



ŠIAULIŲ
UNIVERSITETAS

Milda Damkuvienė, Jūratė Valuckienė,
Sigitas Balčiūnas, Evandželina Petukienė

LYDERYSTĖ ORGANIZACIJOS KAITAI: ĮKVEPIANTIS TANGO

MOKYMOSI UŽSIENYJE SĄLYGOTA LYDERYSTĖ MOKYKLOS KAITAI

ŠIAULIŲ UNIVERSITETAS

Milda Damkuvienė, Jūratė Valuckienė,
Sigitas Balčiūnas, Evandželina Petukienė

LYDERYSTĖ ORGANIZACIJOS KAITAI: ĮKVEPIANTIS TANGO



MOKYMOŠI UŽSIENYJE SĄLYGOTA
LYDERYSTĖ MOKYKLOS KAITAI

Mokslo studija

Šiauliai
2019



Mokslo studijos empirinėje dalyje pateikiami tyrimo rezultatai, atskleidžiantys mokymosi užsienyje sąlygotos lyderystės fenomeną organizacijos kaitai, gauti atliekant Švietimo mainų paramos fondo inicijuotą tarptautinį tyrimą „ERASMUS+ programos KA1 veiksmo (asmenų mobilumo mokymosi tikslais) poveikis ir rezultatų tvarumas Lietuvos bendrojo ugdymo mokyklose“. Tyrimo iniciatorius – Švietimo mainų paramos fondas, tyrimas finansuotas iš Europos Komisijos lėšų.

Recenzentės:

dr. Vita Juknevičienė (Šiaulių universitetas),
dr. Jolanta Navickaitė (Mykolo Romerio universitetas),
dr. Berita Simonaitienė (Kauno technologijos universitetas).

Leidžiama Šiaulių universiteto Verslo ir viešosios vadybos katedros posėdžio 2019 m. sausio 29 d. nutarimu (protokolo Nr. VVVK-2-01) ir Leidybos komisijos 2019 m. kovo 14 d. nutarimu (protokolo Nr. LKPP-2).

Leidinio bibliografinė informacija pateikiama Lietuvos nacionalinės Martyno Mažvydo bibliotekos Nacionalinės bibliografijos duomenų banke (NBDB).

ISBN 978-609-8179-22-4

© Milda Damkuvienė, Jūratė Valuckienė, Sigitas Balčiūnas, Evandželina Petukienė, 2019
© Šiaulių universitetas, 2019

TURINYS

PRATARMĖ	4
ĮVADAS	6
1. LYDERYSTĖS ORGANIZACIJOS KAITAI TEORINĖ SAMPRATA	14
1.1. Lyderystės fenomenas	14
1.1.1. Lyderystė – asmeninė ūgtis	14
1.1.2. Lyderystė – kaitos idėjų generavimas ir sklaida (arba kaitos idėjų įprasminimas ir prasmės perteikimas kitiems)	16
1.1.3. Lyderystė – tarpusavio sąveikų ir abipusės įtakos procesas	19
1.2. Organizacijos kaitos kontekstas	25
1.2.1. Asmeninis ir organizacinis kaitos kryptingumas, jo planavimas, pasirengimas	25
1.2.2. Aplinkos palankumas lyderystės ir organizacijos kaitos procesams rasti	32
1.2.3. Vadovo vaidmuo	35
1.3. Organizacijos kaitos rezultatai	38
2. TYRIMO METODOLOGIJA	40
3. PEDAGOGŲ MOKYMOSI UŽSIENYJE SĄLYGOTOS LYDERYSTĖS ORGANIZACIJOS KAITAI TYRIMO REZULTATAI	48
3.1. Organizacijų pasirengimas kaitai: ERASMUS+ KA1 projekto paraiškų analizės rezultatai	48
3.2. Pedagogų mokymosi užsienyje sąlygotos lyderystės organizacijos kaitai vertinimas: pedagogų, mokinių, tėvų apklausos rezultatai	54
3.2.1. Tyrimo imties charakteristikos	54
3.2.2. Mokymosi užsienyje patirties vertinimas	58
3.2.3. Lyderystės raiška organizacijoje	59
3.2.4. Mokinių lūkesčiai dėl mokyklos tarptautiškumo ir pedagogų veiklos pokyčių vertinimas	68
3.2.5. Tėvų nuostatos apie jų įtraukimą ir nuomonė apie mokytojų mokymosi užsienyje vizitus	73
3.2.6. Organizacijos kaita	76
3.3. Organizacijos kaitos veiksniai	80
3.3.1. Asmens pasirengimas mokymuisi užsienyje	80
3.3.2. Organizacijos aplinkos palankumas kaitai (organizacijos vadovo (mokyklos direktoriaus) palaikymas ir organizacijos tvarkos ir taisyklių palankumas)	83
3.3.3. Organizacijos kaitos veiksmų modeliai	85
3.4. Sisteminis pedagogų mokymosi užsienyje sąlygotos lyderystės organizacijos kaitai modelis	89
4. PEDAGOGŲ MOKYMOSI UŽSIENYJE SĄLYGOTOS LYDERYSTĖS ORGANIZACIJOS KAITAI VERTINIMAS: organizacijų vadovų ir mokymuose užsienyje dalyvavusių mokytojų sutelktųjų diskusijos grupių turinio analizės rezultatai	95
4.1. Mokymuose užsienyje dalyvavusių mokytojų sutelktųjų diskusijos grupių tyrimo rezultatai	95
4.2. Mokyklų vadovų sutelktųjų diskusijos grupių tyrimo rezultatai	102
5. ORGANIZACIJOS KAITOS SĖKMĖS VEIKSNIAI: ATVEJO ANALIZĖS REZULTATAI ..	107
5.1. Kaitos kryptingumas ir kaitos proceso valdymas: Šiaulių Stasio Šalkauskio gimnazijos atvejo analizės rezultatai	108
5.2. Organizacijos ugdymo filosofiją plėtojanti kaita ir mokymosi patirties perėmimo sistema: Panevėžio Juozo Balčikonio gimnazijos atvejo analizės rezultatai	112
5.3. Mokyklų telkimas bendriems švietimo strateginiams tikslams įgyvendinti: Rokiškio rajono konsorciumo atvejo analizės rezultatai	115
5.4. Organizacijų tinklaveika kolegialiam mokymuisi: Šiaulių rajono konsorciumo atvejo analizės rezultatai	118
IŠVADOS	120
SUMMARY	126
LITERATŪRA	139
PRIEDAI	148

PRATARMĖ

„Erasmus+“ programa, kuri po ilgalaikės Lietuvos švietimo sistemos izoliacijos atvėrė mokykloms galimybę bendradarbiauti su užsienio mokyklomis, veikia Lietuvoje jau daugiau nei dvidešimtmetį. Per šį laikotarpį mokyklų tarptautinio mobilumo projektams remti buvo investuota daugiau kaip 45 milijonai eurų, mobilumuose dalyvavo per 4 tūkstančius mokyklų darbuotojų. Programos poveikio vertinimo tyrimai rodo, kad programa padėjo atverti ir modernizuoti Lietuvos švietimo institucijas po ilgos sovietmečio izoliacijos.

Mokslinėje literatūroje apstu darbų, kurie nagrinėja globalizacijos ir tarptautiškumo reiškinį bei tarptautinio mobilumo pridėtinę vertę aukštojo mokslo ir verslo srityse. Tyrėjų darbai rodo, kad aukštojo mokslo srityje tarptautiškumas turi reikšmingą poveikį ne tik aukštojo mokslo dalyviams, institucijoms, bet ir aukštojo mokslo sistemoms. Tarptautiškumui priskiriamas aukštojo mokslo kokybės užtikrinimo instrumento vaidmuo. Pažymėtina, kad šiam sektoriui Lietuvoje yra skiriama ne tik didžiausia „Erasmus+“ programos biudžeto dalis, bet ir pajungiami kiti finansiniai instrumentai – valstybės biudžeto bei Europos socialinio fondo lėšos. Tokiu būdu yra užtikrinama pakankama mobilumo dalyvių kritinė masė, kuri sąlygoja esminius kokybinius sisteminius pokyčius. O mokytojų tarptautinis mobilumas mokymuisi, finansuojamas tik iš Europos Komisijos „Erasmus+“ programos, nėra pakankamas sektoriaus sisteminiams pokyčiams užtikrinti.

Ši mokslo studija ypač aktuali, kadangi mokslinėje literatūroje (tiek užsienio, tiek ir Lietuvos autorių) mokytojų mobilumas tirtas labai mažai.

Tyrimo objektas negali būti nagrinėjamas atsietai nuo pasaulinio ir nacionalinio kontekstų. Išskirčiau tris pagrindinius iššūkius, su kuriais susiduria nūdienos mokykla: besikeičiantis mokytojo ir mokyklos vaidmuo, naujų kompetencijų poreikis bei mažėjantis mokytojo profesijos prestižas. Šiuolaikiškas mokytojas – nebe informacijos valdytojas ir perteikėjas, o plačios erudicijos ir aukštos moralės, kūrybingas mokinio mokymosi draugas, ugdantis jo prigimtines galias ir rodantis teisingą kryptį informacijos vandenynė ir vertybių paieškoje. Šiandien itin aktualus naujų XXI a. reikalingų kompetencijų ugdymo poreikis. Mokiniai turi būti įgalinti spręsti globalizacijos ir skaitmenizacijos keliamus iššūkius: gebėti bendrauti su skirtingų kultūrų žmonėmis, būti pasirengę gyventi ir dirbti skirtingose geografinėse vietovėse, greitai prisitaikyti prie besikeičiančių technologijų, tinkamai naudotis informacijos šaltiniais, priimti sudėtingus ir pagrįstus sprendimus bei prisiimti didesnę atsakomybę už savo mokymąsi visą gyvenimą. Kitaip tariant, mokiniai turi būti pasirengę gyventi ir realizuoti save nestabiliame ir sudėtingame pasaulyje. Kartu nuolat didėja visuomenės spaudimas mokytojams ir mokyklai dėl mokinių pasiekimų – tikimasi, kad vaikų įvairių sričių raštingumas, nepriklausomai nuo jų gebėjimų, turi nuolat augti. Tam turi įtakos vykdomi tiek nacionaliniai mokyklų reitingai, tiek tarptautiniai tyrimai (PISA, TALIS ir kt.). Mokytojo profesijos prestižas, mokytojų motyvacija ir mokymasis visą gyvenimą yra pamatiniai principai, užtikrinantys tikslinį kvalifikacijos tobulinimą bei žengimą koją kojoni su moksline, technine ir kultūrine raida. Siekiant įgalinti mokytojus ir modernizuoti mokyklą, būtina investuoti į mokytojus ir mokyklų vadovus, nes jie daro labai didelę įtaką mokinių rezultatams ir gerovei. Šiame iššūkių kontekste itin svarbus mokyklos atsivėrimas pasauliui, mokytojo tarpkultūrinė ir užsienio kalbų kompetencijos, globalios dimensijos integravimas į dalyko ugdymo turinį ir mokyklos kultūrą. Paradoksalu, bet užuot augęs mokytojo profesijos prestižas ir mokytojo statusas pasaulyje

menksta. Lietuvoje šios problemos mastas kelia grėsmę ateities kartų išsilavinimo kokybei, o situacijai nepasikeitus ilgoje perspektyvoje – nacionaliniam saugumui.

Ši mokslo studija leidžia geriau suprasti tarptautinio mobilumo fenomeną ir jo naudą mokyklai. Kaip jau minėta, „Erasmus+“ programos teikiama visokeriopa nauda mokykloms mokslinėje literatūroje iki šiol nesulaukė didesnio tyrėjų dėmesio. Dauguma studijų yra taikomojo pobūdžio tyrimai programos administravimo tobulinimo tikslais, o šiame darbe mobilumo nauda yra vertinama įvairiais mokyklos pjūviais (mokiniai, mokytojai, mokykla). Giliai analizuojama lyderystės, kuri yra reikšminga gerinant mokyklos veiklos kokybę, samprata „duete“ su tarptautinio mobilumo veikla. Autorių intriguojantis lyderystės sugretinimas su argentinietišku tango patraukia skaitytoją, skatina atsisakyti stereotipų vertinant ir šios studijos rezultatus, ir socialinius reiškinius apskritai. Darbo radiniai yra aktualūs tiems, kurie tarptautinį mobilumą kaip instrumentą ketina naudoti siekiant strateginių organizacijos tikslų, inicijuojant pokytį mokyklos kultūroje, motyvuojant ir įgalinant mokyklos personalą. Viliuosi, kad ši studija atkreips ir Lietuvos švietimo politikos formuotojų dėmesį į mokytojų tarptautinio mobilumo mokymuisi reikšmingumą.

*Gražina Kaklauskienė,
Švietimo mainų paramos fondo
direktorius pavaduotoja*

ĮVADAS

Ši mokslo studija yra darbas, atveriantis galimybę pažvelgti į švietime įprastą reiškinį – mokytojų kvalifikacijos tobulinimą – kaip į lyderystės sudėtinę dalį, lemiančią organizacijos kaitą. Pirmiausia, tyrinėjamas ne mokinių, o mokytojų mokymasis ir jo įtaka organizacijos kaitai. Antra, mokytojų mokymasis, arba kvalifikacijos tobulinimas, analizuojamas ERASMUS+ KA1 asmenų mobilumo mokymosi tikslais projekto kontekste (mokytojų mokymasis vyksta ne gimtąja kalba ir ne arti darbo vietos, o užsienyje). Vadinasi, apie mokytoją, kuris dažniausiai žino, ko ir kaip reikia mokytis, kalbėsime kaip apie asmenį, kuriam reikalingas atsivėrimas kitokiai savo profesinės ūgties patirčiai priimant kitos šalies kultūrinius ir švietimo sistemos skirtumų iššūkius ir drąsa diegiant parsivežtas idėjas savo organizacijoje. Trečia, vystant mokslinę mintį, šioje studijoje pasitelkta šokio – argentinietiško tango (Wetzel ir Nees, 2017) metafora, kuri intriguoja ir padeda skaitytojui suprasti naujausias lyderystės fenomeno interpretacijas ne tik švietimo sistemoje, įkvepia permąstyti kiekvieno asmens vaidmenį organizacijoje, siekiant sėkmingos organizacijos kaitos.

Lyderystė, mokymasis, organizacijos kaita – kas naujo?

Lyderystė ir jos raiška įvairiose aplinkose aktualizuojama nuolat. Lyderystė tyrinėjama, jos mokomasi, ja įgalinama, stengiamasi suprasti, kaip ši randasi ir vystosi, lyderystės norima vis „daugiau“. Lyderystės samprata yra įgavusi daug aiškinimų ir interpretacijų, tačiau iš esmės visada apibrėžiama kaip įtakos procesas, keičiantis individų ar jų grupių elgseną (Yukl, 2012).

Naujausi lyderystės reiškinio tyrinėjimai krypsta santykių organizacijoje analizės link: yra atsitraukiama nuo požiūrio, kad lyderis – tik vadovas, turintis išskirtinių bruožų ir keičiantis organizaciją gera valia ir įtikinimu sekti paskui jį. Pasak Milić ir kt. (2017), tik organizacijos narių tarpusavio sąveikų metu ir būdu užtikrinamas organizacijos tobulėjimas, todėl lyderystė yra neatsiejama nuo sekėjų, o rezultatyvi / sėkminga lyderystė, kaip reiškinys, vis dažniau apibrėžiama ne tik lyderio, bet ir sekėjų veiksmais.

Kai organizacijoje pereinama nuo griežtos kontrolės prie darbuotojų įgalinimo, nuo nurodinėjimo – prie pasidalytosios lyderystės, nuo tiksliai suformuluotų instrukcijų – prie kūrybiško problemų sprendimo, eksperimentavimo, nuolatinio tobulėjimo, nuo hierarchinio valdymo – prie besimokančios organizacijos, nuo konkurencijos – prie bendradarbiaujančių ir besimokančių organizacijų tinklų, lyderystė tampa įtikinimo procesu, kur įtikinėtojas – nebūtinai esantis aukščiau už kitus valdymo piramidėje. Todėl viena iš naujų lyderystės tyrinėjimo ir vystymo kryptių – lyderystė kaip procesas, apimantis ne tik vienkryptės įtakos veiksmus kitiems (sekėjams), bet ir sekėjų atsaką (pritarimą ir įsipareigojimą naujoms idėjoms ir veiklų kryptims, pasirengimą savo išteklius ir energiją nukreipti jų įgyvendinimui).

Neįmanoma įkvėpti kitų pokyčiui, neįgijus pagarbos ir pasitikėjimo, todėl lyderystė apima bendrą kolektyvo vertybių kūrimą, bendrai suprantamo organizacijos tikslo nustatymą (York-Barr ir Duke, 2004), galios pasidalijimą (Topolinski, 2014; Anderson, 2008), socialinę įtaką (Kruse, 2013). Įsipareigojimas organizacijos pokyčiams apibrėžiamas kaip jėga (mąstysena), kuri skati-

na asmenis imtis veiksmų, būtinų sėkmingam pokyčių iniciatyvos įgyvendinimui (Herscovitch ir Meyer, 2002). Be organizacijos narių paramos ir įsipareigojimo sėkmingi pokyčiai yra neįmanomi. Ir čia jau organizacijos vadovo dalis ir dalia, siekiant įgalinti kiekvieną pavaldinį būti lyderiu savo kolegai.

Šių nuostatų kontekste lyderystė gali būti suprantama ir kaip holistinis asmenų tarpusavio įtaka pasižyminčių sąveikų procesas, keičiantis organizaciją (Dunham ir Pierce, 1989; Yukl, 1998; Northouse, 2008; Daft, 2011), kai lyderystė „prasideda“ nuo bet kurio organizacijos darbuotojo savęs auginimo / vystymo, t. y. asmeninės kaitos. Esant tinkamam kontekstui, asmeninė kaita perauga į kitus (grupės, kolektyvo, organizacijos) lygmenis ir už organizacijos ribų.

Tokia darbuotojo lyderystė – tai ir asmeninė profesinė ūgtis, ir su ja susijusių idėjų reikšmės suvokimas ir sklaida organizacijoje kaip įtakos procesas, apimantis kolegų įtraukimą, pastangas įkvėpti ir telkti kitus organizacijos narius kaitai, tačiau šis įtakos procesas nėra vienkryptis, grindžiamas tik organizacine hierarchinių santykių logika. Mokslo studijos autoriai laikosi nuostatos, kad lyderystė yra daugialypis kintančios įtakos krypties procesas, kur pozityvus kolegų atsakas į kaitos iniciatyvą laikomas lyderystės požymiu.

Lyderystės nuostatų kaita ir iššūkiai švietime. Šiandienos švietimo organizacijos visais lygmenimis veikia neužtikrintumo (angl. *ambiguity*) sąlygomis, kylančiomis iš sudėtingos politinės, socialinės, ekonominės aplinkos ir iš jų vidinių santykių (Beabout, 2012). Lyderystė ir profesinis tobulinimasis švietimo sistemoje atlieka svarbų vaidmenį keičiant žmones, mokyklos politiką, struktūrą, procesus, programas ir, galiausiai, mokyklų kultūrą (Dinham, 2008). Mokslininkai sutinka, kad mokytojai lyderiai tobulina mokymą ir mokymąsi, taip pat mokyklos aplinką ir pačią mokytojo profesiją (Khan ir Malik, 2013; Nappi, 2014; Uribe-Florez ir kt., 2014). Daugelis mokslininkų lyderystę mokyklose vertina kaip bendrą, pasidalytą veiksmą (pvz., Harris, 2009; MacBeath, 2005; Spillane ir Camburn, 2006).

Nepaisant didelio dėmesio lyderystės konceptui, daugybės skirtingų pastangų apibūdinti mokytojų lyderystę ir pripažinimo, jog mokytojų lyderystė tampa pagrindine mokyklų tobulinimo ašimi, ši idėja dar nevysiškai priimta pačių mokytojų (Helterbran, 2010). Brenneman (2015, p. 1) apgailestauja, kad, „nors mokytojų lyderystės idėja yra plačiai pripažinta, ji... išlieka tik kuklia amorfine idėja...“ Kalbant apie jų lyderystę, iš mokytojų dažnai išgirstame „juk aš tik mokytojas“ (Helterbran, 2010, p. 2).

Barth (2007) mini keletą priežasčių, dėl kurių mokytojai neprisiima lyderio vaidmens: mokyklos vadovų nenoras dalytis lyderyste, laiko trūkumas, mokytojų asmeninės vertybės, nepakankamas mokytojų pastangų pripažinimas, kai jie neformaliai imasi lyderystės. Mokytojai, inicijuodami naujas veiklas, apimančias daugiau darbo ir atsakomybės, dažnai negauna jokios kompensacijos (Helterbran, 2010). Todėl natūralus klausimas, ar mokytojai tikrai nori mokytis, keistis, įkvėpti kitus ir prisiimti atsakomybę už organizacijos sėkmę? Mokytojus, kurie prisiima formalią ar neformalią lyderystę, Lieberman ir Miller (2004) vadina pokyčių agentais, pabrėždami vis didėjančią jų poreikį mokyklose. Tokių mokytojų pripažinimas, įvertinimas ir paramos jiems teikimas gali turėti didelę įtaką pokyčiams organizacijoje (Gabriel, 2005).

Pasak Brenneman (2015), nors šiuo metu vis daugiau kalbama apie mokytojų lyderystę, vis dar yra gajį nuostata, kad mokytojai gali daryti įtaką švietimui neišeidami iš klasės ribų. Galiausiai biurokratinės ir institucinės normos nepalaiko mokytojų lyderystės idėjos: „Kažkas gilaus ir galingo yra mokyklų kultūrose, kas, atrodo, stipriai veikia prieš mokytojų lyderystę“ (Barth, 2007, p. 10). Tačiau mokymasis gali paskatinti mokytojų norą inicijuoti teigiamus pokyčius savo organizacijoje, ugdyti pasitikėjimą ir norą išeiti už savo komforto zonos ribų, prisiimti vaidmenį keisti mokyk-

lą (Helterbran, 2010; Uribe-Florez ir kt., 2014). Anot Helterbran (2010, p. 363), mokytojai turi nusimesti „tik mokytojo“ mantiją. Jie turi būti lyderiai, kurie identifikuoja, kas trukdo sėkmingam mokinių mokymuisi, ir imasi iniciatyvos įveikti šias kliūtis. Remiantis Killion ir Harrison (2006), mokytojai lyderiai yra tie asmenys, kurie: 1) imasi iniciatyvos keisti, 2) mobilizuoja žmones bendram tikslui, 3) stebi kitų mokytojų pažangą, 4) veikia kaip bendruomenės ir administracijos ryšys, 5) dalijasi savo žiniomis ir praktine patirtimi su kitais.

Taigi, praktiniu požiūriu, asmens lyderystei ir organizacijos kaitai prasidėti dažniausiai reikalingas tam tikras stimulus, kuris gali būti vidinis, kylantis iš organizacijos, ir išorinis, išvedantis asmenį / organizaciją iš pusiausvyros būsenos. Tai, pavyzdžiui, gali būti ir mokytojo mokymasis už mokyklos ir šalies ribų, kita kalba ir kitaip, padedantis patikėti, kad galima įveikti ir tokius iššūkius savo ir organizacijos kaitos labui.

Tyrimo kontekstas

Lyderystė Lietuvos švietime tyrinėjama daugiau kaip dešimtmetį, atkartojant pasaulines lyderystės teorijų vystymo tendencijas. Yra analizuota mokyklos vadovo, kaip lyderio, bruožų ir vaidmenų struktūra (Žvirdauskas, Jucevičienė, 2004; Kvieskaitė, 2008; Malinauskienė, Augienė, 2010; ir kt.), tirtos mokyklos autonomijos ir lyderystės raiškos sąsajos (Urbanovič, Navickaitė, 2016), taip pat sudarytas lyderystės vystymosi mokykloje modelis (Cibulskas, Žydžiūnaitė, 2012), nagrinėta lyderystės mokymuisi teorija ir praktika mokyklos kaitai (Valuckienė ir kt., 2015) ir kt. Tačiau lyderystė ir mokyklos taptautiškumo dimensijos sąsajos naujausių lyderystės teorijų kontekste tyrinėjamos pirmą kartą.

Šioje mokslo studijoje pateikiami tyrimo rezultatai, atskleidžiantys mokymosi užsienyje sąlygotos lyderystės fenomeną organizacijos kaitai. Empirinė duomenų bazė gauta atliekant Švietimo mainų paramos fondo inicijuotą tyrimą *ERASMUS+ programos pirmo pagrindinio veiksmo (KA1) (asmenų mobilumo mokymosi tikslais) poveikis ir rezultatų tvarumas Lietuvos bendrojo ugdymo mokyklose*.

ERASMUS+ yra 2014–2020 m. Europos Sąjungos švietimo, mokymo, jaunimo ir sporto programa, kuria siekiama padėti įgyvendinti strategijos *Europa 2020* prioritetus – ekonomikos augimą, darbo vietų kūrimą, socialinę lygybę ir įtrauktį. Bendrasis ERASMUS+ programos tikslas – paremiant veiklas švietimo, mokymo, jaunimo ir sporto srityse, padėti prisitaikyti prie socialinių, ekonominių pokyčių, sukurti sąlygas efektyviau spręsti problemas, su kuriomis iki šio dešimtmečio pabaigos susidurs visa Europa.

Programa ERASMUS+ siekiama remti pastangas veiksmingai naudoti Europos žmogiškojo talento ir socialinio kapitalo potencialą ir kartu įtvirtinti mokymosi visą gyvenimą principą visose švietimo, mokymo ir jaunimo srityse, susiejant paramą formaliajam švietimui, neformaliajam ugdymui ir savaiminiam mokymuisi.

PROGRAMOS ERASMUS+ TIKSLAI ŠVIETIMO IR MOKYMO SRITYJE (ERASMUS+ Programme Guide, 2015):

- kelti bazinių kompetencijų ir gebėjimų lygį, atsižvelgiant į jų poreikio aktualumą darbo rinkoje ir jų poveikį, laiduojant visuomenės sanglaudą, visų pirma sukuriant daugiau mobilumo mo-

kymosi tikslais galimybių ir užtikrinant efektyvesnį švietimo ir mokymo sektorių bei veiklos pasaulio bendradarbiavimą;

- skatinti kokybę, inovacijas, meistriškumą ir tarptautiškumą švietimo sistemų ir mokymo įstaigų lygiu, visų pirma plėtojant sustiprintą tarptautinį švietimo ir mokymo paslaugų teikėjų ir kitų suinteresuotųjų šalių bendradarbiavimą;
- remti Europos mokymosi visą gyvenimą erdvės, skirtos nacionalinio lygmens politikos reformoms papildyti ir švietimo bei mokymo sistemų modernizavimui remti, kūrimą ir didinti informuotumą apie ją, visų pirma stiprinant politinį bendradarbiavimą, geriau naudojant ES skaidrumo ir pripažinimo užtikrinimo priemones ir skleidžiant gerą patirtį;
- plėsti švietimo ir mokymo tarptautinę dimensiją, visų pirma užtikrinant Programos šalių ir šalių partnerių įstaigų bendradarbiavimą profesinio mokymo ir aukštojo mokslo srityse, didinant Europos mokslo ir studijų institucijų patrauklumą bei remiant Programos šalių ir šalių partnerių mokslo ir studijų institucijų mobilumo ir bendradarbiavimo skatinimą, taip tikslingai didinant šalių partnerių pajėgumą remti ES išorės veiksmus, tarp jų ir vystymosi tikslus;
- gerinti kalbų mokymą(si) ir skatinti didelę ES kalbų įvairovę ir įvairių kultūrų supratimą.

Tikėtini organizacijų, įgyvendinančių ERASMUS+ KA1 projektus, kaitos rezultatai: (1) didesnis pajėgumas veikti ES ir (arba) tarptautiniu lygmeniu: geresni valdymo įgūdžiai ir tarptautiškumo strategija, tvirtesnis bendradarbiavimas su partneriais iš kitų šalių, didesnis finansinių išteklių paskirstymas ES ir (arba) tarptautiniams projektams organizuoti, aukštesnė ES ir (arba) tarptautinių projektų parengimo, įgyvendinimo, stebėjimo ir tolesnės susijusios veiklos kokybė; (2) novatoriška ir kokybiškesnė į tikslines grupes orientuota veikla (teikiant studentams patrauklesnes programas, atitinkančias jų poreikius ir lūkesčius, užtikrinant geresnę mokymo ir profesinio rengimo darbuotojų kvalifikaciją, taikant patobulintus mokymosi užsienyje laikotarpiams įgytos kompetencijos pripažinimo ir patvirtinimo procesus, vykdant veiksmingesnę veiklą); (3) šiuolaikiškesnė, dinamiškesnė, atsakingesnė ir profesionalesnė organizacijos vidinė aplinka: pasirengimas integruoti gerą patirtį ir naujus metodus į kasdienę veiklą, atvirumas sąveikaujant su organizacijomis, veikiančiomis skirtingose socialinėse, švietimo ir užimtumo srityse, strateginis darbuotojų profesinio tobulėjimo planavimas, atsižvelgiant į jų asmeninius poreikius ir organizacijos tikslus; gebėjimas, jei yra svarbu, pritraukti geriausius studentus ir akademinis darbuotojus iš viso pasaulio (ERASMUS+ Programme Guide, 2015).

Tikėtini asmenų kaitos rezultatai:

- aukštesnė kompetencija, susijusi su profesiniu veiklos profiliu;
- geresnis skirtingų šalių švietimo, mokymo praktikos, politikos ir sistemų supratimas;
- geresnis gebėjimas skatinti pokyčius, siekiant modernizuoti ir atverti švietimo organizacijas tarptautinei besimokančiųjų bendruomenei;
- geresnė moksleiviams skirta darbo ir veiklos kokybė;
- geresnis socialinės, kalbų ir kultūrų įvairovės supratimas ir gebėjimas tinkamai į ją atsižvelgti;
- geresnis gebėjimas atsižvelgti į palankių sąlygų neturinčių besimokančių asmenų poreikius;
- didesnė parama besimokančių asmenų mobilumo veiklai ir jos skatinimas;
- didesnės profesinio tobulėjimo ir karjeros raidos galimybės;
- geresnės užsienio kalbos (-ų) žinios;

- didesnė motyvacija ir pasitenkinimas kasdieniame darbe (ERASMUS+ Programme Guide, 2015).

Crossley ir Watson (2006) išskiria šias švietimo tarptautiškumo skatinimo priežastis, svarbias mokytojui, kaip pokyčių organizacijoje agentui: (1) geresnį savo švietimo sistemos supratimą; (2) kitų kultūrų ir jų švietimo sistemų pažinimą; (3) skirtingų švietimo sistemų panašumų ir skirtumų identifikavimą kaip būdą, įgalinantį atpažinti ir suprasti esamas problemas ir prisidėti prie švietimo sistemos ir politikos tobulinimo; (4) atvirumo kitoms kultūroms ir požiūriams didinimą, plėtojant tarptautinės erdvės pažinimą ir tarptautinį bendradarbiavimą. Taigi tarptautiškumo kompetencija, arba kosmopolitinis kapitalas, yra reikšmingas elementas konkurencingo XXI a. žmogaus kompetencijų rinkinyje, todėl ir švietime drąsa veikti kitaip, keistis ir keisti organizaciją yra sietina su mokymosi užsienyje praktika ir jos sklaida savo organizacijoje, taip inicijuojant institucinę kaitą, reaguojant į visuomenės ateities iššūkius.

Šioje mokslo studijoje remiamasi prielaida, kad ERASMUS+ KA1 projektai, kurių esmė – pedagogų mobilumas mokymosi tikslais – inicijuoja organizacijoje lyderystės procesus, keičiančius organizaciją. Mokytojų mokymasis kitoje šalyje, t. y. jų asmeninė ūgtis, šioje studijoje laikoma vienu iš pradinių lyderystės komponentų, teigiant, kad mokymosi užsienyje patirčių metu iniciuota asmeninė ūgtis (gilinant žinias ir gebėjimus, įgyjant atvirumo ir įkvėpties veikti) perauga į aktyvaus veiksmo ir įvairiakryptės įtakos procesus organizacijoje – idėjų sklaidą, kolegų telkimą bei įtraukimą ir veikimą taip, kad būtų sulaukta teigiamo kolegų atsako, t. y. mokytojo lyderystę.

Šie keturi elementai (asmeninė ūgtis, idėjų sklaida, kolegų įtraukimas ir pozityvus kolegų atsakas) yra laikomi lyderystės organizacijos kaitai komponentais. Į lyderystę mokslo studijoje žvelgiama kaip į procesą, keičiantį organizaciją, kryptingai mobilizuojantį asmenų mąstymą ir elgseną organizacijos tikslų įgyvendinimo link (Donaldson, 2006). Taip pat yra tikrinama prielaida, kad mokymosi užsienyje / tarptautiškumo dimensijos stiprinimo sąlygota lyderystė turi įtakos organizacijos kaitai – keičiasi organizacijos kultūra, yra pastebimi tam tikri ugdymo ir mokinių mokymosi pokyčiai.

