prie empirinių duomenų, siekiant patikrinti hipotezes ir empiriškai pagrįsti teoriją.

Kiekybiniai tyrimai pasižymi aiškia struktūra – duomenų rinkimo priemonės ir procedūros suplanuojamos dar prieš tyrimą, užtikrinant vienodas tyrimo sąlygas visiems dalyviams. Standartizuoti instrumentai, tokie kaip klausimynai, leidžia patikimai identifikuoti tiriamo reiškinio išorinius požymius, juos išreikšti skaitiniais rodikliais ir atlikti statistinę analizę (Creswell, 2009; Bilevičienė ir Jonušauskas, 2011). Tokia tyrimo logika leidžia efektyviai rinkti didesnės apimties duomenis, mažina tyrėjo šališkumo riziką ir užtikrina rezultatų objektyvumą (Creswell, 2009). Pagal Rupšienę (2007), kiekybiniai metodai leidžia užtikrinti respondentų anonimiškumą ir palengvina skirtingų tiriamųjų grupių palyginimą, kas yra svarbu vertinant mokytojo kaip lyderio bruožus. Šie tyrimai leidžia gauti statistiškai patikimus ir validžius duomenis, kuriuos galima apibendrinti platesnei populiacijai (Bilevičienė ir Jonušauskas, 2011). Kaip teigia Rana, Luna Gutierrez ir Oldroyd (2021), skaitinė informacija leidžia objektyviai aprašyti bei paaiškinti nagrinėjamus reiškinius ir užtikrina tyrimo pakartojamumą.

Atsižvelgiant į šias metodologines nuostatas, kiekybinis tyrimo metodas pasirinktas kaip tinkamiausias būdas mokytojo kaip lyderio bruožų suvokimo analizei. Empiriniame tyrime dalyvavo 18 metų ir vyresni Lietuvos gyventojai, turintys arba turėję mokytoją, kurį laiko lyderiu. Jų vertinimai leido statistiškai įvertinti nagrinėjamų bruožų raišką.

2.2. Duomenų rinkimo instrumento pagrindimas

Tyrimo duomenims surinkti buvo parengta autorės anketa (priedas), sukurta remiantis Gaižauskaitės ir Mikėnės (2014) pateiktais klausimyno konstravimo principais. Šios autorės pabrėžia, kad klausimai turi būti aiškūs, konkretūs ir nedviprasmiški, siekiant užtikrinti patikimą duomenų rinkimą ir skatinti respondentus pateikti apgalvotus atsakymus. Instrumentas buvo sudarytas atsižvelgiant į darbo tikslą ir uždavinius bei grindžiamas teorinėje dalyje identifikuotais mokytojo kaip lyderio bruožais. Pasak Kardelio (2016), instrumento turinio atitikimas tyrimo objektui yra esminė duomenų validumo sąlyga.

Atsižvelgiant į siekį apklausti įvairaus amžiaus ir skirtingų socialinių grupių Lietuvos gyventojus, pasirinkta internetinė apklausa. Šis duomenų rinkimo būdas pasižymi mažesne tyrėjo įtaka respondentų atsakymams, užtikrina patogų pildymo laiką ir leidžia greitai pasiekti didesnį respondentų skaičių (Gaižauskaitė ir Mikėnė, 2014).

Pradinėje klausimyno rengimo stadijoje buvo parengti 76 teiginiai, kurie vėliau sumažinti, pašalinant dubliuojančius ar perteklinius teiginius. Kaip pažymi Gaižauskaitė ir Mikėnė (2014), klausimyno rengimo procese būtina šalinti neaiškias, pasikartojančias ir neinformatyvias formuluotes, kad instrumentas būtų aiškus, vientisas ir tinkamas empiriškai matuoti nagrinėjamą reiškinį. Siekiant įsitikinti klausimyno tinkamumą, atliktas pilotinis testavimas, kurio metu šeši tikslinę grupę atitinkantys asmenys pateikė pastabas dėl teiginių aiškumo. Pilotinis bandymas, kaip nurodo Rupšienė (2007), yra svarbi tyrimo instrumento rengimo proceso dalis, leidžianti įvertinti teiginių suprantamumą, logiką, formuluočių tikslumą bei identifikuoti dviprasmybes. Remiantis gautomis išvalgomis, buvo patikslintos instrukcijos ir suformuotas galutinis 40 teiginių klausimynas. Pilotinio tyrimo metu pastebėta, kad respondentams sudėtinga atsakinėti į teiginius nenuklystant į bendrus, abstrakčius pamąstymus apie mokytoją kaip lyderį, todėl instrukcija buvo patikslinta aiškiu nurodymu prie kiekvieno klausimo atsakant galvoti apie vieną konkretų mokytoją – lyderį.

Tyrimo taikyti uždaro tipo klausimai, nes jie leidžia struktūruotai ir patikimai įvertinti respondentų nuostatas, užtikrina atsakymų palyginamumą ir palengvina statistinę analizę. Kardelis (2016) pabrėžia, kad uždarų klausimų naudojimas yra būdingas kiekybiniam tyrimams, kadangi jie leidžia greitai apdoroti duomenis ir sumažina interpretavimo klaidų tikimybę. Uždaro tipo klausimai buvo vertinami penkiabalėje Likerto skalėje, pasirinktoje dėl jos tinkamumo respondentų sutikimo laipsniui su teiginiais apie mokytoją kaip lyderio bruožus vertinti. Likerto skalė yra viena dažniausiai naudojamų priemonių nuostatomis matuoti, pasižymi aiškumu ir lengvu suprantamumu respondentams (Gaižauskaitė ir Mikėnė, 2014). Papildomai įtraukti keli atviri klausimai, leidžiantys gauti kontekstinės informacijos ir atskleisti respondentų individualias išvalgas apie mokytoją kaip lyderį.

Tyrimo naudota apklausos anketa suskirstyta į keturias pagrindines dalis:

1) **Įvadą**, kuriame pateikiamas tyrimo tikslas, tyrėjos kontaktai, tyrimo eiga, akcentuotas anonimiškumas ir konfidencialumas. Kaip nurodo Gaižauskaitė ir Mikėnė (2014), klausimyno įvadas yra būtina instrumento dalis, nes jis padeda respondentui suprasti tyrimo kontekstą ir jo dalyvavimo svarbą.

2) **Demografinius duomenis**, leidžiančius apibūdinti tyrimo imtį ir nustatyti kaip pasiskirsto apklausoje dalyvavę respondentai pagal pagrindinius demografinius rodiklius. Šioje dalyje taip pat pateiktas filtro klausimas „Ar Jūs turite / turėjote mokytoją, kurį laikote lyderiu?“, padėjęs užtikrinti,

kad tolesnius teiginius vertintų tik respondentai, turintys ar turėję asmeninę patirtį su konkrečiu mokytoju – lyderiu.

3) **Mokytojo kaip lyderio bruožų vertinimą**, apimantį 40 teiginių, sugrupuotų į aštuonis teorijoje identifikuotus bruožus: atsakomybę, vertybines nuostatas, refleksyvumą ir profesinį tobulėjimą, emocinį tvirtumą, empatiją, iniciatyvumą, bendradarbiavimą ir asmeninę reprezentaciją. Kiekvienas bruožas operacionalizuotas penkiais teiginiais.

4) **Atvirus klausimus**, leidžiančius papildyti kiekybinius duomenis, identifikuoti respondentams svarbiausius bruožus, kurie galėjo nepatekti į uždaro tipo teiginius, bei suteikia platesnį kontekstą kiekybinių rezultatų interpretacijai. Atviri klausimai, kaip nurodo Gaižauskaitė ir Mikėnė (2014), padeda atskleisti detales, kurių neįmanoma užfiksuoti vien uždaro tipo klausimais.

Klausimyno struktūra pateikta 2.2.1 lentelėje.

2.2.1 lentelė

Klausimyno struktūra		
Klausimų blokas	Klausimo numeris	Teorinis pagrindimas
Įvadinė dalis		
Demografiniai klausimai	1.1., 1.2., 1.3., 1.4.	Demografinė klausimyno dalis skirta apibūdinti tyrimo imtį ir nustatyti respondentų pasiskirstymą pagal demografinius rodiklius. Surinkta informacija yra būtina norint įvertinti imties sudėtį, galimus atsakymų skirtumus tarp skirtingų demografinių grupių ir pagrįsti rezultatų apibendrinamumą
	1.5.	Filtro klausimas, užtikrina, kad tolesnius klausimyno teiginius vertintų tik tie respondentai, kurie turi ar turėjo asmeninę patirtį su konkrečiu mokytoju–lyderiu.
Mokytojo kaip lyderio bruožų vertinimas	2.1.	Bruožo „Atsakomybė“ teiginių blokas klausimyne grindžiamas teorinėmis įžvalgomis, pateiktomis darbo 1.1.5.1. poskyryje, psl. 24. Šilingienė (2011) atsakomybę apibrėžia kaip esminį asmeninį lyderystės atributą, kuris reiškia sąmoningą sprendimą priimti įsipareigojimus ir užtikrinti jų įgyvendinimą. Rupšienė ir Skarbalienė (2010) pabrėžia, kad mokytojų lyderystei būdingas stiprus moralinės ir socialinės atsakomybės jausmas už savo darbą, mokinius, mokyklą ir švietimo sistemą, o pats bruožas laikomas vienu ryškiausių mokytojo lyderystės požymių. Leithwood et al. (2006) ir Hunzicker (2017) akcentuoja, kad lyderystė reiškiasi asmenine atsakomybe už tikslų formulavimą, rezultatus ir krypties nustatymą. Cosenza (2015), Lumpkin et al. (2014) ir Nissim ir Simon (2019) atsakomybę įvardija kaip esminę mokytojo lyderio savybę, suteikiančią galimybę daryti įtaką kitiems. Drūteikienė (2007) pažymi, kad mokytojo įvaizdis formuojamas per nuoseklų elgesį ir komunikacinius signalus, atspindinčius atsakingą požiūrį į darbą ir įsipareigojimus. Šilingienė (2011) ir Ruževičius (2010) papildo, kad lyderio atsakomybė apima ir atsakomybės kultūros kūrimą organizacijoje.
	2.2.	Bruožo „Vertybinė laikysena“ teiginių blokas klausimyne remiasi teoriniu pagrindu, išdėstyto darbo 1.1.5.2. poskyryje, psl. 24. Leithwood et al. (2006), Hunzicker (2017), Gunasekare (2019) ir Lumpkin et al. (2014) sutaria, kad lyderystės esmė kyla iš moralinio tikslo ir vertybėmis grįsto veikimo. Gunasekare (2019) ir Hunzicker (2017) pabrėžia, kad mokytojas daro įtaką vertybiniu pavyzdžiu, o ne formaliu statusu, o Lumpkin et al. (2014) mokytojus lyderius

Lentelės tęsinys 36 psl.

2.2.1 lentelės tęsinys

apibūdina kaip sąžiningus, atsidavusius mokiniams asmenis. Nissim ir Simon (2019) akcentuoja, kad lyderystė atsiskleidžia vertybių įgyvendinimu praktikoje, todėl žodžių ir veiksmų dermė tampa pagrindine moralinio autoriteto sąlyga. Collinson (2012) ir Arnon ir Reichel (2007) išryškina vertybių ir elgesio nuoseklumą, teisingumą ir sąžiningumą. Vertybinės laikysenos asmens lygmenį išryškina Hay McBer (2000) bei Rupšienė ir Skarbalienė (2010). Zakirova ir Bakhmutsky (2023) bei Wolhuter et al. (2013) vertybinę laikyseną sieja su mokytojo gebėjimu būti moraliniu autoritetu, grindžiamu teisingumu, gerumu. Lukauskienė ir Gvildienė (2012) ir Niikko (2020) patvirtina, kad dorumas, sąžiningumas ir supratimas tiesiogiai stiprina mokytojo profesinį įvaizdį.

-
- 2.3. Bruožo „Refleksyvumas ir nuolatinis tobulėjimas“ teiginiai klausimyne paremti darbo 1.1.5.3. poskyryje pateikta teorija, psl. 26. Arnon ir Reichel (2007) bei Cuddapah ir Stanford (2015) pabrėžia, kad mokymas yra refleksyvus procesas, kuriame mokytojas analizuoja patirtį ir mokosi iš jos, o apmąstyta patirtis tampa svarbiu žinių šaltiniu. Ansari ir Malik (2013) išskiria gebėjimą kritiškai vertinti savo sprendimus ir nuolat gerinti ugdymo procesą, o Rupšienė ir Skarbalienė (2010) nurodo, kad mokytojai, kurie kelia kvalifikaciją ir vertina veiklos rezultatus, pasižymi aukštais standartais ir ryžtingumu. Leithwood et al. (2006) teigia, kad lyderiai ugdo save ir kitus, kurdami mokymuisi palankią kultūrą. Liakopoulou (2011) ir Parnell (2004) pabrėžia refleksijos ir savęs pažinimo svarbą, o Davidovitch et al. (2025), Erarslan ir Yavuz (2023) bei Kamilova et al. (2021) akcentuoja nuolatinį mokymąsi ir gebėjimą prisitaikyti prie kintančių švietimo poreikių. Lumpkin et al. (2014) ir Leithwood et al. (2006) patvirtina, kad mokytojas, priimantis grįžtamąjį ryšį, taikantis naujas idėjas, besidalijantis patirtimi ir aktyviai dalyvaujantis profesinėse bendruomenėse, formuoja įvaizdį kaip nuolat augantis ir mokymuisi atviras asmuo.
-
- 2.4. Bruožo „Emocinis tvirtumas“ teiginių blokas klausimyne siejamas su teorija, išdėstyta darbo 1.1.5.4. poskyryje, psl. 27. Bilbokaitė (2010) pabrėžia, kad mokytojo emocinė būseną ir gebėjimas susitvarkyti daro reikšmingą poveikį mokinių požiūriui ir mokymosi pažangai. Dolloff (1999) teigia, kad kantrus ir palaikantis mokytojas padeda mokiniams įveikti sunkumus, stiprina tarpusavio ryšį ir skatina pasitikėjimą. Davidovitch et al. (2025) išryškina, kad šiuolaikinėse švietimo praktikose itin pabrėžiamas emocinis intelektas, pagarbus bendravimas, tolerancija ir pagarba įvairovei. Hunzicker (2017), cituodama Wenner ir Campbell (2016), pažymi, kad pasitikėjimas savimi ir ryžtingumas yra būtinos mokytojo lyderio savybės. Drūteikienė ir Mackelo (2010) nurodo, kad profesinį įvaizdį formuoja savitvarka, patikimumas, pastovumas ir optimizmas, kurie padeda mokytojui išlikti stabiliam stresinėmis sąlygomis. Kamilova et al. (2021) pabrėžia psichologinės sveikatos, atsparumo stresui ir konstruktyvaus konfliktų sprendimo svarbą. Rupšienė ir Skarbalienė (2010) sieja emocinį stabilumą su gebėjimu išlikti objektyviam ir atspariam nusivylimui. Kestere et al. (2013) pažymi mokytoją kaip ramų ir susitvardantį žmogų, o Leithwood et al. (2006) teigia, kad sėkmingi lyderiai vadovauja pavyzdžiu, demonstruodami pasitikėjimą, optimizmą, viltį ir atsparumą. Lumpkin et al. (2014) emocinį intelektą apibrėžia kaip savikontrolę, leidžiančią valdyti trikdančias emocijas, lankstumą prisitaikant prie pokyčių ir gebėjimą išlaikyti optimizmą sudėtingomis aplinkybėmis. Pagal Nissim (2020), mokytojai save vertina kaip emociškai stiprius, kantrius ir palaikančius asmenis, o pagal Niikko (2020) mokytojas siejamas su emociniu stabilumu, saugumu ir rūpestingumu.
-

2.2.1 lentelės tęsinys

2.5.	Bruožo „Empatija“ teiginių blokas klausimyne parengtas remiantis teorija, pateikta darbo 1.1.5.5. poskyryje, psl. 28. Šilingienė (2011) empatiją apibrėžia kaip lyderio gebėjimą suprasti kitus ir palaikyti pozityvius tarpasmeninius santykius. Leithwood et al. (2006) pabrėžia pagarbą, rūpestį ir supratimą, o Ruževičius (2010) akcentuoja lyderio gebėjimą kurti draugišką mikroklimatą ir palaikyti teigiamas emocijas bendruomenėje. Cosenza (2015) ir Dalton (2013) išryškina empatiško mokytojo gebėjimą klausytis, suprasti kitų emocinę būseną ir rūpintis jų gerove. Gunasekare (2019) ir Hunzicker (2017) akcentuoja adekvatų reagavimą į situacijas, emocinį jautrumą bei gebėjimą suprasti mokinių ir kolegų poreikius. Lumpkin et al. (2014) pabrėžia empatiją kaip socialinį sąmoningumą ir gebėjimą suprasti kitų požiūrius. Empatija taip pat siejama su teigiamu mokytojo įvaizdžiu: Kamilova et al. (2021), Lukauskienė ir Gvildienė (2012), Arnon ir Reichel (2007) bei Chang-Kredl ir Colannino (2017) ją įvardija kaip vieną svarbiausių idealaus mokytojo savybių, grindžiamą rūpesčiu, supratingumu ir geranoriškumu. Veiksmingą empatijos raišką mokytojo darbe apibrėžia Liakopoulou (2011), Palmer (1998) ir Hay McBer (2000), pabrėždami gebėjimą suprasti mokinio pasaulį, motyvaciją ir elgesio priežastis. Dolloff, (1999), Ignacio ir Lydio (2021), Niikko (2020), Drūteikienė ir Mackelo (2010), Iliya ir Simdet (2013), Wolhuter et al. (2013), Nissim ir Simon (2019), Davidovitch et al. (2025) rodo, kad empatiški mokytojai suvokiami kaip šilti, prieinami, rūpestingi ir gebantys kurti palaikančią aplinką, ypač padedančią tiems, kurie susiduria su sunkumais.
2.6.	Bruožo „Iniciatyvumas“ teiginiai grindžiami teorinėmis įžvalgomis, pateiktomis darbo 1.1.5.6. poskyryje, psl. 29. Šilingienė (2011) nurodo, kad iniciatyvumas yra esminis lyderio bruožas, leidžiantis mokytojui savarankiškai imtis veiksmų ir priimti sprendimus siekiant tikslų. Leithwood et al. (2006) ir Cosenza (2015) pabrėžia, kad mokytojų lyderystė pasireiškia savanorišku pokyčių ir inovacijų inicijavimu bei gebėjimu daryti įtaką bendruomenei. Hunzicker (2017), Kanphao et al. (2024) ir Nissim ir Simon (2019) akcentuoja mokytojų proaktyvumą – gebėjimą identifikuoti poreikius, formuoti viziją, inicijuoti veiksmus ir įgalinti kitus. Gunasekare (2019), Kamilova et al. (2021) ir Zakirova ir Bakhmutsky (2023) iniciatyvumą sieja su kūrybiškumu, rizikos prisiėmimu, tikslingumu ir naujų sprendimų paieška. Pagal Ignacio ir Lydio (2021), Jonušaitę ir Valuckienę (2007), Rupšienę ir Skarbalienę (2010) iniciatyvūs mokytojai organizuoja naujas veiklas, telkia bendruomenę ir įgyvendina projektus, taip formuodami pokyčių kūrėjo įvaizdį. Drūteikienė ir Mackelo (2010) papildo, kad iniciatyvumas stiprina profesinį įvaizdį, nes siejamas su pasitikėjimu savimi, lyderyste, optimizmu ir gebėjimu prisitaikyti.
2.7.	Teiginių blokas, apimantis bruožą „Bendradarbiavimas“, remiasi darbo 1.1.5.7. poskyryje išdėstyta teorija, psl. 30. Šis blokas grindžiamas įtaka ir parama kitiems, kaip teigia Ruževičius (2010) ir House ir Howell (1992). Leithwood et al. (2006) ir Šilingienė (2011) pabrėžia bendradarbiavimo kultūrą, paremtą bendrais sprendimais, pasitikėjimu ir orientacija į bendrus tikslus. Cosenza (2015), Hunzicker (2017), Kanphao et al. (2024), Nissim (2020), Rupšienė ir Skarbalienė (2010) išskiria mentoriavimą, patirties dalijimąsi, komandą ir kitų įgalinimą. Kamilova et al. (2021), Lukauskienė ir Gvildienė (2012), Arnon ir Reichel (2007), Iliya ir Simdet (2013) ir Zakirova ir Bakhmutsky (2023) rodo, kad bendradarbiavimas stiprina profesinį įvaizdį ir autoritetą, nes siejamas su atvirumu, lankstumu ir gebėjimu dirbti su kolegomis, tėvais ir vadovais. Jonušaitė ir Valuckienė (2007), Ansari ir Malik (2013), Liakopoulou (2011), Bilbokaitė

2.2.1 lentelės tęsinys

(2010) ir Ignacio ir Lydio (2021) pabrėžia, kad bendri projektai, komandinė veikla ir palaikantys santykiai kuria mokytojo kaip telkiančio ir pokyčius inicijuojančio įvaizdį.

2.8.	Bruožo „Asmeninė reprezentacija“ teiginiai grindžiami teorija, pateikta darbo 1.1.5.8. poskyryje, psl. 32. Hussain et al. (2023), remdamiesi Goffman (1958), teigia, kad verbalinis ir neverbalinis elgesys lemia, kaip asmuo suvokiamas socialinėje sąveikoje. Ansari ir Malik (2013) nurodo, kad mokytojo kalbos maniera ir kūno kalba veikia mokinių pasitikėjimą. Dolloff (1999) pabrėžia, kad mokytojo tapatybė atsiskleidžia per elgesį, emocinę raišką, kalbą. Hay McBer (2000), Chang-Kredl ir Colannino (2017), Kamilova et al. (2021), Kestere ir Kalke (2015) ir Kestere et al. (2013) pabrėžia aiškią ir įtaigią kalbą, tvarkingą aprangą, išraiškingą kūno kalbą ir dėmesį estetikai kaip mokytojo profesionalumo ir patikimumo požymius. Niikko (2020), Liu ir Liu (2021) ir Polat (2023) akcentuoja šypsena, laikysena, aprangą bei bendravimo stilių kaip svarbius mokytojo įvaizdžio komponentus. Wolhuter et al. (2013) ir Zakirova ir Bakhmutsky (2021) nurodo, kad mokytojo išvaizda, balso tonas ir elgesys veikia jo socialinį ir profesinį statusą. Šilingienė (2011) pabrėžia viešojo kalbėjimo svarbą lyderystei, o Weber ir Mitchell (1995) teigia, kad apranga, kūno kalba ir judesiai perteikia informaciją apie mokytojo autoritetą.
Atviri klausimai	3.4. Skirti papildyti kiekybinius duomenis kokybine informacija ir gauti platesnį respondentų požiūrį į mokytojo–lyderio bruožus.

Klausimyno patikimumas. Klausimyno skalių vidiniam patikimumui įvertinti buvo apskaičiuotas Cronbach's alpha koeficientas. Kadangi kiekvienas mokytojo kaip lyderio bruožas šiame tyrime buvo operacionalizuotas penkiais teiginiais, buvo siekiama nustatyti ar šie teiginiai tarpusavyje dera ir nuosekliai matuoja atitinkamus bruožus: atsakomybę, vertybines nuostatas, refleksyvumą ir nuolatinį tobulėjimą, emocinį tvirtumą, empatiją, iniciatyvumą, bendradarbiavimą ir asmeninę reprezentaciją. Apskaičiuoti Cronbach's Alpha vidinio suderinamumo rodikliai parodė, kad visų aštuonių skalių patikimumas yra geras, o empatijos skalės – labai geras. Todėl teiginiai laikytini tarpusavyje suderintais, o skalės tinkamos naudoti tolesnei statistinei analizei. Nustatyti Cronbach α rodikliai pateikti 2.2.2 lentelėje.

2.2.2 lentelė

Klausimyno konstrukto vidinis suderinamumas (n=477)

Metodika	Teiginių kiekis	Cronbach α
Atsakomybė	5	0,897
Vertybinė laikysena	5	0,875
Refleksyvumas ir nuolatinis tobulėjimas	5	0,870
Emocinis tvirtumas	5	0,895
Empatija	5	0,905
Iniciatyvumas	5	0,883
Bendradarbiavimas	5	0,893
Asmeninė reprezentacija	5	0,859

Tokiu būdu parengtas instrumentas atitiko metodologinius patikimumo ir validumo reikalavimus bei sudarė prielaidas empiriškai įvertinti mokytojo kaip lyderio bruožus.

Siekiant patikrinti, ar mokytojo kaip lyderio įvaizdžio bruožų vertinimai skiriasi priklausomai nuo respondentų amžiaus, lyties, išsilavinimo ir jų santykio su mokykla, buvo formuluojamos šios statistinės hipotezės:

H1. Skirtingo amžiaus gyventojai skirtingai vertina mokytojo kaip lyderio įvaizdžio bruožus.

H2. Skirtingos lyties gyventojai skirtingai vertina mokytojo kaip lyderio įvaizdžio bruožus.

H3. Skirtingo išsilavinimo gyventojai skirtingai vertina mokytojo kaip lyderio įvaizdžio bruožus.

H4. Skirtingą santykį su mokykla turintys gyventojai skirtingai vertina mokytojo kaip lyderio įvaizdžio bruožus.

2.3. Duomenų analizės metodas

Empiriniai duomenys buvo apdoroti, susisteminti ir grafiškai pavaizduoti naudojant SPSS 26.0 for Windows, Windows Microsoft Office programas. Atlikta statistinė duomenų analizė, taikant šias statistines procedūras:

a) Matavimo skalių vidiniam patikimumui nustatyti naudotas Cronbach's alpha koeficientas, apibendrinantis skalės elementų tarpusavio koreliacijas. Šio rodiklio reikšmės kinta nuo 0 iki 1 – kuo reikšmė artimesnė 1, tuo skalės vidinis patikimumas geresnis (Vaitkevičius ir Saudargienė, 2006).

b) Ranginių ir nominalinių skalių duomenų pasiskirstymui apibūdinti buvo skaičiuojami dažniai, procentiniai dažniai, vidurkis ir standartinis nuokrypis (Vaitkevičius ir Saudargienė, 2006).

c) Duomenų grafiniam vaizdavimui naudotos *stulpelinė ir skritulinė diagramos* (Vaitkevičius ir Saudargienė, 2006).

d) Skirstinių normalumui įvertinti buvo skaičiuojami asimetrijos ir eksceso koeficientai bei taikoma Kolmogorovo–Smirnov statistika (Rupšienė ir Rutkienė, 2016).

e) Dviejų nepriklausomų skirstinių skirtumams nustatyti taikytas Mann–Whitney U neparametrinis kriterijus, (Vaitkevičius ir Saudargienė, 2006).

f) Statistiškai reikšmingiems skirtumams tarp trijų ir daugiau nepriklausomų skirstinių įvertinti taikytas Kruskal–Wallis neparametrinis kriterijus (Vaitkevičius ir Saudargienė, 2006).

g) Atsižvelgiant į kintamųjų tarpusavio koreliaciją, taikyta faktorinė analizė, kuria siekta suskirstyti stebimus kintamuosius į grupes, kurias vienija koks nors tiesiogiai nestebimas faktorius (Pukėnas, 2009). Faktorinės analizės etapai: įvertintas duomenų tinkamumas faktorinei analizei; parinktas faktorių išskyrimo bei skaičiavimo metodas; suformuoti faktoriai ir atlikta jų interpretacija.

Atvirų klausimų atsakymai analizuoti taikant klasikinę kokybinę turinio analizę (Bitinas, Rupšienė ir Žydzūnaitė, 2008). Tyrimo dalyvių atsakymai buvo grupuojami į kategorijas ir subkategorijas bei jas iliustruojančius teiginius (Tijūnėlienė ir Virbalienė, 2006). Gauti duomenys buvo lyginami, išryškinant tyrimo dalyvių nuomonių panašumus ir skirtumus.

2.4. Generalinė tyrimo aibė ir imties dydis

Generalinės tyrimo aibės apibrėžimas yra svarbus kiekybinio tyrimo planavimo etapas, nes nuo jo priklauso imties sudarymo logika ir tyrimo rezultatų apibendrinamumo pagrįstumas. Pasak Rupšienės (2007), generalinė aibė – tai tyrimo vienetų visuma, atstovaujanti tiriamam objektui, tačiau ją tirti visą dažniausiai neįmanoma, todėl pasirenkama imtis, kuri turi kuo tiksliau atspindėti pasirinktą generalinę aibę.

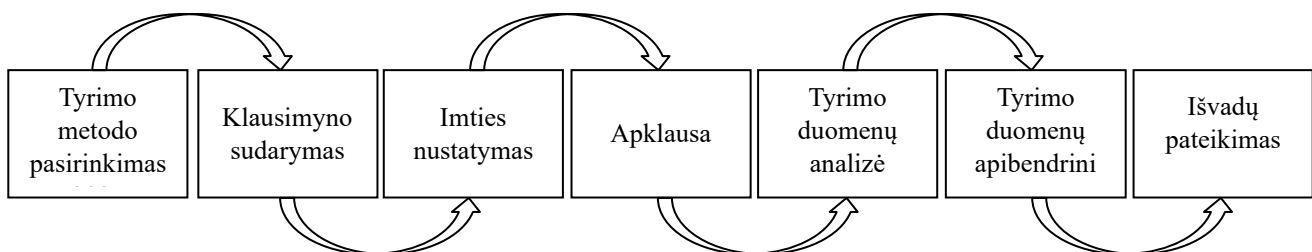
Atsižvelgiant į tyrimo tikslą – nustatyti, su kokiais bruožais žmonės sieja mokytoją kaip lyderį, generaline tyrimo aibe laikomi 18 metų ir vyresni Lietuvos gyventojai, turintys arba turėję asmeninę patirtį su mokytoju, kurį jie laiko lyderiu. Tokia patirtis sudaro prielaidas pagrįstai vertinti bruožus, su kuriais žmonės sieja mokytoją kaip lyderį.

Imties sudarymui taikyta netikimybinės tikslinė atranka, pagal iš anksto nustatytą įtraukimo kriterijų. Apklausą pradėjo pildyti 669 respondentai, tačiau tolesnei statistinei analizei buvo įtraukti 477 respondentai, teigiamai atsakę į filtro klausimą ir nurodę, turintys ar turėję mokytoją, kurį laiko lyderiu. Kadangi tyrime taikyta netikimybinė atranka, reprezentatyvios imties skaičiavimas nebuvo taikomas, tačiau 477 respondentų imtis laikytina pakankama patikimai statistinei analizei atlikti ir mokytojo, kaip lyderio, bruožų suvokimo tendencijoms atskleisti.

2.5. Tyrimo organizavimas ir etika

Apklausa buvo vykdoma 2025 m. lapkričio mėnesį. Tyrimui parengta anketa buvo patalpinta internetinėje apklausų platformoje Apklausa.lt. Sugeneruota aktyvi nuoroda leido respondentams patogiai prisijungti prie klausimyno ir jį užpildyti jiems tinkamu metu. Anketos nuoroda buvo platinama, siekiant pasiekti tyrimo kriterijus atitinkančius respondentus, taikant netikimybinę tikslinę atranką. Galutinė tikslinė imtis suformuota naudojant filtro klausimą – į analizę įtraukti tik respondentai, nurodę turintys ar turėję mokytoją, kurį laiko lyderiu.

Tyrimo eiga buvo stebima realiu laiku, o pasiekus pakankamą atsakymų skaičių, duomenų rinkimas buvo užbaigtas. Tyrimą sudarė septyni etapai (žr. 3 pav.).

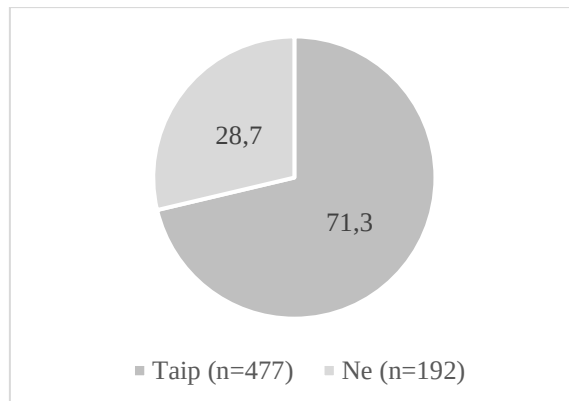


3 pav. Tyrimo eiga

Tyrimo etika. Tyrimas atliktas vadovaujantis socialinių tyrimų etikos principais, apimančiais savanorišką dalyvavimą, anonimiškumo užtikrinimą ir duomenų konfidencialumą (Gaižauskaitė ir Mikėnė, 2014). Apklausa vykdyta internetinėje apklausų platformoje Apklausa.lt, tad dalyvavo tik tie asmenys, kurie patys pasirinko prisijungti prie tyrimo ir užpildyti anketą, taip užtikrinant savanoriško dalyvavimo principo laikymąsi. Prieš pradėdami pildyti klausimyną, respondentai buvo supažindinti su tyrimo tikslu, tyrėjos kontaktais, dalyvavimo sąlygomis ir duomenų naudojimo tikslais. Siekiant užtikrinti anonimiškumą ir konfidencialumą, apklausos metu nebuvo renkami jokie asmens identifikavimo duomenys, todėl respondentai galėjo laisvai ir sąžiningai vertinti mokytoją kaip lyderio bruožus. Kaip teigia Gaižauskaitė ir Mikėnė (2014), savarankiškai pildomose apklausose gali būti užtikrinamas didesnis respondentų atvirumas ir nuoširdumas. Taip pat buvo akcentuojama, kad tyrimo metu surinkti duomenys, bus naudojami tik moksliniais tikslais ir analizuojami apibendrintai.

3. MOKYTOJO KAIP LYDERIO ĮVAIZDŽIO BRUOŽAI: TYRIMO REZULTATAI

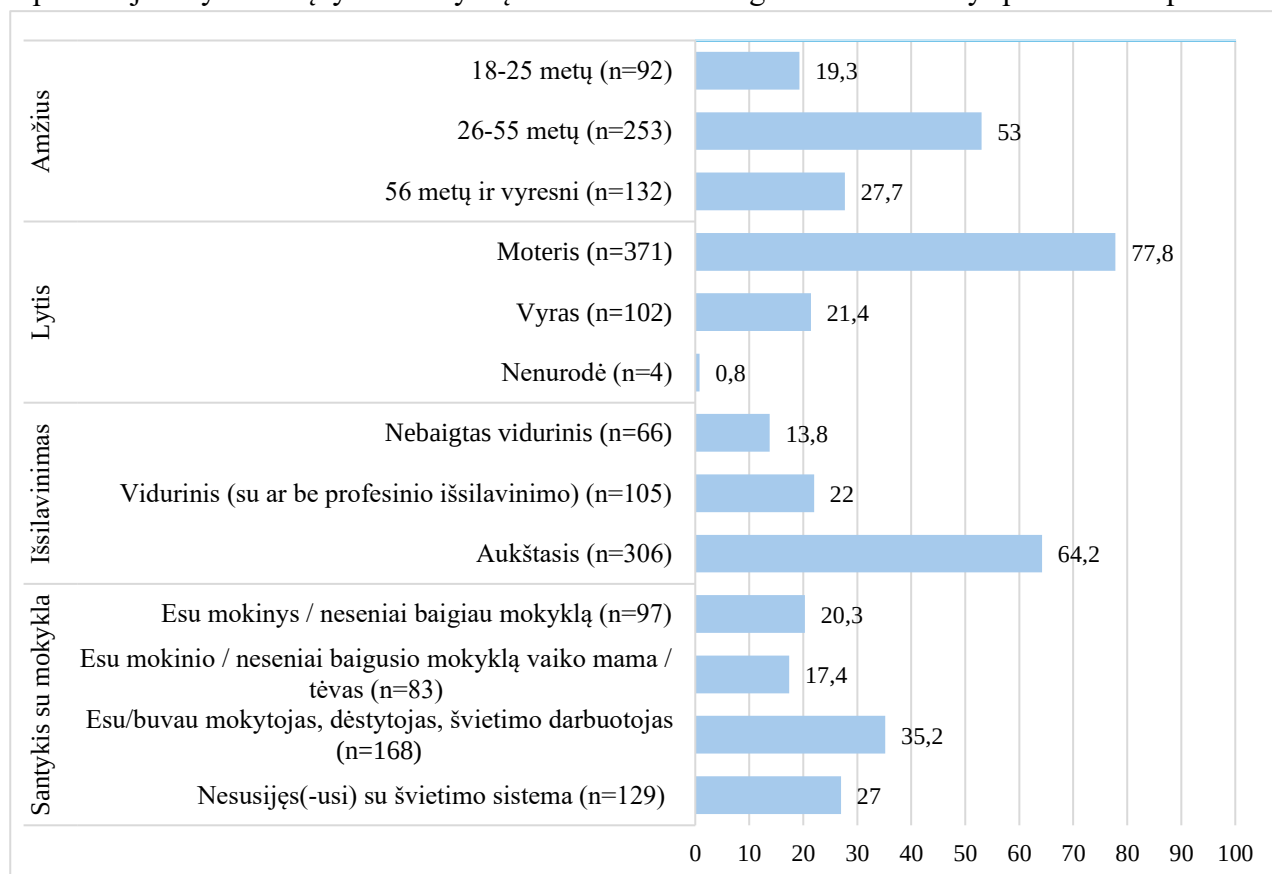
Tyrimo dalyvių pasiskirstymas analizuojamas pagal tai, ar jie turi arba turėjo mokytoją, kurį laiko lyderiu, pateikiamas 4 paveiksle.



4 pav. Tyrimo dalyvių pasiskirstymas pagal mokytojo, laikomo lyderiu, turėjimą (n=669), proc.

4 paveikslo duomenys rodo, kad tyrime dalyvavo 669 tyrimo dalyviai, tačiau 28,7 proc. (n=192) respondentų pažymėjo, kad mokytojo, kurį laiko lyderiu, neturi arba neturėjo, o kiek daugiau nei du trečdaliai 71,3 proc. (n=477) apklaustųjų nurodė, kad turi arba turėjo mokytoją, kurį laiko ar laikė lyderiu (4 pav.). Tad tolesnėje duomenų analizėje analizuojami tik tų respondentų (n=477), kurie turi arba turėjo mokytoją – lyderį, pateikti duomenys.

Apklausoje dalyvavusių tyrimo dalyvių socialiniai – demografiniai duomenys pateikiami 5 paveiksle.



5 pav. Socialinių – demografinių tyrimo dalyvių charakteristikų pasiskirstymai (n=477), proc.

5 paveikslo duomenys rodo, kad pagal amžių daugiau nei pusė tyrimo dalyvių – 53 proc. (n=253) – yra 26-55 metų amžiaus. 56 metų ir vyresni respondentai sudaro kiek daugiau nei ketvirtadalį – 27,7 proc. (n=132), o jauniausios, 18-25 metų amžiaus, tyrimo dalyvių grupės yra kiek mažiau nei penktadalis – 19,3 proc. (n=92). Pagal lytį tyrimo dalyvių pasiskirstymas nėra tolygus – didžiąją dalį apklausos dalyvių sudarė moterys, jų yra 77,8 proc. (n=371), vyrų dalyvavusių apklausoje yra kiek daugiau nei penktadalis – 21,4 proc. (n=102). Dar 0,8 proc. (n=4) respondentų savo lyties nenurodė. Pagal išsilavinimą didžiausia tyrimo dalyvių grupė yra turintys aukštąjį išsilavinimą – 64,2 proc. (n=306), vidurinį (su ar be profesinio) išsilavinimą nurodė 22 proc. (n=105), o nebaigtą vidurinį išsilavinimą – 13,8 proc. (n=66) tyrimo dalyvių. Dar vienas aspektas, kurį buvo siekta nustatyti – tyrimo dalyvių santykis su mokykla. Tyrimo duomenys rodo, kad daugiau nei du trečdaliai respondentų turi santykį su mokykla: 35,2 proc. (n=168) nurodė, kad yra ar buvo mokytojas, dėstytojas, švietimo darbuotojas, 20,3 proc. (n=97) pažymėjo esantys mokiniai arba neseniai baigę mokyklą, o 17,4 proc. (n=83) save priskyrė mokinio arba neseniai baigusio mokyklą vaiko tėvams. Kiek daugiau nei ketvirtadalis tyrimo dalyvių – 27 proc. (n=129) – pažymėjo, kad jie yra nesusiję su švietimo sistema.