Tyrimo tikslas – atskleidus mokymosi užsienyje sąlygotos lyderystės organizacijos kaitai esmę, identifikuoti organizacijos kaitai reikšmingas lyderystės dimensijas.

Tyrimo remiamasi idėja, kad, vertinant mokytojų lyderystę ir jos poveikį organizacijos kaitai, yra būtinas organizacijos konteksto supratimas (asmeninis ir organizacinis kaitos kryptingumas, aplinkos palankumas lyderystės ir organizacijos kaitos procesams rasti, vadovo vaidmuo).

Tyrimo uždaviniai:

1. Atskleisti mokymosi užsienyje sąlygotos lyderystės organizacijos kaitai esmę, identifikuojant ir pagrindžiant lyderystės koncepto struktūrą.
2. Įvertinti organizacijos kaitos konteksto elementus ir galimas organizacijos kaitos kryptis.
3. Sudaryti ir empiriškai patikrinti sisteminį mokymosi užsienyje sąlygotos lyderystės organizacijos kaitai modelį, atskleidžiant organizacijos kaitai didžiausią poveikį darančius veiksniai.

Tyrimo ribotumai. Apmąstydami savo empirinio tyrimo rezultatus, duomenų rinkimo ir analizės metodus, mokslo studijos autoriai išvelgia šiuos tyrimo ribotumus: tyrimas inicijuotas Švietimo mainų paramos fondo, kuris tiesiogiai atsakingas už šalies švietimo sistemos tarptautiškumo didinimą, įgyvendinant ERASMUS+ programą. Vadinas, yra tikimybė, kad tyrime dalyvavusių mokyklų mokytojai ir vadovai, pildydami klausimynus ir dalyvaudami sutelktosios diskusijos gru-

pėse, galėjo tikslingai akcentuoti mokymosi užsienyje svarbą ir mokytojų lyderystės iniciatyvas strateginei mokyklos kaitai sugrįžus iš kvalifikacijos tobulinimo renginių užsienyje.

Lyderio vaidmens prisiėmimas daliai mokytojų gali būti ne elgsenos organizacijoje savastis, bet tik projektinės veiklos inspiruotas trumpalaikis elgsenos pasikeitimas, žinojimas, kad „taip reikia pagal projekto reikalavimus“, kas deformuoja matuojamą realybės vaizdą.

Tyrimo kiekybinių duomenų rinkimas, t. y. apklausų organizavimas, buvo patikėtas mokyklų direktoriams. Todėl yra tikimybė, kad dalyje mokyklų anketoms pildyti parinkti itin lojalūs mokyklos vadovams mokytojai, tik aktyvūs mokyklos gyvenime tėvai ir gerai besimokantys mokiniai.

Tyrimo instrumentai parengti atsižvelgiant į Lietuvos švietimo sistemos bendrojo ugdymo mokyklų valdymo reglamentavimą ir praktiką, todėl jų tiesioginis panaudojimas kitose šalyse yra ribotas, kaip ir tyrimo išvadų bei rekomendacijų perkeliamumas.

Mokslo studijos struktūra

Mokslo studijoje lyderystės fenomenas analizuojamas organizacijos kaitos kontekste. Teorinėje studijos dalyje pirmiausia atskleidžiamas lyderystės fenomenas, kaip asmens ūgties, tarpusavio sąveikų ir abipusės įtakos procesas organizacijoje, kada lyderystė traktuojama kaip asmeninė ūgtis, idėjų sklaida, kolegų įtraukimas ir jų pozityvus atsakas. Taip pat yra analizuojamas organizacijos kaitos kontekstas: jo sukūrimo sąlygos ir prielaidos, vadovo vaidmuo atveriant asmenį ir organizaciją kaitai, prognozuojant kaitos rezultatus. Teorinę mokslo studijos dalį jungia argentinietiško tango, kaip šokio, kuriame žaismingai atsiskleidžia lyderio ir sekėjo drąsa improvizuoti, kurti naujus santykius įtraukiant greta šokančius ir žiūrovus, metafora (Wetzel ir Nees, 2017). Ji, mokslo studijos autorių nuomone, padeda lengviau suprasti naujausias lyderystės teorijas, šį fenomeną traktuojančias ne kaip statusą, o kaip nuolatines besikeičiančias sąveikas organizacijoje.

Antrojoje, t. y. metodologijos, dalyje pateikiami pagrindiniai empirinio tyrimo parametrai: probleminiai klausimai, tikslas, tyrimo uždaviniai, tyrimo dizainas, strategija ir metodai, pristatomi tyrimo instrumentai, duomenų rinkimo ir analizės metodai, tyrimo etika ir ribotumai.

Trečioji studijos dalis skirta pedagogų mokymosi užsienyje sąlygotos lyderystės organizacijos kaitai tyrimo kiekybiniams rezultatams aptarti. Joje analizuojamas organizacijų pasirengimas kaitai, pateikiamas mokymosi užsienyje patirties vertinimas remiantis respondentų nuomone, aptariama mokymosi užsienyje sąlygotos lyderystės raiška, analizuojami mokyklų, įgyvendinusių ERASMUS+ programos KA1 projektus, tyrimo metu nustatyti kaitos požymiai.

Ketvirtoji dalis skirta kokybinio tyrimo rezultatams pristatyti. Joje pateikiami pedagogų mokymosi užsienyje sąlygotos lyderystės organizacijos kaitai vertinimo rezultatai, aptariant organizacijų vadovų ir mokymuose užsienyje dalyvavusių mokytojų sutelktųjų diskusijų grupių turinio analizės rezultatus.

Pedagogų mokymosi užsienyje sąlygotos lyderystės organizacijos kaitai sėkmės atvejai nagrinėjami paskutinėje mokslo studijos dalyje. Atvejų pateikimo nuoseklumas pakartoja teorinės analizės minties vystymo trajektoriją: nuo drąsos perteikti mokymosi užsienyje metu įgytą patirtį kolegai ir ją perimti improvizuojant savo pamokoje, tarsi šokant argentinietišką tango poroje, iki kolektyvinio mokyklų sukimosi kartu vienu ritmu savivaldybės švietimo sistemos lygmenyje, siekiant

„žiūrovus“ džiuginančio bendro rezultato: mokinių mokymosi pasiekimų gerėjimo visoje savivaldybės švietimo sistemoje. Pristatant tyrimo rezultatus, respondentams apibūdinti vartojami terminai *pedagogas (-ai)* ir *mokytojas (-ai)* atspindi tą pačią tyrimo dalyvių grupę.

Mokslo studijos autoriai dėkoja visiems bendrojo ugdymo mokyklų vadovams ir mokytojams, dalyvavusiems tyrime ir pareiškusiems savo nuomonę apie mokymosi užsienyje naudą, iššūkius ir ERASMUS+ KA1 programos projektų įgyvendinimo sąsajas su drąsa keisti mokyklą.

Tyrėjai taip pat dėkingi Panevėžio ir Rokiškio švietimo centrų kolektyvams, sudariusiems sąlygas organizuoti mokyklų vadovų, projektų koordinatorių ir užsienyje kvalifikaciją tobulinusių mokytojų sutelktosios diskusijos grupes.

Išskirtinė padėka Švietimo mainų paramos fondo komandai, paskatinusiai ir atvėrusiai galimybes tyrinėti lyderystės raišką organizacijoje nauju ir netikėtu – mokytojų mokymosi užsienyje ir organizacijos tarptautiškumo dimensijos stiprinimo – aspektu.

Apie autorius

Mes, šios mokslo studijos autoriai, daug metų dirbame kartu kaip dėstytojai, mokslininkai, tyrėjai praktikai. Tango šokis nėra mūsų pomėgis. Juo kaip metafora apibūdiname savo kaip ilgametės komandos veikimą kartu / savo kaip tyrėjų darbą: teorinės studijos, metodologijos / šokio žingsnelių perpratimas, daug improvizacijos, vienas kito pajautimas ir palaikymas, mėgavimasis kiekvienu kartu gilyn į tikrovės pažinimą žengtu žingsniu. Kartais mums ne tiek svarbus bendros veiklos rezultatas, kiek procesas, kuriame kartu patiriame, auge, dalijamės...

Nuo 2006 m. dalyvaujame nacionalinės programos „Lyderių laikas“ projektų skirtingose veiklose – kaip rengėjai, tyrėjai, ekspertai, unikalių savivaldybės lyderystės modelių rengimo konsultantai. Susiduriame su lyderystės fenomenu švietime tiek teoriškai, tiek praktiškai. Bendraujame su mokyklomis, joms prisiimant iššūkį keisti ir keistis dalyvaujant Mokyklų tobulinimo centro programoje „Renkuosi mokytis – mokyklos kaitai!“, todėl mokyklos kaitos teorija ir praktika mums taip pat nesvetima.

Dr. MILDA DAMKUVIENĖ (Šiaulių universitetas). Mokslinė interesų sritis – klientų įsitraukimo, santykių su klientais valdymas, ilgalaikių santykių su klientais vertė, vertės bendrakūra. Pastaraisiais metais mokslininkė kartu su kolegomis yra įsitraukusi į švietimo vadybos mokslinius tyrimus nacionaliniuose projektuose „Lyderių laikas 3“, „Renkuosi mokytis – mokyklos kaitai!“. Mokslininkė kartu su kolegomis bendraautorais yra parengusi 3 mokslo studijas, paskelbusi 16 mokslo straipsnių. 2012–2014 m. vadovavo LMT mokslininkų grupių projektui „Klientų dalyvavimo vertė kaip organizacijos konkurencingumo veiksnys“.

Dr. JŪRATĖ VALUCKIENĖ (Šiaulių universitetas) dalyvavo parengiamuosiuose „Lyderių laiko“ programos darbuose, yra ilgalaikio Lietuvos švietimo lyderystės raiškos kaitos tyrimo metodologijos ir instrumentų bendraautorė, bendrojo ugdymo mokyklos veiklos kokybės išorinio vertinimo metodikos kūrėja. Mokslininkė dirba tarpdisciplininiame edukologijos ir vadybos mokslų lauke, yra monografijos, 2 mokslo studijų bendraautorė, paskelbusi 13 mokslo straipsnių, parengusi 2 metodines priemones, straipsnių visuomenei švietimo kokybės ir lyderystės klausimais. Ji dalyvavo LMT mokslininkų grupių projekte „Klientų dalyvavimo vertė kaip organizacijos kon-

kurencingumo veiksnys“ (2012–2014 m.), atliko 4 Švietimo ir mokslo ministerijos (ŠMM) užsakomuosius tyrimus. J. Valuckienė buvo konsultante rengiant ŠMM regioninę lyginamąją švietimo būklės apžvalgą: „Lietuva. Švietimas regionuose. Lygios galimybės 2014“. Dabar mokslininkė vadovauja mūsų komandai projektuose „Lyderių laikas 3“, „Renkuosi mokytį – mokyklos kaitai!“.

SIGITAS BALČIŪNAS (Šiaulių universitetas) yra aukštos kvalifikacijos tyrėjas, pasižymintis kiekybinių duomenų analizės, taikant daugiamatės statistikos metodus, kompetencija. Jis taip pat turi didelę tyrimų metodologijos, tyrimo dizaino kūrimo, tyrimo instrumentų konstravimo, tyrimo organizavimo ir kokybinių duomenų analizės patirtį. Tyrėjas yra monografijos, 2 mokslo studijų bendraautoris, paskelbęs 20 publikacijų recenzuojamuose mokslo žurnaluose, 2 metodines priemones. 2012–2014 m. dalyvavo LMT mokslininkų grupių projekte „Klientų dalyvavimo vertė kaip organizacijos konkurencingumo veiksnys“, yra atlikęs 10 ŠMM užsakomųjų nacionalinio lygmens tyrimų. S. Balčiūnas analizavo tarptautinių ir nacionalinių mokinių pasiekimų tyrimų duomenis, atliekant antrinę šių duomenų analizę, sudarant konceptualius daugiamatės statistikos modelius nacionalinių projektų „Lyderių laikas 3“, „Renkuosi mokytį – mokyklos kaitai!“ tyrimuose.

Dr. EVANDŽELINA PETUKIENĖ (Šiaulių universitetas) 2012–2014 m. kaip tyrėja dalyvavo LMT mokslininkų grupių projekte „Klientų dalyvavimo vertė kaip organizacijos konkurencingumo veiksnys“. Mokslinių interesų sritys – klientų dalyvavimo įmonės procesuose valdymas, kliento suvokiama vertė, vertės bendrakūra. E. Petukienė dirba tyrėja nacionaliniame švietimo projekte „Lyderių laikas 3“, yra 2 mokslo studijų, 2 metodinių priemonių bendraautorė, paskelbusi daugiau nei 20 publikacijų recenzuojamuose mokslo žurnaluose.

1. LYDERYSTĖS ORGANIZACIJOS KAITAI TEORINĖ SAMPRATA

1.1. Lyderystės fenomenas

1.1.1. Lyderystė – asmeninė ūgtis

Nuo lyderio – kaip asmens vaidmens iki daugiaasmens lyderystės proceso

Lyderystė yra nuolatinis įsipareigojimas asmeninei ūgčiai ir vystosi per nuolatinės įvairaus pobūdžio mokymosi patirtis, savianalizės procesą (Jago, 1982). Asmeninės ūgties procesas traktuojamas kaip pirminis bazinis lyderystės proceso etapas ir kartais įvardijamas egocentrine lyderystės pakopa (Hamilton, 2012), kuri tiesiogiai susijusi su tolesniu lyderystės procesu. Pagal lyderystės vystymosi teorijas, intelektas (tiek asmeninis, tiek organizacijos) gali augti tiek kiekybine, tiek kokybine prasme. Gauthier (2010) tai įvardija horizontaliu (angl. *lateral*) ir vertikaliu (angl. *vertical*) vystymusi, pastarąjį laikydamas labai reikšmingu lyderystės procese.

PASIRENGIMAS SISTEMINEI KAITAI

Asmens ir organizacijos ūgties perspektyvos.

Darbuotojų kvalifikacijos tobulinimas kaip potencialas pasidalytajai lyderystei.

Horizontali ūgtis įmanoma daugeliu kanalų, tokių kaip formalus, neformalus mokymasis, mokymasis savarankiškai ar tiesiog gyvenimiškos patirtys (Gauthier, 2010). Vertikali ūgtis vyksta rečiau, nes ji susijusi asmens patirčių interpretacijos ir nuomonės apie tikrovę transformacija. Tai reiškia asmens požiūrio kitimą. Vertikali asmeninė ūgtis reikalauja praktikos, savirefleksijos, savo veiksmų tyrimo, dialogo ir veikimo kartu su kitais, esančiais kartu vystymosi kelyje, t. y. tiesiogiai siejasi su įtakos procesu (Gauthier, 2010). Vertikali asmeninė ūgtis apima žmogiškojo potencialo atsiskleidimą gilesniam supratimui plečiant pasaulėžiūrą, kada tikrovės vaizdiniai vystosi nuo paprasto iki sudėtingo, nuo statinio iki dinamiško, nuo egocentrinio iki socialiai orientuoto į pasaulį. Aukštesni etapai pasiekiami tik perėjus ankstesnius. Nuo asmeninės ūgties etapo priklauso tai, kokią informaciją individas gali priimti, suvokti, apibūdinti ir, koku mastu ja remdamasis, daryti įtaką kitiems. Vertikali asmeninė ūgtis apima autonomijos, laisvės, tolerancijos skirtumams ir neužtikrintumui, lankstumo, gebėjimo bendrauti su aplinka augimą. Manoma, kad asmuo, pasiekęs aukštesnę asmeninės ūgties lygmenį, gali suprasti „ankstesnius“ pasaulio vaizdus, bet asmenims, esantiems žemesniame lygmenyje, sunku suprasti vėlesnius. Tai dažnai tampa daugelio nesusipratimų asmeninių ir organizacinių santykių lygmenyse priežastimi (Gauthier, 2010).

Taigi lyderystės gyvavimo ciklas, prasidedantis individualiame asmens augimo lygmenyje, plečiasi ir gilėja pereidamas į aukštesnius ir sudėtingesnius lygmenis: savęs, kitų asmenų, konteksto, sistemų valdymą ir vedimą (Hamilton, 2008; 2012). Tai reiškia, kad asmeninei ūgčiai, kaip savi-lyderystei, vystantis, įtakos sfera turi potencialą augti, pereinant vis į aukštesnį sudėtingumo lygį (grupės, organizacijos, bendruomenės, miestus, valstybes ir kitas sudėtingas socialines sistemas) (Hamilton, 2010).

Reichard ir Johnson (2011) išskiria tris savęs tobulinimo, kaip lyderystės elgsenos, aspektus: veiklų ir užduočių išplėtimą (angl. *stretch assignments*), savirefleksiją ir mokymąsi iš kitų. Vienas iš

savęs tobulinimo reikalavimų – priimti ir įsitraukti į iššūkius keliančias mokymosi patirtis, t. y. patirtis, kurios išstumia asmenį iš komforto zonos. Tai reiškia, kad iššūkiškai mokymosi procese nebūtinai šimtu procentų turi sietis su asmens pagrindine veikla. Priešingai, kartais patirtys, nesusijusios su tiesiogine asmens veikla, gali būti netgi labiau paveikios nei mokymosi veiklos įprastiniame interesų lauke. Kitas būtinas savęs tobulinimo atributas – patirčių refleksija ir įprasminimas. Reflektuoti ir analizuoti savo patirtį ateities elgesiui ir veiksams valdyti – būtinas savęs tobulinimo žingsnis. Galiausiai, lyderio savęs tobulinimas yra maksimizuojamas, kai asmuo mokosi iš kitų, įskaitant kitus lyderius, mentorius, kolegas, stebėdami veiksmingas ir neveiksmingas kolegų patirtis (Reichard ir Johnson, 2011).

Mokykloje, kaip organizacijoje, mokytojai veikia mokydami ir mokydamiesi, ir jų asmeninė ūgtis dažniausiai analizuojama profesinio tobulėjimo kontekste. Profesinis tobulinimasis kaip asmeninė ūgtis – tai procesas, kurio metu mokytojas tiek individualiai, tiek kartu su kolegomis peržiūri, atnaujina, praplečia savo, kaip už mokinių ugdymą atsakingo asmens, vertybes ir įsipareigojimus, gilina žinias, plėtoja gebėjimus, stiprina emocinį intelektą, kaip sąlygą ir prielaidą profesionalo mąstymui, veiklos planavimui ir įgyvendinimui (Day, 1999).

Mokytojo profesinė ūgtis suprantama kaip mokytojo mokymasis, metamokymosi kompetencija ir mokymosi pasiekimų taikymas profesinėje praktikoje, siekiant mokinių aukštesnių mokymosi rezultatų (Avalos, 2011). Postūmis asmeninės ūgties srityje dažnai įvyksta skirtingų savaiminių ir (ar) suplanuotų mokymosi patirčių metu, kur tiesiogiai ar netiesiogiai siekiama padėti individui, grupei, institucijai gerinti mokinių mokymo(si) kokybę ir pasiekimus pamokoje.

Profesinis tobulėjimas vyksta mokytojams dalyvaujant įvairiuose kvalifikacijos kėlimo renginiuose, sistemingai atliekant savo profesinės praktikos refleksiją, kolegialiai stebint ir aptariant kitų mokytojų veiklą (Postholm, 2012). Profesinis tobulinimasis yra suprantamas kaip integralus patirtinis mokymosi procesas, pabrėžiantis ne tik asmeninius pedagogo dalykinės profesinės ūgties aspektus, bet ir kontekstualios socialinės ir politinės mokyklos aplinkos, kurioje mokiniai mokomi ir mokosi, pažinimą ir integravimą į ugdymo veiklą (Oliveira-Formosinho, 2009).

Tolesnę mokytojo profesionalo įtakos lauko perspektyvą galima būtų aiškinti pasitelkiant mokymo veiksmingumo koncepcinę sistemą, kurią galima apibūdinti kaip „svogūno žiedų“ modelį. Šis modelis prasideda nuo mikrolygmens, palaipsniui pereidamas į makrolygmens perspektyvą. Pirmasis sluoksnis – mokytojų, kaip individualių profesionalų, asmeninės ir profesinės savybės (kompetencija, įsitikinimai, požiūris), antrasis sluoksnis susijęs su mokymo efektyvumu klasėje, trečiasis – mokytojų bendradarbiavimas mokyklos kontekste, ir pagaliau veiksmingumas formuojant nacionalinę švietimo politiką ir organizacines struktūras (įskaitant autonomijos, atskaitomybės, švietimo sistemų vertinimo klausimus) kaip išorinis sluoksnis (Clarke ir Hollingsworth, 2002; Richardson ir Placier, 2000).

Lyderystės konceptualizacijose aptinkama gana įvairių lyderio vaidmenį ir atsakomybę nusakančių apibūdinimų: lyderis kaip treneris (Anderson, 1992; Anderson ir Ford, 1998, žr. Hamilton, 2012), lyderis kaip komandos vizionierius (Senge ir kt., 1994; Flood, 1999, žr. Hamilton, 2012), lyderis kaip asmuo, padedantis keistis kitiems (Wheatley, 2006, žr. Hamilton, 2012), lyderis kaip organizacijos pokyčių agentas (Eoyang ir Olson, 2001, žr. Hamilton, 2012) ir kt. Šiose lyderystės konceptualizacijose lyderystė siejama su asmens (jo veiklos, savybių, elgsenos, požiūrio) charakteristikomis ir dažnai analizuojama sąveikų su sekėjais, kurios pasižymi gana aiškia įtakos ir galios asimetrija, kontekste. Tačiau vis daugiau mokslininkų dėmesio ir pripažinimo sulaukia procesinis požiūris į lyderystę, apibūdinantis šį fenomeną kaip dinamišką besitęsiantį sąveikų procesą, „kintantį ir besiformuojantį, o ne fiksuotą reiškinį“ (Gronn, 2000, p. 324). Pagal šį požiūrį,

lyderystė nėra formalus vaidmuo ar asmens charakteristika. Greičiau tai skirtinguose organizacijos lygmenyse dirbančių asmenų pasidalytas ir kartu prisiimtas vaidmuo (Gronn, 2000; Conger ir Pearce, 2003; Spillane ir kt., 2004; Grant ir kt., 2010). Tai organizaciją kaip komandą apibūdinantis požymis, kuriame aktyviai dalyvauja skirtingus vaidmenis ir skirtingas funkcijas įgyvendinantys asmenys, kur ypač svarbūs tampa delegavimo, pasitikėjimo ir įgalinimo, kontrolės pasidalijimo procesai.

Mokslinėje literatūroje ši lyderystės konceptualizacija įgauna „daugiskaitiškumo“ (angl. *plurality*) prasmę ir yra įvardijama neasmenine (angl. *impersonal, non-personal*), pasidalytąja, komandine, kolektyvine lyderyste. Tai – besirandantis, išsivystantis, išskylantis (angl. *emerging*) fenomenas, kuriame dėmesio centras – asmenų tarpusavio sąveikos ir santykiai (Harris, 2003; Harris ir Spillane, 2008), kolektyvinės bendradarbiavimo veiklos (Spillane ir Camburn, 2006), komandinio lygio praktikos, kai tam tikras veiksmas ar elgesys kyla iš kelių asmenų, o ne vadovų, formaliai esančių lyderio pozicijoje (Carson ir kt., 2007).

Pagal šį požiūrį lyderystė apibūdinama kaip „dinamiškas, interaktyvus įtakos procesas tarp grupės asmenų, kurio tikslas yra nukreipti vienas kitą grupės ar organizacijos tikslo pasiekimo link“ (Conger ir Pearce, 2003, p. 1), kai įtaka ir galia organizacijoje dalijamasi lygybės dvasia, kai žmonės kuria ir tobulina esamą praktiką, siekdami bendrų tikslų (Harris ir Muijs, 2003; Harris ir Spillane, 2008). Tokia lyderystė gali pasireikšti įvairiais, vienas kitą papildančiais, kartais susiliejančiais būdais: organizacijos vizijos idėjų palaikymu, sklaida, dalijimusi jomis, asmeninių profesinių tikslų siejimu su organizacijos pažanga, asmeninės atsakomybės už organizacijos sėkmę prisiėmimu, bendradarbiavimu grįstų grupinių procesų (diskusijų ir pan.) organizavimu tam, kad kartu būtų ieškoma atsakymų. Neretai tai įgauna pokyčių inicijavimo, išteklių dalijimosi su kolegomis, pavyzdžio vieni kitiems rodymo, konsultavimo, pagalbos vieni kitiems diegiant naujoves formas (Gonzales ir Lambert, 2014; Kunnari ir Ilomaki, 2014).

Taigi mokykloje, kaip organizacijoje, lyderystės procesai „prasideda“ asmenine profesine mokytojų ūgtimi, o besimokantys ir savo mokymosi patirtis reflektuojantys mokytojai tampa lyderystės potencialu organizacijoje, kur lyderystė laikoma ne asmens pozicija, o procesu, kuriame dalyvauja dauguma personalo, įkvepiančio, pasirengusio ir pasiryžtančio keistis mokinio, ateities visuomenės nario, labui.

1.1.2. Lyderystė – kaitos idėjų generavimas ir sklaida (arba kaitos idėjų įprasminimas ir prasmės perteikimas kitiems)

Lyderystė – kaitos idėjų sklaida, asmeninės ir kolektyvinės prasmės radimas

Lyderystė siejama su dalijimusi. Tai reiškia, kad asmeninė ūgtis nelieka vien tik asmenine iniciatyva ir asmens profesiniu reikalu. Norint, kad lyderystės procesai keistų organizaciją, su profesine asmenine ūgtimi susijusiomis idėjomis turi būti dalijamasi organizacijoje, t. y. jomis turi patikėti ir joms turi pritarti kiti organizacijos nariai. Ši lyderystės dimensija labai svarbi, bet čia vyksta gana sudėtingi procesai, kadangi kolegų paramai ir palaikymui gauti reikia įskiepyti naujovę į organizacijos institucionalizuotą minties ir veiksmo sistemą

**LYDERYSTĖ KAIP
ORGANIZACIJOS
KAITOS ĮPRASMINIMAS.**

(Dougherty ir Heller, 1994). Mokslininkai šį procesą vadina prasmės perdavimo (angl. *sensegiving*) procesu, kurio tikslas – paveikti organizacijos narių esamas susikurtas reikšmes (Gioia ir Chittipedi, 1991).

Mokslinėje literatūroje aptinkamos dvi kryptys paaiškinimų, kaip gali būti valdomos prasmės. Pagal vieną iš požiūrių, naujos idėjos sėkmingam diegimui reikia perkurti esamas prasmes. Dougherty ir Heller (1994) teigia, kad sėkmingi naujovių diegėjai perkuria organizacijoje vyraujančias reikšmes diegiamos inovacijos naudai. Jie stengiasi įdiegti naują supratimą, kuris pakeičia esamas reikšmes taip, kad palengvintų naujų idėjų diegimą. Naujovės pristatomos kaip „radikaliai nauji dalykai“, ir yra natūralu, kad to nėra įprastų organizacijos tvarkų ir taisyklių turinyje. Pagrindinis dėmesys skiriamas naujos idėjos išskirtinumui pabrėžti ir parodyti, kaip jos įgyvendinimas pakeis įprastus organizacijos procesus.

Vadovaujantis kitu požiūriu (Hargadon ir Douglas, 2001), teigiama, kad reikia ne perkurti, o išsaugoti organizacijai įprastas reikšmes, stengiantis, kad naujos veiklos kiek įmanoma labiau atitiktų esamas institucionalizuotas praktikas. Pavyzdžiui, Thomas Edisonas, pristatydamas elektros lemputę, kuri pakeitė dujų sistemą, imitavo kiekvieną dujų sistemos sudedamąjį dizaino komponentą (Hargadon ir Douglas, 2001).

Tiek vienu, tiek kitu atveju sutariama, kad sėkmingai kaitai organizacijos nariai turi vienodai suprasti pokyčio reikšmę ir rasti pagrįstą naujai diegiamos praktikos naudojimo modelį. Tam, kad naujai diegiama praktika būtų priimta, ji pirmiausia turi turėti prasmę.

Prasmės suteikimas (angl. *sensemaking*) yra procesas, kurio metu žmonės konkrečioms patirtims suteikia individualizuotą prasmę. Tai yra susiję su supratimu, suvokimu, įsisąmoninimu. Supratimas ir suvokimas atsiranda per konkrečios patirties pagrindimo procesą. Kaip teigia Weick (1993, p. 635), „prasmės suteikimo esmė yra tai, kad realybė yra nuolatinis pasiekimų vyksmas, kuris randasi stengiantis sukurti tvarką ir retrospektyviai suprasti, kas atsitinka“.

Prasmės teikimas apibūdinamas kaip cikliškai vykstantis kognityvinis procesas (Balogun ir Johnson, 2004), individo pastangos paaiškinti aplinkos ženklų prasmę (Maitlis, 2005; Maitlis ir Sonenshein, 2010), susikurti aplink vykstančių procesų prasmę ir „tvarką“ (angl. *order*) sau (Weick, 1993). Tai – tikrovės sau kūrimas ir interpretavimas mąstant retrospektyviai ir į ateitį (Weick, 1995; Sonenshein, 2010). Kadangi organizacijos kaitos situacija dažnai apibūdinama kaip sudėtinga, dviprasmiška ir kelianti įtampą (Volkema, Farquhar ir Bergmann, 1996), prasmės teikimas naujoms patirtims, įvykiams ir procesams yra būtinas ir neišvengiamas. Prasmės teikimas yra svarbus, kai organizacijos nariai susiduria su neįprastais, neaiškiais įvykiais, informacija arba kitais išorės signalais, kurie įneša sumaištį, nes kvestionuoja dabar turimas susikurtas prasmes (Gioia ir Thomas, 1996; Weick, 1993; 1995).

Šio proceso metu asmenys, remdamiesi vidinių ir išorinių šaltinių informacija (Bartunek, Rousseau, Rudolph ir DePalma, 2006; Kuntz ir Gomes, 2012), bando įveikti „senosios“ ir „naujosios“ organizacijos tapatybės neatitikimą (Akrivou ir Bradbury-Huang, 2011). Ieškodami prasmės ir bandydami paaiškinti organizacijoje vykstančius procesus, visų pirma asmenys bando remtis turimomis ir žinomomis žinių struktūromis, kurios apima tam tikros informacijos kategorijas ir jų tarpusavio ryšius (Bingham ir Kahl, 2013). Integruodami naują informaciją, atsižvelgiant į tai, kiek asmens žinių ir suvokimo modeliai dera su naujai gautais duomenimis, asmenys arba keičia esamus suvokimo modelius, arba kuria naujus (Maitlis, Vogus ir Lawrence, 2013). Prasmės teikimas vyksta tiek prieš sprendimų priėmimą, tiek po jų. Šio proceso metu asmuo užduoda sau klausimų ir ieško aiškių atsakymų (Weick, 1993; Maitlis, 2005). Prasmės teikimas padeda asmenims įveikti neuztikrintumą ir nežinomybę, o susikurtos individualios pasaulio prasmės įgalina veiksmą (Maitlis, 2005).

Mokslininkai išskiria tris prasmės teikimo etapus: ženklų pastebėjimas, jų interpretacijų kūrimas ir veikimas (Maitlis ir Christianson, 2014). Prasmės teikimo procese asmenys kuria modelius ar diskursyvias tikrovės konstrukcijas, kurios interpretuoja ar paaiškina gautus ženklus (Antaki, 1994; Maitlis, 2005). Tik tada asmenys gali pasitelkti šiuos modelius – prasmę, kurią jie sukūrė – perteikdami ją kitiems. Prasmės perdavimas yra procesas, kuriuo asmenys bando daryti įtaką kitų prasmės teikimui (Gioia ir Chittipeddi, 1991; Maitlis ir Lawrence, 2007; Sonenshein, 2010; Bartunek, Krim, Neccochea ir Humphries, 1999).

Organizaciniu lygmeniu kalbama apie kolektyvines prasmes ir kolektyvinį prasmės teikimą kaip socialinį procesą: organizacijos nariai interpretuoja juos supančią aplinką ir sąveikaudami su kitais organizacijos nariais kuria prasmes, kurios leidžia suprasti, kas aplink vyksta, ir įgalina veikti kartu (Isabella, 1990; Weick ir Roberts, 1993).