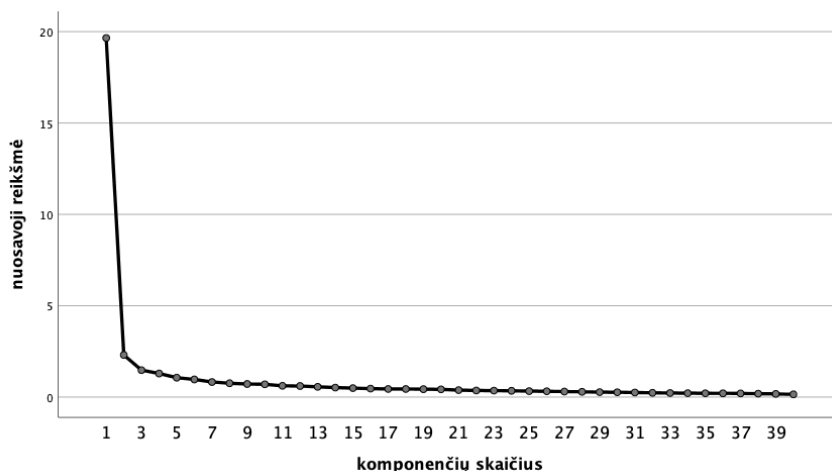
Apibendrinant tyrimo dalyvių socialines – demografines charakteristikas, galima teigti, kad visi tyrimo dalyviai turi arba turėjo mokytoją – lyderį ir didžiąją jų dalis yra susiję su švietimo sistema.

3.1. Mokytojo kaip lyderio bruožai: faktorinės analizės rezultatai

Siekiant išryškinti mokytojo kaip lyderio įvaizdžio faktorius ir juos apibūdinančius lyderystės bruožus, tyrimo duomenys buvo išanalizuoti taikant faktorinę analizę.

Šio darbo 2.2. poskyryje „Duomenų rinkimo instrumento pagrindimas“ pristatomas tyrimo instrumentas, kuriuo siekiama nustatyti, su kokiais bruožais tyrimo dalyviai sieja mokytoją kaip lyderį. Parengto tyrimo instrumento patikimumas patikrintas taikant statistinę analizę. Atlikus skaičiavimus, kurių metu remtasi 477 respondentų pateiktais tyrimo duomenimis, tyrimo instrumento (anketos 2 dalies 40 kintamųjų) vidinio suderinamumo laipsnį išreiškiantis koeficientas (Cronbach's alfa) lygus 0,973, todėl galima teigti, kad kintamųjų patikimumas yra labai geras.

Kintamųjų (duomenų) tinkamumas faktorinei analizei buvo įvertintas pritaikius Kaizerio–Mejerio–Olkinio (KMO) mato reikšmę ir Bartleto sferiškumo kriterijaus p reikšmę. Gauti rezultatai ($p=0,000<0,05$, $KMO=0,969$) leidžia daryti išvadą, kad turimi duomenys puikiai tinka faktorinei analizei. Įvertinus duomenų tinkamumą, kitas žingsnis buvo nustatyti pradinių kintamųjų bendrumą, siekiant įvertinti, kiek atrinktose pagrindinėse komponentėse išliko informacijos apie kintamąjį. Jei kintamųjų bendrumas yra ne mažesnis nei 0,20, galima teigti, kad išliko pakankamai daug informacijos apie kintamąjį. Apskaičiavus pradinių kintamųjų bendrumą išryškėjo, kad jis svyruoja nuo 0,489 iki 0,764. Pritaikius R. Cattell metodą, naudojant „Scree plot“ grafiką (6 pav.), buvo nustatytas galimų 5 komponentių skaičius, t. y. tos komponentės, kurių nuosavoji reikšmė yra didesnė už 1.



6 pav. Komponentių nuosavų reikšmių grafikas „Scree plot“

Išskyrus komponentes, buvo atliktas komponentių (faktorių) sukimas. 3.1.1 lentelėje pateikiami komponentių kintamųjų dispersijos duomenys iki faktorių sukimo ir po faktorių sukimo procedūros.

3.1.1 lentelė

Komponentių kintamųjų dispersijos duomenys iki faktorių sukimo ir po faktorių sukimo

Komponentės (faktoriai)	Nuosavoji reikšmė	Bendrosios kintamųjų dispersijos dalies paaiškinimas %	Suminės bendrosios kintamųjų dispersijos dalies paaiškinimas %	Bendrosios kintamųjų dispersijos dalies paaiškinimas % po komponentų matricos sukimo procedūros	Suminės bendrosios kintamųjų dispersijos dalies paaiškinimas % po komponentų matricos sukimo procedūros
1.	19,652	49,129	49,129	20,358	20,358
2.	2,306	5,765	54,894	14,648	35,006
3.	1,474	3,686	58,580	13,338	48,345
4.	1,290	3,225	61,805	9,126	57,470
5.	1,061	2,653	64,458	6,988	64,458

Aptariant 3.1.1 lentelės duomenis matyti, kad penkių komponentių nuosavosios reikšmės yra didesnės už 1. Šios komponentės paaiškina 64,458 proc. bendrosios kintamųjų dispersijos tiek iki faktorių sukimo, tiek po faktorių sukimo procedūros. Po faktorių sukimo procedūros matyti, kad pakito bendrosios kintamųjų dispersijos dalies paaiškinimo procentas. Faktorių sukimo procedūra siekta, kad kiekviena surasta komponentė paaiškintų kiek galima daugiau kintamųjų dispersijos.

3.1.2 lentelėje pateikiami 5 išskirtų faktorių, apibūdinančių mokytojo kaip lyderio įvaizdžio bruožus, faktoriai svoriai po sukimo procedūros. Faktorių sukimo procedūros tikslas – supaprastinti faktorių svorių matricos struktūrą, kad ji taptų lengviau interpretuojama ir būtų lengviau randamos faktorių prasmės. Faktoriaus interpretacija remiasi faktoriaus vientisumu. Faktorių yra tuo vientisesnis, kuo daugiau jį sudarančių kintamųjų faktorių svorių (L) tenkina sąlygą $L > 0,6$.

3.1.2 lentelė

Mokytojo kaip lyderio įvaizdžio bruožų faktorių svorių matrica

Mokytojo - lyderio įvaizdžio bruožai	Empiriniai požymiai	Faktoriai				
		I	II	III	IV	V
Atsakomybė	Laikosi duoto žodžio ir įsipareigojimų		0,806			
	Prisiima atsakomybę už savo sprendimus ir veiksmus, net kai jie nėra populiarūs		0,770			
	Atvirai pripažįsta savo klaidas ir jas taiso		0,692			
	Užtikrina, kad prisiimti darbai būtų atlikti kokybiškai ir laiku		0,741			
	Neperkelia kaltės kitiems, kai kas nors nepavyksta		0,733			
Vertybinė laikysena	Sąžiningas ir nešališkas		0,528	0,472		
	Jo žodžiai ir veiksmai dera tarpusavyje		0,543	0,468		
	Gerbia kitų nuomonę ir nesiekia būti visada teisingas		0,560	0,473		
	Gina teisingumą net tada, kai tai nepopuliariau		0,488			
	Vertina žmogų labiau nei pasiektą rezultatą			0,447		
Refleksyvumas ir nuolatinis tobulėjimas	Domisi naujovėmis ir taiko jas darbe					0,592
	Drąsiai kalba apie savo patirtį ir pasidalija kas pavyko, o kas nepavyko	0,428				0,563
	Keičia veikimo būdus, kai mato, kad jie neveikia					0,615
	Skatina kitus mokytis ir tobulėti kartu		0,446			0,479
	Stengiasi tobulėti ne tik darbe, bet ir kaip žmogus					0,532
Emocinis tvirtumas	Išlieka ramus ir pagarbus konfliktinėse situacijose			0,696		
	Neleidžia emocijoms trukdyti priimant sprendimus			0,666		
	Palaiko pozityvią nuotaiką ir padeda kitiems išlikti ramiais sunkiais momentais			0,650		
	Išlieka konstruktyvus, kai reikia prisitaikyti prie pokyčių			0,647		
	Greitai atgauna emocinę pusiausvyrą po įtampos ar nesėkmės			0,528		
Empatija	Išklauso, nepertraukinėja ir išlieka dėmesingas pašnekovui	0,456		0,500		
	Padrąsina ir nuramina, kai kiti patiria sunkumų	0,574		0,447		
	Parenka žodžius taip, kad jo pastabos motyvuotų, o ne žleistų	0,518		0,523		
	Pastebi, kai kiti jaučiasi blogai, ir pasiūlo pagalbą	0,602		0,480		
	Domisi žmogumi, o ne vien jo darbu	0,622		0,438		
Iniciatyvumas	Pastebi ką galima pagerinti ir imasi veiksmų tai įgyvendinti	0,600				
	Problemas sprendžia kūrybiškai	0,705				
	Dalijasi savo idėjomis kaip pagerinti veiklą	0,682				
	Įtraukia kitus į naujas veiklas ar projektus	0,707				
	Išbando naujus metodus, net jei nėra tikras dėl rezultato	0,712				
	Telkia kitus bendrai veiklai	0,709				

Lentelės tęsinys 45 psl.

3.1.2 lentelės tęsinys

Bendradarbiavimas	Planuoja ir sprendžia klausimus kartu su kitais, o ne vienas	0,620	
	Palaiko kitų idėjas ir padeda jas įgyvendinti	0,653	
	Padeda rasti bendrą sprendimą, kai nuomonės išsiskiria	0,599	
	Pripažįsta kiekvieno indėlį ir viešai įvardija	0,684	
Asmeninė reprezentacija	Kalba aiškiai, taisyklingai ir įtaigiai, išlaiko auditorijos dėmesį		0,640
	Laikysena, mimika ir gestai rodo pasitikėjimą savimi ir orumą		0,757
	Išvaizda (apanga, makiažas, aksesuarai, šukuosena) yra reprezentatyvi ir dera su profesine aplinka		0,749
	Moka tinkamai save pristatyti ir elgtis įvairiose situacijose		0,677
	Praskaidrina atmosferą tinkamu humoru	0,421	0,499

3.1.2 lentelės duomenys rodo, kad **pirmasis faktorius** koreliuoja su kintamaisiais: „Pastebi, kai kiti jaučiasi blogai, ir pasiūlo pagalbą“ (L=0,602), „Domisi žmogumi, o ne vien jo darbu“ (L=0,622), „Pastebi ką galima pagerinti ir imasi veiksmų tai įgyvendinti“ (L=0,600), „Problemas sprendžia kūrybiškai“ (L=0,705), „Dalijasi savo idėjomis kaip pagerinti veiklą“ (L=0,682), „Įtraukia kitus į naujas veiklas ar projektus“ (L=0,707), „Išbando naujus metodus, net jei nėra tikras dėl rezultato“ (L=0,712), „Telkia kitus bendrai veiklai“ (L=0,709), „Planuoja ir sprendžia klausimus kartu su kitais, o ne vienas“ (L=0,620), „Palaiko kitų idėjas ir padeda jas įgyvendinti“ (L=0,653), „Pripažįsta kiekvieno indėlį ir viešai įvardija“ (L=0,684)), kurį apibendrintai galima pavadinti **kolegialia lyderyste**. **Antrasis faktorius** koreliuoja su kintamaisiais: „Laikosi duoto žodžio ir įsipareigojimų“ (L=0,806), „Prisiima atsakomybę už savo sprendimus ir veiksmus, net kai jie nėra populiarūs“ (L=0,770), „Atvirai pripažįsta savo klaidas ir jas taiso“ (L=0,692), „Užtikrina, kad priimti darbai būtų atlikti kokybiškai ir laiku“ (L=0,741), „Neperkelia kaltės kitiems, kai kas nors nepavyksta“ (L=0,733)), kurį apibendrintai galima pavadinti **atsakomybė**. **Trečiasis faktorius** koreliuoja su kintamaisiais: „Išlieka ramus ir pagarbus konfliktinėse situacijose“ (L=0,696), „Neleidžia emocijoms trukdyti priimant sprendimus“ (L=0,666), „Palaiko pozityvią nuotaiką ir padeda kitiems išlikti ramiais sunkiais momentais“ (L=0,650), „Išlieka konstruktyvus, kai reikia prisitaikyti prie pokyčių“ (L=0,647)), todėl apibūdina **emocinį tvirtumą**. **Ketvirtasis faktorius** koreliuoja su kintamaisiais: „Kalba aiškiai, taisyklingai ir įtaigiai, išlaiko auditorijos dėmesį“ (L=0,640), „Laikysena, mimika ir gestai rodo pasitikėjimą savimi ir orumą“ (L=0,757), „Išvaizda (apanga, makiažas, aksesuarai, šukuosena) yra reprezentatyvi ir dera su profesine aplinka“ (L=0,749), „Moka tinkamai save pristatyti ir elgtis įvairiose situacijose“ (L=0,677)), todėl apibūdina **asmeninę reprezentaciją**. **Penktasis faktorius** koreliuoja tik su vienu kintamuoju „Keičia veikimo būdus, kai mato, kad jie neveikia“ (L=0,615), kurį galima pavadinti **refleksyvumu ir nuolatiniu tobulėjimu**.

Apibendrinant galima teigti, kad faktorinės analizės rezultatai atskleidė mokytojo kaip lyderio įvaizdžio bruožų struktūrą, kuri išreiškta keturiais pagrindiniais faktoriais: kolegialia lyderyste, atsakomybe, emociniu tvirtumu ir asmenine reprezentacija. Vertybinės laikysenos bruožas į šią struktūrą neįsitraukė.

3.2. Mokytojo kaip lyderio įvaizdžio bruožų vertinimas

Siekiant išryškinti mokytojo kaip lyderio įvaizdžio bruožus pagal išskirtas skales, buvo sudaryti išvestiniai kintamieji pagal skales. Išvestinį skalės kintamąjį sudarė kiekvienos skalės 5 kintamieji (žr. priedą). Išvestinių kintamųjų skalių vidinio suderinamumo analizė pateikiama 3.2.1 lentelėje

3.2.1 lentelė

Mokytojo kaip lyderio įvaizdžio bruožų skalių vidinis suderinamumas

Skalė	Skalių vidinis suderinamumas (cronbach α)
Atsakomybė	0,941
Vertybinė laikysena	
Refleksyvumas ir nuolatinis tobulėjimas	
Emocinis tvirtumas	
Empatija	
Iniciatyvumas	
Bendradarbiavimas	
Asmeninė reprezentacija	

3.2.1 lentelės duomenys rodo, kad 8 skalių vidinio suderinamumo laipsnį išreiškiantis Cronbach's alpha koeficientas viršija 0,9, todėl galima teigti, kad skalių vidinis suderinamumas yra labai geras.

Mokytojo kaip lyderio įvaizdžio bruožų skalių duomenų sklaidos reikšmės ir skirstinio normalumo vertinimo duomenys pateikiami 3.2.2 lentelėje.

3.2.2 lentelė

Skalių duomenų sklaidos reikšmės ir skirstinio normalumo vertinimo duomenys

Skalė	n	Minimali reikšmė	Maksimali reikšmė	Vidurkis	Standartinis nuokrypis	Asimetrijos koeficientas		Eksceso koeficientas	
						Reikšmė	p	Reikšmė	p
Atsakomybė	477	1	5	4,53	0,62106	-2,265	0,112	7,931	0,223
Vertybinė laikysena	477	1	5	4,49	0,61045	-2,038	0,112	7,105	0,223
Refleksyvumas ir nuolatinis tobulėjimas	477	1	5	4,47	0,61825	-1,927	0,112	6,274	0,223
Emocinis tvirtumas	477	1	5	4,36	0,68527	-1,622	0,112	4,181	0,223
Empatija	477	1	5	4,48	0,64212	-1,793	0,112	4,329	0,223
Iniciatyvumas	477	1	5	4,35	0,64636	-1,279	0,112	2,452	0,223
Bendradarbiavimas	477	1	5	4,40	0,63894	-1,543	0,112	3,899	0,223
Asmeninė reprezentacija	477	1	5	4,45	0,60274	-1,525	0,112	3,354	0,223

3.2.2 lentelės duomenys rodo, kad mokytojo kaip lyderio įvaizdžio bruožų skalių analizė yra atlikta 477 tyrimo dalyvių pateiktų duomenų pagrindu. Minimali ir maksimali reikšmės rodo, kad tyrimo dalyviai, vertindami mokytojo kaip lyderio įvaizdžio bruožus, naudojo įverčius nuo 1 iki 5.

Aptariant skalių vertinimo vidurkius išryškėjo, kad respondentų vertinimai yra aukšti – skalių vertinimo vidurkių reikšmės varijuoja nuo 4,35 iki 4,53. Tai rodo, kad respondentai sutinka, kad šie bruožai yra būdingi mokytojui, kurį jie suvokia kaip lyderį. Remiantis skalių vidurkių sureitingavimu, mokytojo kaip lyderio įvaizdžio branduolį sudaro keturi labiausiai išreikšti bruožai: atsakomybė ($M=4,53$), vertybinė laikysena ($M=4,49$), empatija ($M=4,48$) bei refleksyvumas ir nuolatinis tobulėjimas ($M=4,47$). Aukščiausias atsakomybės bruožo vertinimas rodo, kad mokytojo kaip lyderio įvaizdis respondentų sąmonėje pirmiausia siejamas su patikimumu ir gebėjimu prisiimti atsakomybę už sprendimus. Šis rezultatas dera su teorinėje darbo dalyje identifikuotu atsakomybės bruožu, kuris

apibrėžiamas kaip vienas pagrindinių asmeninių lyderystės atributų (Šilingienė, 2011) ir siejama su atsakomybe už mokinius, mokyklą ir švietimo sistemą (Rupšienė ir Skarbalienė, 2010). Aukštas vertybinės laikysenos vertinimas rodo, kad mokytojo kaip lyderio įvaizdis respondentų sąmonėje siejamas su moraliniu autoritetu, teisingumu, vertybių ir elgesio derme. Gauti empiriniai duomenys dera su teorinėje darbo dalyje identifikuota vertybine laikysena, apibrėžiama kaip vidinė moralinė orientacija, suteikianti sprendimams dorovinį pagrindą ir formuojanti pasitikėjimą, pagarbą bei moralinį autoritetą (Leithwood et al., 2006; Collinson, 2012).

Empatijos bruožo aukštas vertinimas rodo, kad mokytojo kaip lyderio įvaizdis taip pat siejamas su gebėjimu suprasti kitus, įsiklausyti ir kurti palaikančius tarpasmeninius santykius. Gauti empiriniai duomenys dera su teorinėje dalyje aprašytu empatijos bruožu, siejama su mokytojo emociniu jautrumu, gebėjimu atpažinti kitų jausmus, adekvačiai į juos reaguoti ir stiprinti pasitikėjimu grįstus santykius (Šilingienė, 2011; Leithwood et al., 2006; Lumpkin et al., 2014). Refleksyvumo ir nuolatinio tobulėjimo bruožo aukštas vertinimas leidžia teigti, kad mokytojo kaip lyderio įvaizdis siejamas su gebėjimu kritiškai vertinti savo veiklą, mokytis iš patirties ir kryptingai tobulinti ugdymo praktiką, kas atitinka šiuolaikinę mokytojų lyderystės sampratą (Hunzicker, 2017).

Standartinis nuokrypis rodo duomenų sklaidą apie vidurkį. Analizuojamų skalių atveju matyti, kad standartinio nuokrypio reikšmės svyruoja nuo 0,60 iki 0,68, todėl galima teigti, jog visais atvejais duomenų sklaida apie vidurkį yra vidutinė (standartinis nuokrypis iki 0,5 laikomas mažu, nuo 0,5 iki 1 – vidutiniu, didesnis nei 1 – dideliu).

Asimetrijos ir eksceso koeficientai suteikia informacijos apie skirstinio atitikimą normaliojo skirstinio tankio kreivei. Šie koeficientai apibūdina histogramos formą: jei asimetrijos ir eksceso koeficientų reikšmės yra 0, laikoma, kad skirstinys yra normalusis. 3.2.2 lentelėje pateiktų skalių asimetrijos ir eksceso koeficientų reikšmės yra didesnės už 0 ir tai rodo, kad nagrinėjamų skalių skirstiniai nėra normalieji. Visų skalių asimetrijos koeficientų reikšmės yra neigiamos, o tai rodo, kad skalių skirstinių asimetrijos yra neigiamos (kairiosios). Neigiama asimetrija rodo, kad didžioji dalis respondentų rinkosi aukštesnius įverčius. Eksceso koeficientas parodo histogramos plokštumą arba smailumą. Teigiama eksceso koeficiento reikšmė rodo histogramos smailumą, o neigiama – histogramos plokštumą. 3.2.2 lentelėje pateikti skalių eksceso koeficientai yra teigiami, todėl galima teigti, kad nagrinėjamų skalių histogramos yra smailios.

Skirstinio normalumui įvertinti taip pat taikyta Kolmogorovo–Smirnovio statistika, nes tyrimo dalyvių imtis yra didesnė nei 50 ($n=477$). Pagal Kolmogorovo–Smirnovio statistiką statistinis reikšmingumas (p) visose mokytojo kaip lyderio įvaizdžio bruožų skalėse yra mažiau už $p<0,05$. Kadangi p reikšmė yra mažesnė nei 0,05, reiškia, kad skirstinys nėra normalusis (žr. 3.2.3 lentelę).

3.2.3 lentelė

Skalių skirstinių normalumo vertinimo duomenys

Skalė	Kolmogorovo–Smirnovio statistika		
	Reikšmė	df	p
Atsakomybė	0,228	477	0,000
Vertybinė laikysena	0,203	477	0,000
Refleksyvumas ir nuolatinis tobulėjimas	0,197	477	0,000
Emocinis tvirtumas	0,176	477	0,000
Empatija	0,209	477	0,000
Iniciatyvumas	0,159	477	0,000
Bendradarbiavimas	0,177	477	0,000
Asmeninė reprezentacija	0,184	477	0,000

Esant normaliajam duomenų skirstiniui, taikomi parametriniai tyrimo metodai. Tačiau 3.2.3 lentelės duomenys rodo, jog skirstiniai nėra normalieji, todėl tolesnei skalių duomenų analizei buvo taikyti neparametriniai Kruskal–Wallis ir Mann–Whitney U kriterijai. Šie kriterijai buvo taikyti siekiant išsiaiškinti, ar tarp skirtingų amžiaus, lyties, išsilavinimo ir tyrimo dalyvių santykio su mokykla grupių yra statistiškai reikšmingi mokytojo kaip lyderio bruožų skalių vertinimų skirtumai.

3.2.1. Mokytojo kaip lyderio įvaizdžio bruožų vertinimas tyrimo dalyvių amžiaus aspektu

Siekiant atskleisti mokytojo kaip lyderio įvaizdžio bruožų vertinimą pagal tyrimo dalyvių amžių, taikytas Kruskal–Wallis kriterijus. Tyrimo duomenys pateikiami 3.2.1.1 lentelėje.

3.2.1.1 lentelė

Skirtingo amžiaus tyrimo dalyvių mokytojo kaip lyderio įvaizdžio bruožų skalių vertinimas

Skalė	Amžiaus grupė	n	Rangų vidurkiai	Kruskal-Wallis H kriterijaus reikšmė	p
Atsakomybė	18-25 metų	92	218,07	7,322	0,025
	26-55 metų	253	254,29		
	56 metų ir vyresni	132	224,28		
Vertybinė laikysena	18-25 metų	92	205,51	12,646	0,002
	26-55 metų	253	258,37		
	56 metų ir vyresni	132	225,22		
Refleksyvumas ir nuolatinis tobulėjimas	18-25 metų	92	209,71	13,917	0,001
	26-55 metų	253	260,42		
	56 metų ir vyresni	132	218,35		
Emocinis tvirtumas	18-25 metų	92	220,13	4,933	0,085
	26-55 metų	253	251,71		
	56 metų ir vyresni	132	227,80		
Empatija	18-25 metų	92	221,18	6,312	0,043
	26-55 metų	253	253,45		
	56 metų ir vyresni	132	223,73		
Iniciatyvumas	18-25 metų	92	222,45	5,972	0,050
	26-55 metų	253	253,27		
	56 metų ir vyresni	132	223,19		
Bendradarbiavimas	18-25 metų	92	229,52	3,194	0,202
	26-55 metų	253	249,33		

Lentelės tęsinys 49 psl.

3.2.1.1 lentelės tęsinys

Asmeninė reprezentacija	56 metų ir vyresni	132	225,81	0,904	0,636
	18-25 metų	92	245,09		
	26-55 metų	253	241,61		
	56 metų ir vyresni	132	229,75		

3.2.1.1 lentelės duomenys rodo, kad vertinant mokytojo kaip lyderio atsakomybės skalę nustatyti statistiškai reikšmingi skirtumai tarp skirtingo amžiaus grupių respondentų vertinimų ($H(2)=7,322$; $p=0,025$). Aukščiausiai atsakomybės skalę vertino 26-55 metų tyrimo dalyviai (rangų vidurkis 254,20). Žemesni, tačiau tarpusavyje panašūs vertinimai nustatyti 56 metų ir vyresnių (rangų vidurkis 224,28) bei 18-25 metų (rangų vidurkis 218,07) tyrimo dalyvių amžiaus grupėse. Statistiškai reikšmingi skirtumai taip pat nustatyti vertinant vertybinės laikysenos skalę ($H(2)=12,464$; $p=0,02$). Aukščiausiai ši skalė įvertinta 26-55 metų respondentų grupėje (rangų vidurkis 258,37), žemesni vertinimai yra 56 metų ir vyresnių respondentų grupėje (rangų vidurkis 225,22), o žemiausi – jauniausių tyrimo dalyvių (rangų vidurkis 205,51). Reikšmingi skirtumai tarp skirtingo amžiaus grupių respondentų nustatyti ir refleksyvumo ir nuolatinio tobulėjimo skalėje ($H(2)=13,917$; $p=0,01$). Ryškiausiai ši skalė vertinta 26-55 metų tyrimo dalyvių (rangų vidurkis 260,42), žemesni vertinimai yra 56 metų ir vyresnių respondentų grupėje (rangų vidurkis 218,35), o žemiausi – jauniausių respondentų grupėje (rangų vidurkis 209,71). Statistiškai reikšmingi skirtumai egzistuoja ir empatijos skalės vertinimuose ($H(2)=6,312$; $p=0,043$). Aukščiausi empatijos skalės rangų vidurkiai yra 26-55 metų tyrimo dalyvių grupėje (rangų vidurkis 253,45), žemesni, tačiau tarpusavyje panašūs mokytojo kaip lyderio empatijos skalės vertinimai yra 56 metų ir vyresnių (rangų vidurkis 223,73) bei 18-25 metų (rangų vidurkis 221,18) tyrimo dalyvių amžiaus grupėse. Labai panašūs statistiškai reikšmingi skirtumai yra ir iniciatyvumo skalės vertinimuose ($H(2)=5,972$; $p=0,050$). Aukščiausiai iniciatyvumo skalę vertino 26-55 metų tyrimo dalyviai (rangų vidurkis 253,27), panašūs, tačiau žemesni, mokytojo kaip lyderio iniciatyvumo skalės vertinimai yra 56 metų ir vyresnių (rangų vidurkis 223,19) bei 18-25 metų (rangų vidurkis 222,45) tyrimo dalyvių amžiaus grupėse. Vertinant emocinio tvirtumo, bendradarbiavimo, asmeninės reprezentacijos skales, statistiškai reikšmingų skirtumų tarp skirtingo amžiaus grupių respondentų nenustatyta.

Apibendrinant galima teigti, kad tarp skirtingo amžiaus respondentų mokytojo kaip lyderio įvaizdžio bruožų skalių vertinimų nustatyti statistiškai reikšmingi skirtumai (atsakomybės, vertybinės laikysenos, refleksyvumo ir nuolatinio tobulėjimo, empatijos bei iniciatyvumo). Duomenys rodo, kad aukštesniais įverčiais mokytojo kaip lyderio bruožus vertina 26-55 metų tyrimo dalyviai, o vyriausių ir jauniausių respondentų vertinimai yra žemesni. Taigi galima patvirtinti tyrimo hipotezę H1, kad skirtingo amžiaus gyventojai skirtingai vertina mokytojo kaip lyderio įvaizdžio bruožus.

3.2.2. Mokytojo kaip lyderio įvaizdžio bruožų vertinimas tyrimo dalyvių lyties aspektu

Siekiant atskleisti mokytojo kaip lyderio įvaizdžio bruožų vertinimą pagal tyrimo dalyvių lytį, taikytas Mann–Whitney U kriterijus. Tyrimo duomenys pateikiami 3.2.2.1 lentelėje.

3.2.2.1 lentelė

Skirtingos lyties tyrimo dalyvių mokytojo kaip lyderio įvaizdžio bruožų skalių vertinimas

Skalė	Lytis	n	Rangų vidurkiai	Mann–Whitney U kriterijaus reikšmė	p
Atsakomybė	Moteris	371	246,45	15414,500	0,003
	Vyras	102	202,62		
Vertybinė laikysena	Moteris	371	246,59	15362,000	0,003
	Vyras	102	202,11		
Refleksyvumas ir nuolatinis tobulėjimas	Moteris	371	245,55	15750,500	0,008
	Vyras	102	205,92		
Emocinis tvirtumas	Moteris	371	240,73	17538,000	0,249
	Vyras	102	223,44		
Empatija	Moteris	371	246,96	15224,500	0,002
	Vyras	102	200,76		
Iniciatyvumas	Moteris	371	243,48	16517,000	0,046
	Vyras	102	213,43		
Bendradarbiavimas	Moteris	371	241,89	17106,000	0,130
	Vyras	102	219,21		
Asmeninė reprezentacija	Moteris	371	237,48	18742,500	0,881
	Vyras	102	235,25		

3.2.2.1 lentelės duomenys rodo, kad skirtingos lyties respondentų vertinimuose yra statistiškai reikšmingi skirtumai vertinant atsakomybės ($p=0,003$), vertybinės laikysenos ($p=0,003$), refleksyvumo ir nuolatinio tobulėjimo ($p=0,008$), empatijos ($p=0,002$), iniciatyvumo ($p=0,046$) mokytojo kaip lyderio bruožų skales. Lyties aspektu šiose skalėse moterų vertinimų rangų vidurkiai yra aukštesni nei vyrų: atsakomybės (moterų – 246,45, vyrų – 202,62); vertybinės laikysenos (moterų – 246,59, vyrų – 202,11); refleksyvumo ir nuolatinio tobulėjimo (moterų – 245,55, vyrų – 205,92); empatijos (moterų – 246,96, vyrų – 200,76); iniciatyvumo (moterų – 243,48, vyrų – 213,43). Vertinant emocinio tvirtumo, bendradarbiavimo ir asmeninės reprezentacijos skales, statistiškai reikšmingų skirtumų tarp skirtingos lyties respondentų nenustatyta. Vis dėlto tyrimo duomenys rodo, kad moterų šių skalių rangų vidurkiai yra nežymiai aukštesni.

Apibendrinant galima teigti, kad skirtingos lyties respondentų mokytojo kaip lyderio įvaizdžio bruožų skalių vertinimuose nustatyti statistiškai reikšmingi skirtumai atsakomybės, vertybinės laikysenos, refleksyvumo ir nuolatinio tobulėjimo, empatijos bei iniciatyvumo skalėse. Duomenys rodo, kad moterys aukštesniais įverčiais vertina mokytojo kaip lyderio bruožus, todėl galima patvirtinti tyrimo hipotezę H2, jog skirtingos lyties gyventojai skirtingai vertina mokytojo kaip lyderio įvaizdžio bruožus.

3.2.3. Mokytojo kaip lyderio įvaizdžio bruožų vertinimas tyrimo dalyvių išsilavinimo aspektu

Siekiant atskleisti mokytojo kaip lyderio įvaizdžio bruožų vertinimą pagal tyrimo dalyvių išsilavinimą, taikytas Kruskal–Wallis kriterijus. Tyrimo duomenys pateikiami 3.2.3.1 lentelėje.

**Skirtingo išsilavinimo tyrimo dalyvių mokytojo kaip lyderio įvaizdžio bruožų skalių
vertinimas**

Skalė	Išsilavinimas	n	Rangų vidurkiai	Kruskal-Wallis H kriterijaus reikšmė	p
Atsakomybė	Nebaigtas vidurinis	66	209,45	7,253	0,027
	Vidurinis (su ar be profesinio išsilavinimo)	105	223,19		
	Aukštasis	306	250,80		
Vertybinė laikysena	Nebaigtas vidurinis	66	189,29	11,288	0,004
	Vidurinis (su ar be profesinio išsilavinimo)	105	237,43		
	Aukštasis	306	250,26		
Refleksyvumas ir nuolatinis tobulėjimas	Nebaigtas vidurinis	66	204,86	8,640	0,013
	Vidurinis (su ar be profesinio išsilavinimo)	105	222,72		
	Aukštasis	306	251,95		
Emocinis tvirtumas	Nebaigtas vidurinis	66	197,59	8,945	0,011
	Vidurinis (su ar be profesinio išsilavinimo)	105	230,54		
	Aukštasis	306	250,83		
Empatija	Nebaigtas vidurinis	66	217,03	2,316	0,314
	Vidurinis (su ar be profesinio išsilavinimo)	105	236,93		
	Aukštasis	306	244,45		
Iniciatyvumas	Nebaigtas vidurinis	66	216,55	4,036	0,133
	Vidurinis (su ar be profesinio išsilavinimo)	105	226,73		
	Aukštasis	306	248,05		
Bendradarbiavimas	Nebaigtas vidurinis	66	220,87	1,927	0,382
	Vidurinis (su ar be profesinio išsilavinimo)	105	233,51		
	Aukštasis	306	244,79		
Asmeninė reprezentacija	Nebaigtas vidurinis	66	223,37	1,082	0,582
	Vidurinis (su ar be profesinio išsilavinimo)	105	244,08		
	Aukštasis	306	240,63		

3.2.3.1 lentelės duomenys rodo, kad vertinant mokytojo kaip lyderio atsakomybės skalę nustatyti statistiškai reikšmingi skirtumai tarp skirtingo išsilavinimo tyrimo dalyvių ($H(2)=7,253$; $p=0,027$). Aukščiausiai atsakomybės skalę vertino aukštąjį išsilavinimą turintys tyrimo dalyviai (vertinimo rangų vidurkis 250,80), žemesni vertinimai nustatyti vidurinį išsilavinimą turinčių respondentų grupėje (rangų vidurkis 223,19), o žemiausi – nebaigtą vidurinį išsilavinimą turinčių respondentų grupėje (rangų vidurkis 209,45). Statistiškai reikšmingi skirtumai taip pat nustatyti vertinant mokytojo kaip lyderio vertybinės laikysenos skalę ($H(2)=11,288$; $p=0,004$). Aukštąjį išsilavinimą turinčių tyrimo dalyvių vertybinės laikysenos skalės vertinimo rangų vidurkis (250,26) aukščiausias, žemesnis yra vidurinį išsilavinimą turinčių tyrimo dalyvių (237,43), žemiausias – nebaigtą vidurinį išsilavinimą turinčių respondentų (189,29). Statistiškai reikšmingi skirtumai pagal tyrimo dalyvių išsilavinimą nustatyti refleksyvumo ir nuolatinio tobulėjimo skalės vertinime ($H(2)=8,640$; $p=0,013$). Šioje skalėje išryškėjo ta pati tendencija kaip ir aukščiau aprašytų skalių – aukščiausias rangų vidurkis yra aukštąjį išsilavinimą turinčių respondentų (251,95), žemesnis rangų vidurkis yra vidurinį išsilavinimą turinčių tyrimo dalyvių (222,72), žemiausias – nebaigtą vidurinį išsilavinimą turinčių respondentų (204,86). Statistiškai reikšmingi skirtumai nustatyti ir vertinant emocinio tvirtumo skalę

($H(2)=8,945$; $p=0,011$). Aukštąjį išsilavinimą turinčių tyrimo dalyvių emocinio tvirtumo skalės vertinimo rangų vidurkis (250,83) aukščiausias, žemesnis – vidurinį išsilavinimą turinčių tyrimo dalyvių (230,54), o žemiausias – nebaigtą vidurinį išsilavinimą turinčių respondentų (197,59). Vertinant empatijos, iniciatyvumo, bendradarbiavimo, asmeninės reprezentacijos skales, statistiškai reikšmingų skirtumų tarp skirtingo išsilavinimo tyrimo dalyvių nenustatyta.

Apibendrinant galima teigti, kad tarp skirtingo išsilavinimo respondentų nustatyti statistiškai reikšmingi skirtumai vertinant mokytojo kaip lyderio įvaizdžio atsakomybės, vertybinės laikysenos, refleksyvumo ir nuolatinio tobulėjimo bei emocinio tvirtumo skales. Duomenys rodo, kad aukštąjį išsilavinimą turintys tyrimo dalyviai aukštesniais įverčiais vertina mokytojo kaip lyderio bruožus, todėl patvirtinama tyrimo hipotezė H3, kad skirtingo išsilavinimo gyventojai skirtingai vertina mokytojo kaip lyderio įvaizdžio bruožus.

3.2.4. Mokytojo kaip lyderio įvaizdžio bruožų vertinimas tyrimo dalyvių santykio su mokykla aspektu

Siekiant atskleisti mokytojo kaip lyderio įvaizdžio bruožų vertinimą pagal tyrimo dalyvių santykį su mokykla, taikytas Kruskal–Wallis kriterijus. Tyrimo duomenys pateikiami 3.2.4.1 lentelėje.

3.2.4.1 lentelė

Skirtingo santykio su mokykla tyrimo dalyvių mokytojo kaip lyderio įvaizdžio bruožų skalių vertinimas

Skalė	Amžiaus grupė	n	Rangų vidurkiai	Kruskal-Wallis H kriterijaus reikšmė	p
Atsakomybė	Esu mokiniys / neseniai baigiau mokyklą	97	223,37	9,168	0,027
	Esu mokinio / neseniai baigusio mokyklą vaiko mama / tėvas	83	234,36		
	Esu / buvau mokytojas, dėstytojas, švietimo darbuotojas	168	263,18		
	Nesusijęs (-usi) su švietimo sistema	129	222,26		
Vertybinė laikysena	Esu mokiniys / neseniai baigiau mokyklą	97	211,82	13,957	0,003
	Esu mokinio / neseniai baigusio mokyklą vaiko mama / tėvas	83	237,28		
	Esu / buvau mokytojas, dėstytojas, švietimo darbuotojas	168	268,18		
	Nesusijęs (-usi) su švietimo sistema	129	222,53		
Refleksyvumas ir nuolatinis tobulėjimas	Esu mokiniys / neseniai baigiau mokyklą	97	222,75	4,632	0,201
	Esu mokinio / neseniai baigusio mokyklą vaiko mama / tėvas	83	239,72		
	Esu / buvau mokytojas, dėstytojas, švietimo darbuotojas	168	255,51		
	Nesusijęs (-usi) su švietimo sistema	129	229,26		

Lentelės tęsinys 53 psl.