Prasmės perdavimas apibūdinamas kaip aktyvus dviejų krypčių – prasmės (sau) ir prasmės (kitiems) – teikimo procesas, kai turimi mentaliniai modeliai papildomi naujais duomenimis tuo pat metu keičiant esamą suvokimo struktūrą.

Visų pirma kalbama apie naujų idėjų prasmės įsitvirtinimą lyderio sąmonėje (prasmės sau suteikimą). Kada lyderis pats suvokia naujos idėjos reikšmę, ji tampa internalizuota prasme, o „apčiuopiamas“ šio proceso rezultatas įvardijamas kaip prasmės perdavimas (Gioia ir Chittipeddi, 1991), kai pokyčio idėjos skleidžiamos kitiems organizacijos nariams.

Šiuo požiūriu tai prasių, kurias organizacija priskiria vienai ar kitai idėjai, valdymas. Prasmės perdavimas, siekiant bendros prasmės suteikimo kolektyviniu lygmeniu, įvardijamas kaip viena iš esminių lyderystės dimensijų organizacijos kaitos sėkmei.

Sėkmingo prasmės perdavimo rezultatas – bendra pokyčio interpretacija organizacijoje (Mantere ir kt., 2012). Akivaizdu, kad prasmės perdavimas nėra vienkartinis veiksmas, – kaitos kontekste vyksta cikliškas prasmės perdavimo ir prasmės teikimo procesas, prasmės perdavimui ir prasmės teikimui veikiant vienam kitą (Gioia ir Chittipeddi, 1991).

Norint sutarti dėl pokyčio idėjos ir siekiant, kad ji vienodai būtų suvokta organizacijoje, prasmės perdavimo ir prasmės teikimo procesai tarp organizacijos narių turi vykti nuolat, neišskiriant vienasmenės „lyderio“ atsakomybės, tačiau vis dėlto pripažįstama, kad tam tikru momentu konkretūs asmenys turi prisiimti išskirtinę prasmės teikimo pareigą kaitos procese (Ravasi ir Schultz, 2006). Norint pasiekti tą pačią interpretaciją (Narayanan, Zane ir Kemmerer, 2010), svarbu atsižvelgti į organizacijos ir jos narių dabartinę situaciją ir pagal tai koreguoti prasmės perdavimo veiksmus. Prasmės perdavimo turinys, tikslai ir formos gali būti labai įvairūs: nuo įkvepiančio pokyčio vizijos komunikavimo iki gana racionalaus pokyčio proceso detalizavimo.

Skiriamos diskursyvios ir nediskursyvios prasmės perdavimo strategijos (Smith, Plowman ir Duchon, 2010; Sonenshein, 2006). Prie diskursyvių priskiriama pasisakymai susirinkimuose (Maitlis, 2005), naujienlaiškiai (Greenberg, 1995), atmintinės (Labianca, Gray ir Brass, 2000). Nediskursyviais prasmės perdavimo veiksmais vadinamos simbolines prasmes kuriančios (Sonenshein, 2006) komunikacinės iniciatyvos: ritualai, simboliniai objektų pristatymai (Fiss ir Zajac, 2006; Latta, 2009; Monin, Noorderhaven, Vaara ir Kroon, 2013), kūrybinės dirbtuvės ir seminarai (Kannan-Narasimhan ir Lawrence, 2011; Kezar ir Eckel, 2002; Ravasi ir Schultz, 2006), kiti restruktūrizuojantys įrankiai (Gioia ir Chittipeddi, 1991; Humphreys, Ucbasaran ir Lockett, 2012).

McCrimmon (2006) lyderystę sieja su idėjų generavimu ir jų sklaida, apibūdinamas lyderystę kaip gebėjimą generuoti naujas vertingas idėjas ir drąsos turėjimą jas skleisti. Anot McCrimmon

(2006), lyderystė yra pagrįsta žiniomis ir idėjomis. Naujos idėjos, o ne tiesmukiška asmens galia yra lyderystės pagrindas. Minties lyderystė yra substancijos pirmenybė prieš formą, kur substancija yra nauja idėja. Forma yra tai, kaip žmonės perteikia savo idėjas. Taigi, McCrimmon (2006), akcentuodamas pačios idėjos galią, teigia, jog svarbiausia yra tai, kad asmuo tikėtų idėja taip, kad turėtų drąsos ir užsispyrimo ją skleisti.

Drąsą skleisti idėjas šis autorius laiko ir asmens bruožu, ir motyvacijos rūšimi. Asmuo turi iš tiesų norėti pasidalyti mintimi, kad įveiktų įgimtą norą pritaipyti prie grupės ir rizikuotų pasiūlyti idėją, kuri užginčija dabartinę *status quo*. Palaikydamas sampratų „vadovavimas“ ir „lyderystė“ atskyrimo idėją, sprendimų priėmimą ir idėjų įgyvendinimo funkciją McCrimmon (2006) „palieka“ vadovams, teigdamas, kad formalūs vadovai šiuo atveju tampa sekėjais.

Lyderystė negali būti ugdoma. Ji tik gali būti skatinama. Tai, ką galima ugdyti ir kas yra susiję su lyderyste, yra gebėjimas daryti įtaką, įtikinti. Netgi šio gebėjimo McCrimmon (2006) nelaiko esminiu lyderystei. Jo teigimu, šis gebėjimas tik prisideda prie lyderystės efektyvumo. Netgi asmuo su menkais įtakos darymo gebėjimais gali demonstruoti lyderystę. Tokio pobūdžio lyderystė bus mažiau sėkminga arba asmuo turės dėti daugiau pastangų, kad pasiektų tokį pat poveikį kaip kažkuris, turintis geresnių įtakdarystės gebėjimų. Siekiant organizacijoje lyderystės, organizacijos nariai turi būti įgalinami ir skatinami generuoti idėjas ir jomis dalytis (McCrimmon, 2006).

Mokytojai demonstruoja lyderystę skleisdami pokyčių viziją, dalydamiesi mokymo ištekliais su savo kolegomis (Gonzales ir Lambert, 2014), taip inicijuodami kolektyvinį mokymąsi. Bendradarbiaudami su kolegomis, nuolat reflektuodami, diskutuodami tarpusavyje, kritiškai vertindami savo mokymo ir mokymosi praktiką (Stoll ir Louis, 2008), iniciatyvūs mokytojai sukuria galimybes gimti naujoms mokymo praktikoms. Kai nuolat dalijamasi išskylančiomis problemomis, jų sprendimo sėkmėmis, skleidžiama entuziazmo dvasia, gilinamos žinios (Wenger, 2002). Galima teigti, kad taip kuriamas pasidalytosios lyderystės procesas. Jo plėtrai yra varbu, kad organizacijoje vyrų orientacija į aiškų iššūkį, produktyvūs pasitikėjimu grįsti tarpusavio santykiai, bendradarbiavimas siekiant bendros naudos, reikalaujantis tam tikro profesinio (ne asmeninio) konflikto, ir nuolatinis tyrinėjimas (Katz ir kt., 2009).

1.1.3. Lyderystė – tarpusavio sąveikų ir abipusės įtakos procesas

Lyderystė – įvairiakryptės įtakos procesas. Nuo vienskaitos iki daugiskaitos / nuo vieno iki visų

Lyderystės procesas siejamas su įtakos fenomenu. Lyderystė visuotinai pripažįstama kaip kryptingos įtakos procesas. „Lyderystė yra įtaka keisti kryptį“ (McCrimmon, 2006, p. 31). Kiekvieną kartą, kai asmuo įtikina kitą padaryti kažką kita ar kitaip, jis demonstruoja lyderystę (McCrimmon, 2006). Kadangi lyderystė yra veiksmas, o ne paskirtas vaidmuo, ji taip pat yra labai laikina, tęsiasi tik tol, kol kitas įtikinamas veikti. Kai tik kitas nusprendžia atitinkamai elgtis, poreikis lyderystei yra baigtas (McCrimmon, 2006).

LYDERYSTĖ – BENDRAS PROCESAS, KURIAME KEIČIAMASI VAIDMENIMIS IR POZICIJOMIS.

Raelin (2003) lyderystę vadina individualios įtakos procesu, teigdamas, kad diegiant šį požiūrį yra svarbūs kiekvieno organizacijoje dirbančio asmens savirefleksija ir savo pozicijos persvarstymas.

Svarbu, kad kiekvienas asmuo pajautų ir pripažintų savo atsakomybę už organizacijos sėkmę ir suvoktų, kad įvairiomis įtakos priemonėmis gali efektyviau elgtis sudėtingose ir dinamiškose situacijose. Tai itin svarbu lyderystę traktuojant ne kaip vienasmenį procesą, bet kaip turintį „daugiskaitiškumo“ (angl. *plurality*) (Denis ir kt., 2012) prasmę, kada lyderystė apibūdinama kaip kompleksinė (angl. *combined*) įtaka konkrečiose organizacinėse situacijose. Denis ir kt. (2012) išskiria kelias lyderystės tyrinėjimų kryptis, analizuojančias lyderystę kaip „daugiskaitinį“ konceptą, kiekvienai iš jų sutelkiant dėmesį į šiek tiek skirtingus reiškinius ir pritaikant skirtingas epistemologines ir metodologines prielaidas. Šios tyrimų kryptys koncentruojasi į lyderystės pasidalijimą komandose, lyderystės apraiškas organizacijos viršuje, lyderystės sklaidą organizacijoje ir už jos ribų ir tarpusavio sąveikų prasmę. Šiose tyrimų kryptyse požiūriai į lyderystę kinta nuo struktūrizuoto iki savaime išskylančio, abipusiško arba koalicinio reiškinio. Denis ir kt. (2012) atkreipia dėmesį į kylančią įtampą, skatinant lyderystės pliuralizavimą koncentruotos valdžios institucijose, ir matydami tai kaip labiau natūralų procesą organizacijose, kuriose valdžia ir įtaka yra labiau pasklidusi, pvz., profesinėse, partnerinėse organizacijose. Siūloma, kad būsimuose lyderystės tyrimuose daugiau dėmesio būtų skiriama socialinių tinklų perspektyvoms, daugialypės lyderystės dinamikai, galios vaidmeniui ir kritiškoms lyderystės diskurso perspektyvoms.

Lyderystė apibrėžiama per bendrystės ir veikimo kartu (angl. *co-performance*) idėją (Fullan, 2006; Hargreaves ir Fink, 2006), teigiant, kad lyderystė kaip procesas yra kiekvieno organizacijos nario sutelktinis, bendras darbas / veikimas (angl. *labour*) (Jappinen, 2014). Lyderystė suprantama kaip kolektyvinė ypatybė, kur bendradarbiavimas neišvengiamai vyksta visose tarpusavyje susijusiose srityse (Bruns, 2013). Taigi, dėmesio centras persikelia nuo lyderio kaip asmens savybių, veiklos būdų ir formų į lyderystės kaip proceso supratimą.

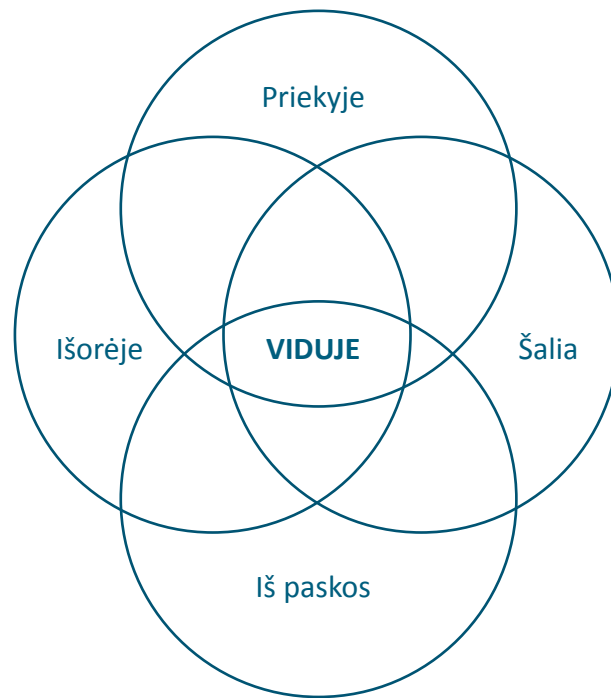
Lyderystė yra apibūdinama kaip *dinamiškas, nuolat besivystantis decentralizuotas ir kontekstualus santykių* (angl. *relational*) procesas (Kark ir kt., 2016; Peus ir kt., 2016), kurio metu lyderiai ir sekėjai plėtoja tarpusavio ryšius ir dirba kartu siekdami tam tikro tikslo (ar tikslų), veikdami tam tikrame vertybių ir normų kontekste (Perruci, 2011). Būtent socialinės tarpusavio įtaka pagrįstos sąveikos apibrėžia lyderystės esmę. Lyderystė yra individų tarpusavio įtaka pasižyminčių sąveikų ir santykių procesas. Įtakos kryptis yra kintanti: nuo lyderio prie sekėjo ir atgal. Tai – tarpusavio nauda ir parama grįstas sąveikos procesas, kuriame lyderis ir sekėjas yra to paties proceso dalys, galimos suprasti ir apibūdinti tik viena kitos atžvilgiu (Aleksic, 2016).

Toks „daugiskaitinis“ lyderystės procesas aiškinamas pasitelkiant tokias sampratas, kaip *kolektyvinė* (angl. *collective*), *bendrai veikianti* (angl. *co-active*) ir pan. lyderystė. Pavyzdžiui, kolektyvinė lyderystė apibūdinama kaip žmoniškųjų, kultūrinių ir technologinių išteklių sujungimas ir jų pasiskirstymas taip, kad organizacijos nariai, motyvuoti bendro tikslo, galėtų plėtoti tarpusavio santykius, per kuriuos kartu konstruojamas bendras tikslas ir veikla (Chirichello, 2001).

Chirichello (2001) apibrėžia kolektyvinę lyderystę kaip organizacijos kultūros charakteristiką, kurioje sekėjai tampa lyderiais, o lyderiai žino, kada sekti, dominuoja abipusiškumas ir sinergija. Kolektyvine lyderyste pasižyminčioje organizacijos kultūroje vertinami pasitikėjimu grįsti santykiai, organizacijos nariai jaučiasi įgalinti, daugiausia dėmesio skiriama „mes“, o ne „aš“ pozicijai.

Bendrai veikianti lyderystė apibūdinama kaip daugialypis lankstus organizacijoje vykstantis procesas, kurio metu, priklausomai nuo momento poreikio, kiekvienas gali prisiimti tam tikrą lyderystės formą (Kimsey-House ir Kimsey-House, 2015), teigiant, kad, lyderystę pripažįstant kaip daugiaaspektį, kintantį procesą, skirtingiems asmenims prisiimant vis kitokią atsakomybę, organizacijai atsiveria didesnės išteklių panaudojimo galimybės.

Kimsey-House ir Kimsey-House (2015) pristato penkiadimensę lyderystės konceptualizaciją, teigdami, kad lyderystė yra procesas, kur asmuo skirtingu momentu, atsižvelgdamas į aplinkybes ir to momento poreikius, „suvaicina“ visus penkis vaidmenis, persikeldamas iš vienos dimensijos į kitą. Šį procesą autoriai vadina *veikimo kartu* lyderystės modeliu (angl. *co-active leadership model*). Nors tyrimuose ir praktikoje koncepto dimensijos yra atskiriamos jas analizuojant, pagal šį modelį, jos veikia vienu metu (Kimsey-House ir Kimsey-House, 2015).



1.1 pav. Bendrai veikiantis lyderystės modelis

Šaltinis: Kimsey-House ir Kimsey-House (2015, p. 14)

Dimensija „lyderis viduje“ (angl. *leader within*) yra modelio centre ir susiformuoja per kitus keturis matmenis („lyderis priekyje“ (angl. *leader in front*), „lyderis „iš paskos“ (angl. *leader behind*), „lyderis šalia“ (angl. *leader beside*) ir „lyderis išorėje“ (angl. *leader in the field*). Dimensija „lyderis viduje“ yra unikali, ji egzistuoja ir yra visose kitose srityse. Lyderis viduje reiškia savęs priėmimą ir savivaldumą. Ši dimensija atspindi siekį asmeniškai būti geriausiam. Lyderis viduje prisiima atsakomybę už save, suvokdamas ir priimdamas savo įvairialypį žmogiškumą ir priimdamas sprendimus pagal savo asmenines vertybes. Kai mes priimame savo žmogiškumą su visu jo žavesiu ir netobulumu, išsilaisvinę nuo nuolatinio savęs persekiojimo ir koregavimo, orientuodamiesi į augimą ir tobulėjimą, gyvename geresnį gyvenimą ir galime daugiau pasiūlyti kitiems.

Dimensija „lyderis priekyje“ reiškia ryšius ir kryptį. Lyderystė yra dažniausiai tapatinama su šia dimensija – vedimu, ėjimu priekyje. Tačiau ši dimensija pasižymi ne direktyvių nurodymų davimu kitiems, o santykių su žmonėmis, kurie eina kartu ir aktyviai palaiko tą pačią kryptį, puoselėjimu. Kai lyderis priekyje savo aktyvumą „bendrina“ su kitais, žmonės jaučia aiškumą, įkvėpimą, įsitraukimą. Tuomet jie gali atiduoti tai, ką jie geba geriausia, nes visi žino, kad yra svarbūs ir vertingi. Lyderis priekyje išsilaisvina nuo prievolės viską išsiaiškinti pačiam, nes supranta, kad vizijai įgyvendinti reikia kitų žmonių indėlio. Šioje dimensijoje veikiantis lyderis nėra įkalintas

savo asmeninio *ego* ar priskirto vaidmens. Būdamas pasirengęs padaryti viską, ką galima geriausia rodant kryptį, lyderis taip pat supranta, kada reikia užleisti kelią kitų žmonių talentams ir kūrybai (Kimsey-House ir Kimsey-House, 2015).

Aktyvios lyderystės „iš paskos“ esmė – tarnystė ir kitų įgalinimas. Užtuot bandę išsiveržti į priekį, lyderiai daro tai, kas organizacijai yra labai reikalinga – atvirai, nuoširdžiai ir entuziastingai dalyvaudami telkia bendruomenę. Todėl jie yra bet kurios organizacijos stuburas. Lyderiai „iš paskos“ mokėdami įsiklausyti, užduoti reikiamus klausimus, pripažindami kitų svarbą, atveria naujus organizacijos narių talentus, įgalina juos. Lyderystė „iš paskos“ nėra atsitraukimas ar vien leidimas veikti kitiems, o atsakomybė užtikrinti, kad organizacijos nariai veiktų išvien. Veikdamas šioje dimensijoje lyderis žino, kad jo nuoširdus dalyvavimas yra svarbi bet kokių pastangų dalis (Kimsey-House ir Kimsey-House, 2015).

Aktyvi lyderystė šalia reiškia partnerystę ir sinergiją, t. y. atsakomybės pasiskirstymą, pasidalijimą ir apsikeitimą. Lyderystė šalia – tai abipusė partnerystė, kurioje abu yra 100 proc. atsakingi už vienas kito veiksmus ir iniciatyvas. Šalia veikiantys lyderiai prisiima atsakomybę už visumą, sąmoningai bendros vizijos kontekste projektuoja savo partnerystę, įvertindami vienas kito stipriąsias puses, kad būtų pasiekta sinergija, kada visuma yra didesnė už atskirų dalių sumą. Šalia veikiantys lyderiai yra pasiryžę 100 proc. pasikliauti savo lyderiu – partneriu, išlaikydami atvirumą bei suinteresuotumą ir kartu neprarasdami savo „stuburo“. Veikdami „lyderystės šalia“ dimensijoje, mes galime nesutikti vieni su kitais ir diskutuoti tik dinamiško produktyvumo ribose, nes mes abu esame įsipareigoję kai kam daugiau nei siekiui apginti savo pozicijos teisingumą (Kimsey-House ir Kimsey-House, 2015).

Dimensijoje „lyderis išorėje“ svarbiausias akcentas – intucija ir naujovės. Šioje dimensijoje lyderystė tapatinama ne su vadovavimu projektui, komandai ar net organizacijai, o su įsipareigojimu pastebėti ir prisiimti atsakomybę už veiksmų poveikį organizacijai ir organizacijos poveikį pasauliui. Prisimenant pirmąją lyderystės dimensiją, kurios pagrindas – atsakomybė už patį save, lyderystės išorėje „užduotis“ – perkelti asmeninę atsakomybę į aukštesnį lygmenį.

Veikdami dimensijoje „lyderis išorėje“ mes sulėtiname ir plečiame savo jutiminį supratimą, kad galėtume sujungti savo vaizduotę, intuciją ir įžvalgą, kartu turime drąsos ir įsipareigojimą veikti pagal tai, ką mes suprantame esant nauja (Kimsey-House ir Kimsey-House, 2015).

Kai mes sulėtiname savo tempą ir atveriamė savo pojūčius, atsiveria kelias naujam supratimui, ko negalėtume pasiekti kasdinių rūpesčių rutinoje. Mes pamatome bendrą vaizdą, atrandame modelius ir ciklus, kurie duoda naujų įžvalgų. Veikdami šioje dimensijoje, lyderiai prisiima atsakomybę už savo pasaulį, pasitikėdami savo instinktais ir intucija išeina už „yra žinoma“ ar „gali būti įrodyta“ ribų tam, kad išvelgtų gilesnes įvykių prasmes ir pasekmes (Kimsey-House ir Kimsey-House, 2015).

Veikimo kartu lyderystė yra pasidalyta visuose sistemos lygmenyse. Esant įvairiems vaidmenims ir atsakomybei visi dalyviai jaučiasi įsipareigoję ir įsitraukę, nes supranta savo indėlio svarbą siekiant bendros sėkmės. Normalu, jei asmuo vienoje dimensijoje jaučiasi patogiau, nes yra labiau įgudęs nei kitoje. Pavyzdžiui, kai kuriems žmonėms, sėkmingai žengiantiems priekyje, reikia mokytis kartkartėmis atsitraukti. Kitiems, išskirtinai veikiantiems „šešėlyje“, reikia mokytis būti dėmesio centre. Bendrai veikiantys lyderiai turi praktikuoti visus modelio matmenis ir išmolti persikelti iš vieno į kitą (Kimsey-House ir Kimsey-House, 2015).

Kaip teigia autoriai, gali atrodyti, kad šiame procese prisidedant ir dalyvaujant tiek daug žmonių sunku veiksmingai judėti į priekį, rizikuojant, kad bus per daug „bendra“ (angl. *co*) ir nepakan-

kamai aktyvu (angl. *active*). Svarbiausia yra susitarti. Turint bendrą viziją, yra visiškai įmanoma žmonių grupei ganėtinai veiksmingai judėti į priekį net ir nebūtinai su visais derinant konkrečius veiksmus. Kai žmonėms leidžiama prisiimti atsakomybę už sprendimus, jie gali kreiptis į kitus ir išklausti patarimus, tačiau priimti savarankišką sprendimą, neprisiderindami prie kiekvieno nuomonės.

Panašiai apie įtakos pasidalijimą ir vaidmenų kaitą lyderystės procese kalba Orakwue ir Dorasamy (2017), tai apibūdindami *dinamiška lyderyste* ir išskirdami dinamiškos lyderystės gebėjimus: elgesiu išreikštą paramą pokyčiams, saviveiksmingumą (angl. *self-efficiency*) ir emocinį įsipareigojimą keistis. Lyderyste nėra laikomas procesas, kai aktyvus lyderis veda kitus arba veikia per kitus / aplenkdamas kitus (angl. *lead over others*), o procesas, kur vedimas yra neatsiejamas nuo sekimo ir ėjimo kartu su sekėjais (angl. *lead with them*) (Burns ir kt., 2015). Tai reiškia, kad vedimas ir veiksmu išreikštas įsipareigojimas sekti laikomi vienas kitą apibrėžiančiais ir vienas be kito egzistuoti negalinčiais lyderystės proceso elementais. Būtent abu subprocesai – vedimas ir sekimas – susilieja į vientisą lyderystės procesą, kurio „kokybė“ ir mastas gali augti tik vystantis abiem procesams kartu. Vedimo apibrėžtis savyje turi sekimo elementą, kaip ir sekimas gali būti suprastas tik vedimo kontekste.

Lyderystė vs sekėjystė: besikeičiančios įtakos kryptys

Siekdami geriau suprasti vedimo (angl. *leading*) ir sekimo (angl. *following*) esmę lyderystės procese, Wetzel ir Nees (2017) pasitelkia šokio poroje – Argentinos tango – metaforą. Sėkmingam organizacijos pokyčiui svarbus stiprus, tačiau tuo pat metu lankstus, stipriu pasitikėjimu grįstas lyderio ir sekėjo santykis. Atsisakydamas kontrolės ir laikydamasis sekėjo lyderis gali įgyti naujų išteklių, norėdamas iširti naują teritoriją, sekėjas gali įrodyti, jog geba prisiimti atsakomybę už sėkmingą geresnės organizacijos ateities kūrimą (Wetzel ir Nees, 2017). Tai sublimuota neformali lyderystė per sekėjus. Kitaip tariant, neformalioje lyderystėje sumažėja asimetrija, iš sekėjų gaunama stipri atgalinė įtaka (Wetzel ir Nees, 2017). Šiam požiūriui apibrėžti tapo populiarios platesnės lyderystės sampratos: pasidalyta lyderystė (Crevani ir kt., 2007), rotuojanti (angl. *rotating*) lyderystė (Davis ir Eisenhardt, 2011), skleidžiančios mažiau individualizuotos, savireguliacinės lyderystės idėja. Šiose koncepcijose persiorientuojama nuo lyderystės per asimetriją prie lyderystės dalijantis žiniomis (Sander ir kt., 2015), sutelktinio intelekto (Svobodová ir Koudelková, 2011).

**ARGENTINIETIŠKAS
TANGO: POKYČIO
IMPROVIZACIJA.**

**ASIMETRIJOS HARMONI-
JA IR ŽAVESYS KAIP PO-
ZITYVUS ATSAKAS KAITAI.**

Čia aiškiai išsiskiria asimetriška ir simetriška lyderystės idėjos. Asimetriškas lyderystės požiūris remiasi formaliais vadovavimo modeliais ir yra artimas klasikiniam didvyriškumui. Simetriška lyderystė labiau įgalinanti, nuosaikesnė, ieškanti jėgų balanso (Wetzel ir Nees, 2017).

Asimetriška struktūra visada suponuoja galios santykį ir priklauso nuo to, kaip ši galia yra panaudojama. Istoriskai tango praktikoje lyderis turėtų dominuoti veiksmų aiškumu ir jėga, iš partnerio tikimasi, kad jis paklustų ir su atsidavimu vykdytų lyderio duotus „užsakymus“ (Dinzel ir Dinzel, 2000). Tai vargu ar būtų priimtina bet kuriam sekėjui. Natūralu, kad tokiai galios struktūrai sekėjai priešinsis tam, kad išsaugotų savo kompetentingo, kūrybiško ir savarankiško asmens statusą. Sekėjai tampa atvirkštiniu jėgos šaltiniu. Kiek tiksliai lyderio „užsakymas“ yra vykdomas, kiek

kūnas juda pagal lyderio norą, yra visiškai sekėjo autonomija. Savo atsakomaisiais kūno judesiais, tam tikru lygmeniu nukrypdamas nuo lyderio lūkesčių, sekėjas daro įtaką lyderio veiksmams, atveria kelią veiksmų improvizacijai. Šiuo atžvilgiu tai yra galios žaidimas, išnaudojant „neapibrėžtumo zonas“ (Crozier ir Friedberg, 1977, žr. Wetzel ir Nees, 2017), kai abi pusės kontroliuoja viena kitą. Nuokrypis nuo lyderio lūkesčių suteikia tam tikro nesaugumo. Pagal klasikinę argentinietiško tango šokio teoriją, lyderis, priimdamas tai kaip iššūkį jo pozicijai, dar stipriau ir aiškiau kviečia sekėją tiksliai jį sekti. Šis santykis turi išlaikyti ginčo charakterį, tačiau neturi pažeisti centrinio poros ašies balanso. Vienybės jausmas turi viršyti akivaizdų konfliktą ir nepriklausomus veiksmus (Dinzel ir Dinzel, 2000). Tačiau vienos pusės aiškus dominavimas turi nemažą riziką pasėti savitarpio abejones, sukelti nepasitikėjimą, sumažinti įsipareigojimą, tuomet poros disbalansas tampa akivaizdžiai matomas.

Pasak Wetzel ir Nees (2017), galios ir įtakos asimetrija nebūtinai turi reikšti, kad vienas vyrauja, o kitas yra paklusnus. Šokis yra dviejų vienodai svarbių asmenų susitikimas. Šie asmenys turi skirtingas, tačiau viena kitą papildančias užduotis ir įgūdžius. Visas procesas turi būti grįstas abipuse pagarba ir dėkingumu.

Jei abu partneriai atsiveria vienas kitam, įtraukdami muziką kaip trečiąjį partnerį, gali atsirasti kažkas unikalaus ir ypatingo. Veikiant asimetriško papildomumo priemonėms šis santykis turi įtakos abiem dalyviams. Vedimas reiškia atsakomybę priimti konkrečius sprendimus ir apie juos aiškiai pranešti be jokių papildomų dvejonų. Sekėjas turi pasikliauti lyderiu, atsiduoti sekimui (angl. *to devote himself / herself into the followership*). Tai nėra pasyvus gautų „užsakymų“ vykdymas. Sekėjas atlieka aktyvų vaidmenį. Sekėjas yra nepriklausomas, kiekvieną akimirką turintis išlaikyti savo poziciją (Wetzel ir Nees, 2017).

Tampa aišku, kad lyderio galia ir įtaka, kaip tokia, yra ginčijama. Siekis vesti yra lyderio pasiūlymas, kurį sekėjai turi priimti. Visada yra atmetimo rizika. Sekėjas turi „patvirtinti“ lyderio pasiūlymą. Lyderis įgalintas vaidinti savo vaidmenį tik tol, kol sekėjas suteikia jam šią galią. Lyderio pažeidžiamumas yra tas, kad dalis jo vaidmens – atsakomybė už nesėkmes. Lyderio atsakomybė – sekėjo saugumo ir užtikrintumo jausmas atliekant savo vaidmenį (Wetzel ir Nees (2017).

Asimetriją suprantant ne kaip formalų dominavimą ir paklusnumą (Dinzel ir Dinzel, 2000), o kaip bendradarbiavimą ir vaidmenų keitimąsi, Wetzel ir Nees (2017) išskiria tris svarbius aspektus:

- tango dizaino pagrindiniu bruožu tampa „kompetentinga pagalba“. Šiuo atveju lyderis gali visiškai pasikliauti sekėju, t. y. sekėjas veikia tiksliai ir saugiai, taip išsklaidydamas lyderio abejones ir nesaugumo jausmą. Tada lyderis gali visiškai pasikliauti sekėju ir išsilaisvina nuo kontrolės. Kai lyderiui nebereikia viso dėmesio sutelkti į valdymą (Spitzer ir Bertram, 2013, cit. iš Wetzel ir Nees, 2017), jo sąmonė gali persiorientuoti į kūrybą, o tai atveria visiškai naujas galimybes;
- sekėjas turi teisę kūrybiškai reaguoti į lyderio impulsus, daryti įtaką šokio eigai (Collinson, 2006). Tai reikalauja lyderio atvirumo ir noro aktyviai klausytis sekėjo, būti pasirengusiam keistis, prisitaikyti prie partnerio impulsų, remtis jais. Čia sekėjas vis dar veikia kaip aktyvus stebėtojas, savo kompetencija praturtindamas šokio dialogą;
- abu šokėjai keičiasi, dalijasi įtakos vaidmenimis. Būtina to sąlyga – vienas kito papildymas savo kompetencija, gebėjimais ir meistriškumu. Tai reiškia, kad vedimo vaidmenį prisiima tas, kuris konkrečiu metu jaučiasi galintis tai padaryti. Vadovaujantis šiuo požiūriu, lyderio vaidmuo išlieka tas pats: užtikrinti stabilumą, patikimumą, aiškumą, o nauja yra tai, kad sekėjas įgyja laisvę praturtinti bendrą rezultatą (šokį) neapsiribodamas vien tik lyderio impulsais. Šiuo at-

žvilgiu vedimo kokybė apibrėžiama per sekėjo norą ir įsipareigojimą sekti, ir jei vedimo kokybė žema, patyręs kompetentingas partneris ilgainiui nebenorės sekti, – norės perimti lyderystę. Jei partnerio gebėjimas sekti yra išvystytas, lyderis gali daugiau dėmesio skirti šokio kūrimui, praturtinimui.

Taigi, lyderystė šiame tyrime konceptualizuojama kaip abipusės įtakos procesas, kur vedimas ir sekimas yra lygiavertės lyderystės proceso dalys ir gali būti analizuojamos tik santykyje viena su kita. Vedimo procesas suprantamas kaip **kolegų telkimas ir įtraukimas** (Storey ir Holti, 2013), entuziazmo ir įkvėpties įgyvendinti naujas idėjas skleidimas (Zeitchik, 2012), aktyvios pastangos veikti dėl organizacijos, poveikio darymas kolegoms siekiant kartu tobulinti mokymo ir mokymosi praktikas taip, kad būtų pasiekti organizacijos strateginiai tikslai (Hanum ir kt., 2007; LeMay ir Ellis, 2008; Katzenmeyer ir Moller, 2009; York-Barr ir Duke, 2004). Tai gebėjimas įtikinti kitus įsipareigoti skirti savo pastangas ir kitus išteklius kaitos iniciatyvai įgyvendinti. Vedimas gali įgauti mentoriavimo, fasilitavimo, tikslingų veiksmų modeliavimo, kolegų mobilizavimo ir jų įkvėpties kryptingai veikti formas (Andrews ir kt., 2002; Topolinski, 2014; Anderson, 2008; York-Barr ir Duke, 2004; Hanum ir kt., 2007; LeMay ir Ellis, 2008; Ulhoi ir Muller, 2014).

Sekėjystės procesas traktuojamas kaip **pozityvus kolegų atsakas**, įtakos impulsų priėmimas, kai įtakos kryptis davus pirminį (vedimo) impulsą keičiasi gaunant atsaką. Lyderystės procese sekėjai turi labai svarbų vaidmenį, nes jų atsakas į lyderio veiksmus lygiai taip pat lemia lyderystės procesą kaip ir lyderio veiksmai (Aleksic, 2016). Įkvėpti kitus kolegas veikti norima kryptimi neįmanoma, jei nėra pelnyto pasitikėjimo ir pagarbos, taigi lyderystė yra ir bendrų vertybių, prasmų, bendrai suvokto tikslo bendradarbiaujant ir dalijantis įtaka kūrimas (York-Barr ir Duke, 2004; Topolinski, 2014; Anderson, 2008). Pozityvus kolegų atsakas, pasireiškiantis įsipareigojimu pokyčiui, apibūdinamas kaip stipri jėga, reikalinga sėkmingam pokyčio įgyvendinimui (Herscovitch ir Meyer, 2002).

1.2. Organizacijos kaitos kontekstas

1.2.1. Asmeninis ir organizacinis kaitos kryptingumas, jo planavimas, pasirengimas

Kaitos krypties nustatymas – pozityviojo organizacijos branduolio paieška

Viena iš organizacijos vadybinių užduočių – sukurti teigiamą kontekstą / aplinką, kuri skatina savęs tyrinėjimą (angl. *inquiry*), pripažinimą (angl. *appreciation*) ir pokyčius (Nilakant ir Ramnarayan, 2006). Pastaraisiais metais stiprėja supratimas, kad organizacijos gali tapti našesnės ir veiksmingesnės, akcentuojant pozityvias jų kultūros ir konteksto savybes.

**POZITYVAS – SĄLYGA
ORGANIZACIJOS KAITAI.
ĮKVĖPTIES IR ĮGALINIMO
ALGORITMAS.**

Yra sutariama, kad kad tradiciniai organizacijų tyrimai linkę per daug pabrėžti aspektus, kurie yra orientuoti į problemas, trūkumus, klaidas ir disfunkcijas. Tokiam požiūriui atstovaujančioje organizacijų valdymo literatūroje pagrindinis dėmesys skiriamas konkurencijos, kontrolės, pirmavimo, atsilaikymo, konfliktų sprendimo temoms, o pokyčiai grindžiami problemų sprendimu. Siekiama nustatyti organizacijos trūkumus, spragas, įveikti pasipriešinimą pokyčiams, darbuotojai yra raginami pasikeisti arba su-

sitaikyti su pralaimėjimu ar net palikti organizaciją (Nilakant ir Ramnarayan, 2006). Pozityvios organizacinės elgsenos (angl. *positive organizational scholarship*) tyrimai orientuojasi į pozityvių organizacijos reiškinių ir fenomenų, pvz., įgalinančių veiksmų (pvz., procesų, pajėgumų, kompetencijos, struktūrų, metodų), motyvacijos (pvz., nesavanaudiškumo, altruizmo, indėlio, nesiekiant sau naudos) ir rezultatų (pvz., gyvybingumo, prasmingumo, meistriškumo, augimo, tvirtų santykių) dinamikos analizę (Nilakant ir Ramnarayan, 2006).

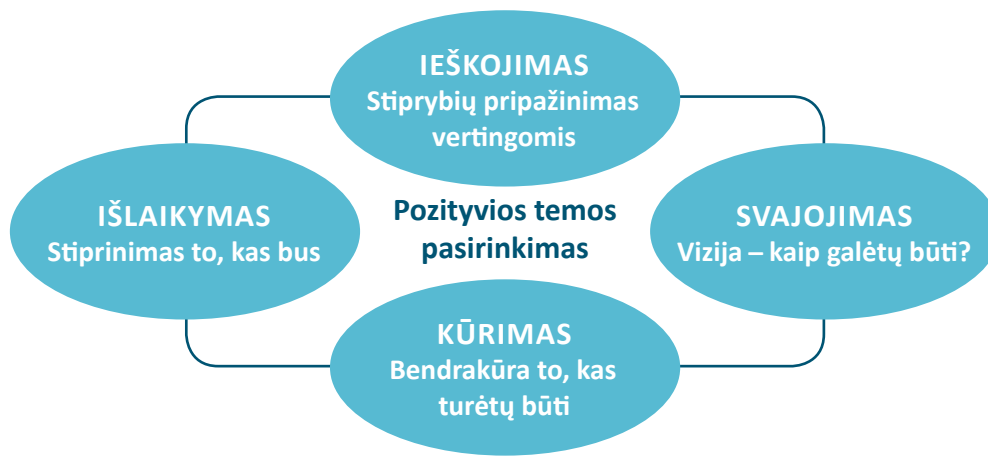
Užuot sprendus problemas ar orientavusis į silpnybes, siūloma remtis tuo, kas yra teigiama ir gera organizacijoje. Tai yra ir pasaulėžiūra, ir procesas, orientuotas į teigiamų pokyčių žmonių sistemose (organizacijose, grupėse ir bendruomenėse) skatinimą, kurio pradininkai organizacinės elgsenos tyrinėtojai yra Cooperrider ir Srivastva (1987).

Pozityvaus vertinimo (angl. *Appreciative Inquiry*) tyrimo esmę sudaro du anglų k. žodžiai *appreciate*: aptikti praeities ir dabarties stipriąsias puses, sėkmės ir potencialą ir pripažinti tai vertingais; suvokti dalykus, kurie žmonių sistemoms suteikia „gyvenimą“ (sveikatą, gyvybingumą, kompetenciją) (kaip sinonimai šiai dimensijai apibūdinti vartojamos sąvokos *vertė*, *prizas*, *pagarba* ir *garbė*) ir *inquire*: ištirti ir atrasti, užduoti klausimus; būti atviram ieškant naujų galimybių ir potencialo (sinonimai: ieškoti, sistemingai tirti, analizuoti ir mokytis) (Cooperrider ir kt., 2008).

Jo prielaida yra paprasta: kiekviena žmogaus sistema turi kažką, kas veikia gerai (pozityvųjį branduolį), tai, kas jai suteikia gyvybiškumo, veiksmingumo ir sėkmės, ir kad pozityviosios organizacijos esmės stiprinimas atneša teigiamas organizacijos transformacijas (Cooperrider ir kt., 2008). Šis metodas grindžiamas prielaida, kad organizacijos keičiasi ta kryptimi, kuria nukreipia savo ieškojimus. Taigi organizacijos, kurios orientuojasi į problemų sprendimą, visuomet jų ir turi, o organizacijos, kurios bando atrasti tai, kas jose yra geriausia, atskleidžia vis daugiau ir daugiau savo potencialo. Pozityvaus vertinimo tyrimo procesas prasideda nustatant šį pozityvųjį branduolį ir apgalvojant „prisijungimo“ prie jo būdus, sustiprinančius išvalgas, paskatinančius pokyčius. Pozityvusis branduolys – tai organizacijos pagrindas, kurį pripažįsta ir vertina organizacijos nariai, nes jiems tai yra reikšminga ir suteikia prasmę. Pozityvusis branduolys nustatomas tyrinėjimo proceso metu, kur sukuriamos istorijos apie organizacijos narių pozityviojo branduolio patirtis. Organizacijos nariai kviečiami dalyvauti dialoge dalijantis patirtimis apie savo praeities ir esamus pasiekimus, sėkmę, turimą potencialą, inovacijas, stipriąsias puses, pakilimus, galimybes, gyvuojančias vertybes, tradicijas, pagrindines ir išskirtines kompetencijas, išvalgas apie gilesnę organizacijos esmę, ateities vizijas. Pozityvaus vertinimo tyrimo esmė – atrasti, apibūdinti ir paaiškinti tuos išskirtinius momentus, kurie suteikia gyvybę organizacijai, suaktyvina jos narių energiją ir kompetencijas (Cooperrider ir kt., 2008).

Pozityvaus vertinimo tyrimo 4D ciklas prasideda pozityvios temos pasirinkimu. Toliau eina:

- ieškojimas / aptikimas (angl. *discovery*) – pripažinimas ir įvertinimas sėkmingų, pasiteisinusių procesų,
- svajojimas (angl. *dream*) (ateities procesų vizionavimas),
- kūrimas (angl. *design*) (prioritetų nustatymas, planavimas ir konstravimas) ir
- išlaikymas / lemtis (angl. *destiny*) (mokymasis, įgalinimas ir improvizacija ateities tvarumui, numatyto dizaino įgyvendinimas) (Cooperrider ir kt., 2008).



1.2 pav. Pozityvaus vertinimo tyrimo 4D ciklas

Šaltinis: Cooperrider ir kt. (2008, p. 5)

Delgado ir kt. (2016) pateikia principus, kuriais remiasi pozityvaus vertinimo tyrimas: **konstruktivizmo** (angl. *constructionist*) principas remiasi prielaida, kad mūsų veiksmus lemia mūsų mąstymas ir suvokimas apie tai, kas yra teisinga, o mintys ir veiksmai atsiranda iš santykių. Per kasdienių sąveikų kalbą ir diskursą žmonės kartu sukuria organizacijų, kuriose jie ir veikia, esmę. Tyrinėjimo (angl. *inquiry*) tikslas – skatinti naujas idėjas, istorijas ir vaizdinius, kurie generuoja naujas veiksmų galimybes.

Vienalaikiškumo (angl. *simultaneity*) principo esmė – tyrinėjimas ir kaita vyksta tuo pat metu. Tai, kaip mes tiriam žmonių sistemas, yra pagrindas jų kaitai. Kokia kryptimi žmonės galvos, kaip kalbės, ką jie atras ir ko išmoks, priklauso jau nuo pat pirmųjų užduodamų klausimų. Klausimai niekada nebūna neutralūs, jie visuomet daro intervenciją, o socialinės sistemos turi tendenciją judėti link to, apie ką dažniausiai yra diskutuojama.

Poetinis (angl. *poetic*) principas teigia, kad organizacijos gyvenimas yra išreikštas istorijomis, kurias žmonės kiekvieną dieną pasakoja vieni kitiems. Organizacijos istorija yra nuolat bendrai kuriama jos narių. Tyrinėjimui ir analizei pasirinkti žodžiai ir temos nėra vien tik žodžiai, – jie daro didžiulę įtaką. Jie sukelia jausmus, ugdo supratimą ir kuria prasmes. Visuose tyrinėjimo etapuose stengiamasi vartoti žodžius, kurie įkvėptų ir išjudintų tai, kas žmonėse yra geriausia.

Numatymo (angl. *anticipatory*) principas teigia, jog tai, ką mes darome šiandien, yra grįsta mūsų ateities vaizdiniu. Žmonių sistemos visuomet projektuoja save ateityje, o šie ateities lūkesčiai esamu momentu veikia kaip mobilizuojanti jėga, todėl tam, kad būtų galima pertvarkyti numatomą tikrovę, tyrinėjant svarbu kolektyviškai kurti teigiamus ateities vaizdinius.

Pozityvumo (angl. *positive*) principas vadovaujasi idėja, kad socialinių pokyčių impulsas reikalauja teigiamo poveikio ir socialinių ryšių. Teigiami jausmai ir būsenos (viltis, įspūdžiai, įkvėpimas, bičiulystė, džiaugsmas ir pan.) didina kūrybiškumą, pažinimo lankstumą, atvirumą naujoms idėjoms ir žmonėms. Tai taip pat stiprina žmonių tarpusavio ryšius, kas ypač svarbu konfliktinėse grupėse, kai reikia kryptingo kolektyvinio kaitos ieškojimo.

Po dešimties metų metodo taikymo autoriai padarė išvadą, kad pozityvaus vertinimo tyrimo metodas suteikia žmonėms asmeninės ir kolektyvinės galios, galimybę daryti įtaką ir tai daryti atsakingai, kad būtų naudinga visai organizacijai. Asmenys, patyrę tokį galios išlaisvinimą, keičiasi

patys, mato teigiamą poveikį savo asmeniniame ir organizacijos gyvenime (Whitney ir kt., 2010). Teigiama, kad toks požiūris dažnai atveda prie nenumatytų teigiamų rezultatų, – nelinejinių pozityvių organizacijos dinamikų, kas kai kurių autorių įvardijama pozityviomis spiralėmis (Nilakant ir Ramnarayan, 2006).

Lyderystė – planingas ar spontaniškas organizacijos kaitos procesas? Organizacijos ir asmeninių interesų dermė

Akivaizdu, kad pokyčių teorijose vis dar dominuoja dvejopa pokyčių tipologizacija: planuotas pokytis, kuris pasižymi stipria aukščiausio lygmens vadovų įtaka, pagrįsta oficialia pozicijos galia ir aiškia teiloristine organizacijos „galvos“ ir likusios komandos („vykdančių rankų“) atskirties idėja. Planinguose pokyčiuose svarbus struktūrinis galios pagrindas, stipriai dominuoja ryžtingumas ir greitas sprendimų priėmimas (Kotter, 1995). Išskylančių / atsirandančių (angl. *emerging*) pokyčių esminis bruožas – savarankiškumas, saviorganizuotumas (Wheatley ir Kellner-Rogers, 1996; Burnes, 2005) ir kolektyvinė saviadaptacija (Weick ir Roberts, 1993), lyderystę apibrėžiant tik kaip tam tikrą spontaniško prisitaikymo procesą be didesnio kryptingo poveikio strateginei individui ar organizacijos kaitos kryptčiai. Lyderystės „pradžią“ gali būti net neplanuota, atsitiktinė, gana fragmentiška, tačiau turinti poveikį kitiems asmenims (McCrimmon, 2006).

„Iš viršaus į apačią“ planingų pokyčių trūkumais įvardijami: priklausomybė tik nuo keleto žmonių, turinčių galios priimti sprendimus (ribotai pasitelkiamas organizacijos intelektas, ribotos sąsajos su organizacijos aplinka); sunku įtikinti kitus organizacijos narius priimtų pokyčio sprendimų tinkamumu. Įsakymo kelias gali nesunkiai sužlugdyti pačias perspektyviausias naujoves mokykloje. Daniels (1999) teigimu, kompetencijų tobulinimas turi prasidėti nuo noro, pamažu pritraukiant kitus, mažiau pasiruošusius ir norinčius keistis, nes kolegų savanorių ir jų mokinių sėkmės džiaugsmas natūraliai užkrečia. Organizacijose, puoselėjančiose „iš apačios į viršų“ išskylančių pokyčių kultūrą, jų nariai palankiau priima kolektyvo narių priimtus sprendimus, tačiau čia sprendimų priėmimas yra gana ilgas ir sudėtingas procesas (Senge, 1990). Planuoti „iš viršaus į apačią“ pokyčiai pasižymi tęstinumo iššūkiais, aštresniais kolektyvo prieštaravimais, žemesnės kokybės, tačiau greitesniais sprendimais. Besimokančios organizacijos „iš apačios į viršų“ išskylančių pokyčių kelias yra ilgesnis, tačiau pasižymi aukštesne sprendimų kokybe (By, 2005).

Analizuojant lyderystės organizacijos kaitai fenomeną, išskyla asmeninės ūgties (angl. *self-development*) ir organizacijos kaitos kryptingumo dilema. Kalbant apie lyderystės asmeninės ūgties etapą, jo planavimą ir kryptingumą, pripažįstama paties asmens iniciatyvos ir suvokimo, kuria kryptimi reikia eiti, svarba (Boyce, Zaccaro ir Wisecarver, 2010). Pagal šį požiūrį, patys asmenys inicijuoja, vertina ir yra atsakingi už savo kompetencijų nuolatinį augimą ir jų išlaikymą. Mokymasis apibūdinamas kaip lyderystės ašis, kur pats asmuo yra aktyvus, planuoja ir numato, ko, kur, kada ir kodėl mokysis (Murphy ir Young, 1995). Ši mintis akcentuoja lyderio poreikių saviana-

**KAITOS ĮGALINIMO
TRAJEKTORIJOS.**

**ASMENS IR ORGANIZACIJOS INTERESŲ
DERMĖ.**

**KAS VEDA IR KAS SEKA
MOKANTIS ŠOKTI
TANGO KITAIP?**

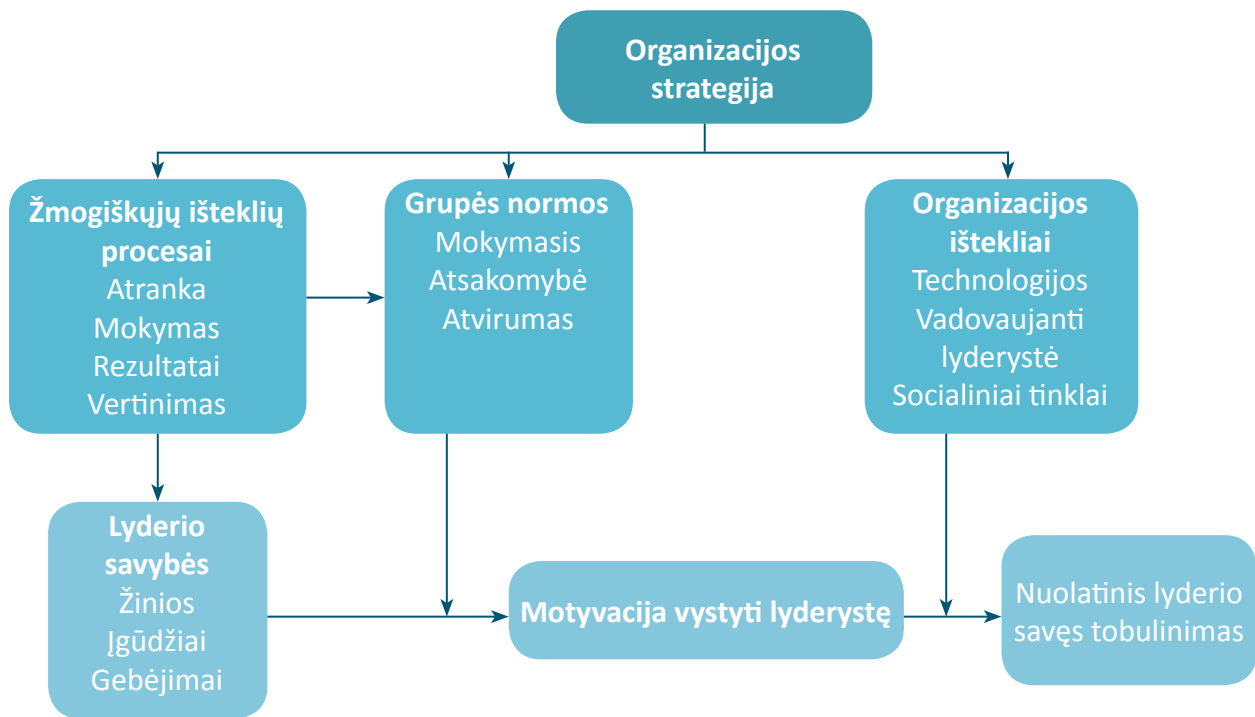
**KOLEKTYVINO ŠOKIO
DARNA: SISTEMINIS
POKYTIS NEMINDANT
KOJŲ KITIEMS.**

lizės, jo aktyvaus vaidmens mokymosi procese svarbą. Tačiau savęs tobulinimo, savęs valdymo, savilyderystės, kaip pastebi Reichard ir Johnson (2011), nors ir turi dėmenį „sav-“, kuris iš esmės nurodo, kad tai yra asmeninio lygmens procesai, konceptualizacija yra neatsiejama nuo aukštesnio lygmens, – organizacijos ar kitos asmenų grupės konteksto (Markham ir Markham, 1995).

Tai reiškia, kad asmeninė ūgtis, kaip lyderystės dimensija, yra kontekstuali ir turi būti analizuojama ir vertinama organizacijos strategijos kontekste. Savęs tobulinimo programos turi būti suderintos su organizaciniais procesais bei turimais ištekliais ir vesti asmenį ir organizaciją link užsibrėžtų rezultatų (Reichard ir Johnson, 2011). Rahimaghaee ir kt. (2015) tai įvardija kaip organizacijos kontekste įkūnytą asmeninę ūgtį (angl. *organization based self-development*), nukreiptą link asmens ir organizacijos tikslų pasiekimo. Asmeninė ūgtis apibūdinama kaip svarbus lyderystės proceso elementas, realizuojama organizacijos strategijos kontekste, veikiama organizacinio lygmens (konteksto) ir asmeninio lygmens veiksnių (Reichard ir Johnson, 2011).

Organizacinio lygmens veiksniais Reichard ir Johnson (2011) įvardija žmogiškųjų išteklių procesus (atrankos, mokymo, įvertinimo, pripažinimo strategijos), vyraujančias grupės normas (atsakomybė, atvirumas, požiūris į mokymąsi) ir organizacijos resursus (technologijos, vadovavimo stilius, socialiniai tinklai). Tai reiškia, kad, siekiant plėtoti lyderystę organizacijoje, yra būtinos kryptingos žmogiškųjų išteklių valdymo strategijos, kuriomis būtų galima atskleisti ir vystyti individualių asmenų žmogiškąjį kapitalą, kuris „įsistemintas“ tobulintų pačią organizaciją.

Asmeninio lygmens veiksniais Reichard ir Johnson (2011) laiko asmens charakteristikas (esamas žinias, įgūdžius, gebėjimus) ir motyvaciją. Tai reiškia, kad asmens charakteristikos lemia savęs tobulėjimo polinkį (Boyce ir kt., 2007). Asmens charakteristikos, susijusios su siekiu tobulėti, dažniausiai yra tos, kurios padeda numatyti tikimybę, kad asmuo turi motyvacijos keistis ir keisti kitus. Kai kurios iš šių savybių iš esmės yra stabilios (pvz., sąžiningumas, intelektas), kitas, labai tikėtina, veikia organizaciniai ir grupiniai veiksniai (pvz., asmens įsipareigojimas organizacijai). Boyce ir kt. (2007) išskiria šias asmenines charakteristikas, kurios labiausiai susijusios su savęs tobulinimo siekiu: orientacija į rezultatą (poreikis pasiekti tikslą, vidinė kontrolė ir energija), meistriškumo siekis (saviveiksmingumas, nuoseklumas, atvirumas patirčiai, mokymosi tikslo orientacija, intelekto brandumas ir metapažinimas), karjeros siekis (karjeros patirtis, grįžtamojo ryšio siekis) ir polinkis daug dirbti (įsitraukimas į darbą, įsipareigojimas organizacijai). Frese (1997, p. 399), kaip labai svarbią, įvardija dinaminio pasitikėjimo savimi charakteristiką, kurios svarbiausi komponentai yra gebėjimas „įgyti žinių ir įgūdžių ir gebėjimas pradėti savęs motyvavimo procesus“.



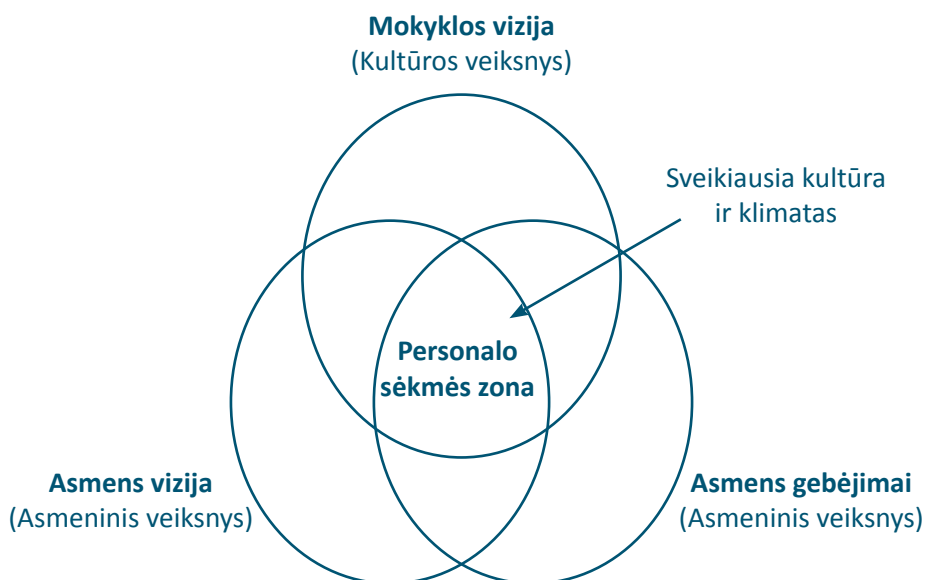
1.3 pav. Savęs tobulinimo modelis organizacijos strategijos kontekste

Šaltinis: Reichard ir Johnson (2011, p. 5)

Motyvacija siejama su noru augti ir tobulėti kaip profesionalams, kilti karjeros laiptais, didinti savo pasitenkinimą darbu (Fullan, 1991). Motyvacija dažnai siejama su gana aiškiais pragmatiškais tikslais: gauti tikslų, konkrečių idėjų, tiesiogiai pritaikomų kasdienėje praktikoje (Fullan ir Miles, 1992). Profesinio tobulinimosi programos, netenkinančios šio poreikio, dažniausiai vertinamos kaip nesėkmingos (Guskey, 2002).

Mokyklų kaip organizacijų kontekste tapsmas geresniu profesionalu siejamas su mokinių mokymosi pasiekimų kaita (Fullan, 1999; Fullan ir Hargreaves, 1996). Tai reiškia, kad, analizuojant mokytojų lyderystės organizacijos kaitai fenomeną, reikia matyti aiškias mokytojų profesinio tobulėjimo, mokinių mokymosi ir mokyklos kaip institucijos augimo jungtis (MacBeath, 2006). Tyrimai rodo, kad šios sąsajos svarbos įvertinimas ne visuomet toks akivaizdus: vis dar egzistuoja atotrūkis tarp mokytojų asmeninių profesinio tobulėjimo poreikių ir mokyklos kaip institucijos poreikių. Nesant strateginio planavimo, profesinis tobulinimasis dažniausiai būna neefektyvus tiek asmeniniu, tiek instituciniu lygmeniu (McCormick, 2010).

Sorenson ir Goldsmith (2009) pateikia personalo sėkmės modelį, kuriame akcentuojama organizacinių ir personalinių veiksnių (mokyklos vizijos, asmeninės vizijos ir asmeninių gebėjimų) dermė. Mokyklos vizija čia suprantama kaip mokyklos kultūros veiksnys, kuri kartu su organizacijos narius vienijančiais įsitikinimais ir vertybėmis apibrėžia organizacijos kultūrą. Asmens vizija ir asmeniniai įgūdžiai įvardijami kaip personaliniai veiksniai. Kiekvieno asmens tikslus lemia jo asmeninė vizija ir kiekvienas mokyklos personalo komandos narys į organizaciją atsineša tam tikrų individualių asmeninių kompetencijų rinkinį. Erdvė, kurioje persidengia mokyklos vizija, asmens vizija ir asmeniniai įgūdžiai, įvardijama kaip personalo sėkmės zona arba zona, kurioje yra sveikiausia organizacijos kultūra. Šioje zonoje darbuotojai mokyklos viziją priima kaip savastį, nes ji dera su asmenine vizija, ir darbuotojas turi reikiamų talentų ir įgūdžių asmeninę ir mokyklos viziją paversti realybe (Sorenson ir Goldsmith, 2009).



1.4 pav. Personalo sėkmės modelis

Šaltinis: Sorenson ir Goldsmith (2009, p. 31)

Šis modelis iliustruoja tai, kad mokyklos kultūra nėra statinė. „Mokyklos kultūra yra nuolatinis procesas, kurio metu požiūris, vertybės ir įgūdžiai nuolat keičia ir stiprina vienas kitą“ (Senge ir kt., 2000, p. 326). Pokyčiai organizacijoje įvyksta palaipsniui ir tik esant organizacijos narių įsipareigojimui pokyčiui. Teigiama mokyklos kultūros kaita turi neginčijamą poveikį mokinių mokymuisi (Sorenson ir Goldsmith, 2009).

Kalbant apie asmens ūgties kryptingumą, jo planavimą organizacijos pokyčių kontekste, Guskey (2014) siūlo pradėti nuo to taško, kurį norime pasiekti, t. y. nuo galutinio tikslo – gerinti mokinių mokymosi rezultatus, tik paskui planuoti procesus, kurie nuves organizaciją į šį tikslą. Taigi, planuojant organizacijos kaitos ir asmeninės ūgties kryptį, labai svarbu yra numatyti, kokios įdiegtos mokymosi praktikos, labiausiai tikėtina, pagerins mokinių mokymosi rezultatus, kurių siekia mokykla. Prieš renkantis reikia įsitikinti, surenkant patikimus įrodymus, ar pasirinktas kelias yra efektyvus. Šiame etape reikia atsakyti į tokius klausimus: kaip sužinoti, kad konkreti diegiama praktika ir politika duos mums norimų rezultatų? Kiek patikimi yra įrodymai? Ar įrodymai surinkti panašiai kaip mūsų kontekste? Ar šie įrodymai mums yra svarūs? Guskey (2014) atkreipia dėmesį į mokslinių argumentų svarbą sprendžiant, kokias naujas mokymo praktikas įgyvendinti, pastebėdamas, jog reikia būti ypač atsargiems su populiariomis mokymo naujovėmis, kurios labiau remiasi nuomonėmis nei mokslinių tyrimų rezultatais.

Kaip teigia Guskey (2014), dešimtmečius mokyklų mokytojai dalyvauja profesinio tobulinimosi programose iki galo neįsivardydami, kokio galutinio tikslo jie siekia. Dėl to, kad šis galutinis tikslas nėra visuotinai įsisąmonintas, mokyklos dažnai „papuola“ į mokymo verslu užsiimančių institucijų pinkles, kurios labiau rūpinasi, kaip parduoti turimą mokymo paslaugą, nei kaip jų siūlomos programos gali pagerinti mokinių mokymąsi (Guskey, 2014). Kita priežastis – mokslininkai, tyrinėdami profesinio tobulinimosi efektyvumą, sunkiai randa pagrįstų įrodymų, kas yra efektyvus profesinio tobulinimosi kertiniai akmenys. Netgi mokslinėse studijose, analizuojančiose „pavyzdinius“ profesinio tobulinimosi programų atvejus, kurios, atrodytų, pasižymi programos efektyvumui būtiniais elementais (tyrinėjimu grįstas mokymasis, didelis dėmesys programos turi-

niui, bendradarbiaujanti lyderystė, sąsajos su mokymo programomis ir mokyklos politika), fiksuojami nuviliantys rezultatai (žr. Garet ir kt., 2001; Penuel ir kt., 2007, žr. Guskey, 2014). Viena iš profesinio tobulinimosi programų neefektyvumo priežasčių, dėl kurios sutariama, nesvarbu, ar programos skirtos individualiems mokytojams, ar grupėms – menkas planavimas (Guskey, 2014). Stokojama aiškaus tikslo, susitelkimo ir bendros krypties.

1.2.2. Aplinkos palankumas lyderystės ir organizacijos kaitos procesams rasti

Viena iš sėkmingos lyderystės organizacijos kaitai sąlygų – pokyčius palaikanti organizacijos struktūra ir kultūra, tinkami organizaciniai veiklos modeliai (Beauchum ir Dentith, 2004). Nuolatiniam mokytojų profesiniam tobulinimuisi svarbios ne tik individualios ir grupinės mokymosi veiklos, atitinkančios mokytojo individualius ir profesinius poreikius, bet ir tam tikros organizacinės paramos ir palaikymo sistemos. Dėl to analizuojant ir vertinant mokytojo profesinį tobulinimąsi kaip lyderystės asmeninės ūgties dimensiją yra būtinas organizacijos konteksto supratimas (Katzenmeyer ir Moller, 2001; Spillane ir kt., 2004).