3.2.4.1 Lentelės tęsinys

Emocinis tvirtumas	Esu mokinys / neseniai baigiau mokyklą	97	228,37	2,866	0,413
	Esu mokinio / neseniai baigusio mokyklą vaiko mama / tėvas	83	238,63		
	Esu / buvau mokytojas, dėstytojas, švietimo darbuotojas	168	252,44		
	Nesusijęs (-usi) su švietimo sistema	129	229,73		
Empatija	Esu mokinys / neseniai baigiau mokyklą	97	224,36	4,748	0,191
	Esu mokinio / neseniai baigusio mokyklą vaiko mama / tėvas	83	252,40		
	Esu / buvau mokytojas, dėstytojas, švietimo darbuotojas	168	251,27		
	Nesusijęs (-usi) su švietimo sistema	129	225,41		
Iniciatyvumas	Esu mokinys / neseniai baigiau mokyklą	97	229,94	4,847	0,183
	Esu mokinio / neseniai baigusio mokyklą vaiko mama / tėvas	83	247,74		
	Esu / buvau mokytojas, dėstytojas, švietimo darbuotojas	168	253,41		
	Nesusijęs (-usi) su švietimo sistema	129	221,42		
Bendradarbiavimas	Esu mokinys / neseniai baigiau mokyklą	97	237,75	3,907	0,272
	Esu mokinio / neseniai baigusio mokyklą vaiko mama / tėvas	83	250,27		
	Esu / buvau mokytojas, dėstytojas, švietimo darbuotojas	168	248,54		
	Nesusijęs (-usi) su švietimo sistema	129	220,27		
Asmeninė reprezentacija	Esu mokinys / neseniai baigiau mokyklą	97	241,34	0,551	0,908
	Esu mokinio / neseniai baigusio mokyklą vaiko mama / tėvas	83	233,45		
	Esu / buvau mokytojas, dėstytojas, švietimo darbuotojas	168	243,96		
	Nesusijęs (-usi) su švietimo sistema	129	234,36		

3.2.4.1 lentelės duomenys rodo, kad skirtingą santykį su mokykla turinčių tyrimo dalyvių vertinimuose yra statistiškai reikšmingi skirtumai vertinant mokytojo kaip lyderio atsakomybės skalę ($H(3)=9,168$; $p=0,027$). Aukščiausias atsakomybės skalės rangų vidurkis (263,18) yra esamų ar buvusių mokytojų, dėstytojų, švietimo darbuotojų. Antroje vietoje pagal vertinimų rangų vidurkį yra esamų mokinių arba neseniai mokyklą baigusiu vaikų tėvai (rangų vidurkis 234,36). Trečioje vietoje yra mokinių arba neseniai mokyklą baigusiu asmenų vertinimai (rangų vidurkis 223,37). Žemiausiai mokytojo kaip lyderio įvaizdžio atsakomybės bruožo skalę vertino su švietimo sistema nesusiję tyrimo dalyviai (rangų vidurkis 222,26). Statistiškai reikšmingi skirtumai taip pat nustatyti vertinant vertybinės laikysenos skalę tarp skirtingą santykį su mokykla turinčių respondentų ($H(3)=13,957$; $p=0,003$). Aukščiausias šios skalės rangų vidurkis (268,18) vėlgi yra esamų ar buvusių mokytojų, dėstytojų, švietimo darbuotojų, žemesni yra esamų mokinių arba neseniai mokyklą baigusiu vaikų tėvų vertinimai (rangų vidurkis 237,28), dar žemesni yra su švietimo sistema nesusijusių tyrimo dalyvių vertinimai (rangų vidurkis 222,53), o žemiausi – mokinių arba neseniai baigusiu mokyklą asmenų (rangų vidurkis 211,82). Vertinant refleksyvumo ir nuolatinio tobulėjimo, emocinio tvirtumo,

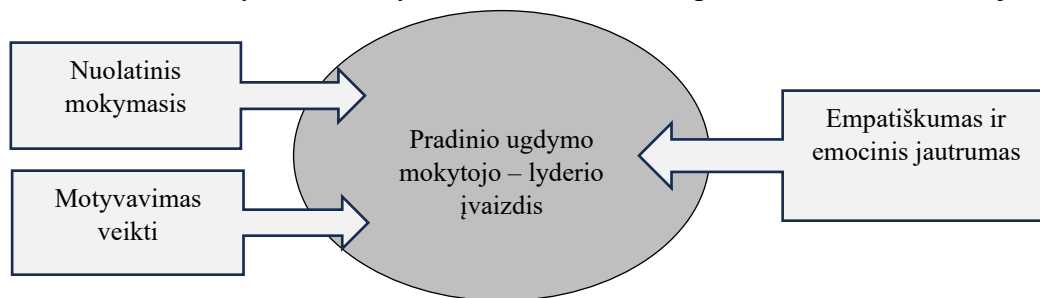
empatijos, iniciatyvumo, bendradarbiavimo ir asmeninės reprezentacijos skales, statistiškai reikšmingų skirtumų tarp skirtingą santykį su mokykla turinčių tyrimo dalyvių nenustatyta.

Apibendrinant galima teigti, kad tarp skirtingą santykį su mokykla turinčių respondentų nustatyti statistiškai reikšmingi skirtumai vertinant mokytojo kaip lyderio įvaizdžio atsakomybės ir vertybinės laikysenos skales. Duomenys rodo, kad esami ar buvę mokytojai, dėstytojai, švietimo darbuotojai aukštesniais įverčiais vertina mokytojo kaip lyderio įvaizdžio bruožus, todėl galima patvirtinti tyrimo hipotezę H4, jog skirtingą santykį su mokykla turintys gyventojai skirtingai vertina mokytojo kaip lyderio įvaizdžio bruožus.

3.3. Mokytojo kaip lyderio įvaizdžio bruožų samprata mokomųjų dalykų aspektu

Šioje darbo dalyje, siekiant atskleisti mokytojo kaip lyderio įvaizdžio sampratą pagal mokomuosius dalykus ir tyrimo dalyvių išskirtus lyderystės bruožus, buvo atlikta atviru klausimu surinktų duomenų klasikinė kokybinė analizė. Respondentų pateikti atsakymai buvo sugrupuoti pagal mokomuosius dalykus, remiantis Bendrųjų ugdymo planų dalykų klasifikacija: pradinio ugdymo; dorinio, kalbinio ugdymo; matematikos, gamtos ir technologinio ugdymo; visuomeninio ugdymo; meninio ir fizinio ugdymo.

Siekiant atskleisti pradinio ugdymo mokytojo kaip lyderio įvaizdžio sampratą, išskirtos trys kategorijos: nuolatinis mokymasis; motyvavimas veikti bei empatiškumas ir emocinis jautrumas (žr. 7 pav.).



7 pav. Pradinio ugdymo mokytojo kaip lyderio įvaizdžio samprata

Išskirtos kategorijos analizuojamos atskirai, išryškinant subkategorijas ir jas iliustruojant tyrimo dalyvių teiginiais.

Analizuojant pirmąją kategoriją - *Nuolatinis mokymasis*, siekta atskleisti kaip tyrimo dalyviai supranta nuolat besimokančio pradinio ugdymo mokytojo asmenybę. Atlikus tekstų analizę, šioje kategorijoje buvo išskirtos dvi subkategorijos (žr. 3.3.1 lentelę).

3.3.1 lentelė

Nuolatinis mokymasis – pradinio ugdymo mokytojo kaip lyderio įvaizdžio bruožas

Kategorija	Subkategorija	Iliustruojantis teiginys	Skaičius
Nuolatinis mokymasis	Siekia žinių	Mokytojas lyderis pats nuolat mokosi, domisi naujovėmis, ieško veiksmingų mokymo metodų (TD428). Mokytojas lyderis tai nuolat tobulėjantis pedagogas, kuris siekia profesinio augimo (TD425). Yra reiklūs sau, empatiški, vis besimokantys ir pasidalinantys (TD433).	3
	Apmąsto savo veiklą	Reflektuoja savo darbą ir priima grįžtamąjį ryšį (TD421). Lyderis ne tik mokosi, bet ir įgalina save ir kitus tobulėti (TD 435).	2

Tyrimo dalyvių parašyti samprotavimai parodė, kad pradinio ugdymo mokytojas kaip lyderis, apibūdinamas kaip besimokantis, respondentų siejamas su žinių siekiu – „Mokytojas lyderis pats nuolat mokosi, domisi naujovėmis, ieško veiksmingų mokymo metodų“ (TD428), profesiniu augimu „Mokytojas lyderis tai nuolat tobulėjantis pedagogas, kuris siekia profesinio augimo“ (TD 425), reiklumu sau „Yra reiklūs sau, empatiški, vis besimokantys ir pasidalinantys“ (TD433). Kitas aspektas, kurį išryškino tyrimo duomenys, yra savo veiklos apmąstymas – „Reflektuoja savo darbą ir priima grįžtamąjį ryšį“ (TD421), kuris veda į tobulėjimą – „Lyderis ne tik mokosi, bet ir įgalina save ir kitus tobulėti“ (TD 435). Apibendrinant galima teigti, kad tyrimo dalyviai supranta, jog pradinio ugdymo mokytojas turi suvokti mokymosi visą gyvenimą svarbą, nes tai daro įtaką prisitaikymui prie pokyčių, asmeniniam tobulėjimui ir mokytojo karjerai.

Analizuojant antrąją kategoriją - *Motyvavimas veikti*, siekta atskleisti kaip tyrimo dalyviai supranta motyvuojančio veikti pradinio ugdymo mokytojo kaip lyderio bruožą. Atlikus tekstų analizę, šioje kategorijoje buvo išskirtos dvi subkategorijos (žr. 3.3.2 lentelę).

3.3.2 lentelė

Motyvavimas veikti – pradinio ugdymo mokytojo kaip lyderio įvaizdžio bruožas

Kategorija	Subkategorija	Iliustruojantis teiginys	Skaičius
Motyvavimas veikti	Kuriamu mikroklimatu klasėje	Mokytojas lyderis - tai pedagogas, kuris ne tik perduoda žinias, bet ir įkvepia, veda, motyvuoja, bei kuria teigiamą pokytį tiek klasėje, tiek visoje mokyklos bendruomenėje (TD431). Randa ryšį su mokiniu, geranoriškas, motyvuoja stengtis ir tobulėti (TD419). Mokytojas lyderis tai žmogus, kuris veda kitus pirmyn savo pavyzdžiu, o ne valdžia ar pareigomis. Savo nuoširdžiu įsitraukimu, tikėjimu mokymosi galia ir pagarba žmogui (TD429).	3
	Mokytojo autoritetu	Pavyzdys, kuriuo norisi sekti, mokytis. Žinios, kompetencija, gebėjimas bendrauti ir bendradarbiauti, išklauskymas, palaikymas, žmogiškosios vertybės (TD444). Savo energija bei profesionalumu mokytojas formuojantis pozityvią ugdymo kultūrą (TD435).	2

Kaip rodo 3.3.2 lentelės duomenys, mokytojo motyvuojanti veikla yra svarbi ugdymo kokybei. Tyrimo dalyviai išskiria pradinio ugdymo mokytojo kuriamos mokymo(si) aplinkos reikšmę: „Mokytojas lyderis - tai pedagogas, kuris ne tik perduoda žinias, bet ir įkvepia, veda, motyvuoja, bei kuria teigiamą pokytį tiek klasėje, tiek visoje mokyklos bendruomenėje“ (TD431), taip pat pradinio ugdymo mokytojo autoriteto įtaką „Pavyzdys, kuriuo norisi sekti, mokytis. Žinios, kompetencija, gebėjimas bendrauti ir bendradarbiauti, išklauskymas, palaikymas, žmogiškosios vertybės“ (TD444), „Savo energija bei profesionalumu mokytojas formuojantis pozityvią ugdymo kultūrą“ (TD435). Taigi, pradinio ugdymo mokytojo kaip lyderio įvaizdis siejamas su gebėjimu kurti pozityvų mikroklimatą bei autoritetu mokinių ir jų tėvų akyse, kuris kyla iš mokytojo profesionalumo, bendravimo gebėjimų ir žmogiškųjų vertybių, o ne formalių pareigų.

Trečioji kategorija, apibūdinant pradinio ugdymo mokytoją kaip lyderį, yra jo empatiškumas ir emocinis jautrumas (žr. 3.3.3 lentelę).

Empatiškumas ir emocinis jautrumas – pradinio ugdymo mokytojo kaip lyderio įvaizdžio bruožas

Kategorija	Subkategorija	Ilustruojantis teiginys	Skaičius
Empatiškumas ir emocinis jautrumas	Atpažįstantis vaikų emocijas, ugdantis vaikų emocinį intelektą	Reiklus sau ir kitiems, bet tuo pačiu, padeda kitiems, nepakenčia patyčių (TD411). Labiau atkreipiantis dėmesį į klasės nuskriaustus vaikus (TD407). Ramus, įtaigus, padedantis spręsti konfliktines situacijas (TD418).	3
	Teisingas visiems vienodai, atjaučiantis	Moka sudominti mokinius net tada, kai yra neįdomi tema, su visais mokiniais elgiasi vienodai, išklauso, nereiškia piktų emocijų nors mokinys neteisis ir linkęs konfliktuoti (TD412). Pagiria, kai mato, kad stengiasi. Stengiasi įtraukti į veiklas ir suteikia veikimo laisvę, su juo galima pasikalbėti apie asmeninius dalykus (TD420).	2

Tyrimo dalyvių pateikti mokytojo kaip lyderio įvaizdžio bruožai atskleidė, kad pradinio ugdymo mokytojas suvokiamas kaip empatiška ir emociškai jautri asmenybė. Tai pasireiškia mokytojo gebėjimu atpažinti vaikų emocijas ir spręsti konfliktines situacijas „*Reiklus sau ir kitiems, bet tuo pačiu, padeda kitiems, nepakenčia patyčių*“ (TD411), „*Ramus, įtaigus, padedantis spręsti konfliktines situacijas*“ (TD418). Respondentų nuomone, svarbu, kad mokytojas pastebėtų visus klasės mokinius „*Labiau atkreipiantis dėmesį į klasės nuskriaustus vaikus*“ (TD407). Teisingumas visų atžvilgiu ir atjauta taip pat įvardijami kaip svarbūs pradinio ugdymo mokytojo bruožai „*Su visais mokiniais elgiasi vienodai*“ (TD412), „*Su juo galima pasikalbėti apie asmeninius dalykus*“ (TD420).

Apibendrinant galima teigti, kad pradinio ugdymo mokytojo kaip lyderio įvaizdis tyrimo dalyvių suvokiamas kaip nuolat besimokantis, kitus įkvepiantis ir empatiškas bei emociškai jautrus asmuo, kuriantis palankią aplinką.

Siekiant atskleisti dorinio ir kalbinio ugdymo mokytojo kaip lyderio įvaizdžio sampratą, išskirtos trys kategorijos: tvirtos vertybinės nuostatos, didaktinė kompetencija ir bendruomeniškumas (žr. 8 pav.).



8 pav. Dorinio ir kalbinio ugdymo mokytojo kaip lyderio įvaizdžio samprata

Pirmoji kategorija – tvirtos vertybinės nuostatos – parodo, kad respondentams svarbu, jog dorinio ir kalbinio ugdymo mokytojas kaip lyderis turėtų aiškas asmenines vertybines nuostatas. Tyrimo dalyvių nuomone, šių nuostatų pagrindą sudaro žmogiškumas ir objektyvumas (žr. 3.3.4 lentelę).

3.3.4 lentelė

Tvirtos vertybinės nuostatos – dorinio ir kalbinio ugdymo mokytojo kaip lyderio įvaizdžio bruožas

Kategorija	Subkategorija	Iliustruojantis teiginys	Skaičius
Tvirtos vertybinės nuostatos	Žmogiškumas	Sąžiningumas, principingumas, žinios (TD290). Patikimas, laikantis žodžio (TD274). Griežtumas, teisingumas, pagalba bėdoje (TD201).	3
	Objektyvumas	Nežiūrėjo į pavardės garsumą rajone, neturėjo įtakos tėvų užimamos pareigos. Manau šitų bruožų dabar mokytojams trūksta (TD183). Gebėjimas atskirti pareigas nuo asmenybės (TD469).	2

3.3.4 lentelės duomenys rodo, kad tyrimo dalyvių suvokimu žmogiškumas yra paremtas įvairiomis asmenybės savybėmis, tokiomis kaip „*Sąžiningumas, principingumas*“ (TD290), „*Patikimas, laikantis žodžio*“ (TD274), „*Griežtumas, teisingumas, pagalba bėdoje*“ (TD201). Kita subkategorija – objektyvumas. Respondentai pažymi, kad šios savybės dabartiniams mokytojams trūksta „*Nežiūrėjo į pavardės garsumą rajone, neturėjo įtakos tėvų užimamos pareigos. Manau šitų bruožų dabar mokytojams trūksta*“ (TD183), „*Gebėjimas atskirti pareigas nuo asmenybės*“ (TD469). Vis dėlto tyrimo dalyvių patirtys rodo, kad yra mokytojų, kurie geba būti objektyvūs ir, respondentų vertinimu, sąžiningai, nešališkai bei atsakingai vertina mokinius.

Antroji kategorija apibūdinanti dorinio ir kalbinio ugdymo mokytoją yra jo didaktinė kompetencija (žr. 3.3.5 lentelę). Respondentai nurodė, kad mokytojas turi būti įvaldęs ugdymo metodus, kurie aktyvintų skirtingų gebėjimų mokinius: „*Moko dalyką ne sausa teorija, o įpindamas įvairių veiklų*“ (TD248), „*Noras diferencijuotai prieiti prie kiekvieno mokinio asmeniškai. Žaidybiški ugdymo metodai*“ (TD255). Kita subkategorija, apibrėžianti didaktinę kompetenciją, yra mokytojo mokymo stiliaus turėjimas, kuris apibrėžiamas mokytojo profesiniu augimu, gebėjimu stebėti mokinių išmokimą ir palaikyti nuolatinę komunikaciją: „*Puikiai išmano savo dalyką, nuolat tobulina žinias*“ (TD247), „*Visada bendrauja. Kas neaišku paklaus, paaiškins*“ (TD 243), „*Visada padės kai matys kad kažkas nesiseka ar panašiai*“ (TD236).

3.3.5 lentelė

Didaktinė kompetencija – dorinio ir kalbinio ugdymo mokytojo kaip lyderio įvaizdžio bruožas

Kategorija	Subkategorija	Iliustruojantis teiginys	Skaičius
Didaktinė kompetencija	Ugdymo metodų įvaldymas	Moko dalyką ne sausa teorija, o įpindamas įvairių veiklų (TD248). Noras diferencijuotai prieiti prie kiekvieno mokinio asmeniškai. Žaidybiški ugdymo metodai (TD255).	2
	Aiškus mokymo stilius	Puikiai išmano savo dalyką, nuolat tobulina žinias (TD247). Visada bendrauja. Kas neaišku paklaus, paaiškins (TD 243). Visada padės kai matys kad kažkas nesiseka ar panašiai (TD236).	3

Trečioji kategorija, apibūdinanti dorinio ir kalbinio ugdymo mokytoją kaip lyderį yra bendruomeniškumas (žr. 3.3.6 lentelę). Tyrimo dalyvių nuomone, bendruomeniškumas apima dvi subkategorijas. Pirmoji subkategorija yra tėvų įtraukimas į ugdymo procesą, kuris pasireiškia nuolatine ir atvira komunikacija su tėvais: „*Aktyviai bendrauja su tėvais*“ (TD243), „*Be pikty emocijų bendrauja su tėvais, pasako apie vaiko elgesio problemas ir bando kartu su tėvais jas spręsti*“ (TD192). Antroji subkategorija apibrėžia mokytojo gebėjimą telkti klasės ir mokyklos bendruomenę įvairiomis popamokinės veiklos formomis: „*Bendrauja su mokiniais kaip su suaugusiais, pateikia idėjų renginiams, vertina visų mokinių indėlį, skatina mokinius veikti*“ (TD26), „*Mokytojas-lyderis telkia kolegas, dalijasi medžiaga, inicijuoja bendradarbiavimą su tėvais ir*

bendruomene, įgalina mokinius prisiimti atsakomybę ir palaikyti bendras taisykles, organizuoja įvairius renginius“ (TD 37), „Prisiima daugiau atsakomybės ir organizuoja renginius“ (TD152).

3.3.6 lentelė

Bendruomeniškumas – dorinio ir kalbinio ugdymo mokytojo kaip lyderio įvaizdžio bruožas

Kategorija	Subkategorija	Iliustruojantis teiginys	Skaičius
Bendruomeniškumas	Tėvų įtraukimas į ugdymą	Aktyviai bendrauja su tėvais (TD243). Be piktų emocijų bendrauja su tėvais, pasako apie vaiko elgesio problemas ir bando kartu su tėvais jas spręsti (TD192).	2
	Įvairiapusė popamokinė veikla	Bendrauja su mokiniiais kaip su suaugusiais, pateikia idėjų renginiams, vertina visų mokinių indėlį, skatina mokinius veikti (TD26). Mokytojas-lyderis telkia kolegas, dalijasi medžiaga, inicijuoja bendradarbiavimą su tėvais ir bendruomene, įgalina mokinius prisiimti atsakomybę ir palaikyti bendras taisykles, organizuoja įvairius renginius (TD 37). Prisiima daugiau atsakomybės ir organizuoja renginius (TD152).	3

Apibendrinant dorinio ir kalbinio ugdymo mokytojo kaip lyderio įvaizdžio bruožus, galima teigti, kad šių sričių mokytojui keliamas reikalavimas būti geru dalyko specialistu, gebėti telkti mokinius ir mokyklos bendruomenę bei turėti aiškas vertybines nuostatas ir jomis vadovautis tiek asmeniniame gyvenime, tiek profesinėje veikloje.