Mokytojo profesiniam tobulinimuisi reikalinga palaikanti, bendradarbiaujanti, saugi, kolegiška, mokymuisi visą gyvenimą atvira aplinka (Katzenmeyer ir Moller, 2001), kūrybišką bendradarbiavimą įgalinančios sąlygos (Ferdig, 2007). Lyderystės radimasis ir plėtojimasis yra siejami su „galimybių žmonėms susitikti ir kartu parengti savo atsakymus sudarymu“ (Ferdig, 2007, p. 31). Tai žmones sujungiančių ir kūrybišką dalyvavimą skatinančių procesų įgalinimas, padedantis asmenims priimti netikrumą, chaosą ir kritiškus, nenumatytus atvejus (Wheatley, 2006). Teigiama, kad sąlygų skirtybėms susitikti sudarymas suteikia puikias kūrybiškų sprendimų galimybes (Ferdig, 2007).

KODĖL SVARBUS ŽIŪROVAS IR JO REAKCIJA: APLINKOS VEIKSNIAI IR IŠŠŪKIAI ORGANIZACIJOS KAITAI.

Taigi, kontekstas – kita neatsiejama lyderystės organizacijos kaitai charakteristika (McNutt ir kt., 2015). Lyderystė kaip procesas, keičiantis asmenį ir organizaciją, yra kontekstualus ir negali būti suprastas ir analizuojamas atskirai nuo aplinkos (Perruci, 2011; Peus ir kt., 2016). Aplinka organizacijos kaitos kontekste gali būti analizuojama makrolygmeniu, kai žvelgiama į išorinę organizacijos aplinką, joje atsirandančias kaitos galimybes ar kylančias grėsmes, ir mikrolygmeniu, kada kalbama apie organizacijos vidinę aplinką (kultūrą, struktūrą, politiką, tvarkas ir pan.). Tiek vidinė, tiek išorinė aplinka yra svarbi organizacijos kaitos inicijavimui, palaikymui ir įsitvirtinimui.

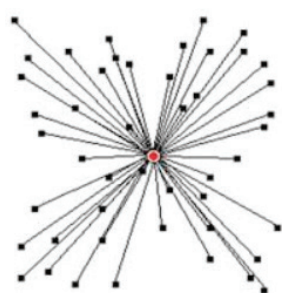
Norint pakeisti sistemą, tam tikri „sukrėtimai“ arba „trikdymai“, išvedantys iš pusiausvyros būsenos, yra būtini (Davis ir Sumara, 2001; Goldstein, Hazy ir Lichtenstein, 2010). Ir nors sistemos sujudinimas nėra pakankama sąlyga kaitai užtikrinti, jis yra būtinas, siekiant pasirošti transformacijai. Esamo *status quo* išjudinimo postūmiai gali kilti iš skirtingų šaltinių: mokyklos vidaus, naujų idėjų atnešimo iš išorės, naujų galimybių ar pokyčių platesniame išoriniame organizacijos kontekste (Lichtenstein ir Plowman, 2009; Uhl-Bien ir Marion, 2009). Kadangi aplinka kinta, tam, kad išliktų, sistemos turi reguliariai savarankiškai persiorganizuoti, atsisakyti pusiausvyros komforto dėl didesnės prisitaikymo galios. Šis dalykas yra esminis: pusiausvyra ir *status quo* yra patraukli būseną, tačiau jei organizacija tęsia tai, ką ji visada ir darė, transformacijos nėra (Gilstrap, 2005). Organizacijos atsakas į *status quo* sutrikdymą atskleidžia, ar organizacinės sistemos

elementai geba sąveikauti skirtingais ir galbūt labiau prisitaikančiais būdais, nes kaitoje organizacijos sistemos elementai turi sukurti naujus santykius ir jungtis (Fullan, 2007).

Kalbant apie vidinės organizacijos struktūros palankumą kaitai, moksliniuose tyrimuose atkreipiamas dėmesys į decentralizuotų tinklų logikos esmę analizuojant tarpusavyje susijusių elementų prisitaikymą prie pokyčių. Palengvindami apsikeitimą informacija ir skatindami dalyvių supratimą ir nuosavybės jausmą pokyčiui (Daly, 2010), decentralizuoti tinklai siūlo lyderystės pasidalijimo mechanizmą, kur naujai atsirandančioms atsakomybėms atsiranda naujos struktūros ir vaidmenys (Denis ir kt., 2012). Glaudesni ryšiai tarp tinklo narių taip pat sustiprina vienų pasitikėjimą kitais organizacijoje, kadangi sistemos elementų sąveika leidžia mokyklos personalui patirti savo kolegų kompetenciją, nuoširdumą ir galėjimo pasikliauti jausmą (Bryk ir Schneider, 2002; Moolenaar ir Slegers, 2010).

Palanki kaitai organizacijos struktūra įgalina naujų galimybių įgyvendinimą sudarydama sąlygas naujoms tarpusavio sąveikoms ir santykiams. Organizacijose, kurių organizacinė struktūra ir esamos vidinės tvarkos palaiko asmens laisvę ir suteikia sąlygas kurtis naujiems santykių tinklams, susikuria nauji pajėgumai, plečiasi organizacijos kaitos galimybės. Pačios tinklo struktūros yra labai svarbios. Centralizuotos sistemos, kaip daugumos mokyklų, turi menkas atsako galimybes, todėl yra pažeidžiamos dėl sistemos elementų ribotos autonomijos ir riboto gebėjimo reaguoti į besikeičiančias aplinkybes (Gilstrap, 2005) (žr. 1.5 pav.). Decentralizuotos sistemos gali lanksčiau balansuoti artimesniais ir tolimesniais ryšiais kaip papildomais išvalgumo ir galios šaltiniais.

Davis ir Sumara (2006, p. 50) įvardija šiuos decentralizuotos organizacinės struktūros privalumus: „[decentralizuotuose tinkluose] dauguma „agento“ sąveikų <...> vyksta su savo artimiausiais kaimynais, pritariant požiūriui, kad sudėtingose sistemose didžioji dalis informacijos yra lokali. Tačiau <...> kiekvienas agentas per santykinai nedaug jungčių turi gana gerą ryšį su kiekvienu kitu tinklo agentu“.



Centralizuotas tinklas



Decentralizuotas tinklas

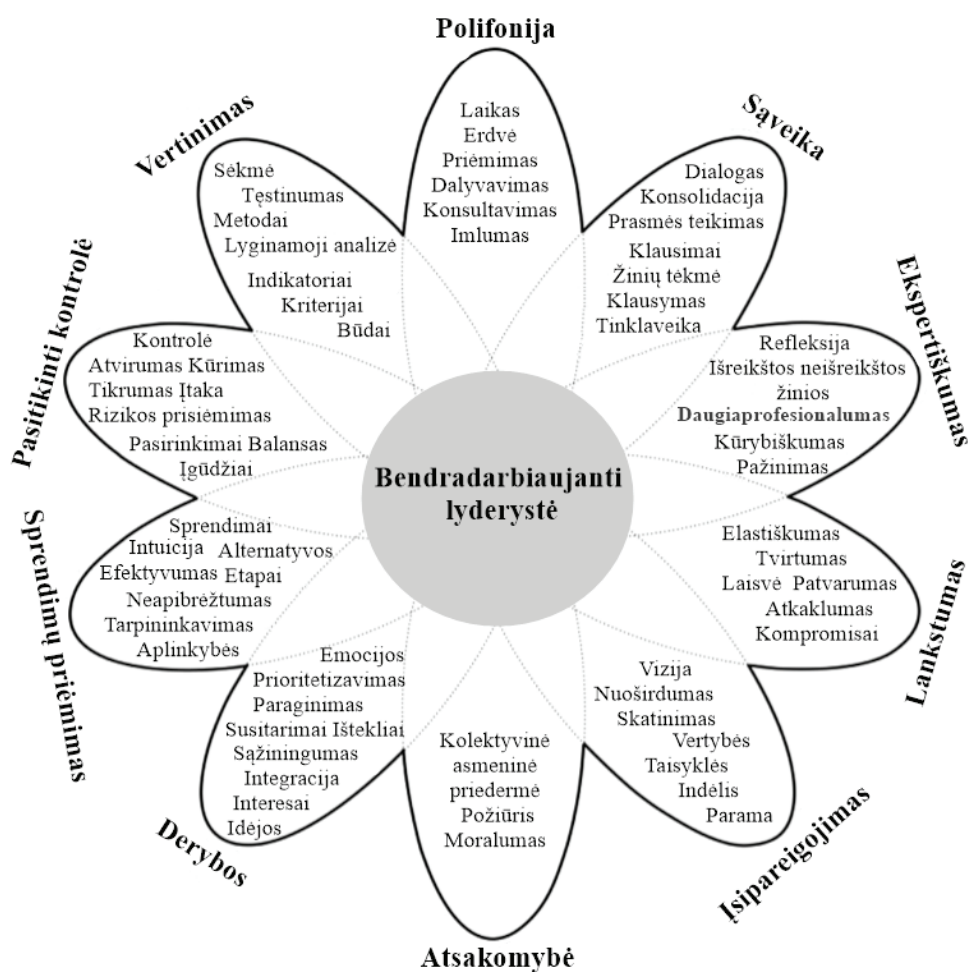
1.5 pav. Bendros mokyklos kultūros kūrimas

Šaltinis: Kershner ir McQuillan (2016, p. 8)

Jappinen (2014) pateikia lyderystės plėtojimuisi palankios organizacijos struktūros modelį, kuriam lyderystė aiškinama per kompleksiško teorijos prizmę, pagrindu laikant prasmės teikimo procesą, kuriuo pasižymi žmonių sąveikos. Remiamasi idėja, kad kaitos procesuose individai siekia paaiškinti ir interpretuoti besikeičiantį kontekstą (Balogun ir Johnson, 2004; Maitlis, 2005). Lyderystės atsiradimą skatina organizacijos kolektyvas, komanda ar bet kuri žmonių grupė, tarpusavio sąveikų metu stengdamiesi suteikti įvykiams prasmę (Lichtenstein ir kt., 2006). Jappinen

(2014) modelyje šios kolektyvinės ir tarpusavyje susijusios sritys vadinamos požymiais (angl. *attributes*), kuriems suteikti sąlyginiai pavadinimai: polifonija (Pol), sąveika (Int), patirtis (Exp), lankstumas (Fle), įsipareigojimas (Com), atsakomybė (Res), sprendimų priėmimas (Dec), derybos (Neg), pasitikinti kontrolė (Con) ir savęs vertinimas (Eva) (Jappinen, 2014).

Šie socialinės sistemos požymiai yra ir atskiri, ir kartu labai susiję (Heylighen, 2010). Požymių skaičius ir jų vieta nėra nustatyta, jų pavadinimai yra sąlyginiai, – jie yra tikslingai keičiami, jei atsiranda naujų požymių arba jų niuansų. Tarp šių sistemos elementų nuolat vyksta sąveikos, kurių tvarka nėra aiškiai apibrėžta ir numatyta. Iš to atsiranda nauja tvarka. Pasikeitus bet kuriam iš požymių, pakinta ne tik visi kiti požymiai, bet ir pati sistema, ir atvirkščiai. Šis modelis palaiko idėją, kad lyderystės atsiradimo (angl. *emergence*) procesas negali būti iš anksto numatytas, t. y. atsirandančios naujos sistemos elementų sąveikos lemia naujų lyderystės formų atsiradimą (Jappinen, 2014).



1.6 pav. Idealus bendradarbiaujančios lyderystės modelis

Šaltinis: Jappinen (2014, p. 71)

Šį modelį autorė įvardija kaip idealų, kuris realybėje negali būti visiškai įgyvendintas. Tai yra teorinė sistema, leidžianti geriau suvokti žmonių sąveikų procesą tam tikros organizacijos kontekste, kuriame pavaizduota, kaip veikia išskylanti bendradarbiaujanti lyderystė (angl. *emergent collaborative leadership*).

Kaip teigia Jappinen (2014), jos idėja yra glaudžiai susijusi su Giddens (1984), taip pat Panzar ir kt. (2007) „struktūrinio dualumo“ idėja. Idealiu modeliu dualumas reiškia, kad socialinės sistemos struktūrinės ypatybės yra kartu ir priemonė (angl. *medium*), ir idėjų bei praktikos, kurias jie kuria, rezultatai. Tai yra ciklinė priežastis ir pasekmės apykaitos sistema (Heylighen, 2010), kur sistemos požymiai tarnauja kaip stimulai, kurie jų pačių atsiradimo procese yra modifikuojami į naujus rezultatus, kurie vėl tampa naujų požymių šaltiniais. Šis procesas apibūdinamas kaip kognityvinės, socialinės ir emocinės sinergijos kūrimo siekis (Hutchins, 1995; Surowiecki, 2004). Taigi, organizaciniai požymiai taip pat yra laikomi kompleksinės sistemos kaitos agentais (Anderson, 1999). Anot Hazy ir kt. (2007), terminas „agentai“ turėtų būti suprantamas plačiaja prasme. Nors žmonės per tarpusavio sąveikas „užveda“ procesus, šiame modelyje pokyčių agentais laikomi ne tik asmenys, bet ir vienas kitą veikiantys organizacinės sistemos požymiai, idėjos, tam tikri organizaciniai sprendimai ar įvykiai, kurie, būdami tiek nelineinės sistemos priežastis, tiek pasekmė, nuolat kuria vis kitokią bendradarbiaujančią lyderystę (Jappinen, 2014).

Nors kompleksškumo teorija pabrėžia naujai susidarančias ir kintančias sistemos sąveikas, sudėtingos sistemos turi tam tikras ribas ir tvarką. Tam tikri įtakos šaltiniai (angl. *influencers*) veikia kaip „pritraukėjai“, kaip „magnetinės jėgos, kurios pagal tam tikras trajektorijas sukuria sudėtingas sistemas“ (Gilstrap, 2005, p. 4). Viena iš tokių jėgų yra vidinė organizacijos kultūra, vertybių, įsitikinimų ir simbolių, per kuriuos žmonės interpretuoja ir veikia, sistema (Geertz, 1973).

Esamos organizacinės schemos, struktūros ir taisyklės turi nemažą svarbą ir prasmės perdavimo procesui (idėjų sklaidai). Informacijos apdorojimo teorija teigia, kad, jei naujos informacijos atitiktis esamoms schemoms yra didelė, asmenims reikia pakeisti tik tas schemų dalis, kurios dar neatitinka naujos informacijos. Tačiau jei esamos schemos nėra tinkamos suprasti naują informaciją, organizaciniai nariai turi kurti visiškai naujus prasmių modelius (Bingham ir Kahl, 2013). Dėl šios priežasties atsiranda skirtingo intensyvumo lygmens prasmės teikimo procesai, kadangi naujų schemų kūrimas reikalauja daugiau laiko ir pastangų nei esamų keitimas (Maitlis ir kt., 2013).

Kai prasmės teikimo procesas intensyvus, t. y. reikalauja daugiau pastangų, pokytis organizacijoje vertinamas kaip sunkus, keliantis didelių iššūkių suprantant ir priimant jį organizacijoje (Weick ir kt., 2005). Norint užtikrinti bendrą supratimą apie pokyčius, ši situacija reikalaus daugiau ir intensyvesnių prasmės teikimo pastangų (Kets de Vries, 2009). Moksliniuose tyrimuose įrodyta, kad lyderystės procesai ir organizacijos kaita sėkmingesni organizacijose, pasižyminčiose tolerancija klaidoms, orientacija į inovacijas, kūrybiškumą, parama mokymosi iniciatyvoms, susietoms su organizacijos tikslais ir vertybėmis, atviru bendravimu, užtikrinančiu bendradarbiavimą, komandiniu darbu ir nuostata nuolat ieškoti galimybių ir situacijų individualiam mokymuisi pasitelkiant vidinius ir išorinius mokymosi šaltinius (Sanders, 2014).

1.2.3. Vadovo vaidmuo

Lyderystės organizacijos kaitai procesams svarbus organizacijos vadovo vaidmuo, sujungiant atskiras organizacijos dalis į visumą ir palaikant produktyvius kolektyvo tarpusavio santykius. Mokyklų, kaip organizacijų, kontekste mokyklos vadovo atsakomybė – kurti pasitikėjimu, tarpusavio mokymosi idėjomis grįstą mokyklos kultūrą, skatinančią dalijimąsi žiniomis (Grant, 2008; Pilla, 2008). Pripažįstama, kad daugelis vertingų kaitos pastangų žlunga dėl organizacijos paramos trūkumo, aktyvaus bendruomenės dalyvavimo stokos ir aiškios mokyklos direktoriaus paramos (Guskey, 2014).

Organizacijos kaitos procesuose vadovų atsakomybė dažnai apima visus tris aspektus: lyderystės, vadovavimo ir administravimo (Dimmock, 1999). Nepriklausomai nuo to, kaip šie terminai yra apibūdinami, mokyklos vadovai susiduria su iššūkiu subalansuoti savo vaidmenį tarp aukštesnio lygmens tikslų (siekti visos mokyklos pažangos), vykdomų veiklų priežiūros ir kasdienių administracinių pareigų. OECD ataskaitoje (2008), analizuojančioje mokyklų lyderystės situaciją, taip pat laikomasi nuomonės, kad lyderystės, vadovavimo ir administravimo elementai yra taip glaudžiai susiję, kad vargu ar galima pasiekti vieno iš jų veiksmingumą be kitų.

CHOREOGRAFO DALIS IR DALIA: STATYTI ŠOKĮ IR BŪTI NEMATOMAM ŽIŪROVAMS.

TANGO ORGANIZACIJOS VADOVO ŠIRDYJE.

Kritikuodamas dažnai pasitaikantį požiūrį, jog lyderystė ir valdymas traktuojami kaip du priešingi poliai, Obolensky (2016) detalizuoja vadovavimo ir lyderystės požymius, teigdamas, kad lyderystės procesui yra svarbūs abu. Dažnai lyderystė traktuojama kaip kažkas sudėtingesnio, „didesnio“ nei vadovavimas, pateikiant argumentus, kad „Vadovai daro viską teisingai, o lyderiai daro teisingus dalykus“ (angl. *Managers do things right, while leaders do the right things*). „Vadovai klausia, „kaip“ ir „kada“, lyderiai klausia, „ką“ ir „kodėl“ (angl. *The manager asks how and when, the leader asks what and why.*) (R. Pascale, žr. Obolensky, 2016).

Pagal šį hierarchinį-stereotipinį požiūrį (lyderiai yra aukščiau už vadovus), daroma prielaida, kad yra mažiau žmonių, kurie gali lyderiauti, nei žmonių, kurie gali vadovauti. Taip mano Bennis (žr. Obolensky, 2016), taip pat pristatydamas vadovavimo ir lyderystės požymių sąrašus (1.7 pav.).

Obolensky (2016) kelia klausimą, ar ir kiek kiekvienas vaidmuo ir procesai atskirai yra tvarūs. Asmuo, kuris turi daugybę naujų idėjų, yra labai charizmatiškas, tačiau jei neturi jokių žinių apie detales ir jokio supratimo apie šių idėjų įgyvendinimą, anksčiau ar vėliau sustos. Kita vertus, vadovas, kuris puikiai valdo situaciją, suvokdamas detales, bet negali matyti įkvepiančios vizijos ir nežino, kaip įgalinti kitus, anksčiau ar vėliau patirs nesėkmę (Obolensky, 2016).

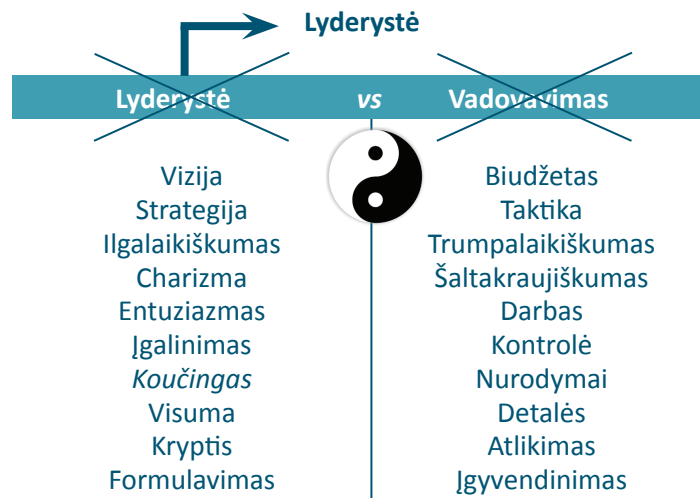
Lyderystė	Vadovavimas
Vizija	Biudžetas
Strategija	Taktika
Ilgalaikiškumas	Trumpalaikiškumas
Charizma	Šaltakraujisškumas
Entuziazmas	Darbas
Įgalinimas	Kontrolė
<i>Koučingas</i>	Nurodymai
Visuma	Detalės
Kryptis	Atlikimas
Formulavimas	Įgyvendinimas

1.7 pav. Lyderystė vs valdymas (1)

Šaltinis: Obolensky (2016, p. 136)

Viena iš išiečių – charizmatiškas vizionierius su žinančiais, kaip tai įvykdyti, asmenų komanda. Toks požiūris yra priimtinas oligarchinėje sistemoje ir iš tiesų yra labai dažnas. Tačiau pati prielaida, kad lyderis nėra vykdytojas, o vadovas nėra vizionierius, „užrakina“ šį požiūrį paties savęs rėmuose. Abu savybių ir veiksmų sąrašai yra gyvybiškai svarbūs lyderystei kaip procesui. Taigi,

sėkmingą lyderystę Obolensky (2016) apibūdina kaip šių savybių ir veiksmų balansą, tarsi *yin* ir *yang* elementų dermę.



1.8 pav. Lyderystė vs valdymas (2)

Šaltinis: Obolensky (2016, p. 136)

Teigdamas, kad šie abu sąrašai yra reikalingi lyderystei apibūdinti, nes kartu jie pristato holistinį požiūrį, Obolensky (2016) kelia klausimus: kas yra šios dvi sąrašo pusės? Ką jos iš tikrųjų apibūdina? Vienas iš būdų atsakyti į šiuos klausimus yra apsvarstyti: koks yra pagrindinis poreikis? Kodėl mums reikia vizijos ir charizmos? Kas reikalauja įgalinimo? Kodėl mums reikia trumpalaikės kontrolės? Atsakymai į šiuos klausimus gali būti labai įvairūs, tačiau visi jie siejasi su dviejų tipų reikmėmis: tikslo pasiekimo reikme ir procese dayvaujančių žmonių poreikiais (Obolensky, 2016).

Žmonėms reikia ilgalaikės veiklos krypties. Jie nori jausti, kad yra aiški vizija ir kad tai, ką jie daro, yra dalis kažko prasmingo ir didelio. Jie nori jaustis įgalinti veikti ir jie mėgsta charizmą. Tuo pačiu metu reikmė pasiekti tikslą reikalauja konkrečių detalių gyvendinimo (biudžeto, taktinių sprendimų). Taigi, šie du sąrašai gali būti įvardyti kaip „žmonių poreikiai“ („žmonėms reikia...“) ir „tikslo reikmės“ („tikslui pasiekti reikia...“).



1.9 pav. Lyderystė vs valdymas (3)

Šaltinis: Obolensky (2016, p. 136)

Taigi mokyklos vadovo vaidmuo yra itin svarbus mokytojų lyderystės sąlygotai organizacijos kaitai. Palaikomos vadovo, dalyvaujant pačiam vadovui, personalo mokymosi veiklos turi didesnį kaitos potencialą. Tai reiškia, kad iš mokyklos vadovo tikimasi, kad jis bus besimokantis asmuo, asmeniškai dalyvaujantis organizacijos personalo profesinės ūgties projektuose; demokratiškai įtraukiantis mokytojus planuojant profesinio tobulinimo veiklas; suteikiantis mokytojams galimybę pasirinkti profesinio augimo kelią; randantis lėšų, kad mokykloje būtų įgyvendinamos vertingos profesinio tobulinimo programos arba mokytojai išleidžiami mokytis kitur; skatinantis pokyčius, inovacijas ir rizikos pasidalijimą; nuosekliai skatinantis mokytojų profesinį augimą, pripažindamas mokytojų kvalifikaciją vertinant (atestuojant) mokytojus ir kituose pokalbiuose, diskusijose; skatinantis pasidalytą atsakomybę ir besidalijantis lyderyste tobulinant ugdymo procesą; kuriantis ir palaikantis partnerysτές, santykius už mokyklos ribų (Guskey, 2014).

1.3. Organizacijos kaitos rezultatai

Kalbant apie organizacijos kaitos rezultatus, turimas omenyje kaitos turinys, kuris, išreiškiamas klausimu „kas?“, keičiasi. Tai gali būti organizacijos strategijos, kultūros, valdymo sistemos ar kitos srities pokyčiai. Dažniausiai skirtingi kaitos aspektai yra labai susiję tarpusavyje, vienas kitą lemiantys arba turintys įtakos vienas kitam.

Pokyčio rezultatai taip pat gali įgauti pageidaujamas (tokios pasekmės tikėtasi, siekta) ir nepageidaujamas (tokios pasekmės nesitikėta, jos nesiekta) reikšmes. Pokyčiai gali būti vertinami kaip radikalūs arba kasdieniai, tęstiniai ir trumpalaikiai, paliečiantys visą organizaciją kaip sistemą arba tik tam tikrus jos elementus (Burke, 2002). Priimta manyti, kad numatyti, gerai suplanuoti ir valdomi pokyčiai turi sąlygoti kitaip vykstančius, kitaip organizuotus organizacijos veiklos procesus (Hage, 1999), kurie „įteisina“ organizacijos struktūrose, procedūrose, tvarkose ir taisyklėse. Institucionalizacija (kaitos įtvirtinimas oficialiuose organizacijos dokumentuose) dažnai laikoma vienu iš stipriausių sėkmingos ir tvarios kaitos indikatorių. Tačiau, kad pokyčiai būtų prasmingi ir ilgalaikiai, jie turi paliesti ir organizacijos narių asmeninius įsitikinimus, veiklos principus taip, kad kiekvienas darbuotojas už tai prisiimtų asmeninę atsakomybę. Kitaip organizacijos struktūros pokyčiai tampa tik paviršinėmis transformacijos pastangomis, sukuriančiomis tvarkos ir kontrolės iliuziją. Tvariems pokyčiams kaita turi įvykti **organizacijos kultūroje**, t. y. dirbančių asmenų viduje, paliečiant jų realybės suvokimą (Kets de Vries, 2009). Tai turi tapti sutarta savastimi, suteikiančia personalui pagrindą savo elgesio ir požiūrio orientavimui ir formavimui, nustatančia organizacijos narių veikimo standartus (Robbins, 2004).

**ORGANIZACIJOS
KAITOS REZULTATAI:
TVARUMO SĄLYGOS IR
POLĖKIS NAUJAM ĮKVEPIANČIAM ŠOKIUI KITAIP.**

Organizacijos kultūra yra koncepcija, siejanti asmens ir grupės reiškinius (Louis, 1985). Organizacijos kultūros kūrimas ir palaikymas analizuojamas grupės lygmenyje, tačiau jos kūrimas ir keitimas pirmiausia susijęs su individo prasmės teikimo (angl. *sensemaking*) procesu. Kaip pažymi Van Maanen ir Barley (1985), nors grupė ir reikalinga kultūrai rasti ir išlaikyti, kultūrą vystyti gali tik individai. Organizacijos kultūra siejama su kolektyvinių prasmų kūrimu (Ekwutosi ir Moses, 2013).

Vienas iš tradicinių požiūrių į organizacijos pokyčius remiasi inžineriniu mąstymu. Wheatley (2006) tai įvardija kaip vieną iš esminių pokyčių nesėkmės priežasčių, kai nustatant kaitos projektų dydį ir apimtį remiamasi Newtono dėsniais, manant, kad turi susikurti pakankama jėga, kuri

išjudintų esamą organizacijos materiją. Pagal klasikinės fizikos teorijas, masė yra labai svarbi: ji yra viena iš objekto jėgos veiksnių (masė ir jo pagreitis) (Wheatley, 2006). Laikantis šio požiūrio, didelės organizacijos kaitai reikia arba didelių pokyčių projektų, kur pastangų jėga yra lygi organizacijos „masė“, arba mažesnių, bet didelio pagreičio projektų. Abiem atvejais siekiama paveikti organizacijos fizinę masę (Wheatley, 2006).

Jei organizacija yra traktuojama kaip mechaninė mašina, kur pokyčiai grindžiami mechanikos dėsniais, tikėtis gerų rezultatų neįmanoma. Wheatley (2006) tai vadina biliardo kamuoliukų sistema, kur pokyčiai atsiranda tik vienam kamuoliukui stuktelėjus kitą, Daniels (1999) – „domino principu“, kai daroma prielaida, kad, pajudinus pirmąjį domino, įsijungs nenutrūkstama priešasčių ir pasekmių grandinė, prasidės nepertraukiamas savaiminis procesas, kurio metu galų gale įvyks visuminiai organizaciniai pokyčiai. Vadovaujantis kitu – tinklų kaitos požiūriu, remiamasi nuostata, kad organizacijos kaita vyksta dėl organizacijos nariams *prasmę turinčios* (angl. *meaningful*) informacijos. Svarbi tampa nebe masė, bet energija, neišvengiamai įnešanti naują pokyčių dinamiką (Wheatley, 2006).

Hopkins, Ainscow ir West (1994) nurodo kriterijus, padedančius įvertinti, kokį kaitos lygmenį organizacijai pavyko pasiekti. *Inicijavimas* – susitelkimas į vidinę darbotvarkę ir organizacijos poreikius; aiškus ir gerai struktūrizuotas požiūris; aktyvus propagavimas, vidinių poreikių supratimas, įsivardijimas ir palaikymas; aktyvus įsitraukimas. *Igyvendinimas* – aiški atsakomybė už veiksmus ir jų koordinavimą; platesnis dalijimasis kontrole; tarpinstitucinis bendradarbiavimas ir santykių palaikymas; kitų asmenų įgalinimas; didelis dėmesys kokybės vertinimui; profesinis tobulinimasis, orientuotas į ilgalaikių kompetencijų stiprinimą; mažiau patyrusių skatinimas (angl. *rewarding others less established in practice*). *Institucionalizavimas* – konkrečių praktikų diegimas visoje organizacijoje; alternatyvų paieška ir galimybių svarstymas; alternatyvų kūrimas ir įvedimas į kasdienes operacijas; taikomų praktikų aptarimas organizacijoje ir už jos ribų profesinėse ir platesnėse neprofesinėse auditorijose.

Lyderystės procesai – tai pirminiai organizacijos kaitos etapai, kada asmenys tobulindami save daro poveikį visai organizacijai (Harris ir Muijs, 2003). Tęstiniame lyderystės procese yra tikimasi, kad asmens individualios praktikos kaita persikels į kitus lygmenis ir turės poveikį organizacijai ir kitoms visuomenės sistemoms (Hanum ir kt., 2007; LeMay ir Ellis, 2008). Kaip jau minėta, asmeninė ūgtis kaip lyderystės komponentas yra nuolatinis procesas, kurio rezultatas gali būti vertinamas tiek trumpuoju, tiek ilguoju laikotarpiu.

Kalbant apie mokyklą kaip organizaciją, asmeninė profesinė ūgtis taip pat gali būti vertinama asmens lygmenyje, t. y. mokytojo kaip profesionalo ūgtis (Yoon, Duncan, Lee ir Shapley, 2008), ir organizaciniame lygmenyje. Tyrimai rodo, kad mokytojų lyderystė tiesiogiai veikia mokinių mokymosi rezultatus (Harris ir Spillane, 2008; Muijs ir Harris, 2006; Timperley, 2005; Matlach, 2015). Tai rodo egzistuojantį ryšį tarp mikrolygmens (asmeninės ūgties) ir makrolygmens (organizacijos) pokyčių. Būtent mokinių pasiekimų augimas įvardijamas kaip „tikrasis“ mokytojų profesinio tobulėjimo ir organizacijos kaitos rezultatas. Tai yra mokytojo kaip profesionalo kaita ir klasėje įgyvendinta mokymo praktika turi būti „patvirtinta“ aukštesniais mokinių mokymosi pasiekimais (Guskey, 2002). Šis rezultatas turi tarnauti ir pradiniam kaitos etape kaip pirminė kaitos krypties nustatymo gairė, pradedant nuo pabaigos. Svarstant apie mokyklos kaip organizacijos kaitos kryptį, pirmiausia reikia apsvarstyti, kokių konkrečių mokinių mokymosi rezultatų mokykla nori pasiekti ir kokie įrodymai geriausiai atspindės šiuos rezultatus. Šis etapas reikalauja atsargios, kruopščios ir atsakingos mokinių pasiekimų duomenų analizės. Tai gali būti nacionaliniu, mokyklos ar klasės lygmeniu renkami duomenys, vertingų išvalgų galima gauti analizuojant skirtingų klasių, mokinių pogrupių duomenis ar lyginant skirtingų mokyklų rezultatus (Guskey, 2014). Mokytojų mokymosi užsienyje sąlygota organizacijos kaita gali būti susijusi ir su mokymosi procesų kaita, t. y. ugdymo procesų stebėjimu, vertinimu, naujų požiūrių ir metodų diegimu (Passey, 2014).