Siekiant išryškinti matematikos, gamtos mokslų ir technologinio ugdymo mokytojo kaip lyderio įvaizdžio sampratą, išskirtos dvi kategorijos: didaktinė kompetencija ir pasiaukojimas (žr. 9 pav.).



9 pav. Matematikos, gamtos mokslų ir technologinio ugdymo mokytojo kaip lyderio įvaizdžio samprata

Pirmąją kategoriją – didaktinė kompetencija – sudaro dvi subkategorijos: ugdymo rezultatai ir mokymo kokybė bei kritinio mąstymo ugdymas (žr. 3.3.7 lentelę)

3.3.7 lentelė

Didaktinė kompetencija – matematikos, gamtos mokslų ir technologinio ugdymo mokytojo kaip lyderio įvaizdžio bruožas

Kategorija	Subkategorija	Iliustruojantis teiginys	Skaičius
Didaktinė kompetencija	Ugdymo rezultatai ir mokymo kokybė	Profesinė kompetencija, geri mokomų mokinių egzaminų rezultatai (TD392). Yra savo srities specialistas (TD321). Pamokos turi aiškią struktūrą, tvarką (TD107). Gebėjimas paaiškinti sudėtingus dalykus paprastai, nuolatinis tobulėjimas ir įkvepiantis požiūris į mokslą kaip gyvenimo vertybę (TD385).	4
	Kritinio mąstymo ugdymas	Žadina smalsumą, moko stebėti, tyrinėti ir mąstyti kaip mokslininkas (TD41). Mokytoja įkvepia smalsumą, eksperimentinį mąstymą ir drąsą bandyti (TD80).	2

Tyrimo dalyvių nuomone, matematikos, gamtos ir technologinio ugdymo mokytojo kaip lyderio įvaizdis siejamas su jo mokinių pasiekimais ir profesionalumu. Tai atsiskleidžia akcentuojant mokinių egzaminų rezultatus – „*Profesinė kompetencija, geri mokomų mokinių egzaminų rezultatai*“ (TD392), profesionalumą, pasireiškiantį mokymo metodikos išmanymu „*Yra savo srities specialistas*“ (TD321), bei aiškią ugdymo proceso struktūrą – „*Pamokos turi aiškią struktūrą, tvarką*“ (TD107). Antroji subkategorija išryškina svarbaus gebėjimo šiandienos žmogui ugdymą. Kritinio mąstymo ugdymas, tyrimo dalyvių nuomone, yra svarbus matematikos, gamtos ir technologinio ugdymo mokytojo kaip lyderio įvaizdžio bruožas, kuris pasireiškia mokinių smalsumo, tyrinėjimo ir eksperimentavimo gebėjimų ugdymu: „*Žadina smalsumą, moko stebėti, tyrinėti ir mąstyti kaip mokslininkas*“ (TD41), „*Mokytoja įkvepia smalsumą, eksperimentinį mąstymą ir drąsą bandyti*“ (TD80).

Antroji kategorija, kurią respondentai išskyrė kaip svarbią matematikos, gamtos ir technologinio ugdymo mokytojui kaip lyderiui yra pasiaukojimas (žr. 3.3.8 lentelę). Šios srities mokomieji dalykai ugdymo turiniu yra sudėtingi, tad tyrimo dalyvių atsakymai leidžia išskirti subkategoriją atsidavimas darbui, kuri rodo, kad mokytojas suvokiamas kaip visiškai atsidavęs mokymo procesui: „*Netaupantis savęs, ne tik mokytojas, bet ir auklėtojas*“ (TD396), „*Atsidavęs savo darbui*“ (TD105). Respondentų teiginiuose taip pat atsiskleidžia mokytojo gebėjimas suprasti besimokančiojo patiriamus sunkumus ir baimes, su kuriomis mokiniai susiduria stengdamiesi išmokyti tai, ko yra mokomi. Antroji subkategorija yra siekis išmokyti, kas reikalauja mokytojo kantrybės „*Jį išskiria kantrybė*“ (TD385), „*Visada stengiasi rasti kompromisą, turi savo taisykles, kantriai siekia tikslo*“ (TD383).

3.3.8 lentelė

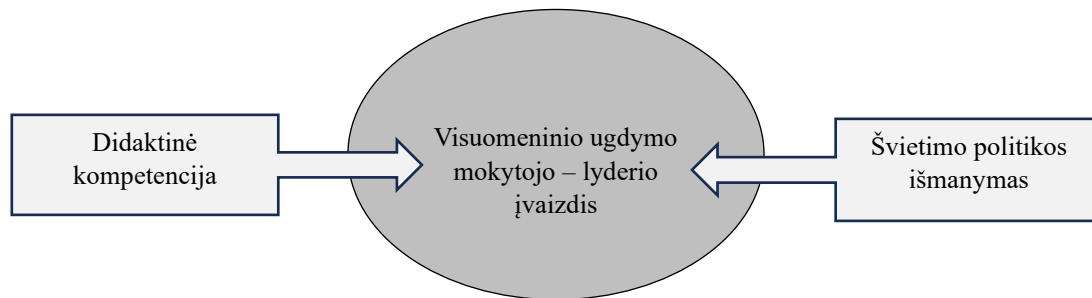
Pasiaukojimas – matematikos, gamtos mokslų ir technologinio ugdymo mokytojo kaip lyderio įvaizdžio bruožas

Kategorija	Subkategorija	Iliustruojantis teiginys	Skaičius
Pasiaukojimas	Atsidavimas darbui	Netaupantis savęs, ne tik mokytojas, bet ir auklėtojas (TD396). Atsidavęs savo darbui (TD105).	2
	Siekis išmokyti	Jį išskiria kantrybė (TD385). Visada stengiasi rasti kompromisą, turi savo taisykles, kantriai siekia tikslo (TD383).	2

Apibendrinant matematikos, gamtos ir technologinio ugdymo mokytojo kaip lyderio įvaizdžio bruožus, galima teigti, kad šių dalykų mokytojui keliami lūkesčiai būti savo dalyko profesionalu ir profesionalumą patvirtinti ugdymo rezultatais. Be to, šių dalykų mokytojas suvokiamas kaip

atsidavęs savo darbui ir ugdantis šiandienai svarbias mokinių kompetencijas, tokias kaip kritinis mąstymas, smalsumas ir gebėjimas tyrinėti.

Siekiant išryškinti visuomeninio ugdymo mokytojo kaip lyderio įvaizdžio sampratą išskirtos dvi kategorijos: didaktinė kompetencija ir švietimo politikos išmanymas (žr. 10 pav.).



10 pav. Visuomeninio ugdymo mokytojo kaip lyderio įvaizdžio samprata

Visuomeninio ugdymo mokytojui kaip lyderiui taip pat keliama lūkesčiai būti geru specialistu. Pagal tyrimo dalyvių atsakymus, kategorijoje didaktinė kompetencija išskirtos dvi subkategorijos: ugdymo kokybės siekis ir profesionalumas (žr. 3.3.9 lentelę). Visuomeninio ugdymo dalykų mokytojo ugdymo kokybės siekis pasireiškia per mokinių rezultatus, mokytojo autoritetą „*Ryškus, aktyvus, norintis, kad mokinys pasiektų geriausio rezultato*“ (TD129) ir domėjimąsi naujovėmis bei atvirumą kaitai „*Domisi naujovėmis, atviras*“ (TD139). Subkategorija profesionalumas apima visuomeninio ugdymo dalykų mokytojo kaip lyderio bruožus, kurie parodo jo veiklą ne tik pamokoje bet ir platesniame mokyklos bendruomenės kontekste: „*Profesionalumas, sąžiningumas, darbas komandoje, apsiskaitymas, bendravimas su tėvais ir mokiniais*“ (TD132), „*Gera išmano savo dalyką, domisi pasiekimais ir naujovėmis savo dalyko, bendrauja su mokiniais ir juos skatina siekti užsibrėžto tikslo*“ (TD 143).

3.3.9 lentelė

Didaktinė kompetencija – visuomeninio ugdymo mokytojo kaip lyderio įvaizdžio bruožas

Kategorija	Subkategorija	Iliustruojantis teiginys	Skaičius
Didaktinė kompetencija	Ugdymo kokybės siekis	Ryškus, aktyvus, norintis, kad mokinys pasiektų geriausio rezultato (TD129). Domisi naujovėmis, atviras (TD139).	2
	Profesionalumas	Profesionalumas, sąžiningumas, darbas komandoje, apsiskaitymas, bendravimas su tėvais ir mokiniais (TD132). Gera išmano savo dalyką, domisi pasiekimais ir naujovėmis savo dalyko, bendrauja su mokiniais ir juos skatina siekti užsibrėžto tikslo (TD 143).	2

Antroji kategorija, kuri apibūdina visuomeninio ugdymo mokytoją kaip lyderį, yra švietimo politikos išmanymas (žr. 3.3.10 lentelę). Pirmoji išskirta subkategorija, parodo, kad tyrimo dalyviams svarbus ir bendrosios politikos išmanymas bei politinių pažiūrų išsakymas: „*Politiškai apsišvietęs*“ (TD51), „*Puikiai suvokia politiką, nebijo išsakyti savo nuomonės, yra apsiskaitęs*“ (TD139). Švietimo aktualijų žinojimas – tai antroji subkategorija, kurios turinys parodo, kad šios žinios leidžia mokytojui būti žingsniu priekyje ir, remiantis aktualijomis, tikslingai organizuoti ugdymo procesą: „*Išmano ir žino švietimo sistemos pokyčius ir naujoves*“ (TD 148), „*Puikiai išmano švietimo strategiją*“ (TD 162), „*Nuolat tobulinasi – dalyvauja seminaruose, konferencijose, domisi švietimo naujovėmis. Mokytojas lyderis yra smalsus ir atviras naujoms idėjoms*“ (TD 176), „*Profesionalus mokytojas domisi ne tik švietimo naujovėmis*“ (TD 284).

Švietimo politikos išmanymas - visuomeninio ugdymo mokytojo kaip lyderio įvaizdžio bruožas

Kategorija	Subkategorija	Iliustruojantis teiginys	Skaičius
Švietimo politikos išmanymas	Politikos išmanymas	Politiškai apsišvietęs (TD51). Puikiai suvokia politiką, nebijo išsakyti savo nuomonės, yra apsiskaitęs (TD139).	2
	Švietimo aktualijų žinojimas	Išmano ir žino švietimo sistemos pokyčius ir naujoves (TD 148). Puikiai išmano švietimo strategiją (TD 162). Nuolat tobulinasi – dalyvauja seminaruose, konferencijose, domisi švietimo naujovėmis. Mokytojas lyderis yra smalsus ir atviras naujoms idėjoms (TD 176). Profesionalus mokytojas domisi ne tik švietimo naujovėmis (TD 284).	3

Apibendrinant visuomeninio ugdymo mokytojo kaip lyderio įvaizdžio bruožus, galima teigti, kad šiam mokytojui taip pat keliamas lūkestis turėti didaktinę kompetenciją bei išmanyti švietimo politiką.

Siekiant atskleisti meninio ir fizinio ugdymo mokytojo kaip lyderio įvaizdžio sampratą, išskirtos dvi kategorijos: orientacija į visapusišką asmenybės ugdymą ir didaktinė kompetencija (žr. 11 pav.).



11 pav. Meninio ir fizinio ugdymo mokytojo kaip lyderio įvaizdžio samprata

Orientacija į visapusišką asmenybės ugdymą kategorijoje išskirtos dvi subkategorijos: asmenybės ugdymo tikslas ir kiekvieno mokinio gebėjimų ugdymas (žr. 3.3.11 lentelę). Pirmoji subkategorija – asmenybės ugdymo tikslas – parodo, kad tyrimo dalyvių nuomone, meninio ir fizinio ugdymo mokytojai savo dalykų pamokose siekia brandinti mokinio asmenybę, skatinti jos tobulėjimą ir įgalinti mokinius keisti savo aplinką: „Ugdo vertybes, formuoja sąmoningą požiūrį į pasaulį ir skatina augimą tiek asmeniškai, tiek bendruomeniškai“ (TD63), „Žmogus, kuris ne tik moko, bet ir formuoja, augina žmones, bet ir įkvepia veikti, keistis bei kurti geresnę kasdienybę“ (TD62). Antroji tyrimo dalyvių atsakymų pagrindu išskirta subkategorija – kiekvieno mokinio gebėjimų ugdymas. Meninio ir fizinio ugdymo dalykų mokytojas savo asmeniniu pavyzdžiu motyvuoja mokinius būti kūrybiškais, išbandyti save įvairiose veiklose, skatinti sportuoti, sveikai gyventi: „Mokytojas – lyderis tai žmogus kuris įkvepia kitus, rodo gerą pavyzdį savo elgesiu, vertybėmis ir profesionalumu“ (TD59). Taip pat svarbus ir kiekvieno mokinio tobulėjimas savu tempu, pagal savo gebėjimus „Neišskiria mokinių pagal jų gebėjimus, nenuvertina nei vieno mokinio, net jeigu jiems sekasi blogiau negu kitiems, geru humoru padaro pamoką įdomesne“ (TD52).

3.3.11 lentelė

Orientacija į visapusišką asmenybės ugdymą – meninio ir fizinio ugdymo mokytojo kaip lyderio įvaizdžio bruožas

Kategorija	Subkategorija	Iliustruojantis teiginys	Skaičius
Orientacija į visapusišką asmenybės ugdymą	Asmenybės ugdymo tikslas	Ugdo vertybes, formuoja sąmoningą požiūrį į pasaulį ir skatina augimą tiek asmeniškai, tiek bendruomeniškai (TD63). Žmogus, kuris ne tik moko, bet ir formuoja, augina žmones, bet ir įkvepia veikti, keistis bei kurti geresnę kasdienybę (TD62).	2
	Kiekvieno mokinio gebėjimų ugdymas	Mokytojas – lyderis tai žmogus kuris įkvepia kitus, rodo gerą pavyzdį savo elgesiu, vertybėmis ir profesionalumu (TD59). Neišskiria mokinių pagal jų gebėjimus, nenuvertina nei vieno mokinio, net jeigu jiems sekasi blogiau negu kitiems, geru humoru padaro pamoką įdomesne (TD52).	2

Antroji kategorija – didaktinė kompetencija – tyrimo dalyvių taip pat įvardijama kaip svarbi meninio ir fizinio ugdymo mokytojo kaip lyderio įvaizdžiui. Didaktinės kompetencijos kategorijoje išskirtos dvi subkategorijos: meilė dėstomam dalykui ir mokymo stilius (žr. 3.3.12 lentelę). Meninio ir fizinio ugdymo dalykų mokytojas turi turėti pašaukimą šiai veiklai – „*Visų pirma, savo dalyko išmanymas, pačiam patinka tai, ką moko, pats tuo gyvena*“ (TD46) ir gebėjimą sudominti mokinius, juos įtraukti, domėtis dėstomu dalyku – „*Dalijasi su visais savo patirtimi. Moka sudominti mokinius*“ (TD12). Mokymo stilius yra antroji subkategorija, tyrimo dalyvių nuomone, siejama su mokinių motyvavimu saviraiškai ir individualių pomėgių atradimui: „*Padedą atrasti vaiko pomėgius*“ (TD 183). Taip pat tyrimo dalyviai nurodo, kad mokinius pritraukia mokytojo asmenybė ir individualus mokymo stilius: „*Turi nepaaiškinamo šarmo ir žavesio sudominti savo dėstomu dalyku*“ (TD 325).

3.3.12 lentelė

Didaktinė kompetencija – meninio ir fizinio ugdymo mokytojo kaip lyderio įvaizdžio bruožas

Kategorija	Subkategorija	Iliustruojantis teiginys	Skaičius
Didaktinė kompetencija	Meilė dėstomam dalykui	Dalijasi su visais savo patirtimi. Moka sudominti mokinius (TD12). Visų pirma, savo dalyko išmanymas, pačiam patinka tai, ką moko, pats tuo gyvena (TD46).	2
	Mokymo stilius	Padedą atrasti vaiko pomėgius (TD 183). Turi nepaaiškinamo šarmo ir žavesio sudominti savo dėstomu dalyku (TD 325).	2

Taigi, meninio ir fizinio ugdymo mokytojo kaip lyderio įvaizdį sudaro lūkestis turėti didaktinę kompetenciją bei siekti visapusiško asmenybės ugdymo.

Apibendrinant mokytojo kaip lyderio įvaizdžio sampratą mokomųjų dalykų aspektu, galima pažymėti, kad pradinio ugdymo mokytojas kaip lyderis yra siejamas su nuolatiniu tobulėjimu, motyvuojančia veikla bei empatiškumu ir emociniu jautrumu. Dalykinėje sistemoje visų dalykų mokytojai, kurie laikomi lyderiais, turi pasižymėti dalykine kompetencija, dorinio ir kalbinio ugdymo mokytojas kaip lyderis turi pasižymėti bendruomeniškumu ir vertybinėmis nuostatomis, matematikos, gamtos ir technologinio ugdymo mokytojas kaip lyderis turi būti pasiaukojantis, visuomeninio ugdymo mokytojas kaip lyderis turi išmanyti švietimo politiką, meninio ir fizinio ugdymo mokytojas kaip lyderis turi visapusiškai ugdyti mokinio asmenybę.

DISKUSIJA

Šio darbo tikslas buvo identifikuoti mokytojo kaip lyderio įvaizdžio bruožus. Tyrimo duomenys atskleidė vertybinį ir asmeninį šio įvaizdžio aspektą. Empirinė analizė parodė, kad nors teorinėje darbo dalyje buvo išskirti aštuoni mokytojo kaip lyderio įvaizdžio bruožai, jų raiška respondentų suvokime nėra vienoda. Skalių vidurkių analizė leido identifikuoti keturis bruožus – atsakomybę, vertybinę laikyseną, empatiją bei refleksyvumą ir nuolatinį tobulėjimą – kurie sudaro mokytojo kaip lyderio įvaizdžio branduolį. Tai leidžia teigti, kad respondentų suvokime egzistuoja šių bruožų hierarchija, lemianti mokytojo kaip lyderio įvaizdžio formavimąsi.

Aukščiausiai įvertinti bruožai leidžia konstatuoti, kad mokytojo kaip lyderio įvaizdis siejamas ne su formaliu vadovavimu ar oficialiu statusu, bet su asmenine įtaka, vertybiniu nuoseklumu ir gebėjimu kurti pasitikėjimą grįstus tarpasmeninius santykius. Northouse (2009) lyderystę apibrėžia kaip įtakos procesą, grindžiamą sąveika ir bendrų tikslų siekimu, o Šilingienė (2011) pabrėžia asmeninės ir socialinės įtakos reikšmę lyderystėje. Švietimo kontekste Leithwood et al. (2006) bei Collinson (2012) akcentuoja, kad mokytojo lyderystė reiškiasi per moralinį autoritetą, vertybinę laikyseną, santykių kūrimą ir asmeninį pavyzdį, o ne per hierarchinę poziciją. Šios teorinės nuostatos siejasi su aukščiausiai įvertintais mokytojo kaip lyderio bruožais – atsakomybe, vertybine laikysena, empatija bei refleksyvumu ir nuolatiniu tobulėjimu.

Teorinėje darbo dalyje mokytojo įvaizdis buvo apibrėžtas kaip subjektyvus suvokimo rezultatas, formuojamas per asmens patirtį, emocijas ir socialinę aplinką (Drūteikienė, 2007; Polat, 2023; Kamilova et al., 2021). Ši samprata atsiskleidžia ir empirinėje analizėje, kur respondentų vertinimai parodė, kad mokytojas kaip lyderis siejamas ne su formalia pozicija ar pareigomis, bet su kasdienėje veikloje reiškiamu elgesiu, bendravimu ir reprezentuojamomis vertybėmis.