2. TYRIMO METODOLOGIJA

Siekiant analizuoti lyderystės, kaip daugiskaitinio įvairiakryptės įtakos proceso, esmę ir nustatyti, kaip pedagogų mokymosi užsienyje sąlygota lyderystė daro įtaką mokyklos kaitos procesams, šioje mokslo studijoje remiamasi Lietuvos švietimo mainų paramos fondo iniciatyva vykdyto tyrimo „ERASMUS+ programos pirmo pagrindinio veiksmo (KA1) (asmenų mobilumo mokymosi tikslais) poveikis ir rezultatų tvarumas Lietuvos bendrojo ugdymo mokyklose“ duomenimis.

Tyrimas grindžiamas mišrių metodų strategija, siejančia kokybinius ir kiekybinius tyrimų metodus ir technikas.

Kokybiniai tyrimo metodai (sutelktosios diskusijos grupės, giluminiai interviu, dokumentų analizė) taikomi, atsižvelgiant į šias metodologines nuostatas: (1) socialinė realybė suvokiama ir interpretuojama individualiai; (2) kiekvienas individas aktyviai kuria realybę, remdamasis asmenine patirtimi; (3) skirtingiems asmenims socialinė realybė yra skirtinga, tačiau ja pasidalijama per sąveiką su kitais asmenimis (pagal Berger, Luckmann, 1999; Cropley, 2002; Walliman, 2006). Kokybiniai metodai naudojami siekiant atkleisti tyrimo dalyvių nuostatas ir požiūrius, vertinant mokytojų mokymosi užsienyje sąlygotą lyderystę ir organizacijos kaitą. Sutelktosios diskusijos grupės, giluminiai interviu vyko 2015 m. spalio–lapkričio mėn. iš anksto suderintoje vietoje tyrimo dalyviams ir (arba) tyrėjams atvykstant į sutartą vietą (mokyklą, savivaldybės švietimo skyrių ir pan.).

Kiekybinis tyrimo metodas sudaro galimybę greitai atlikti didelės imties matavimus, išsaugant tyrimo dalyvių konfidencialumą, objektyviai analizuoti duomenis ir aiškiai pristatyti tyrimo rezultatus. Anketinė apklausa pasitelkta vertinant mokytojų mokymosi užsienyje sąlygotos lyderystės ir mokyklos kaitos ypatumus. Apklausa atlikta tikslinėse respondentų grupėse – mokymosi užsienyje veiklose dalyvavę pedagogai, mokymosi užsienyje veiklose nedalyvavę pedagogai, mokiniai ir tėvai. Standartizuotais klausimynais gauti duomenys leido palyginti skirtingų organizacijų tyrimų rezultatus. Apklausa vyko elektroniniu būdu. Kiekvienai tyrime dalyvaujančiai ugdymo institucijai buvo nusiųstas prašymas – kvietimas dalyvauti vykdomame tyrime kartu su Lietuvos švietimo mainų paramos fondo lydraščiu apie šios institucijos inicijuotą tyrimą. Laiške pateikta nuoroda į klausimyno el. versiją. Siekiant identifikuoti, kurioje organizacijoje dirba respondentai, kiekvienai tyrime dalyvaujančiai institucijai buvo suteiktas unikalus kodas, kurį respondentai turėjo įvesti pildydami anketas. Apklausa vyko 2015 m. spalio mėn.

TYRIMO ETAPAI. Tyrimas buvo suskaidytas į atskirus etapus. Kiekvienas etapas turėjo savo tikslą, imties formavimo principus, tyrimo metodus ir duomenų analizės procedūras.

Tyrimo etapai ir metodai

TYRIMO METODAI IR IMTYS	REZULTATAS
1 ETAPAS	
<p>ERASMUS+ KA1 projekto paraiškų (dokumentų) analizė Kvotinė imtis: visų finansavimą gavusių organizacijų paraiškos (N=31).</p>	Atskleista organizacijos pasirengimo kaitai situacija (atskleista europinės plėtros samprata, įvertintas organizacijos kaitos kryptingumas, tobulintinų kompetencijų poreikis, planuojamos kaitos tvarumo užtikrinimo priemonės).
2 ETAPAS	
<p>Anketinė apklausa elektroniniu būdu:</p> <ul style="list-style-type: none"> • mokymosi užsienyje vizituose dalyvavę pedagogai (N=218), • mokymosi užsienyje vizituose nedalyvavę pedagogai (N=282), • 8–12 klasių mokiniai (N=549), • tėvai (N=231). <p>Sutelktosios diskusijos grupės su organizacijų vadovais Tikslinė grupė – ERASMUS+ KA1 projektą vykdančių mokyklų direktoriai (2 grupės, N=14).</p> <p>Sutelktosios diskusijos grupės su mokymosi užsienyje vizituose dalyvavusiais pedagogais Tikslinė grupė – pedagogai, dalyvavę mokymosi užsienyje vizituose (dvi grupės, N=24).</p>	<p>Remiantis mokyklos bendruomenės nuomone įvertinta mokymosi užsienyje sąlygota lyderystė, organizacijos kaita po mokytojų mokymosi užsienyje vizitų ir organizacijos kaitos veiksniai (mokymosi užsienyje veiklose dalyvavusių pedagogų pasirengimo asmeninei ūgčiai situacija, organizacijos aplinkos palankumas kaitai, vadovo palaikymas).</p> <p>Pagilintas ir praplėstas supratimas apie mokytojų mokymosi užsienyje sąlygotą lyderystę ir pokyčius organizacijoje: lyderystės potencialio paieškos kriterijai, lyderystės organizacijos kaitai požymiai, organizacijos kaitos kryptys, kaitos iššūkiai.</p> <p>Pagilintas ir praplėstas supratimas apie mokytojų mokymosi užsienyje sąlygotą lyderystę ir pokyčius organizacijoje: organizacijos kaitos iniciatyvų šaltiniai, asmeninės ūgties kryptingumo veiksniai, pasirengimo kaitai iššūkiai, lyderystės procesus įgalinantys veiksniai, organizacijos kaitos kryptys.</p>
3 ETAPAS	
<p>Sėkmės atvejų analizė taikant mišrių metodų strategiją (iš viso 4 atvejai – 2 mokyklų ir 2 konsorciūmų atvejai):</p> <ul style="list-style-type: none"> • interviu su organizacijos direktoriumi / konsorciūmo vadovu (kai paraiškos teikėjas – organizacijų konsorciūmas), • interviu su steigėjo atstovais, • sutelktosios diskusijos grupė su mokymuose užsienyje dalyvavusiais ir nedalyvavusiais mokytojais (po vieną kiekvienu atveju). 	Įvertintos mokytojų mokymosi užsienyje sąlygotos sėkmingos lyderystės organizacijos kaitai patirtys, identifikuoti sėkmės veiksniai, perkeltinos lyderystės organizacijos kaitai patirtys.

Tyrimo instrumentai

Tyrime naudoti keturi kiekybiniai ir du kokybiniai tyrimo instrumentai. **Kiekybiniai tyrimo instrumentai:** (1) klausimynas mokymosi užsienyje vizituose dalyvavusiems pedagogams; (2) klausimynas mokymosi užsienyje vizituose nedalyvavusiems pedagogams; (3) klausimynas mokiniams (8–12 klasės); (4) klausimynas tėvams (žr. 1–4 priedus).

Kokybiniai tyrimo instrumentai: (1) projektų paraiškų analizės matrica; (2) klausimų sąrašai sutelktųjų diskusijos grupių dalyviams (žr. 5–6 priedus).

Klausimyną mokymosi užsienyje vizituose *dalyvavusiems pedagogams* sudaro šie diagnostiniai blokai: (1) respondento profesiniai požymiai ir projekte dalyvaujančios organizacijos charakteristikos; (2) organizacijos kaitos vertinimas; (3) pedagogų lyderystė; (4) organizacijos aplinkos palankumas kaitai (žr. 2.2 lentelę)¹.

2.2 lentelė

Klausimyno mokymosi užsienyje *dalyvavusiems pedagogams* specifikacija

DIAGNOSTINIS BLOKAS	TURINYS
Respondento profesiniai požymiai ir projekte dalyvaujančios organizacijos charakteristikos	Respondento pareigos; darbo stažas; ugdymo pakopa, kurioje dirba; mokyklos dydis; vietovės, kurioje yra mokykla, tipas; pareigos ERASMUS+ KA1 projekte; profesinio tobulinimosi užsienyje patirtis.
Organizacijos kaitos vertinimas	Mokyklos kultūros, ugdymo turinio ir mokinių mokymo(si) pokyčiai.
Lyderystė	Asmeninė ūgtis (bendrujų, didaktinių ir dalykinių kompetencijų pokyčiai); įgytų žinių ir idėjų sklaida organizacijos viduje ir už jos ribų; kolegų įtraukimas, pozityvus kolegų atsakas.
Organizacijos kaitos kontekstas	Vadovo palaikymas, organizacijos aplinkos palankumas kaitai, pasirengimas kaitai.

Siekiant įvertinti visų organizacijos narių (ir nedalyvavusių mokymosi užsienyje vizituose) požiūrį į organizacijos kaitą, lyderystės procesus, organizacijos kaitos kontekstą, sudarytas **klausimynas mokymosi užsienyje vizituose *nedalyvavusiems pedagogams***. Klausimyną sudaro keturi diagnostiniai blokai: (1) respondento profesiniai požymiai ir organizacijos charakteristikos; (2) organizacijos kaitos vertinimas; (3) lyderystės procesų organizacijoje vertinimas (trys dimensijos: įgytų žinių ir idėjų sklaida, kolegų įtraukimas, pozityvus kolegų atsakas); (4) organizacijos kaitos kontekstas (žr. 2.3 lentelę)².

2.3 lentelė

Klausimyno mokymosi užsienyje vizituose *nedalyvavusiems pedagogams* specifikacija

DIAGNOSTINIS BLOKAS	TURINYS
Respondento profesiniai požymiai ir organizacijos mokyklos charakteristikos	Respondento pareigos; darbo stažas; ugdymo pakopa, kurioje dirba; mokyklos dydis; vietovės, kurioje yra mokykla, tipas.
Organizacijos kaitos vertinimas	Mokyklos kultūros, ugdymo turinio ir mokinių mokymo(si) pokyčiai.
Lyderystė	Įgytų žinių ir idėjų sklaida organizacijos viduje ir už jos ribų; kolegų įtraukimas, pozityvus kolegų atsakas.
Mokyklos aplinkos palankumas kaitai	Vadovo palaikymas, organizacijos aplinkos palankumas kaitai, pasirengimas kaitai.

¹ Tyrimas atliktas Švietimo mainų paramos fondo užsakymu. Klausimyne yra papildomų klausimų, kurie šioje mokslo studijoje neanalizuojami.

² Tyrimas atliktas Švietimo mainų paramos fondo užsakymu. Klausimyne yra papildomų klausimų blokų, kurie šioje mokslo studijoje neanalizuojami.

Siekiant atskleisti mokinių lūkesčius dėl mokytojo profesinių kompetencijų ir nustatyti mokinių pastebimus pokyčius organizacijoje po mokytojų mokymosi užsienyje vizito, sudarytas **klausimynas mokiniams** (žr. 2.4 lentelę).

Klausimynu tėvams siekta įvertinti tėvų įtraukimą į pokyčius mokykloje sąlygojančius tarptautinius projektus ir tėvų nuostatas dėl tarptautinių projektų naudos mokyklai (žr. 2.4 lentelę).

2.4 lentelė

Klausimynų mokiniams ir jų tėvams specifikacija

DIAGNOSTINIS BLOKAS		TURINYS
Organizacijos charakteristikos		Mokyklos dydis; vietovės, kurioje yra mokykla, tipas
Klausimynas mokiniams	Mokinių lūkesčiai dėl mokytojo profesinių kompetencijų	Užsienio kalbos mokėjimas; gebėjimas taikyti IKT; užduočių užsienio kalba integravimas kitų dalykų pamokose; mokytojų atvirumas ir tolerancija kitoms kultūroms; tarptautinis bendradarbiavimas.
	Organizacijos kaitos vertinimas	Dalijimasis išpatyčiais; užsienio kalbos integravimas į dalyko pamokas; mokymosi motyvavimas; išmaniųjų technologijų naudojimas ugdymo procese; mokinių tarptautinio bendradarbiavimo skatinimas.
Klausimynas tėvams	Tėvų įtraukimas į mokyklos tarptautinius projektus	Informacijos apie projektus sklaida; tėvų įtraukimas; mokyklos tarptautiškumo siekių vertinimas.
	Nuostatos dėl tarptautinių projektų naudos mokyklai	Nuostatos dėl mokyklos tarptautiškumo; nuostatos dėl mokytojų profesinės kvalifikacijos kėlimo vizitų užsienyje naudingumo.

Sutelktųjų diskusijos grupių su mokyklų vadovais ir mokymuose užsienyje dalyvavusiais pedagogais temos ir klausimai pateikti 5 ir 6 prieduose. 2.5 lentelėje pateiktos temos ir klausimų pavyzdžiai.

2.5 lentelė

Sutelktosios diskusijos grupės su mokyklų vadovais temos ir klausimų pavyzdžiai

TEMOS	KLAUSIMŲ PAVYZDŽIAI
KAITOS KONTEKSTAS IR KRYPTINGUMAS	Kaip Jūsų mokykloje buvo parinktos mainų vizitų temos? Koks mokytojų vaidmuo parenkant mokymosi temas? Kaip mainų vizito tikslai dera su institucijos strategija, kitais mokyklos projektais? Kaip surandami užsienio partneriai ir kaip atrenkamos mokymo institucijos? ...
LYDERYSTĖS ORGANIZACIJOS KAITAI POŽYMIAI	Kokius pedagogų, dalyvavusių mobilumo vizituose, veiklos pokyčius pastebite (pamokose, organizuojant popamokinę veiklą, bendraujant su kolegomis, mokiniais, mokinių tėvais ir pan.)? Koks kitų kolegų požiūris į vizituose dalyvavusius pedagogus? Kaip vertinama projekto metu gautos informacijos sklaida ir vizituose dalyvavusių mokytojų iniciatyvos? ...

TEMOS	KLAUSIMŲ PAVYZDŽIAI
ORGANIZACIJOS KAITOS KRYPTYS	Kaip vertinate mokyklos kaitą po ERASMUS+ KA1 vizitų? Kuo svarbūs Jūsų institucijai įvykę pokyčiai? Kaip manote, kiek mokytojų mobilumas keičia mokinių mokymosi motyvaciją ir pažangą? Koks įvykusių pokyčių poveikis institucijos veiklai? Koks jų tvarumas? ...
KAITOS IŠŠŪKIAI	Kokios, Jūsų manymu, ERASMUS+ KA1 projekto sėkmių ir nesėkmių priežastys? ...

2.6 lentelė

**Sutelktosios diskusijos grupės su mokymuose užsienyje dalyvavusiais
pedagogais temos ir klausimų pavyzdžiai**

TEMOS	KLAUSIMŲ PAVYZDŽIAI
KAITOS KONTEKSTAS IR KRYPTINGUMAS	Kaip mobilumo vizito tikslai dera su institucijos strategija, kitais mokyklos projektais? Kaip Jūsų mokykloje buvo pasirinktas mainų vizitų turinys? Kaip Jūsų mokykloje buvo atrinkti vizituose dalyvaujantys mokytojai? ...
LYDERYSTĖS PROCESUS ĮGALINANTYS VEIKSNIAI	Koks ERASMUS+ KA1 projekto poveikis kitų pedagogų darbui? Koks kitų kolegų požiūris į mobilumo vizituose dalyvavusius pedagogus? Koks mokyklos vadovų požiūris į vizituose dalyvavusius pedagogus, jų iniciatyvas? Kaip jie vertina projekto metu gautos informacijos sklaidą ir vizituose dalyvavusių mokytojų iniciatyvas? ...
ORGANIZACIJOS KAITOS KRYPTYS	Kaip vertinate mokyklos kaitą po ERASMUS+ KA1 vizitų? Kuo svarbūs Jūsų institucijai įvykę pokyčiai, kuriuose dalyvavote? Kaip pasikeitė Jūsų mokinių mokymosi veiklos, motyvacija ir rezultatai Jums taikant mobilumo metu įgytas žinias? ...
KAITOS IŠŠŪKIAI	Kokios, Jūsų manymu, ERASMUS+ KA1 projekto sėkmių ir nesėkmių priežastys? ...

Duomenų analizės metodai

Kiekybinių duomenų analizės metodai. Statistinė informacija analizuojama taikant aprašomosios ir tikimybinės (tiek vienmatės, tiek daugiamatės) statistikos metodus. Diskrečiųjų požymių skirstinių charakteristikos pristatomos nurodant pasiskirstymą procentais. Jei naudojama rangų skalė, tai, kaip papildoma charakteristika, skaičiuojamas vidurkis ir standartinis nuokrypis. Tolydžių požymių charakteristikos pateikiamos nurodant vidurkį ir standartinį nuokrypį.

Apibendrintiems lyderystės, organizacijos aplinkos palankumo kaitai sąlygų ir organizacijos kaitos požymiams matuoti sudarytos skalės. Skalių vienmatiškas (angl. *unidimensionality*) tikrinimas taikant faktorinės analizės procedūrą naudojant pagrindinių komponentių metodą (Hair ir kt., 2010). Vienmatiškumo kriterijumi pasirinktas pirmosios ir antrosios tikrinės reikšmės santykis. Skalė laikoma tinkama, jei pirmoji tikrinė reikšmė yra didesnė už vienetą, o pirmosios ir antrosios tikrinių reikšmių santykis didesnis už 3 (Slocum-Gori Zumbo, 2011). Skalės patikimumas įvertintas skaičiuojant mažiausią skalę išreiškiančių požymių koreliacijos su skale koeficiento reikšmę (kriterijus >0,2), skalę išreiškiančių požymių bendros sklaidos dalį (kriterijus >0,2), *Cronbacho alfa* koeficientą (kriterijus >0,6). Skalės reikšmės skaičiuotos kaip jos sujungtų požymių įverčių vidurkis. Iš viso sudaryta 15 skalių, kurių vienmatiškumo ir patikimumo rodikliai pateikiami 2.7 lentelėje.

2.7 lentelė

Skalių vienmatiškumo ir patikimumo rodikliai

Skalė	Teiginių skaičius	Skalės ribos	Vienmatiškumas		Patikimumas	
			1 ir 2 tikrinių reikšmių santykis	Bendra sklaida (proc.)	<i>Cronbacho alfa</i>	Koreliacija max/min
Mokymosi užsienyje patirties vertinimas	4	1–3	2,4/0,64	59,8	0,78	0,41/0,54
Lyderystė						
Asmeninė ūgtis						
Didaktinės kompetencijos	4	1–5	2,6/0,9	43,7	0,74	0,16/0,50
Tarpkultūrinė kompetencija	4	1–5	2,4/0,9	48,3	0,73	0,18/0,48
Atvirumas kaitai	2	1–5	1,5/0,5	74,5	0,66	0,49
Idėjų sklaida						
Idėjų sklaida organizacijos išorėje	4	0–1	n	n	n	n
Idėjų sklaida organizacijos viduje	2	0–1	n	n	n	n
Mokomosios medžiagos dokumentų rengimas	2	0–1	n	n	n	n
Kolegų įtraukimas	3	0–1	1,7/0,8	55,6	0,60	0,21/0,45
Pozityvus kolegų atsakas	2	1–5	1,4/0,6	72,5	0,62	0,45
Organizacijos kaitos kontekstas						
Asmens pasirengimas kaitai	5	0–1	1,59/0,97	31,8	0,45	0,10/0,34
Vadovo palaikymas	4	1–5	2,9/0,6	71,7	0,86	0,49/0,81
Organizacijos aplinkos palankumas	1	1–5	n	n	n	n
Organizacijos kaita						
Mokyklos kultūros pokyčiai	3	1–5	2,4/0,7	63,5	0,71	0,36/0,59
Ugdymo proceso pokyčiai	3	1–5	2,1/0,48	70,5	0,79	0,51/0,60
Mokinių mokymosi pokyčiai	3	1–5	2,2/0,5	72,6	0,81	0,52/0,66

n – neskaičiuojama: informacijos sklaidą išreiškiančioms skalėms vidinio suderinamumo kriterijai netaikyti, nes sklaidos formos gali būti nesusijusios.

Statistiniai ryšiai tarp požymių skaičiuoti taikant ranginės koreliacijos koeficientą (r_s). Skirtumų tarp respondentų grupių statistinis reikšmingumas, priklausomai nuo skalių tipo, vertintas taikant *chi kvadrato* kriterijų, *Kruskalio-Wallis* H testą ar *ANOVA* metodą. Pasirinktas statistinio reikšmingumo slenkstis – 0,05, kas reiškia, kad skirtumai tarp grupių ir požymių ryšiai yra komentuojami tik tuomet, kai statistinio reikšmingumo lygmuo $p < 0,05$.

Pasirengimo vizitui, mokyklos aplinkos, vizito dalyvių lyderystės ir kitų nepriklausomų požymių įtakai projekto rezultatams nustatyti taikytas daugiamatės regresinės analizės metodas. Pristatant tyrimo rezultatus pateikiami standartizuoti regresinės lygties koeficientai, išreiškiantys regresorių (kitaip – nepriklausomų požymių) įtakos stiprumą. Į regresinės analizės modelį įtraukti tik požymiai, kurių įtaka statistiškai reikšminga (t kriterijus, $p < 0,05$).

Daugiamatė dispersinė analizė (*MANOVA*) leido atskleisti faktorių įtaką visai rezultatų grupei. Analizės metu nustatyti statistiškai reikšmingi faktoriai, o jų įtaka vertinta skaičiuojant dalinį *eta kvadratu* koeficientą. Dalinis *eta kvadratu* koeficientas interpretuotas kaip faktoriaus sąlygota priklausomo požymio (projekto rezultatų) sklaidos dalis (Čekanavičius, Murauskas, 2002). Šie skaičiavimai atlikti naudojant statistinės analizės programų sistemą *IBM SPSS*.

Požymių tarpusavio sąveikai atskleisti sudaryti statistiniai modeliai ir tikrintas jų ir empirinių duomenų atitikimas, atlikta kelių analizė. Modelio tinkamumas įvertintas skaičiuojant keletą kriterijų: CFI, NFI, RFI, RMSEA.

Modelis laikytas tinkamu, t. y. jo sąsajos interpretuotinos, kai: CFI > 0,95; NFI > 0,95; RFI > 0,95. RMSEA reikšmės, mažesnės nei 0,05, parodo, kad modelis visiškai tinkamas, nuo 0,05 iki 0,08 – tinkamas, nuo 0,08 iki 0,1 – vidutiniškai tinkamas, daugiau nei 0,1 – netinkamas (Čekanavičius, Murauskas, 2009; Meyers, Gamst, Guarino, 2013). Studijoje pateikiamuose grafiniuose modeliuose vaizduojami ir interpretuojami statistinių tiesioginių ryšių / įtakos stiprumą rodantys koeficientai, lentelėje pateikiami ir interpretuojami visuminį efektą atskleidžiantys koeficientai.

Kokybinių duomenų analizės metodai. Kokybinių duomenų analizė atlikta taikant kokybinės turinio (angl. *content*) analizės metodą (Cropley, 2002; Denscombe, 2010). Garso informacija išklaudyta ir perrašyta tekstu, taikant atrankinį transkribavimą. Tyrime taikyta indukcinės ir deducinės analizės logikos derinimo strategija (Tracy, 2013; Drisco ir Maschi, 2015), kai pagrindines analizės temas nusako teorinis tyrimo modelis, o kategorijų ir subkategorijų sistema formuojama detaliam skaitant tekstą, išskiriant jo analizės vienetus, juos reflektuojant ir grupuojant, vėliau suteikiant turinį atskleidžiančias etiketes, jas tikslinant ir vystant iki kategorijų sudarančių subkategorijų struktūros. Kategorijų ir subkategorijų turinys aprašomas, jų sąsajos nusakomos ir interpretuojamos pateikiant tyrėjų įžvalgas ir komentarus.

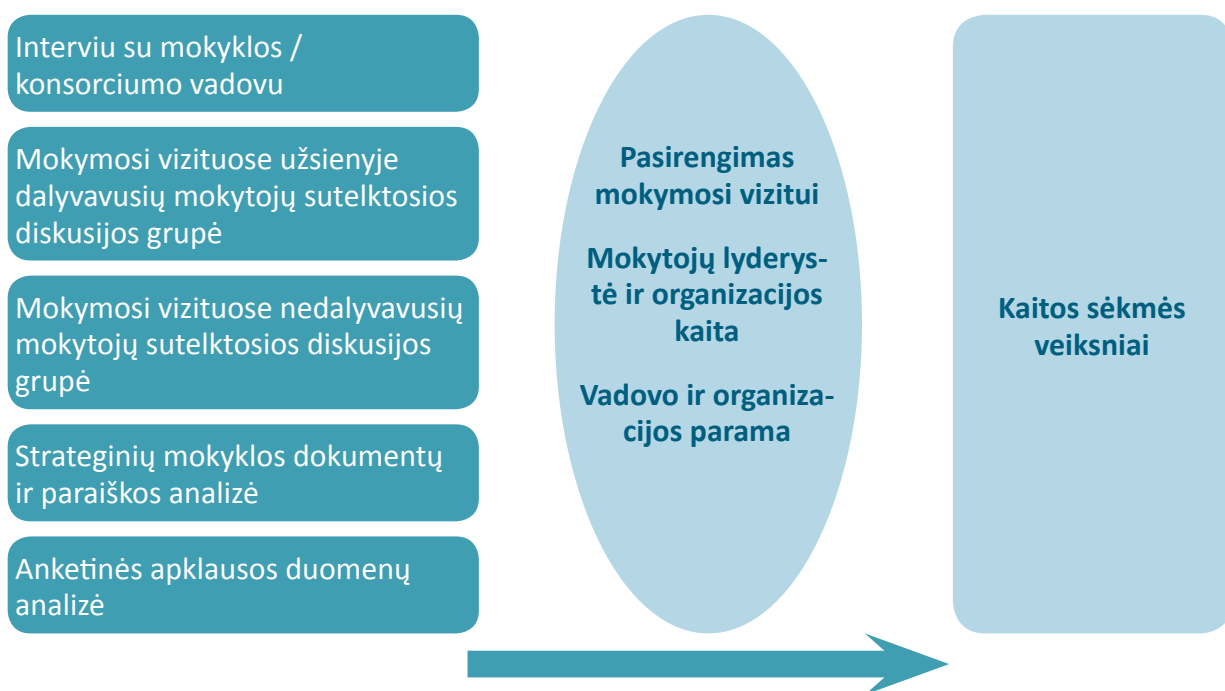
TYRIMO ETIKA. Tyrime laikomasi bendrųjų socialinių tyrimų etikos reikalavimų: tyrimo teisėtumo, tyrimo tikslų aiškumo ir atskleidimo dalyviams, dalyvavimo tyrime savanoriškumo, tyrimo dalyvių privatumo ir konfidencialumo išsaugojimo, apgaulės ir manipuliavimo vengimo, mokslinio sąžiningumo.

Atvejo analizės tyrimo dizainas

Atvejo analizės tikslas – atskleisti ir aprašyti mokytojų mokymosi užsienyje sąlygotos lyderystės ir organizacijos kaitos patirtis, identifikuojant sėkmės veiksnius. Mokslo studijoje pateikiami dviejų bendrojo ugdymo mokyklų ir dviejų konsorciūmų atvejų analizės rezultatai.

Atvejo analizės teminės kryptys: (1) asmeninis ir organizacijos pasirengimas mokymosi užsienyje vizitams; (2) mokytojų lyderystė; (3) vadovo ir organizacijos parama; (4) organizacijos kaita.

Vienos mokyklos administruojamo projekto atvejo tyrime taikomi duomenų rinkimo metodai: interviu su mokyklos vadovu; mokymosi vizituose užsienyje dalyvavusių mokytojų sutelktosios diskusijos grupė; mokymosi vizituose užsienyje nedalyvavusių mokytojų sutelktosios diskusijos grupė; strateginių mokyklos dokumentų analizė, anketinės apklausos mokyklose duomenų analizė. **Konsorciumo administruojamo projekto atveju taikomi duomenų rinkimo metodai:** interviu su konsorciumo vadovu; mokymosi užsienyje vizituose dalyvavusių ir nedalyvavusių atstovų sutelktosios diskusijos grupės; konsorciumo paraiškos ir vietos švietimo strateginių dokumentų analizė (žr. 2.1 pav.).



2.1 pav. Atvejo analizės loginė schema

3. PEDAGOGŲ MOKYMOSI UŽSIENYJE SĄLYGOTOS LYDERYSTĖS ORGANIZACIJOS KAITAI TYRIMO REZULTATAI

3.1. Organizacijų pasirengimas kaitai: ERASMUS+ KA1 projekto paraiškų analizės rezultatai

Tyrimo imtis. Atliekant tyrimą analizuota 31 ERASMUS+ pirmo pagrindinio veiksmo (KA1) (asmenų mobilumas mokymosi tikslais) 2014–2015 m. finansavimą gavusių organizacijų paraiška, iš jų – 16 didelių mokyklų (per 500 mokinių), 6 – vidutinių (301–500 mokinių), 3 – mažų mokyklų (iki 300 mokinių) paraiškos, 4 lopšelių-darželių, 2 konsorciūmų paraiškos. Rokiškio rajono konsorciūmo paraiška jungia 8 rajono mokyklas (6 mažos, 1 vidutinė, 1 didelė). Šiaulių rajono savivaldybės konsorciūmo paraišką teikė 7 Šiaulių rajono lopšeliai-darželiai.

Paraiškų analizės tikslas – įvertinti organizacijų parengties pokyčiui situaciją.

Paraiškų analizės uždaviniai: (1) atskleisti, kaip organizacijoje suprantamas organizacijos tarptautiškumas ir europinė organizacijos plėtra; (2) įvertinti organizacijos kaitos kryptingumo (vizijos turėjimo) situaciją ir plėtotinų kompetencijų poreikį; (3) nustatyti, kokiomis priemonėmis organizacija planuoja palaikyti pedagogų lyderystę ir užtikrinti organizacijos kaitos tvarumą.

Sprendžiant šiuos uždavinius atlikta vienos iš ERASMUS+ KA1 veiksmo paraiškos formos dalių – *europinio plėtros plano* turinio analizė.

Europinio plėtros plano, kaip ERASMUS+ KA1 veiksmo paraiškos formos dalies, paskirtys: (1) numatyti, kaip mokytojų mokymosi užsienyje veiklų rezultatai bus integruojami į ilgalaikę organizacijos plėtros ir modernizavimo strategiją; (2) patvirtinti, kad planuojamos mobilumo veiklos yra reikalingos tiek individualių asmenų, tiek visos organizacijos poreikiams tenkinti. Paraiškoje pateikiamas mokyklos europinis plėtros planas turi atskleisti organizacijos strateginę požiūrį į dalyvavimo europinėse veiklose naudą strateginiam jos vystymuisi ateityje.

Pagal ERASMUS+ programos vadovą (2015), europiniame plėtros plane paraišką teikianti organizacija turi:

- nurodyti kaitos sritį ir pagrįsti jos poreikį (organizacijos tobulintinas sritis užtikrinant kokybę ir tarptautiškumo plėtrą);
- įvardyti organizacijos europinio mobilumo planus bei bendradarbiavimo veiklas ir paaiškinti, kaip šios veiklos prisidės prie įvardytų poreikių įgyvendinimo užtikrinimo;
- paaiškinti, kaip organizacija integruos mokytojų, dalyvavusių mokymosi užsienyje vizituose, įgytas kompetencijas ir patirtį į savo strateginę kaitą ateityje.

Visų paraiškų analizės rezultatai su kiekvienos organizacijos apibendrintu vertinimu šiais trimis aspektais (organizacijos kaitos poreikiai kokybės užtikrinimo ir tarptautiškumo plėtros srityse; kaitos sąsaja su strateginiu organizacijos planu; mokytojų mokymosi užsienyje sąlygotos kaitos idėjų įgyvendinimo ir jų tvarumo užtikrinimo priemonės) pateikti 7 priede.

Dažniausiai europinė organizacijos plėtra suprantama individo lygmeniu, t. y. kaip organizacijos asmenų (mokytojų / vadovų) tarpkultūrinių ir profesinių kompetencijų plėtotė.

Mokytojas, gerai besiorientuojantis nuolat kintančioje visuomenėje, suprantantis politinius, ekonominius ir socialinius pokyčius, suvokiantis valstybės švietimo politiką, matantis europinį ir pasaulinį jos kontekstą, turintis aiškių savo kultūrinės, nacionalinės ir globalios identifikacijos kompetencijų, laikomas svarbia prielaida organizacijos ugdymo kokybės tobulinimui, organizacijos tarptautiškumo didinimui: *Mokykloje turi dirbti atviras kaitai ir naujovėms mokytojas, pasirengęs tarptautiniam bendradarbiavimui ir gebąs europinę patirtį įgyvendinti mokinių ugdyme.*

Europine organizacijos plėtra laikoma tarptautinės patirties perkėlimas į organizaciją. Kitas europinės plėtos lygmuo – organizacinis. Europinė plėtra mokyklų suprantama kaip kitų šalių gerosios patirties pritaikymas organizacijoje. Ši europinės plėtos dimensija apima skirtingų šalių švietimo sistemų panašumų ir skirtubių identifikavimą, kaip būdą atpažinti ir suprasti esamas problemas, mokyklos ugdymo sistemos tobulinimą, kitų kultūrų ir jų švietimo sistemų pažinimą.

Užsienio partnerystės veiklų plėtojimas. Europinė plėtra matoma per naujų ryšių su užsienio partneriais užmezgimą, esamų partnerysčių stiprinimą, išitraukimą į naujus projektus, kitų bendrų veiklų vykdymą. Svarbus akcentas, atskleistas šioje kategorijoje, – naujų organizacijos narių (nedalyvavusių tarptautinėse veiklose) įgalinimas ir įkvėpimas imtis tokių veiklų. Mokyklų siekiama: *Burtis į europinius tinklus, stiprinti kontaktus tarp šalių ir mokyklų; Veiklų su turimais partneriais tęstinumo užtikrinimas; Naujų projektų, mainų programų vykdymas; Pedagogų įgalinimas inicijuoti naujas tarpkultūrines veiklas.*

Pakitusi, atviresnė organizacija. Tarptautiškumo plėtra organizacijų traktuojama kaip mokyklos kokybinis augimas, siekiant aukštesnių Europos švietimo erdvės kokybinių reikalavimų. Tarptautiškumas apibūdinamas kaip atvirumas aukštesnės kokybės reikalavimams per kitų kultūrų požiūrių, tarptautinės, tarpkultūrinės ar globalios dimensijos integravimą į institucijos misiją, bendruosius organizacijos tikslus, ugdymo procesus: *Mokykla privalo būti atvira pokyčiams, susipažinusi su geriausiais tarptautinės praktikos pavyzdžiais, bendradarbiaujanti su kitomis Europos mokyklomis tam, kad aktyviai dalyvautų bendrose europinėse veiklose, gebėtų ugdyti savo darbuotojų ir besimokančiųjų Europos piliečio identitetą; Modernizuoti mokyklą, kad ji taptų europietiškesnė, besimokančia organizacija.*

Esamos strateginės krypties plėtojimas. Šiuo atveju tarptautiškumo plėtojimas matomas kaip organizacijos galimybė stiprinti jau turimą mokinių poreikių tenkinimo ir ugdymo filosofijos kryptį (pvz., itin gabių ar negalių turinčių mokinių). Mokyklose, kur ši tarptautiškumo dimensija akivaizdi, mobilumo veiklos orientuotos į konkrečių kompetencijų, reikalingų esamai ugdymo strategijai, plėtojimą (pvz., tarptautinio bakalaureato programos plėtojimas: *Integruoti tarptautinio bakalaureato pagrindinio ugdymo (MYP) elementus į pagrindinio ugdymo dalykų programas.*).

Kaitos kryptingumas ir plėtotinių kompetencijų poreikis

Analizuotose paraiškose daugelis organizacijų pateikia tobulintinių kompetencijų pagrindimą (remiasi strateginiais planais, mokyklos įsivertinimo ataskaitomis, išorės ekspertų rekomendacijomis, organizacijos SSGG), tačiau akivaizdu, jog ne visos organizacijos paraiškose aiškiai įvardija savo kaitos viziją, t. y. pateikia į mokinių poreikius orientuotą ugdymo strategiją ir filosofiją.

Kaitos kryptingumo aspektu paraiškų analizės rezultatai leido išskirti 3 mokyklų grupes:

- **mokyklos, kurios turi aiškią ugdymo filosofiją ir strateginę kryptį.** ERASMUS+ mobilumą jos laiko priemone, padedančia ją įgyvendinti (8 iš analizuoto 31 atvejo);
- **mokyklos, kurios ieško savo strateginės krypties, stiprina pasirinktas kompetencijas** (dauguma – 19 iš analizuoto 31 atvejo). Dalis mokyklų šioje grupėje ERASMUS+ mobilumo veikloms kelia labai aiškius tikslus ir įsivardija konkrečius prioritetus, tikėdamosi, kad numatytų kompetencijų plėtojimas padės organizacijai sustiprinti pasirinktą vystymosi kryptį ir tai ilgainiui taps mokyklos strateginiu išskirtinumu. Kita dalis šios grupės mokyklų savo identiteto ieško mobilumo veiklose numatydamos plėtoti gana platų kompetencijų spektrą, paraiškose įsivardydamos daug plėtotinų kompetencijų. Abiem atvejais šios grupės mokykloms ERASMUS+ KA1 mobilumas – tai bandymas „išeiti“ į naują kokybę, rasti savo išskirtinumą;
- **mokyklos, kurios žengia pirmuosius žingsnius atsiveriant ir pažįstant savo ir kitų galimybes** (4 iš analizuoto 31 atvejo).

Organizacijų poreikių analizė atlikta deduktyviu turinio analizės metodu – analizės matrica parengta remiantis Pedagogų profesijos kompetencijų aprašu (2015), pagal kurį pedagogų profesijos kompetencijos susideda iš **bendrųjų, didaktinių ir dalykinių kompetencijų**.

Pedagogo bendrąsias kompetencijas sudaro:

- *asmeninio tobulėjimo ir mokėjimo mokytis kompetencija* – mokėjimas ir sugebėjimas valdyti asmeninę karjerą ir mokytis visą gyvenimą, grindžiant profesinės veiklos refleksija, nuolatinį žinių ir gebėjimų atnaujinimu;
- *kultūrinė kompetencija* – mokėjimas ir sugebėjimas saugoti ir plėtoti Lietuvos kultūrą, kurti tvarią ir atsakingą visuomenę, dalyvauti visuomenės ir švietimo kaitos procesuose, veikiant kūrybiškai ir atvirai;
- *naujų technologijų ir informacijos valdymo kompetencija* – mokėjimas ir sugebėjimas naudotis skaitmeninėmis technologijomis ir įranga, informacijos paieškos šaltiniais, rengiant tekstinę ir vaizdinę informaciją, ugdyti mokinių informacinę ir virtualaus bendravimo kultūrą, sistemingai plėtojant jų skaitmeninį raštingumą;
- *profesinės komunikacijos kompetencija* – mokėjimas ir sugebėjimas užmegzti ir puoselėti ryšius su mokyklos bendruomene, visuomene, susijusių institucijų ir organizacijų atstovais, veiksmingai komunikuojant valstybine ir užsienio kalba.

Pedagogo didaktines kompetencijas sudaro:

- *mokinių / ugdytinių skirtybių ir galimybių pažinimo (specialiųjų gebėjimų ir poreikių atpažinimo), pagalbos teikimo mokantis ir mokinių / ugdytinių motyvavimo kompetencija* – mokėjimas ir sugebėjimas pasitelkiant žinias ir supratimą apie fizinę, emocinę, socialinę ir intelektualinę mokinių / ugdytinių raidą, nustatyti mokinių / ugdytinių polinkius, atsižvelgti į skirtingus jų poreikius ir gebėjimus bei paskatinti ir įtraukti į aktyvų mokymąsi, padedant siekti pažangos ir skatinant pažinti dalykus, procesus ar reiškinius, išsikelti ugdymosi ir asmeninius tikslus, valdyti ir apmąstyti savo mokymosi veiklą ir jos rezultatus;
- *ugdymo(si) aplinkų, ugdymosi turinio ir situacijų įvairovės kūrimo kompetencija* – mokėjimas ir sugebėjimas sukurti atvirą, saugią, ugdymo aplinką stimuliuojančias ir kūrybiškas ugdymosi sąlygas, bendradarbiaujant su mokiniais / ugdytiniais ir jų tėvais, pasitelkiant įvairias priemones ir technologijas;

- *ugdymo(si) turinio įgyvendinimo ir tobulinimo kompetencija* – mokėjimas ir sugebėjimas kartu su mokiniais / ugdytiniais apsibrėžiant ugdymo(si) tikslus ir uždavinius, numatant ir valdant reikalingus išteklius atrinkti ir taikyti metodus, tinkamus ugdymo tikslams pasiekti, parengti ir perteikti į mokinį orientuotą susijusią ugdomosios veiklos medžiagą, vertinant ugdymo metodus ir strategijas, mokymosi užduočių, išsikeltų ugdymo tikslų efektyvumą;
- *mokinių / ugdytinių pasiekimų ir pažangos vertinimo kompetencija* – mokėjimas ir sugebėjimas parenkant ugdymo tikslus atitinkančias vertinimo strategijas, atsižvelgiant į mokinių / ugdytinių poreikius teikti efektyvų vertinimą ir grįžtamąjį ryšį, akcentuojantį asmeninę pažangą;
- *profesinės veiklos tyrimo kompetencija* – mokėjimas ir sugebėjimas metodiškai vertinti ir analizuoti profesinės veiklos rezultatus, siekiant atpažinti ir spręsti kilusias problemas, gerinant ugdymo proceso kokybę.

Dalykinė kompetencija – tai mokėjimas ir sugebėjimas, leidžiantis perteikti ugdymo turinį, atitinkantį šiuolaikinį susijusios srities teoriją ir pažinimo lygį, susijusiame ugdymo turinio koncentre.

Atlikus paraiškų analizę nustatyta, kad **mokyklų paraiškose dominuoja mokytojų bendrųjų kompetencijų ugdymo / tobulinimo poreikis** (55 proc. visų paraiškų atvejų), o vertinant konkrečių kompetencijų poreikį – aktualiausias *ugdymo turinio (ugdymo metodų ir strategijų) įgyvendinimo* (90 proc. paraiškų atvejų) ir *užsienio (anglų) kalbos* (86 proc. paraiškų atvejų) kompetencijų tobulinimas. **Mokinių / ugdytinių pasiekimų ir pažangos vertinimo kompetencijos poreikis** numatytas tik 10 proc. paraiškų atvejų.

Lyginant mažesnių ir didelių mokyklų poreikius nustatyti skirtumai šiose srityse:

- mažos ir vidutinės mokyklos (iki 500 mokinių) labiau akcentuoja poreikį plėtoti tokias bendrąsias kompetencijas kaip *asmeninis tobulėjimas* (67 proc.), *kultūrinė kompetencija* (56 proc.) ir *vadybinė kompetencija* (78 proc.);
- didelės mokyklos (per 500 mokinių) mokytojų mokymosi užsienyje veiklose dažniau siekia tobulinti *naudojimosi skaitmeninėmis technologijomis* (56 proc.) ir *dalykines* (43 proc.) kompetencijas.

Įvardijant ir pagrindžiant organizacijos kaitos poreikį, daug dėmesio paraiškose skiriama mokytojo kvalifikacijos kėlimui. **Mokinio poreikiai, mokymosi kokybė ir pažanga, kaip organizacijos kaitos išeitinis taškas, nurodyti tik keliose paraiškose.** Organizacijų tobulintinių kompetencijų poreikio suvestinė pateikta 3.1 lentelėje.

3.1 lentelė

Tobulintinių kompetencijų poreikis: paraiškų analizė

ORGANIZACIJOS DYDIS	PLĖTOTINŲ KOMPETENCIJŲ SRITYS		
	Bendrosios kompetencijos	Didaktinės kompetencijos	Dalykinės kompetencijos
Didelė* (>500, N=16)	49 %	45 %	44 %
Maža ir vidutinė* (<500, N=9)	62 %	56 %	11 %
Iš viso (visų paraiškų atveju, N=31):	55 %	48 %	35 %

Pastaba: analizės vienetas – ERASMUS+ KA1 paraiška.

* Lopšelių-darželių ir konsorciumo atvejai neįtraukti, jie atsispindi „Iš viso“ laukelyje.

Organizacijų planuojamos kaitos užtikrinimo veiklos ir priemonės, įvardytos organizacijų paraiškose, suskirstytos į grupes, suteikiant jų paskirtį atspindinčius pavadinimus. Pagal paraiškų turinį galima spręsti, kad įgyvendintų ERASMUS+ KA1 veiksmo projektų rezultatų tvarumą turi užtikrinti:

- **dalyvavimas formuojant švietimo politiką:** Parengtos rekomendacijos ir (arba) metodikos galės būti taikomos dalyvaujant diskusijose dėl švietimo sistemos modernizavimo ir netradicinio ugdymo skatinimo (*Rasime naujus ryšius pasiūlydami prioritetines švietimo sistemos veiklas ne tik rajono įstaigoms, bet ir mieste bei respublikoje³*);
- **ugdymo politikos mokykloje įgyvendinimą reglamentuojančių dokumentų (metodikų, rekomendacijų, ugdymo planų, organizacijos strategijos) rengimas:** Mokymuose dalyvavęs personalas po kvalifikacijos kėlimo mokymų parengs metodikas ir (arba) rekomendacijas ugdymo procesui tobulinti (*Pasiteisinusios, adaptuotos ugdymo strategijos, naujai „atrstos“ ugdymo erdvės bus įtrauktos į ugdymo planus ir naudojamos praktikoje; Tarptautinė edukacinė veikla taps įstaigos strateginio vystymo programos dalimi bei viena iš ugdymo strategijų; Visa mobilumų metu įgyta patirtis <...> bus įtraukta į kitų metų strateginį planą tolesniam vystymui; Po vizito dalyviai savo pasiūlymus pristatys metodinei tarybai ir, jai pritarus, pasiūlymai bus įtraukti į įstaigos strateginius planus, numatant įgyvendinimo laikotarpį, atsakingus asmenis ir t. t.*);
- **poveikio mokiniams / mokytojams vertinimas:** *Po kursų pedagogės vykdys pedagoginius stebėjimus, kokią įtaką naujieji ugdymo būdai daro vaikams; Mokyklos veiklos kokybės įsivertinimo grupė nustatys ir išmatuos kokybinius ir kiekybinius ugdymo pokyčius; Atliks kompetencijų tobulinimo tyrimą, skirtą kursų poveikio vertinimui bei tolesnių mokyklos veiklos kryptių numatymui;*
- **veiklų tęstinumas dalyvaujant kituose tarptautiniuose projektuose:** *Pagerėjęs kalbos mokėjimo lygis leis mokiniams ir mokytojams aktyviau dalyvauti tarptautiniuose projektuose, konkursuose ir diskusijose, ieškoti naujų veiklos sričių; Projekto dalyviai taps naujų tarptautinių veiklų iniciatoriais; Šis projektas atvers mūsų organizacijai naujus kelius, suteiks galimybę bendrauti ir bendradarbiauti ne tik su vietinėmis, bet ir su tarptautinėmis ugdymo organizacijomis; Tai paskatins kitus mokytojus inicijuoti naujus projektus; Su šia mokykla planuojamas strateginės partnerystės projektas, todėl stebėjimo ir mokymo vizitas būtų jau užsimezgsios partnerystės tąsa ir plėtra;*
- **sklaida profesinių interesų grupėse:** *Įgytomis naujomis kompetencijomis projekto dalyviai dalinsis metodinėse ir darbo grupėse; Mokytojai, lankęsi kursuose, ves atviras pamokas, pasidalins įgytomis žiniomis metodinėse grupėse, ves seminarus;*
- **naujų darbo grupių steigimas:** *Projekte dalyvavę darbuotojai bus pakviesti į skirtingas darbo grupes, kurios jau veikia kuriant mokyklos strateginį planą ir organizuojant jo įgyvendinimą; Kursuose dalyvavusios pedagogės sudarys tarptautinio bendradarbiavimo komandą, kuri ieškos būdų plėsti įstaigos europinę dimensiją, inicijuoti naujas veiklas ERASMUS+ plotmėje, įtraukti įstaigos bendruomenę į šias veiklas;*
- **patirties sklaida, kolegų konsultavimas:** *Tikimasi, kad labai svarbus perdavimas ir integravimas į mokyklos strateginį vystymąsi vyks per natūralų kasdienį pasikeitimą gerąja patirtimi su kolegomis komunikuojant rezultatus ir įtraukiant į procesą visą mokyklos bendruomenę*

³ Respondentų kalba ir stilius netaisyta. – Red. past.

(taip pat tėvus ir mokinius); Projekto dalyviai, grįžę iš mobilumų, pristatys savo patirtį įstaigos darbuotojų susirinkimų metu; Projekto dalyviai konsultuos kolegas, kaip panaudoti projekto medžiagą profesinėje veikloje, ir apmokys naudoti ir taikyti metodus bent 10 kolegų;

- **savirefleksija / organizacinė refleksija:** *Dalyviai kiekvieną išvykos dieną turės reflektuoti pagal parengtą klausimyną, turės nurodyti, kokias dienos veiklose matytas priemonės ar metodus pritaikys savo tiesioginiame darbe, kada, kaip ir su kuo įgyvendins. Vizito pabaigoje šie įsipareigojimai bus aptarti kartu su visa dalyvių komanda bei partneriais;*
- **pamokos kokybės / ugdymo aplinkos gerinimas:** *Praktiškai taikys organizuojant ir įgyvendinant ugdymo procesą klasėse arba darbo grupėse; Pagrindinės pedagogų įgytos kompetencijos ir patirtis bus taikomos tiesiogiai kiekvieno dalyvavusio kasdieniame darbe su mokiniais; Bus organizuojamos ugdomosios veiklos netradicinėse erdvėse; Regos vertinimo kabineto įrengimas pagal partnerių centro pavyzdį ir metodines rekomendacijas.*

Apibendrinant organizacijų parengties pokyčiui situaciją (tai, kaip organizacijos atskleidžia ir raštu išdėsto savo parengtą ERASMUS+ KA1 projekto paraiškose), galima teigti, kad europinė organizacijos plėtra dažniausiai siejama su organizacijos narių (mokytojų / vadovų) tarpkultūrinių ir profesinių kompetencijų plėtote, tarptautinės patirties perkėlimu į organizaciją, užsienio partnerystės veiklų plėtojimu, ko rezultatas – pakitusi, atviresnė organizacija. Tai reiškia, kad organizacijos tarptautiškumo ir europinės organizacijos plėtra siejama su individualiomis mokytojų, mokymosi užsienyje vizitų dalyvių, iniciatyvomis, t. y. aiškiai išreikštas lūkestis, kad asmeninė organizacijos narių profesinė ūgtis peraugtų į visos organizacijos kaitą.

Analizuojant organizacijų kaitos kryptingumo (aiškios vizijos turėjimo) situaciją, akivaizdžiai išsiskyrė trys mokyklų grupės: mokyklos, kurios turi aiškią ugdymo filosofiją ir strateginę kryptį, mokyklos, kurios ieško savo strateginės krypties ir stiprina pasirinktas kompetencijas, ir mokyklos, kurios žengia pirmuosius žingsnius atsiverdamos ir pažindamos savo ir kitų galimybes. Ši situacija, iš vienos pusės, galėtų būti interpretuojama organizacijos kaitos sėkmės kontekste, numanant, kad aiškią strateginę kryptį turinčių organizacijų kaitos rezultatai bus akivaizdesni ir tvaresni. Kita vertus, nereikėtų nuvertinti ir organizacijų, ieškančių ir bandančių rasti savo sėkmės kelią, tikintis, kad šie intervenciniai impulsai artins arba netgi atves organizacijas prie strateginę kryptį leidžiančio apsibrėžti „aha!“ momento, kaip atspirties taško tolesnei organizacijos pažangai.

Atkreiptinas dėmesys į tai, kad, įvardijant ir pagrindžiant organizacijos kaitos poreikį, daug dėmesio paraiškose skiriama mokytojo asmeninei ūgčiai (kvalifikacijos kėlimui) *per se*, dominuoja bendrųjų kompetencijų (ypač užsienio kalbos) ir ugdymo turinio (ugdymo metodų ir strategijų) įgyvendinimo tobulinimo poreikis. Sąsaja su galutiniu norimos organizacijos kaitos tašku (galutiniu tikslu), kuris, anot Guskey (2014), turėtų būti mokinių mokymosi rezultatų gerėjimas, fiksuota tik pavieniais paraiškų atvejais. Tai galėtų reikšti dvejomis situaciją: kad asmeninė profesinė ūgtis, kaip lyderystės organizacijos kaitai elementas, menkai siejama su organizacijos kaitos kryptimi arba nėra susiformavusi praktika ir kultūra esminiu organizacijos kaitos rezultatu įvardyti mokinių, jo asmeninę sėkmę, įsitraukimą ir motyvaciją mokytis.

Įvertinus paraiškose nurodytų organizacijos kaitos užtikrinimo veiklų ir priemonių skaičių, jų pasikartojamumą, nustatyta, kad organizacijų paraiškose akivaizdžiai dominuoja įgytos patirties sklaida organizuotose grupėse; patirties integravimas gerinant pamokos kokybę ar keičiant ugdymo aplinką; patirties integravimas per mokyklos ugdymo politikos įgyvendinimo dokumentų (metodikų, rekomendacijų) rengimą, ugdymo planų korekcijas, organizacijos strategijos korekcijas.

Tai rodo, kad organizacijos supranta ne tik idėjų sklaidos, jų taikymo savo praktikoje ir perdavimo kolegoms prasmę, bet ir numato kaitos institucionalizavimo priemones, kurios yra gana veiksmingai

gos užtikrinant kaitos rezultatų tvarumą. Tačiau norisi atkreipti dėmesį, kad tik 3-ose paraiškose iš analizuoto 31 atvejo planuojamas poveikio mokiniams, jų mokymosi pasiekimų kaitos vertinimas, kas vėlgi rodo, kad organizacijų (mokyklų) kaitos rezultatas vis dar menkai yra siejamas su mokiniu.

3.2. Pedagogų mokymosi užsienyje sąlygotos lyderystės organizacijos kaitai vertinimas: pedagogų, mokinių, tėvų apklausos rezultatai

3.2.1. Tyrimo imties charakteristikos

Mokymosi užsienyje vizituose dalyvavusių pedagogų imties charakteristikos

2014 m. ERASMUS+ KA1 veiksmo projektams vykdyti finansavimą gavo 25 bendrojo ugdymo programas įgyvendinančios mokyklos⁴. Remiantis mobilumo projektų paraiškų duomenimis, iš viso šiose mokyklose buvo suplanuota 280-ies pedagogų mokymosi vizitų, arba vidutiniškai 11-os darbuotojų mokymosi išvykų vienai mokyklai. Formuojant tyrimo imtį, buvo numatyta apklausti visus mokymosi užsienyje dalyvavusius mokyklos darbuotojus ir 11 pedagogų iš 7 mokyklų, projekte dalyvaujančių konsorciumo pagrindu (ERASMUS+ KA1 programos 2015 m. kvietimas). Taigi iš viso apklausoje dalyvavo 32 mokyklos ir 218 mokymosi užsienyje vizituose dalyvavusių pedagogų. Dalis pedagogų mokymosi vizituose dalyvavo pakartotinai (keletą kartų), tačiau jie pildė vieną klausimyną. Galima teigti, kad apklausta didžioji dauguma mokymosi užsienyje vizituose dalyvavusių asmenų ir tyrimo imtis yra reprezentatyvi. Detali tyrimo imties charakteristika pateikta 3.2 lentelėje.

3.2 lentelė

Mokymosi užsienyje vizituose dalyvavusių pedagogų profesinės charakteristikos (N=218, 32 mokyklos)

POŽYMIS	KATEGORIJA	DAŽNIS	PROCENTAI
Pareigos	Direktorius	14	6,4
	Pavaduotojas, skyriaus vedėjas	20	9,2
	Mokytojas	166	76,1
	Psichologas, bibliotekininkas, socialinis pedagogas	18	8,3
Pedagoginio darbo stažas	Mažesnis nei 5 metai	13	6,0
	Nuo 5 iki 15 metų	59	27,1
	Nuo 16 iki 25 metų	61	28,0
	Daugiau kaip 25 metai	84	38,5
Ugdymo pakopa, kurioje dirba	Pradinio ugdymo pakopa	41	18,8
	Pagrindinio ugdymo pakopa	126	57,8
	Vidurinio ugdymo pakopa	129	59,2

⁴ Dotacijas gavusių ikimokyklinio ugdymo įstaigų pedagogai apklausoje nedalyvavo.

Mokinių skaičius mokykloje	Mažiau nei 100	5	2,3
	Nuo 100 iki 300	40	18,3
	Nuo 301 iki 500	39	17,9
	Daugiau nei 500	134	61,5
Vietovės, kurioje yra mokykla, tipas	Kaimo vietovė (mažiau nei 3 000 gyventojų)	47	21,6
	Miestelis (nuo 3 000 iki maždaug 15 000 gyventojų)	37	17,0
	Mažas miestas (nuo 15 000 iki maždaug 100 000 gyventojų)	24	11,0
	Didelis miestas (nuo 100 000 iki maždaug 1 000 000 gyventojų)	110	50,5

Remiantis apklausos rezultatais galima teigti, kad mokymosi užsienyje vizituose dalyvavo skirtingas pareigas mokyklose užimantys darbuotojai. 53 proc. visų tirtų mokyklų atvejų mokymosi užsienyje vizituose dalyvavo bent vienas mokyklos vadovas: direktorius, jo pavaduotojas, skyriaus vedėjas, tai sudaro 16 proc. projektuose dalyvavusių asmenų. 34 proc. visų mokyklų atvejų į mokymosi užsienyje vizitus vyko pagalbą mokiniams teikiantys specialistai: psichologas, socialinis pedagogas, bibliotekos darbuotojas. Didžiausią dalį (76 proc.) sudaro mokytojai.

Daugiausia mokymosi užsienyje vizituose dalyvavo didesnę pedagoginio darbo stažą turinčių pedagogų: daugiau nei 25 metų stažą turintys asmenys sudaro 39 proc., o mažesnę nei 5 metų stažą – 6 proc., tačiau, lyginant imties charakteristikas ir šalies pedagogų pasiskirstymą pagal darbo stažą, nustatyta, kad **šiuose mokymosi vizituose santykinai daugiau dalyvauja mažesnę pedagoginį darbo stažą turintys mokytojai** ($\chi^2(1)=11,1$, $p=0,001$): asmenys, turintys darbo stažą iki 15 metų, sudaro 33,1 proc. besimokiusių užsienyje. Bendrojo ugdymo ir profesinio rengimo mokyklų pedagogų populiacijoje, 2014 m. duomenimis, tokį pedagoginį stažą turėjo apie 23,1 proc. dirbančiųjų⁵.

Daugumai mokymosi užsienyje vizituose dalyvaujančių mokytojų tokia patirtis nėra pirmą: 59 proc. nurodė, kad turi mokymosi vizitų užsienyje patirties, 41 proc. išvyksta pirmą kartą. Mokymosi vizituose užsienio šalyse iki ERASMUS+ KA1 programos dažniau yra dalyvavę mokyklų vadovai (79 proc.) nei mokytojai ar pagalbą teikiantys specialistai (55 proc.).

Tyrime dalyvavusios mokyklos atstovauja skirtingiems mokyklų tipams pagal vykdomas ugdymo programas, steigėją, vietovės, kurioje yra mokykla, tipą, mokyklos dydį. Skaičiuojant pagal mokyklos tipą, tyrime dalyvavo 17 gimnazijų, 10 progimnazijų arba pagrindinių mokyklų, 1 daugiafunkcio centro, 2 vidurinių mokyklų, 2 profesinių mokyklų mokytojai. 15 mokyklų yra didžiųjų miestų savivaldybėse, 6 – rajonų savivaldybių centruose, 11 – miesteliuose ar kaimo vietovėje. Analizuojamu atveju didžiausią dalį dalyvių (institucijų) sudaro didelės mokyklos: 50 proc. visų finansavimą gavusių mokyklų sudaro mokyklos, turinčios daugiau nei 500 mokinių.

⁵ ŠVIS duomenys.

Mokymosi užsienyje vizituose nedalyvavusių pedagogų imties charakteristika

Siekiant detaliau atskleisti organizacijos aplinkos palankumą, mokymosi užsienyje vizituose dalyvavusių pedagogų lyderystę ir nešališkai įvertinti organizacijos kaitos situaciją, buvo apklausti ir mokymosi užsienyje vizituose nedalyvavę pedagogai. Formuojant tyrimo imtį buvo numatyta apklausti 10 asmenų iš kiekvienos projekte dalyvavusios mokyklos, atrenkant geriausiai su projektu susipažinusius asmenis. Atranką vykdė projektų koordinatoriai mokyklose. Apklausoje dalyvavo 282 pedagogai iš 32 mokyklų, vidutiniškai 9 iš vienos mokyklos. Mokymosi užsienyje vizituose nedalyvaujantys mokytojai vertino situaciją jų organizacijoje, todėl, sisteminant šios apklausos duomenis, analizės vienetas yra organizacija (mokykla). Detali tyrimo imties charakteristika pateikta 3.3 lentelėje.

3.3 lentelė

Mokymosi užsienyje vizituose nedalyvavusių pedagogų imties charakteristika (N=282, 32 mokyklos)

POŽYMIS	KATEGORIJA	DAŽNIS	PROCENTAI
Pareigos	Direktorius	7	2,5
	Pavadootojas, skyriaus vedėjas	20	7,1
	Mokytojas	233	82,6
	Psichologas, bibliotekininkas, socialinis pedagogas	22	7,8
Pedagoginio darbo stažas	Mažesnis nei 5 metai	11	3,9
	Nuo 5 iki 15 metų	69	24,5
	Nuo 16 iki 25 metų	96	34,0
	Daugiau kaip 25 metai	106	37,6
Ugdymo pakopa, kurioje dirba	Pradinio ugdymo pakopa	37	13,1
	Pagrindinio ugdymo pakopa	165	58,5
	Vidurinio ugdymo pakopa	174	61,7
Mokinių skaičius mokykloje	Mažiau nei 100	20	7,1
	Nuo 100 iki 300	84	29,8
	Nuo 301 iki 500	39	13,8
	Daugiau nei 500	139	49,3
Vietovės, kurioje yra mokykla, tipas	Kaimo vietovė (mažiau nei 3 000 gyventojų)	109	38,7
	Miestelis (nuo 3 000 iki maždaug 15 000 gyventojų)	37	13,1
	Mažas miestas (nuo 15 000 iki maždaug 100 000 gyventojų)	35	12,4
	Didelis miestas (nuo 100 000 iki maždaug 1 000 000 gyventojų)	101	35,8

Galima teigti, kad tyrimo imtis iš esmės atspindi ERASMUS+ KA1 projekte dalyvavusių mokyklų darbuotojų (nedalyvavusių vizituose) populiaciją, todėl apklausos rezultatai gali būti apibendrinti mokyklos lygmeniu.

Mokinių ir jų tėvų imties charakteristika

Siekiant atskleisti mokinių lūkesčius, susijusius su mokymosi užsienyje metu įgytomis pedagogų kompetencijomis, bei realius pokyčius, pastebimus mokinių po mokytojų mokymosi užsienyje vizitų, buvo numatyta apklausti po 20, tikėtina, patiriančių mokytojų mokymosi užsienyje poveikį mokinių iš kiekvienos projektą vykdančios mokyklos. Atranką vykdė mokyklos projektų koordinatoriai. Detali mokinių imties charakteristika pateikta 3.4 lentelėje.

3.4 lentelė

Mokinių imties charakteristika (N=549, 32 mokyklos)

POŽYMIS	KATEGORIJOS	DAŽNIS	PRO-CENTAI
Vietovės, kurioje yra mokykla, tipas	Kaimo vietovė (mažiau nei 3 000 gyventojų)	124	22,6
	Miestelis (nuo 3 000 iki maždaug 15 000 gyventojų)	131	23,9
	Mažas miestas (nuo 15 000 iki maždaug 100 000 gyventojų)	134	24,4
	Didelis miestas (nuo 100 000 iki maždaug 1 000 000 gyventojų)	159	29,0
Mokinių skaičius mokykloje	Mažiau nei 100	30	5,5
	Nuo 100 iki 300	114	20,8
	Nuo 301 iki 500	134	24,4
	Daugiau nei 500	255	46,4
	Nežinau	16	2,9

Tyrimo dalyvavo 549 aukštesnių klasių mokiniai (15 metų ir vyresni) iš 32 mokyklų, vidutiniškai 17 mokinių iš kiekvienos mokyklos. Mokiniai atstovauja visų tipų mokykloms, kuriose vyko ERASMUS+ KA1 mokytojų mokymosi užsienyje vizitai.