Atsakomybė pasižymėjo aukščiausiu mokytojo kaip lyderio įvaizdžio raiškos vidurkio reikšme, kas rodo šio bruožo reikšmingumą mokytojo kaip lyderio suvokime. Šilingienė (2011) atsakomybę apibrėžia kaip asmeninį lyderystės atributą, siejamą su įsipareigojimų prisiėmimu ir atsakomybe už veiksmų pasekmes. Rupšienės ir Skarbalienės (2010) tyrimuose nustatyta, kad atsakomybės jausmas yra viena ryškiausiai išreikštų mokytojo lyderio savybių, apibrėžiama kaip moralinė ir socialinė atsakomybė už mokinius, ugdymo procesą ir mokyklą. Tyrime nustatyti statistiškai reikšmingi atsakomybės vertinimų skirtumai pagal amžių, lytį, išsilavinimą ir santykį su mokykla rodo, kad atsakomybės suvokimas gali skirtis priklausomai nuo socialinės padėties ir patirties. Atvirų klausimų analizė papildė kiekybinius rezultatus, atskleidama atsakomybę kaip įsipareigojimą už ugdymo rezultatus. Leithwood et al. (2006) švietimo lyderystę sieja su atsakomybe už tikslus, krypties nustatymą ir pasiektus rezultatus.

Vertybinė laikysena taip pat išryškėjo kaip vienas pagrindinių mokytojo kaip lyderio įvaizdžio bruožų. Leithwood et al. (2006) bei Collinson (2012) mokytojo lyderystę sieja su moraliniu autoritetu ir vertybine laikysena, kuri nukreipia lyderio veiklą, sprendimus ir santykius su kitais. Lumpkin et al. (2014) tyrime mokytoją lyderį apibūdina kaip vertybėmis grindžiamo elgesio pavyzdį. Nissim ir Simon (2019) vertybinę laikyseną priskiria prie mokytojo lyderio įvaizdį formuojančių asmeninių charakteristikų. Nustatyti statistiškai reikšmingi vertinimų skirtumai pagal respondentų amžių, lytį, išsilavinimą ir santykį su mokykla rodo, kad šio bruožo raiška taip pat nėra vienoda. Atvirų klausimų analizėje vertybinė laikysena apibūdinta per sąžiningumą, teisingumą, objektyvumą, principingumą

ir žmogiškumą. Lukauskienė ir Gvildienė (2012) pabrėžia, kad mokytojo profesinis įvaizdis siejamas su vertybinėmis nuostatomis, kurios tampa matomos per mokytojo elgesį ir santykius su aplinkiniais.

Empatija empirinėje analizėje išryškėjo kaip vienas iš stabiliau vertinamų mokytojo kaip lyderio įvaizdžio bruožų. Leithwood et al. (2006) švietimo lyderystę sieja su santykių kūrimu, pasitikėjimu ir emociniu jautrumu kitiems bendruomenės nariams. Collinson (2012) pabrėžia mokytojo lyderystės raišką per rūpestį kitais, tarpasmeninę sąveiką ir santykių kūrimą. Nissim ir Simon (2019) tyrime empatiškumas priskiriamas prie asmeninių charakteristikų, formuojančių mokytojo lyderio įvaizdį. Atvirų klausimų analizė empatiją apibūdina kaip gebėjimą atpažinti kitų emocijas, kurti saugią aplinką ir palaikyti pažeidžiamus mokinius. Šilingienė (2011) empatiją priskiria prie asmeninių lyderystės atributų ir sieja ją su gebėjimu suprasti kitus bei palaikyti tarpasmeninius santykius, Hunzicker (2017) mokytojų lyderystę sieja su orientacija į mokinių poreikius ir jų atpažinimą.

Refleksyvumas ir nuolatinis tobulėjimas išryškėjo kaip ketvirtasis mokytojo kaip lyderio įvaizdžio bruožas, susijęs su gebėjimu kritiškai vertinti savo veiklą, mokytis iš patirties ir kryptingai siekti tobulėjimo. Arnon ir Reichel (2007) refleksiją apibūdina kaip mokytojo gebėjimą interpretuoti ir analizuoti kylančias situacijas bei mokytis iš patirties, o Cuddapah ir Stanford (2015) pabrėžia, kad mokymasis vyksta per kontekstinę patirtį, kai apmąstyta patirtis tampa žinių šaltiniu. Rupšienė ir Skarbalienė (2010) nustatė, kad mokytojai, kurie nuolat vertina savo veiklos rezultatus ir kelia kvalifikaciją, pasižymi gebėjimu realiai vertinti situacijas ir kryptingai tobulinti savo praktiką. Leithwood et al. (2006) lyderystę sieja su nuolatiniu mokymusi ir profesinių kompetencijų plėtojimu, o Lumpkin et al. (2014) su nuolatiniu tobulėjimu. Atvirų klausimų analizėje refleksyvumas ir nuolatinis tobulėjimas apibūdinti kaip gebėjimas kritiškai apmąstyti savo veiklą, priimti grįžtamąjį ryšį ir kryptingai siekti profesinio augimo ir naujų žinių.

Kritiškai vertinant tyrimo rezultatus, reikia atsižvelgti į tai, kad net ir vertinant konkretų, asmeniškai pažįstamą mokytoją, kurį laiko lyderiu, respondentų atsakymai gali būti iš dalies susiję su socialiai pageidaujamu mokytojo kaip lyderio įvaizdžiu. Vis dėlto statistiškai reikšmingi skirtumai pagal amžių, lytį, išsilavinimą ir santykį su mokykla leidžia manyti, kad šie vertinimai grindžiami asmenine patirtimi, o ne vien deklaratyviais lūkesčiais. Taip pat reikia atsižvelgti į tai, kad tyrimo duomenys atspindi respondentų suvokimą apie mokytojo kaip lyderio įvaizdį, o ne faktinę mokytojų elgseną, todėl rezultatai labiau atskleidžia patirtimis grindžiamas interpretacijas nei objektyviai stebimą lyderystės raišką.

Apibendrinant galima teigti, kad mokytojo kaip lyderio įvaizdis siejamas su atsakomybe ir vertybine laikysena, emociniu jautrumu bei refleksyvia, nuolat tobulėjančia veikla. Tyrimo duomenys leidžia mokytoją kaip lyderį interpretuoti kaip moralinį autoritetą, kurio lyderystė grindžiama asmeniniu pavyzdžiu, pasitikėjimu ir gebėjimu telkti bendruomenę, o ne formalia galia. Nors tyrime identifikuoti keturi mokytojo kaip lyderio įvaizdžio bruožai, kiti teoriškai išskirti bruožai – emocinis tvirtumas, iniciatyvumas, bendradarbiavimas ir asmeninė reprezentacija – papildo mokytojo kaip lyderio įvaizdį ir kontekstualiai praplečia jo suvokimą. Tokia bruožų sąveika atskleidžia šio įvaizdžio dinamiškumą ir jo formavimąsi per patirtį.

Gauti rezultatai atspindi šios tikslinės imties vertinimus, o jų interpretacija visai 18 metų ir vyresnių Lietuvos gyventojų populiacijai yra ribota.

IŠVADOS

Konceptualizuota mokytojo kaip lyderio įvaizdžio struktūra, remiantis samprata, kad įvaizdis yra subjektyvus suvokimo rezultatas, formuojamas per patirtį, emocijas ir socialinę aplinką. Teorinėje sintezėje ši struktūra grindžiama keturiais išoriniais raiškos elementais: vizualinėmis charakteristikomis, komunikacija, elgesio kultūra ir profesionalumu, kurie sudaro holistinį vaizdinį aplinkinių sąmonėje.

Identifikuoti ir teoriškai pagrįsti aštuoni mokytojo kaip lyderio įvaizdžio bruožai: atsakomybė, vertybinė laikysena, refleksyvumas ir nuolatinis tobulėjimas, emocinis tvirtumas, empatija, iniciatyvumas, bendradarbiavimas ir asmeninė reprezentacija. Teorinė analizė parodė, kad šie bruožai siejami su vertybine orientacija, tarpasmeninių santykių kūrimu, emociniu stabilumu, asmeniniu tobulėjimu ir aktyvia laikysena, o jų raiška tampa atpažįstama per įvaizdžio struktūroje išskirtus išorinius raiškos elementus.

Atskleista, kad mokytojo kaip lyderio įvaizdis formuojasi kaip tarpusavyje susijusių, nevienodai pasireiškiančių bruožų visuma. Nustatyta, kad šio įvaizdžio branduolį sudaro keturi ryškiausiai pasireiškę bruožai: atsakomybė, vertybinė laikysena, empatija bei refleksyvumas ir nuolatinis tobulėjimas.

Nustatyta, kad atsakomybė yra aukščiausiai respondentų įvertintas bruožas, kurio vertinimai statistiškai reikšmingai skiriasi pagal respondentų amžių, lytį, išsilavinimą ir santykį su mokykla. Vertybinės laikysenos raiškos vertinimai taip pat statistiškai reikšmingai skiriasi pagal tuos pačius kintamuosius, o skalių vidurkių analizė leidžia šį bruožą priskirti prie ryškiausiai pasireiškusių.

Empatijos vertinimai pasižymėjo didesniu stabilumu – šio bruožo vertinimai statistiškai reikšmingai skiriasi tik pagal respondentų amžių ir lytį, tačiau nepriklauso nuo respondentų išsilavinimo ar santykio su mokykla. Refleksyvumo ir nuolatinio tobulėjimo vertinimai reikšmingai skiriasi pagal respondentų amžių, lytį ir išsilavinimą, tačiau nebuvo susiję su jų santykiu su mokykla.

Analizuojant mokytojo kaip lyderio įvaizdžio branduolį sudarančių bruožų vertinimus pagal respondentų amžių, lytį, išsilavinimą ir santykį su mokykla, nustatyta, kad vertinimų diferenciacija skiriasi priklausomai nuo analizuojamo bruožo, tačiau nuosekliai pasireiškia pagal respondentų amžių ir lytį. Aukštesniais įverčiais šiuos bruožus vertino 26–55 metų respondentai ir moterys. Taip pat nustatyta, kad respondentų amžius, lytis, išsilavinimas ir santykis su mokykla turėjo įtakos tam, kurie mokytojo kaip lyderio įvaizdžio bruožai yra aukščiausiai įvertinti. Tai leidžia daryti išvadą, kad mokytojo kaip lyderio įvaizdis yra subjektyvus ir formuojasi per asmenines sąveikas bei esamas ir ankstesnes patirtis.

Kiti teoriškai išskirti bruožai – emocinis tvirtumas, iniciatyvumas, bendradarbiavimas ir asmeninė reprezentacija – papildo ir kontekstualiai stiprina mokytojo kaip lyderio įvaizdį, tačiau respondentų vertinimuose pasižymėjo žemesne raiška.

Atvirų klausimų analizė papildė kiekybinio tyrimo rezultatus ir parodė, kad mokytojo kaip lyderio apibūdinimai skiriasi priklausomai nuo mokomojo dalyko. Didaktinė kompetencija yra pasikartojanti visų mokomųjų dalykų kontekste išskyrus pradinį ugdymą, kur respondentai dažniau minėjo empatiškumą ir emocinį jautrumą, siejant juos su mokinių emocinės savijautos palaikymu ir palaikančios ugdymo aplinkos kūrimu. Šie skirtumai parodo, kad mokytojo kaip lyderio įvaizdis yra kontekstualus ir priklauso nuo mokomojo dalyko specifikos bei socialinių lūkesčių.

REKOMENDACIJOS

1. Mokytojo kaip lyderio įvaizdžio stiprinimas turėtų tapti kryptinga švietimo politikos nuostata, orientuota į mokytojo asmens lyderystės raiškos matomumo didinimą. Atsižvelgiant į tai, kad atsakomybė, vertybinė laikysena, empatija bei refleksyvumas ir nuolatinis tobulėjimas identifikuoti kaip pagrindiniai mokytojo kaip lyderio įvaizdžio bruožai, tikslinga, jog švietimo politiką įgyvendinančiuose lygmenyse – nuo Švietimo, mokslo ir sporto ministerijos iki ugdymo įstaigų – būtų nuolat akcentuojamas mokytojo asmeninis indėlis ir kasdienėje veikloje reiškiamą lyderystę, sudarant sąlygas šiems bruožams atsiskleisti ir būti atpažįstamiems bendruomenėje.
2. Rekomenduojama mokytojų rengimo ir kvalifikacijos tobulinimo programose kryptingai stiprinti mokytojo kaip lyderio įvaizdžio bruožus, numatant studijų modulius ir / ar praktikas, kurios padėtų mokytojams geriau pažinti save, reflektuoti savo sprendimus ir vertybes bei mokytis atsakingai veikti sudėtingose ugdymo situacijose. Šie bruožai galėtų būti ugdomi per profesinės etikos atvejų analizę, refleksijos dienoraščius, superviziją, probleminį mokymą(si) ir praktinio sprendimų priėmimo situacijas, įskaitant atsakomybės ribas ir vertybių pasirinkimo situacijas.
3. Mokyklų vadovams ir vietos savivaldybių švietimo skyriams rekomenduojama kurti organizacinę aplinką, palankią mokytojo lyderystės raiškai. Siekiant stiprinti mokytojo kaip lyderio įvaizdį, tikslinga sudaryti sąlygas ir inicijuoti kolegialų grįžtamąjį ryšį, mentorystę ar koučingą bei profesinių mokymosi bendruomenių ciklus (planavimas – įgyvendinimas – refleksija – tobulinimas). Empatijos ugdymui rekomenduotina sudaryti galimybes mokytojams dalyvauti mokymuose, skirtuose socioemocinių kompetencijų ugdymui, konfliktų mediacijos pagrindams ir darbui su įvairių poreikių mokiniais.
4. Mokytojui rekomenduojama sąmoningai plėtoti įvaizdžio bruožus kasdienėje veikloje. Atsižvelgiant į tai, kad mokytojo kaip lyderio įvaizdis formuojasi per asmenines patirtis ir tarpasmenines sąveikas, mokytojui tikslinga nuolat reflektuoti savo veiksmus, stiprinti atsakomybės ir vertybinės laikysenos raišką, palaikyti empatiškus santykius su mokiniais ir bendruomene bei kryptingai siekti asmeninio augimo, taip prisidedant prie teigiamo savo kaip lyderio įvaizdžio formavimosi.
5. Atsižvelgiant į tai, kad mokytojo kaip lyderio įvaizdis yra subjektyvus, kontekstualus ir grindžiamas asmeninėmis patirtimis, tikslinga plėtoti tolesnius mokslinius tyrimus. Rekomenduojama atlikti reprezentatyvius tyrimus 18 metų ir vyresnių Lietuvos gyventojų imtyje, siekiant įvertinti nustatytą mokytojo kaip lyderio įvaizdžio bruožų reikšmingumą nacionaliniu mastu. Siekiant atskleisti įvaizdžio kaitą, rekomenduojama vykdyti ilgalaikius tyrimus, leidžiančius stebėti, kaip mokytojo kaip lyderio įvaizdis kinta laikui bėgant per asmenines patirtis ir socialines sąveikas. Be to, perspektyvūs būtų tyrimai, orientuoti į praktinių intervencijų – mentorystės, refleksijos praktikų ir socioemocinių kompetencijų ugdymo – poveikio mokytojo kaip lyderio įvaizdžio formavimuisi ir stiprėjimui analizę.

LITERATŪRA

1. Angelle, P. S., DeHart, C. A. (2011). Teacher perceptions of teacher leadership: Examining differences by experience, degree, and position. *NASSP Bulletin*, 95(2), 141-160. Prieiga per internetą: https://www.researchgate.net/publication/254080716_Teacher_Perceptions_of_Teacher_Leadership_Examining_Differences_by_Experience_Degree_and_Position
2. Ansari, U., Malik, S., K. (2013). Image of an Effective Teacher in 21st Century Classroom. *Journal of education and instructional studies in the world*, 3(4), 61-68. Prieiga per internetą: <https://scispace.com/pdf/image-of-an-effective-teacher-in-21st-century-classroom-nfrcebrsqo.pdf>
3. Arnon, S., Reichel, N. (2007). Who is the ideal teacher? Am I? Similarity and difference in perception of students of education regarding the qualities of a good teacher and of their own qualities as teachers. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 13(5), 441-464. Prieiga per internetą: <https://www.researchgate.net/publication/249035967>
4. Bilbokaitė, I. (2010). Pedagogų įvaizdis: asociacijų aspektai mokinių vertinimu. *Jaunųjų mokslininkų darbai. Priedas*, 1 (26), 139-144. Prieiga per internetą: <https://www.lituanistika.lt/content/25373>
5. Bilevičienė, T., Jonušauskas, S. (2011). *Statistinių metodų taikymas rinkos tyrimuose*. Vilnius: Mykolo Romerio universitetas.
6. Bitinas, B., Rupšienė, L. ir Žydžiūnaitė, V. (2008). *Kokybinių tyrimų metodologija: vadovėlis vadybos ir administravimo studentams*. Klaipėda: S. Jokužio leidykla-spaustuvė.
7. Creswell, J. W. (2009). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (3rd edition). SAGE Publications.
8. Collinson, V. (2012). Leading by learning, learning by leading. *Professional Development in Education*, 38(2), 247-266. Prieiga per internetą: https://www.researchgate.net/publication/271625761_Leading_by_learning_learning_by_leading
9. Cosenza, M., N. (2015). Defining Teacher Leadership Affirming the Teacher Leader Model Standards. *Issues in Teacher Education*, Fall 24 (2), 79-99. Prieiga per internetą: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1090327.pdf>
10. Chang-Kredl, S., Colannino, D. (2017). Constructing the image of the teacher on Reddit: Best and worst teachers. *Teaching and Teacher Education* 64, 43-51. Prieiga per internetą: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0742051X17301610>
11. Cuddapah, J., L., Stanford, B., H. (2015). Career-changers' ideal teacher images and grounded classroom perspectives. *Teaching and Teacher Education*; 51 (2015), 27-37. Prieiga per internetą: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0742051X15000839>
12. Davidovitch, N., Gerkerova, A. ir Kerdivar, N. (2025). Evolving images of British teachers: a literary and contemporary perspective. *African Educational Research Journal*, 13(2), 178-190. Prieiga per internetą: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1475965.pdf>
13. Dalton, M., M. (2013). Bad Teacher is bad for teachers. *Journal of Popular Film and Television*, 41, 78-87. Prieiga per internetą: <https://scispace.com/pdf/bad-teacher-is-bad-for-teachers-35vllcexrd.pdf>
14. Danielson, C. (2006). *Teacher Leadership That Strengthens Professional Practice*. 1st ed. Alexandria, Va: Association for Supervision and Curriculum Development, 2006. Print.
15. Dolloff, L., A. (1999). Imaging ourselves as teachers: The development of teacher identity in music teacher education. *Music Education Research*, 1(2), 191-207. Prieiga per internetą: https://www.researchgate.net/publication/248981369_Imagining_Ourselves_as_Teachers_the_development_of_teacher_identity_in_music_teacher_education
16. Drūteikienė, G. (2007). *Organizacijos įvaizdžio valdymas*. Vilnius: VU leidyklos spaustuvė.
17. Drūteikienė, G., Mackelo, O. (2010). Dėstytojo įvaizdis ir jo įtaka studijų kokybei suvokti. *Information & Media*, 52, 68-83. Prieiga per internetą: <https://www.zurnalai.vu.lt/IM/article/view/3194>
18. Erarslan, R., Yavuz, M. (2023). Image of teaching profession according to teachers evaluations. *Research on Education and Psychology*, 7(1), 113-126. Prieiga per internetą: https://www.researchgate.net/publication/372161228_Image_of_Teaching_Profession_According_to_Teachers_Evaluations
19. Gaižauskaitė, I., Mikėnė, S. (2014). *Socialinių tyrimų metodai: apklausa*. Vilnius: Mykolo Romerio universitetas.
20. Goleman, D., Boyatzis, R. ir McKee, A. (2002). *Primal Leadership : Realizing the Power of Emotional Intelligence*. Bostonu: Harvard Business School, 2002. Print.
21. Gunasekare, T., P. (2019). Teacher Leadership: Charismatic Characteristics of Sri Lankan School Teacher. *KINERJA*, 23(2), 143-152. Prieiga per internetą: https://www.researchgate.net/publication/336737661_Teacher_Leadership_Charismatic_Characteristics_of_Sri_Lankan_School_Teachers
22. Hay McBer. (2000). Research into Teacher Effectiveness A Model of Teacher Effectiveness. Prieiga per internetą: <https://dera.ioe.ac.uk/id/eprint/4566/1/RR216.pdf>
23. Hanuscin, D. L., Rebello, C. M., ir Sinha, S. (2012). Supporting the development of scienceteacher leaders: Where do we begin? *Science Educator*, 21(1), 12-18. Prieiga per internetą: <https://static-nsta-org.webpkgcache.com/doc/-/s/static-nsta-org/connections/college/201307Hanuscin.pdf>
24. House, R., J., Howell, J., M. (1992). Personality and charismatic leadership. *The Leadership Quarterly*, 3(2), 81-108. Prieiga per internetą: https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/104898439290028E?utm_source=chatgpt.com
25. Hunzicker, J. (2017). From Teacher to Teacher Leader: A Conceptual Model. *International Journal of Teacher Leadership*, 8(2). Prieiga per internetą: <https://eric.ed.gov/?id=EJ1169800>

26. Hussain, A., Farooq, A., Awan, M., M., U. (2023). The Impact of Impression Management Tactics on Faculty Job Performance: A Study of Private Sector Universities of Peshawar. *Journal of Policy Research*, 9 (4), 47-53. Prieiga internetu: https://www.researchgate.net/publication/378052171_The_Impact_of_Impression_Management_Tactics_on_Faculty_Job_Performance_A_Study_of_Private_Sector_Universities_of_Peshawar
27. Ignacio, T., D., Lydio, C., A. (2021). The image of a teacher from the lens of student teachers. *ERUDIO Journal of Educational Innovation* 8 (1), 33-52. Prieiga per internetą: https://www.academia.edu/78162010/The_Image_of_a_Teacher_from_the_Lens_of_Student_Teachers
28. Iliya, M., Y., Simdet, A. (2013). Analysis of Teachers Perception of Their Public Image and It Influence on Students Performance in Physics: A Key to Improving the Quality of Education in Nigeria. *Mediterranean Journal of Social Sciences*, 4(12), 113-117. Prieiga per internetą: https://www.researchgate.net/publication/271105324_Analysis_of_Teachers_Perception_of_Their_Public_Image_and_It_Influence_on_Students_Performance_in_Physics_A_Key_to_Improving_the_Quality_of_Education_in_Nigeria
29. Jonušaitė, S., Valuckienė J. (2007). Lyderystės charakteristikos bendrojo lavinimo mokykloje: išorės audito ataskaitų kokybinė analizė. *Ekonomika ir vadyba: aktualijos ir perspektyvos*, 2 (9), 102-107. Prieiga per internetą: https://www.academia.edu/90177416/Lyderyst%C4%97s_charakteristikos_bendrojo_lavinimo_mokykloje_i%C5%A1o_r%C4%97s_audito_ataskait%C5%B3_kokybin%C4%97_analiz%C4%97
30. Jonušaitė S., Žvirdauskas D. (2007). *Kokia gali būti lyderystė? Lyderių laikas*. Švietimo aprūpinimo centras.
31. Kamilova, D. N., Saydalikhujaeva, Sh. Kh., Rakhmatullaeva, D. M., Makhmudova, M. Kh. (2021). Professional image of a teacher and a doctor, *British medical journal*; 1(4). Prieiga per internetą: https://www.researchgate.net/publication/356520354_PROFESSIONAL_IMAGE_OF_A_TEACHER_AND_A_DOCTOR
32. Kanphao, N., Supandee, T., Sukserm, P. (2024). Components of teacher leadership in the modern learning management. *Journal of Green Learning*, 4(1), 10-22. Prieiga per internetą: <https://www.journal.gmpionline.com/index.php/jgl/article/view/456>
33. Kardelis, K. (2016). *Tyrimo metodai ir metodologija*. Kaunas: Mokslo ir enciklopedijų leidybos centras.
34. Kestere, I., Wolhuter, C., Lozano, R. (2013). The visual image of the teacher: a comparative study. *Acta Paedagogica Vilnensia*. Prieiga per internetą: https://www.academia.edu/116514809/The_visual_image_of_the_teacher_a_comparative_study
35. Kestere, I., Kalke, B. (2014). The Visual Image of Teacher a Ten-Country perspective. *Revista Colombiana de Educacion*, 68. Prieiga per internetą: https://www.researchgate.net/publication/305058457_The_Visual_Image_of_Teachers_A_Ten-Country_Perspective
36. Liakopoulou, M. (2011). The Professional Competence of Teachers: Which qualities, attitudes, skills and knowledge contribute to a teacher's effectiveness? *International Journal of Humanities and Social Science* 1 (21), 66-78. Prieiga per internetą: https://www.academia.edu/28086348/The_Professional_Competence_of_Teachers_Which_qualities_attitudes_skills_and_knowledge_contribute_to_a_teachers_effectiveness
37. Leithwood, K., Day, Ch., Sammons, P., Harris, A., Hopkins, D. (2006). Successful School Leadership: What It Is and How It Influences Pupil Learning. *University of Nottingham*. Prieiga per internetą: <https://dera.ioe.ac.uk/id/eprint/6617/2/media-3f6-2b-what-we-know-about-school-leadership-full-report.pdf>
38. Liu, Ch., Liu, W. (2007). Impression Evaluation and Management of Teachers of University. *International Journal of Computational Intelligence Systems*. Prieiga per internetą: https://www.researchgate.net/publication/266650634_Impression_evaluation_and_management_of_teachers_of_university
39. Lukauskienė, D., Gvildienė, A. (2012). Mokytojo socialinio portreto bruožai profesinio įvaizdžio kontekste. *Studijos šiuolaikinėje visuomenėje: mokslo darbai. Šiaurės Lietuvos kolegija, Šiauliai* 3(1), 152-162. Prieiga per internetą: https://www.slk.lt/sites/default/files/studijos_2012_puslapiui.pdf
40. Lumpkin, A., Claxton, H., Wilson, A. (2014). Key Characteristics of Teacher Leaders in Schools. *Administrative Issues journal: Connecting Education, Practice, and Research*, 4(2), 59-67. Prieiga per internetą: <https://dc.swosu.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1100&context=aij>
41. Marques, J. (2015). The changed leadership landscape: What matters today. *Journal of Management Development*, 34(10), 1310-1322. Prieiga per internetą: https://www.researchgate.net/publication/283492136_The_changed_leadership_landscape_what_matters_today
42. Niikko, A. (2020). Examining images of teacher students. *European Early Childhood Education Research Journal*, 28(6), 884-897. Prieiga per internetą: https://www.researchgate.net/publication/346527602_Examining_images_of_teacher_students
43. Nissim, Y. (2020). Draw Me a Shepherd: Student-Teachers' Perceptions and Metaphors on the Image of the "Leader-Teacher". *Higher Education Studies*, 10(2), 24-37. Prieiga per internetą: <https://eric.ed.gov/?id=EJ1249240>
44. Nissim, Y. ir Simon, E. (2019). The Teacher-Leader's Image: Between Personal Characteristics and Strategies Empowering Learners. *Journal of Education and learning*; 8(3), 136-146. Prieiga per internetą: https://www.academia.edu/55041498/The_Teacher_Leader_s_Image_Between_Personal_Characteristics_and_Strategie_s_Empowering_Learners
45. Northouse, P. G. (2009). *Lyderystė: teorija ir praktika*. Kaunas: Poligrafija ir informatika.
46. Palmer, P., J. (1998). *The Courage to Teach*. Jossey-Bass Publishers. San Francisco. Prieiga per internetą: <https://people.wou.edu/~girodm/library/palmer.pdf>

47. Parnell, W. (2004). Image of the teacher: Perspectives from Educational Leadership. Prieiga per internetą: https://www.academia.edu/31448559/Image_of_the_Teacher_Perspectives_from_Educational_Leadership
48. Polat, S. (2023). Evaluation of Image Studies in the Field of Education: A Systematic Literature Review. *Research in Educational Administration & Leadership*, 8(3), 676-724. Prieiga per internetą: https://www.researchgate.net/publication/374049626_Evaluation_of_Image_Studies_in_the_Field_of_Education_A_Systematic_Literature_Review
49. Pukėnas, K. (2009). *Kokybinių duomenų analizė SPSS programa: mokomoji knyga*. Kaunas: Lietuvos kūno kultūros akademija.
50. Rana, J., Gutierrez, P. L. L., Oldroyd, J. (2021). Quantitative Methods. *Global Encyclopedia of Public Administration, Public Policy, and Governance*, 1-6. Prieiga internetu: https://www.researchgate.net/publication/352356475_Quantitative_Methods
51. Rogers, J. (2005). Aspiring to leadership—identifying teacher-leaders. *Medical teacher*, 27(7), 629-633. Prieiga per internetą: <https://www.scribd.com/document/483122449/aspiring-to-leadership-identifying-teacher-leaders>
52. Rupšienė, L. (2007). *Kokybinių tyrimų duomenų rinkimo metodologija*. Klaipėdos universitetas.
53. Rupšienė, L., Rutkienė, A. (2016). *Edukacinis eksperimentas*. Klaipėda: Klaipėdos universiteto leidykla.
54. Rupšienė, L., Skarbalienė, A. (2010). Mokytojų lyderystės bruožai. *Tiltai*, 4(53). Klaipėda: Klaipėdos universitetas, 4(53), 67-76. Prieiga per internetą: https://www.academia.edu/6385353/Communication_as_an_Essential_Element_of_Pedagogical_Process
55. Ruževičius J. (2010). Kokybės vadybos aprėpties plėtra. Prieiga per internetą: http://www.kv.ef.vu.lt/wp-content/uploads/2010/10/STRAIPSNIS-VRM-tinklapiui_J.Ruzevicius_2010.pdf
56. Šilingienė, V. (2011). Lyderystės kompetencijos raiška individualios karjeros kontekste. *Ekonomika ir vadyba*, 16, 961-968. Prieiga per internetą: <https://www.lituanistika.lt/content/32408>
57. Tijūnėlienė, O., Virbalienė, A. (2006). *Mokslinis tikrovės pažinimas. Apklausos metodas*. Klaipėda: Klaipėdos universiteto leidykla.
58. Vaitkevičius, R., Saudargienė, A. (2006). *Statistika su SPSS psichologiniuose tyrimuose*. Kaunas: VDU leidykla, 224.
59. Weber, S., Mitcheli, C. (1995). *That's funny, you don't look like a teacher: interrogating images and identity in popular culture*. London: The Falmer Press. Prieiga per internetą: <https://www.researchgate.net/file.PostFileLoader.html?id=56724df17eddd3236c8b4575&assetKey=AS%3A307527315591168%401450331633818>
60. Wolhuter, C., C., Van der Walt, J., L., Potgieter, F., J. (2013). The image of the teacher held by learners from 10 different countries: A new perspective on the causes of problems with learner discipline. *Koers – Bulletin for Christian Scholarship*, 78 (3). Prieiga per internetą: https://www.researchgate.net/publication/262472908_The_image_of_the_teacher_held_by_learners_from_10_different_countries_A_new_perspective_on_the_causes_of_problems_with_learner_discipline
61. Zakirova, O., Bakhmutsky, A. (2023). The Teacher Image Interpretation in Student Teachers: A Linguistic Anthropology Approach. *Education Sciences*, 13 (8). Prieiga per internetą: <https://doi.org/10.3390/educsci13080834>

PRIEDAS

Priedas. Klausimynas

Mokytojas – lyderis!

Gerbiamasis (-oji) respondente,

Esu Laima Barakauskienė VU ŠA Vadybos magistrantė. Kviečiu Jus dalyvauti apklausoje, kurios tikslas – nustatyti, su kokiais bruožais žmonės sieja mokytoją – lyderį.

Maloniai prašau dalyvauti tyrime užpildant anketą. Jūsų nuomonė labai svarbi!

Visi Jūsų pateikti atsakymai bus anonimiški ir konfidencialūs. Apklausos duomenys bus naudojami tik šio mokslinio tyrimo tikslais, o rezultatai bus pateikti apibendrintai baigiamajame darbe „Mokytojo įvaizdis: lyderystės bruožų raiškos aspektas“.

1. Keletas klausimų apie Jus:

1.1. Kiek Jums metų?

- ☐ 18 - 25 metų
- ☐ 26 - 55 metų
- ☐ 56 - metų ir vyresni

1.2. Jūs esate:

- ☐ Moteris
- ☐ Vyras
- ☐ Nenoriu nurodyti

1.3. Jūsų išsilavinimas:

- ☐ Nebaigtas vidurinis
- ☐ Vidurinis (su arba be profesinio išsilavinimo)
- ☐ Aukštasis

1.4. Jūsų santykis su mokykla:

- ☐ Esu mokinys / neseniai baigiau mokyklą
- ☐ Esu mokinio/ neseniai baigusio mokyklą vaiko mama / tėvas
- ☐ Esu / buvau mokytojas, dėstytojas, švietimo darbuotojas
- ☐ Nesusijęs(-usi) su švietimo sistema

1.5. Ar Jūs turite / turėjote mokytoją lyderį?

- ☐ Taip
- ☐ Ne

Jeigu pasirinkote atsakymą „NE“, dėkoju už dalyvavimą tyrime. Prašau klausimyno toliau nebepildyti.

VISI ESAME AR BUVOME MOKINIAI.

ATSAKYDAMI PAGALVOKITE APIE KONKRETŲ MOKYTOJĄ, KURIS JUMS ATRODO LYDERIS

2. Dabar prašau atsakyti į klausimus galvojant apie konkretų mokytoją, kurį laikote lyderiu. Tai gali būti mokytojas, kurį realiai esate sutikęs savo gyvenime, asmeniškai pažįstate ar esate stebėję jį profesinėje veikloje.

2.1. Dabar pagalvokite, kaip šis mokytojas – lyderis elgiasi, kai reikia priimti **atsakomybę** už savo veiksmus ar priimtus sprendimus. Pažymėkite, kiek sutinkate su toliau pateiktais teiginiais.

Mokytojas – lyderis:	Visiškai nesutinku	Labiau nesutinku	Nei sutinku, nei nesutinku	Labiau sutinku	Visiškai sutinku
laikosi duoto žodžio ir įsipareigojimų					
prisiima atsakomybę už savo sprendimus ir veiksmus, net kai jie nėra populiariūs					
atvirai pripažįsta savo klaidas ir jas taiso					
užtikrina, kad priimti darbai būtų atlikti kokybiškai ir laiku					
neperkelia kaltės kitiems, kai kas nors nepavyksta					

2.2. Toliau pateikti teiginiai susiję su mokytojo – lyderio **vertybėmis**. Pagalvokite kaip jis elgiasi kasdien vadovaudamasis jomis. Pažymėkite, kiek sutinkate su šiais teiginiais, galvodami apie konkretų mokytoją, kuris Jums atrodo lyderis.

Mokytojas – lyderis:	Visiškai nesutinku	Labiau nesutinku	Nei sutinku, nei nesutinku	Labiau sutinku	Visiškai sutinku
sąžiningas ir nešališkas					
jo žodžiai ir veiksmai dera tarpusavyje					
gerbia kitų nuomonę ir nesiekia būti visada teisus					
gina teisingumą net tada, kai tai nepopuliariu					
vertina žmogų labiau nei pasiektą rezultatą					

2.3. Toliau pateikti teiginiai susiję su mokytojo – lyderio **refleksyvumu ir nuolatiniu tobulėjimu**. Pažymėkite, kiek sutinkate su šiais teiginiais. Nepamirškite galvoti apie mokytoją – lyderį.

Mokytojas – lyderis:	Visiškai nesutinku	Labiau nesutinku	Nei sutinku, nei nesutinku	Labiau sutinku	Visiškai sutinku
domisi naujovėmis ir taiko jas darbe					

drąsiai kalba apie savo patirtį ir pasidalija kas pavyko, o kas nepavyko					
keičia veikimo būdus, kai mato, kad jie neveikia					
skatina kitus mokytis ir tobulėti kartu					
stengiasi tobulėti ne tik darbe, bet ir kaip žmogus					

2.4. Toliau pateikti teiginiai susiję su mokytojo – lyderio **emociniu tvirtumu**. Pagalvokite, kaip jis elgiasi, kai susiduria su įtampa, sunkumais ar konfliktinėmis situacijomis. Pažymėkite, kiek sutinkate su šiais teiginiais, galvodami apie konkretų mokytoją, kuris Jums atrodo lyderis.

Mokytojas – lyderis:	Visiškai nesutinku	Labiau nesutinku	Nei sutinku, nei nesutinku	Labiau sutinku	Visiškai sutinku
išlieka ramus ir pagarbus konfliktinėse situacijose					
neleidžia emocijoms trukdyti priimant sprendimus					
palaiko pozityvią nuotaiką ir padeda kitiems išlikti ramiais sunkiais momentais					
išlieka konstruktyvus, kai reikia prisitaikyti prie pokyčių					
greitai atgauna emocinę pusiausvyrą po įtampos ar nesėkmės					

2.5. Ar nepamiršote galvoti apie konkretų mokytoją – lyderį? Toliau pateikti teiginiai susiję su mokytojo – lyderio **empatija**. Pagalvokite, kaip šis mokytojas – lyderis elgiasi bendraudamas su kitais. Pažymėkite kiek sutinkate su šiais teiginiais.

Mokytojas – lyderis:	Visiškai nesutinku	Labiau nesutinku	Nei sutinku, nei nesutinku	Labiau sutinku	Visiškai sutinku
išklauso, nepertraukinėja ir išlieka dėmesingas pašnekovui					
padrąsina ir nuramina, kai kiti patiria sunkumų					
parenka žodžius taip, kad jo pastabos motyvuotų, o ne žėistų					
pastebi, kai kiti jaučiasi blogai, ir pasiūlo pagalbą					
domisi žmogumi, o ne vien jo darbu					

2.6. Toliau pateikti teiginiai susiję su mokytojo – lyderio **iniciatyvumu**. Pagalvokit, kaip jis elgiasi, kai mato, kad galima ką nors pagerinti ar pakeisti. Pažymėkite kiek sutinkate su šiais teiginiais, galvodami apie konkretų mokytoją, kuris Jums atrodo lyderis.

Mokytojas – lyderis:	Visiškai nesutinku	Labiau nesutinku	Nei sutinku, nei nesutinku	Labiau sutinku	Visiškai sutinku
pastebi ką galima pagerinti ir imasi veiksmų tai įgyvendinti					
problemas sprendžia kūrybiškai					
dalijasi savo idėjomis kaip pagerinti veiklą					
įtraukia kitus į naujas veiklas ar projektus					
išbando naujus metodus, net jei nėra tikras dėl rezultato					

2.7. Ar vis dar galvojate apie konkretų mokytoją – lyderį? Dabar pagalvokite, kaip šis mokytojas – lyderis elgiasi dirbdamas su mokiniais, kolegomis, aplinkiniais. Pažymėkite, kiek sutinkate su toliau pateiktais teiginiais.

Mokytojas – lyderis:	Visiškai nesutinku	Labiau nesutinku	Nei sutinku, nei nesutinku	Labiau sutinku	Visiškai sutinku
telkia kitus bendrai veiklai					
planuoja ir sprendžia klausimus kartu su kitais, o ne vienas					
palaiko kitų idėjas ir padeda jas įgyvendinti					
padeda rasti bendrą sprendimą, kai nuomonės išsiskiria					
pripažįsta kiekvieno indėlį ir viešai įvardija					

2.8. Toliau pateikti teiginiai susiję su tuo, kaip mokytojas – lyderis atrodo ir elgiasi kasdienėje aplinkoje. Pagalvokite apie konkretų mokytoją, kurio laikysena, kalbėjimo būdas ar išvaizda Jums kelia pasitikėjimą ir pagarbą. Pažymėkite kiek sutinkate su šiais teiginiais.

Mokytojas – lyderis:	Visiškai nesutinku	Labiau nesutinku	Nei sutinku, nei nesutinku	Labiau sutinku	Visiškai sutinku
kalba aiškiai, taisyklingai ir įtaigiai, išlaiko auditorijos dėmesį					
laikysena, mimika ir gestai rodo pasitikėjimą savimi ir orumą					

išvaizda (apdranga, makiažas, aksesuarai, šukuosena) yra reprezentatyvi ir dera su profesine aplinka					
moka tinkamai save pristatyti ir elgtis įvairiose situacijose					
praskaidrina atmosferą tinkamu humoru					

3. Kaip apibūdintumėte mokytoją – lyderį? Kokie, Jūsų manymu, jo bruožai išskiria jį iš kitų mokytojų?

4. Kokį dalyką moko / mokė šis mokytojas, kurį laikote lyderiu?