Siekiant atskleisti mokinių tėvų požiūrį į pedagogų mokymąsi užsienyje, tėvų įtraukimą į mokykloje vykdomus tarptautinius projektus, buvo numatyta apklausti po 10 tėvų iš kiekvienos projekte dalyvaujančios mokyklos, atrenkant asmenis, gana gerai susipažinusius su mokyklos veikla. Tėvų atranką vykdė projektų koordinatoriai mokyklose.

3.5 lentelė

Tėvų imties charakteristika (N=231, 32 mokyklos)

POŽYMIS	KATEGORIJOS	DAŽNIS	PRO-CENTAI
Mokinių skaičius	Mažiau nei 100	16	6,9
	Nuo 100 iki 300	60	26,0
	Nuo 301 iki 500	47	20,3
	Daugiau nei 500	96	41,6
	Nežinau	9	3,9
Vietovės, kurioje yra mokykla, tipas	Kaimo vietovė (mažiau nei 3 000 gyventojų)	65	28,1
	Miestelis (nuo 3 000 iki maždaug 15 000 gyventojų)	40	17,3
	Mažas miestas (nuo 15 000 iki maždaug 100 000 gyventojų)	39	16,9
	Didelis miestas (nuo 100 000 iki maždaug 1 000 000 gyventojų)	83	35,9

Mokinių tėvų apklausoje dalyvavo 231 asmuo iš 32 ERASMUS+ KA1 projekte dalyvavusių mokyklų, iš vienos mokyklos apklausti vidutiniškai 7 mokinių, tikėtina, patiriančių mokytojų mokymosi užsienyje poveikį, tėvai.

Galima teigti, kad ši tyrimo imtis iš esmės atspindi ERASMUS+ KA1 programoje dalyvavusių mokyklų mokinių, tikėtina, patiriančių mokyklose įgyvendinamų projektų poveikį, ir jų tėvų populiaciją, todėl apklausos rezultatai gali būti apibendrinti mokyklos lygmeniu.

3.2.2. Mokymosi užsienyje patirties vertinimas

Mokymosi ar kitos naujos patirties vertinimas – vienas iš svarbių etapų lyderystės procese, nes, kaip jau minėta, visų pirma naujos idėjos turi įsitvirtinti lyderio sąmonėje. Tik kuomet asmuo pats suvokia naujos idėjos reikšmę (ji tampa internalizuota prasme), ją galima perduoti kitiems. Mokymosi užsienyje patirties vertinimą sąlygiškai galima tapatinti su prasmės teikimo procesu, kada asmenys kuria modelius ar diskursyvias tikrovės konstrukcijas, kurios interpretuoja ar paaiškina gautus ženklus (Antaki, 1994; Maitlis, 2005).

Bendrasis pasitenkinimas mokymosi užsienyje veiklomis

Tyrimo rezultatai rodo, kad iš esmės pedagogai yra patenkinti mokymosi vizitų organizavimu, įgyta tarptautinio bendradarbiavimo patirtimi, priimančiosios institucijos reagavimu į dalyvių poreikius (žr. 3.6 lentelę). Kiek žemiau yra vertinama dalykinės programos atitiktis išankstiniams pedagogų lūkesčiams.

3.6 lentelė

Mokymosi užsienyje patirties vertinimas (N=218, proc.)

	Viršijo mano lūkesčius	Atitiko mano lūkesčius	Nepateisino mano lūkesčių
Mokymų dalykinė programa	21,2	76,3	2,4
Mokymų organizavimas (užsiėmimų tvarkaraštis, vieta)	33,8	64,1	2,0
Tarpkultūrinio bendravimo patirtys	34,3	64,3	1,3
Priimančiosios institucijos reagavimas į Jūsų poreikius	33,1	64,6	2,2

Apibendrinus mokymosi užsienyje vizitų atitikties dalyvių lūkesčiams požymius, sudaryta *Mokymosi užsienyje patirties vertinimo* skalė. Mažiausia galima skalės reikšmė yra 1, didžiausia – 3; kuo mokymosi patirties vertinimo reikšmė arčiau 3, tuo pasitenkinimas didesnis. Mokyklų komandų patirtys mokantis užsienyje yra skirtingos ($F(16;190)=2,5$, $p=0,002$, $\eta^2=0,176$), vertinimo vidurkis mokyklose kinta nuo 1,95 iki 2,72. Statistiškai reikšmingas skirtumas nustatytas tarp didžiuosiuose miestuose ir miesteliuose bei kaimo vietovėse esančių mokyklų pedagogų profesinio

tobulinimosi vertinimo ($F(2;207)=14,6$, $p<0,001$, $\eta^2=0,124$): mokymosi patirtimis užsienyje labiau patenkinti didžiųjų miestų savivaldybėse esančių mokyklų pedagogai ($M=2,35$) nei miesteliuose ir kaimo vietovėse dirbantys mokytojai ($M=2,17$). Pavyzdžiui, vizitų organizavimu yra labai patenkinti 39 proc. didžiųjų miestų mokyklų pedagogų ir 19 proc. miesteliuose ar kaimo vietovėse esančių mokyklų mokytojų. Galima daryti prielaidą, kad šiuos skirtumus lemia žemesnės mažiau urbanizuotų vietovių mokyklų komandų projektinės veiklos kompetencijos.

Mokymosi užsienyje patirties vertinimo subjektyvumą atskleidžia priklausomybė nuo projekto dalyvio pedagoginio darbo stažo ($F(3;209)=3,4$, $p=0,018$, $\eta^2=0,047$). Profesinis tobulinimasis užsienyje šiek tiek daugiau atitiko mokykloje nuo 5 iki 15 metų dirbančių pedagogų lūkesčius ($M=2,35$) nei darbo stažą iki 5 metų turinčių ($M=2,19$) ar daugiau kaip 25 metus dirbančių ($M=2,20$) mokytojų viltis. Galima teigti, kad tiek maža, tiek didelė mokymo patirtis lemia aukštesnius lūkesčius mokymuisi užsienyje, kritiškesnį jo vertinimą.

Pažymėtina, kad tobulinimosi užsienyje vertinimas priklauso nuo asmens pasirengimo vizitui: geriau mokymąsi vertina pedagogai, kurie pasirengimui skyrė daugiau dėmesio ($r_s=0,288$): domėjosi kitos šalies švietimo sistema, tobulino užsienio kalbos įgūdžius, ieškojo informacijos, susijusios su mokymosi tematika.

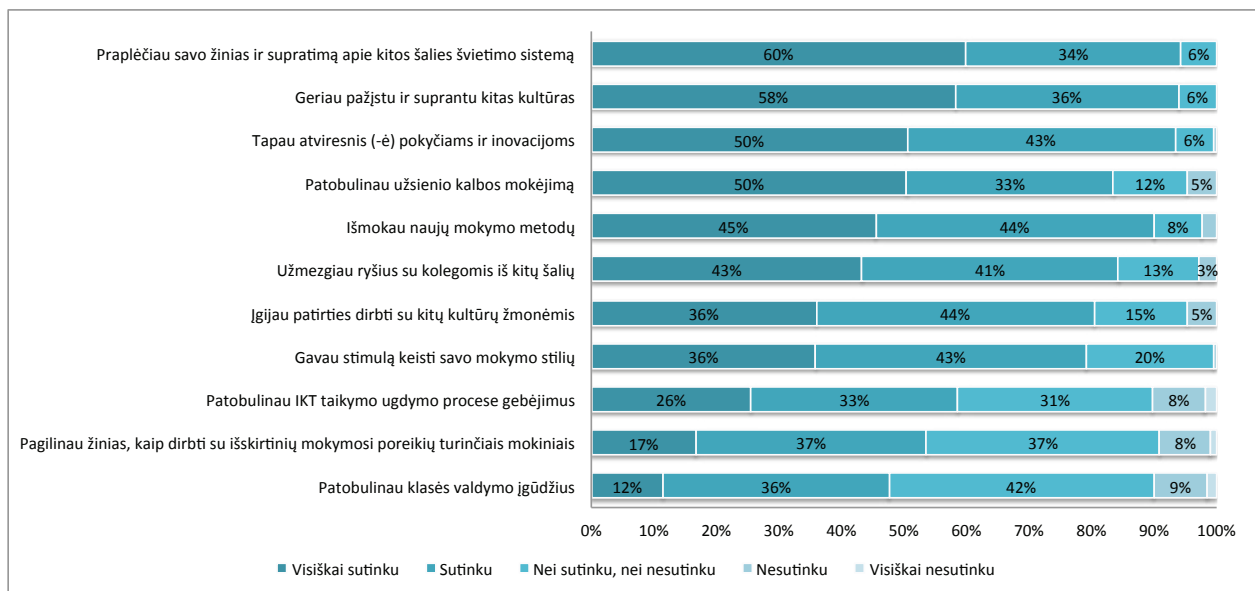
Gana aukštas pasitenkinimas mokymosi užsienyje patirtimis leidžia daryti prielaidą, kad gautas idėjas, pažintis ir kitus mokymosi užsienyje metu vykusių procesus dalyviai vertina kaip reikšmingus, prasmingus, taikytinus savo organizacijoje. Taip pat labai tikėtina, kad patenkinti dalyviai bus linkę idėjas skleisti ir jomis dalytis su kolegomis, imsis aktyvių kolegų telkimo veiksmų, kad šios idėjos būtų įgyvendintos ir organizacijos mokymo(si) procesai keistųsi norima linkme.

3.2.3. Lyderystės raiška organizacijoje

Asmeninės ūgties vertinimas: mokymosi veiklose užsienyje dalyvavusių pedagogų apklausos rezultatai

Pedagogų mokymasis užsienyje šioje studijoje laikoma vienu iš pradinių lyderystės komponentų, darant prielaidą, kad mokymosi užsienyje patirčių metu inicijuota asmeninė ūgtis (gilinant žinias ir gebėjimus, įgyjant atvirumo ir įkvėpties veikti) perauga į aktyvaus veiksmo ir įvairiakryptės įtakos procesus, keičiančius organizaciją. Kaip jau minėta, remiamasi prielaida, kad lyderystė yra nuolatinis įsipareigojimas asmeninei ūgčiai, o asmeninė ūgtis yra laikoma pirminiu (baziniu) lyderystės proceso etapu (egocentrine lyderystės pakopa) (Hamilton, 2012).

Asmeninė ūgtis (nauja profesinė patirtis ir mokytojų kompetencijų kaita) yra tiesioginis profesinio tobulinimosi užsienyje rezultatas, priklausantis nuo asmens ir organizacijos keliamų profesinio tobulinimosi tikslų ir jų įgyvendinimo galimybių. Tyrimo rezultatai atskleidžia, kaip mokytojai, dalyvavę mokymosi užsienyje vizituose, vertina savo asmeninę ūgtį (didaktinių, tarpkultūrinių kompetencijų pokyčius bei savo atvirumo kaitai nuostatas) (žr. 3.1 pav.).



3.1 pav. Mokymosi užsienyje sąlygota mokytojų asmeninė ūgtis (N=218)

Didžiausius asmeninės ūgties pokyčius mobilumo vizuotuose dalyvavę pedagogai pastebi **tarpkultūrinės kompetencijos srityje**: daugiau kaip 90 proc. respondentų teigia, kad mokymasis užsienyje padėjo geriau pažinti ir suprasti kitas kultūras, išplėtė žinias apie kitų šalių švietimo sistemas, per 80 proc. respondentų užmezgė ryšius su kolegomis iš užsienio, įgijo bendradarbiavimo su kitų kultūrų žmonėmis patirties.

Respondentų nuomone, ženklus profesinio tobulinimosi užsienyje rezultatas yra **didaktinių kompetencijų plėtotė**, susijusi ir su mokymo proceso tobulinimo siekiu. Apie 90 proc. apklaustųjų pažymi, kad susipažinimas su naujais mokymo metodais yra mokymosi vizito užsienio šalyje rezultatas. Santykinai rečiau yra nurodoma tokių profesinių gebėjimų kaip IKT taikymas ugdymo procese (59 proc.), darbo su išskirtinių mokymosi poreikių mokiniais (54 proc.), klasės valdymo įgūdžių (48 proc.) tobulinimas.

Mokymasis užsienyje taip pat didina mokymų dalyvių **atvirumą pokyčiams** (pritaria 93 proc. respondentų), yra stimulus keisti darbo su mokiniais stilių (pritaria 79 proc.). Būtent *požiūrių ir nuostatų kaitą* mokytojai dažniausiai mini savo atsakymuose į atvirą anketos klausimą *Kokią naudą Jums davė dalyvavimas ERASMUS+ KAI projekte?* Labai dažni atsakymai buvo: *projektas skatina ieškoti naujovių, įkvepia teigiamiems pokyčiams, leidžia pasijusti globalaus pasaulio dailimi* (daugiau atsakymų pavyzdžių žr. prieduose).

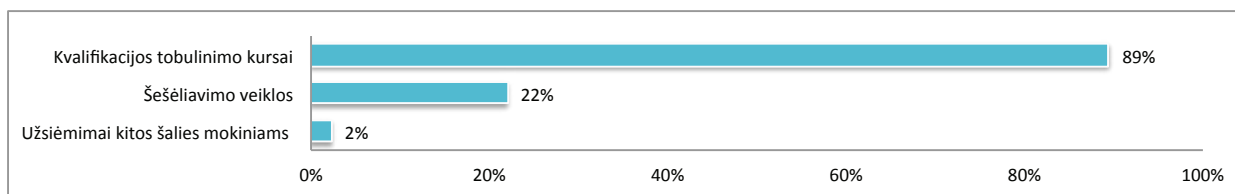
Mokytojai mokymąsi užsienyje vertina ir kaip profesionalumo patikros ir įsitraukimo į tarptautinę pedagogų bendruomenę galimybę. Jie teigia, kad *labai svarbu pasitikėti savimi, nekompleksuoti, nes mūsų šalies mokytojai turi puikių praktikos pavyzdžių, kuriais drąsiai gali dalintis ir jaustis lygiaverčiai. Vadovautis nuostata, kad Lietuvos mokytojai dirba puikiai ir gali ne tik pasimokyti, bet ir privalo pasidalinti asmenine bei savo mokyklos patirtimi.*

Mokymosi užsienyje sąlygoti tiek didaktinių kompetencijų ($F(16;191)=2,2$, $p=0,008$, $\eta^2=0,153$), tiek tarpkultūrinių kompetencijų ($F(16;191)=2,4$, $p=0,003$, $\eta^2=0,166$) pokyčiai skirtingose mokyklų komandose yra vertinami nevienodai. Didaktinių kompetencijų vertinimo vidurkis komandoje skalėje nuo 1 iki 5, priklausomai nuo mokyklos, kinta nuo 3,6 iki 4,5, tarpkultūrinių kompetenci-

jų – nuo 2,7 iki 4,7. Statistiškai reikšmingų mokyklų komandų skirtumų vertinant atvirumo kaitai pokyčius tyrimas neatskleidė.

Asmeninės ūgties skirtumus tarp mokymuose užsienyje dalyvavusių mokyklų komandų iš dalies galima paaiškinti nevienoda mokymosi užsienyje patirtimi. Mokymo proceso organizavimu, dalykine programa, priimančiosios institucijos gebėjimu atliepti besimokančiųjų poreikius patenkinti pedagogai aukščiau vertina savo atvirumo kaitai ($rs=0,353$, $p<0,001$), tarpkultūrinių ($rs=0,351$, $p<0,001$) ir didaktinių ($rs=0,344$, $p<0,001$) kompetencijų pokyčius.

Asmeninės ūgties profiliui įtakos turi ir **mokymosi užsienyje formų pasirinkimas**. ERASMUS+ KA1 projektuose dalyvaujantys mokytojai gali rinktis šias kvalifikacijos tobulinimo formas: *kvalifikacijos tobulinimo kursai*, *šešėliavimo veiklas* ir *mokymą užsienio šalyje*. Remiantis duomenų analizės rezultatais galima teigti, kad *kvalifikacijos tobulinimo kursai* yra dažniausia pedagogų pasirinkta mokymosi užsienio šalyse forma. Dauguma respondentų (77 proc.) dalyvavo tik kursuose, 13 proc. – kursuose ir pedagogų bei vadovų darbo stebėjimo / šešėliavimo veiklose, 9 proc. – vien šešėliavimo veiklose. Mokymą užsienio šalyje nurodė pasirinkę tik 2 proc. respondentų (žr. 3.2 pav.).



3.2 pav. Mokymosi užsienyje formų pasirinkimas (N=218)

Jungtinių skalių analizė leidžia teigti, kad nuo to, koku būdu pedagogai mokėsi užsienyje, priklauso jų didaktinių kompetencijų ($F(2;206)=4,4$, $p=0,013$, $\eta^2=0,041$) ir atvirumo kaitai nuostatų ($F(2;203)=3,1$, $p=0,049$, $\eta^2=0,029$) pokytis. Galima teigti, kad šešėliavimo veiklos didaktinėms kompetencijoms tobulinti tinka mažiau ($M=3,52$) nei kursai ($M=3,91$) ar šešėliavimas derinant su kursais ($M=4,04$). Atvirumas kaitai taip pat yra didesnis tų pedagogų, kurie mokėsi kursuose ir stebėjo užsienio kolegų edukacines veiklas ar jų organizavimą ($M=4,55$), nei tų, kurie vien tik mokėsi kursuose ($M=4,25$) ar vien šešėliavo ($M=4,32$).

Detalesnė analizė (žr. 3.7 lentelę) atskleidė, kad, respondentų požiūriu, kitos šalies mokytojų ir vadovų darbo stebėjimas leidžia geriau nei kursai praplėsti žinias apie kitos šalies švietimo sistemą, paskatina imtis pokyčių ir inovacijų. Kursai, dalyvių vertinimu, yra tinkamesni mokantis naujų mokymo metodų, tobulinant klasės valdymo gebėjimus, IKT taikymo ugdymo procese įgūdžius. Kursų ir šešėliavimo derinimas paveikęs pusei išskirtų asmeninės ūgties komponentų.

Asmeninės ūgties sričių priklausomybė nuo mokymosi formos
(N=218, vidurkis skalėje nuo 1 iki 5)

	MOKYMOSI UŽSIENYJE FORMA		
	Šešėliavimas N=20	Kursai N=187	Kursai ir šešėliavimas N=28
Geriau pažįstu ir suprantu kitas kultūras*	4,47	4,48	4,79
Praplėčiau savo žinias ir supratimą apie kitos šalies švietimo sistemą**	4,74	4,46	4,89
Patobulinau IKT taikymo ugdymo procese gebėjimus**	2,89	3,73	4,14
Patobulinau klasės valdymo įgūdžius.*	3,00	3,50	3,57
Užmezgiau ryšius su kolegomis iš kitų šalių	4,05	4,25	4,36
Išmokau naujų mokymo metodų*	3,78	4,38	4,39
Patobulinau užsienio kalbos mokėjimą	4,00	4,29	4,50
Pagilinau žinias, kaip dirbti su išskirtinių mokymosi poreikių turinčiais mokiniais	3,74	3,56	3,71
Įgijau patirties dirbti su kitų kultūrų žmonėmis	4,11	4,13	4,04
Tapau atviresnis pokyčiams ir inovacijoms**	4,74	4,34	4,75
Gavau stimulą keisti savo mokymo stilių	3,83	4,14	4,36

*p<0,05, **p<0,01, Kruskalio-Wallisio testas

Ženklesnių statistiškai reikšmingų mokymosi užsienyje sąlygotos asmeninės ūgties ir profesinių pedagogo charakteristikų sąsajų jungtinių asmeninės ūgties skalių tyrimas neatskleidė, tačiau detali analizė rodo, kad **asmeninės ūgties profilis priklauso nuo pedagoginio darbo stažo** (žr. 3.8 lentelę). Trumpesnį laiką mokykloje dirbantys pedagogai dažniau nei vyresni jų kolegos įžvelgia užsienio kalbos mokėjimo pokytį ($\chi^2=21,9$, $p<0,01$, $\eta^2=0,092$), yra atviresni naujiems mokymo metodams ($\chi^2=11,3$, $p=0,01$, $\eta^2=0,040$).

3.8 lentelė

Asmeninės ūgties profilio priklausomybė nuo pedagoginio darbo stažo
(N =218, vidurkis skalėje nuo 1 iki 5)

	PEDAGOGINIO DARBO STAŽAS			
	Mažesnis nei 5 metai N=13	Nuo 5 iki 15 metų N=59	Nuo 16 iki 25 metų N=61	Daugiau kaip 25 metai N=84
Geriau pažįstu ir suprantu kitas kultūras	4,50	4,55	4,47	4,53
Praplėčiau savo žinias ir supratimą apie kitos šalies švietimo sistemą	4,62	4,60	4,53	4,49
Patobulinau IKT taikymo ugdymo procese gebėjimus	3,62	3,90	3,71	3,63
Patobulinau klasės valdymo įgūdžius	3,38	3,57	3,58	3,35
Užmezgiau ryšius su kolegomis iš kitų šalių	4,54	4,24	4,22	4,22
Išmokau naujų mokymo metodų**	4,54	4,51	4,37	4,14

Patobulinau užsienio kalbos mokėjimą**	4,62	4,56	4,44	3,94
Pagilinau žinias, kaip dirbti su išskirtinių mokymosi poreikių turinčiais mokiniais	3,92	3,47	3,56	3,66
Įgijau patirties dirbti su kitų kultūrų žmonėmis	4,31	4,07	4,10	4,12
Tapau atviresnis pokyčiams ir inovacijoms	4,38	4,52	4,43	4,38
Gavau stimulą keisti savo mokymo stilių	4,15	4,27	4,12	4,08

* $p < 0,05$, ** $p < 0,01$, Kruskalio-Wallisio testas

Idėjų sklaida: mokymosi veiklose užsienyje dalyvavusių ir nedalyvavusių pedagogų apklausos rezultatai

Remiantis Mantere ir kt. (2012), viena iš esminių lyderystės dimensijų, sąlygojančių organizacijos kaitos sėkmę, yra idėjų sklaida arba prasmės perdavimas (Gioia ir Chittipeddi, 1991) organizacijoje ir už jos ribų. Ši lyderystės dimensija pasireiškia lyderio veiksmais siekiant vienodo pokyčio reikšmės suvokimo kolektyviniu lygmeniu. Sėkmingo prasmės perdavimo rezultatas – bendra pokyčio interpretacija organizacijoje (Mantere ir kt., 2012). Šiame tyrime ši lyderystės dimensija susideda iš dviejų subdimensijų: (1) idėjų sklaida organizacijos viduje; (2) idėjų sklaida už organizacijos ribų.

Tyrimo rezultatai leidžia teigti, kad ERASMUS+ KA1 projektus įgyvendinančiose mokyklose mokymosi užsienyje vizitų metu įgytų žinių ir gebėjimų sklaida dažniausiai vykdoma mokytojams pristatant vizito patirtis mokyklos viduje. Metodiniame būrelyje ar pedagogų tarybos posėdyje pranešimus skaitė, patirtimi dalijosi beveik visi mokymuose dalyvavę mokyklos darbuotojai, tačiau vizituose įgytų žinių pagrindu klasėje išbandomas naujas praktikas kolegoms demonstravo tik apie 40 proc. mokytojų, nors naujų mokymo metodų vizitų metu išmoko 86 proc. dalyvių.

Mokymosi vizituose įgytų žinių sklaida mokyklose yra nevienoda ($F(16;194)=1,7$, $p=0,048$, $\eta^2=0,123$). *Idėjų sklaidos mokykloje* skalės įverčių vidurkiai skalėje nuo 0 iki 1 atskirose ugdymo įstaigose kinta nuo 0,26 iki 0,76. Skleidžiant ERASMUS+ KA1 projekte įgytas patirtis aktyvesni buvo miesteliuose ir kaimo vietovėse esančių mokyklų pedagogai ($M=0,63$), mažiausiai aktyvūs – rajonų savivaldybių centruose esančių mokyklų pedagogai.

ERASMUS+ KA1 projektuose dalyvaujantys pedagogai gan aktyviai įgytomis žiniomis dalijosi ir mokyklos išorinėje aplinkoje: vedė seminarus kitų mokyklų mokytojams arba vadovams (29 proc.), skaitė pranešimus mokytojų konferencijoje (22 proc.). Informacijos sklaidai panaudojama ir virtuali aplinka: apie 40 proc. mokymosi užsienyje vizituose dalyvavusių mokytojų nurodo, kad medžiagą, įgytą kvalifikacijos tobulinimosi metu, paskleidė internete (žr. 3.3 pav.).

Mokyklų komandų aktyvumas skleidžiant ERASMUS+ KA1 projekte įgytas žinias mokyklos išorėje yra nevienodas ($F(16;194)=3,6$, $p < 0,001$, $\eta^2=0,227$). *Idėjų sklaidos mokyklos išorėje* skalės įverčių vidurkiai skalėje nuo 0 iki 1 atskirose ugdymo įstaigose kinta nuo 0,06 iki 0,59. Dažniau idėjomis už mokyklos ribų dalijosi nedidelių (iki 300 mokinių) mokyklų pedagogai ($M=0,44$) nei didelėse mokyklose (daugiau nei 500 mokinių) dirbantys pedagogai ($M=0,44$).



3.3 pav. Idėjų sklaida. Mokymosi užsienyje vizituose dalyvavusių mokytojų apklausos duomenys (N=218)

Detalesnė tyrimo duomenų analizė parodė, kad įgytų žinių ir patirties sklaidos formos priklauso nuo profesinių pedagogo požymių (žr. 3.9 lentelę). Naują mokomąją medžiagą dalyko mokymui dažniau rengia mažesnį darbo stažą turintys mokytojai, atvirąją pamoką, dalydamiesi vizito rezultatais, dažniau veda vidutinį darbo stažą turintys pedagogai, seminarus kitų mokyklų pedagogams arba vadovams dažniau rengia didesnį darbo stažą turintys darbuotojai. Statistiškai reikšmingos idėjų sklaidos tiek mokyklos išorėje, tiek mokyklos viduje priklausomybės nuo mokymosi vizitų užsienyje dalyvių pareiškėms tyrimas neatskleidė.

3.9 lentelė

Idėjų sklaidos formos priklausomai nuo pedagoginio darbo stažo
Mokymosi užsienyje vizituose dalyvavusių mokytojų apklausos duomenys (N=218)

	PEDAGOGINIO DARBO STAŽAS			
	Mažesnis nei 5 metai N=13	Nuo 5 iki 15 metų N=59	Nuo 16 iki 25 metų N=61	Daugiau kaip 25 metai N=84
Vizito patirtis pristačiau metodiniame būrelyje ar pedagogų tarybos posėdyje	92%	95%	90%	96%
Dalijausi įgyta patirtimi su kolegomis vesdamas atvirąją pamoką (pamokas)*	23%	42%	46%	39%
Parengiau ir vedžiau seminarą kitų mokyklų mokytojams, vadovams*	0%	31%	25%	36%
Skaičiau pranešimą mokytojų konferencijoje*	8%	19%	33%	17%
Parengiau naują mokomąją medžiagą dalyko mokymui*	54%	46%	34%	36%
Parengiau rekomendacijas ugdymo organizavimo tobulinimui	8%	8%	10%	14%

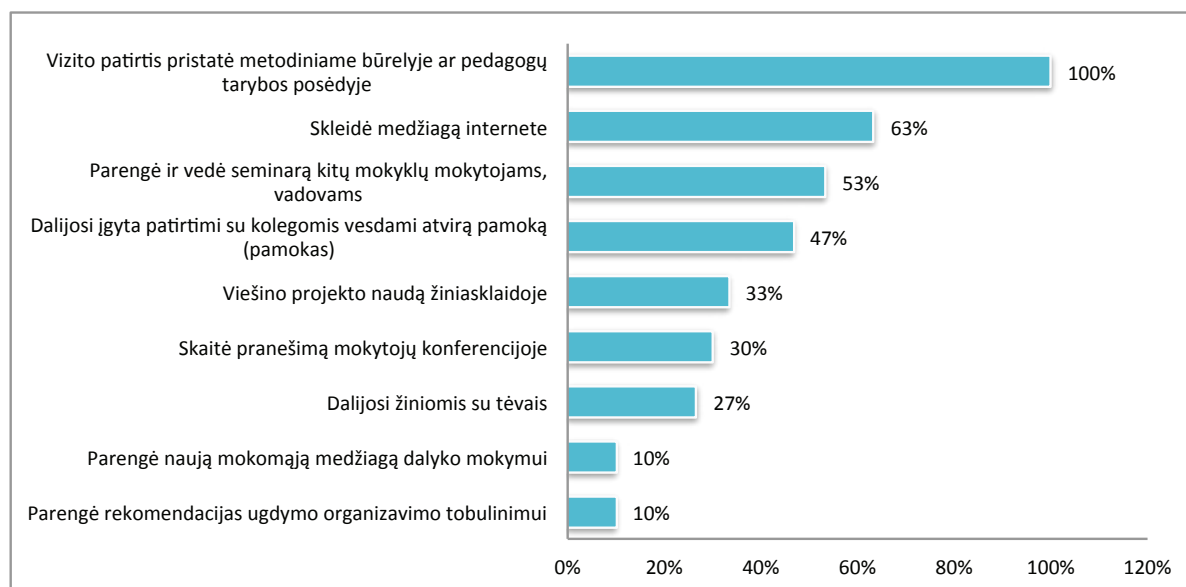
Dalijausi žiniomis su tėvais	38%	44%	34%	42%
Skleidžiau medžiagą internete*	23%	56%	39%	39%
Viešinau projekto naudą žiniasklaidoje	8%	46%	34%	36%
Sklaidos nevykdžiau	8%	0%	3%	1%

* $p < 0,05$, ** $p < 0,01$, χ^2 testas

Tyrimo rezultatai patvirtina, kad dauguma (94 proc.) mokymosi užsienyje vizituose dalyvavusių respondentų naujas idėjas daugiau ar mažiau pritaiko savo tiesioginiame darbe, 40 proc. vizitų medžiagos pagrindu rengia naują mokomąją medžiagą, 11 proc. teikia rekomendacijas ugdymo proceso organizavimo tobulinimui.

Mokymosi užsienyje vizituose dalyvavusių mokytojų vykdoma idėjų sklaida ne visuomet pasiekia organizacijos kolegas. Remiantis mokytojų, nedalyvavusių mokymosi užsienyje vizituose, atsakymų analizės rezultatais, galima teigti, kad naujos idėjos ir mokymosi patirtys mokyklos pedagogų taryboje ir (arba) metodiniuose būreliuose buvo pristatytos visose mokyklose, tačiau skiriasi informacija apie kitas, daugiau praktinėje veikloje pritaikomas, sklaidos formas ir būdus.

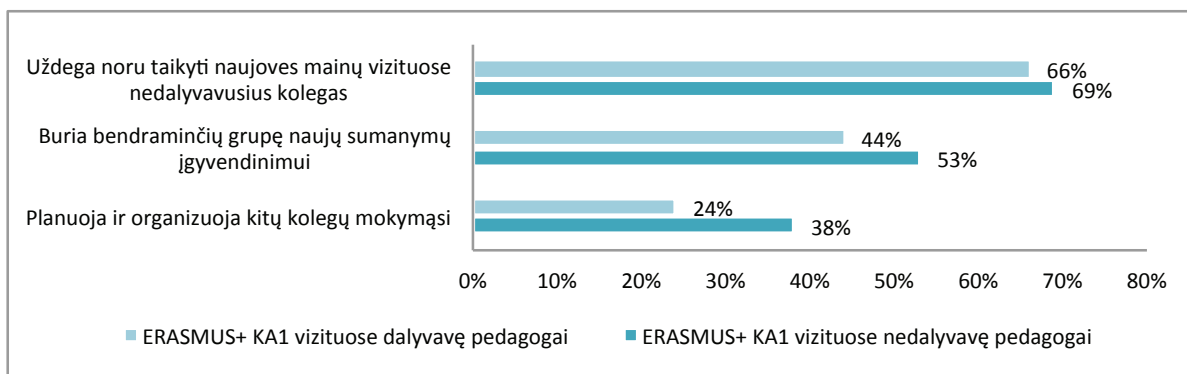
Pavyzdžiui, naują mokomąją medžiagą, kaip vizito patirties sklaidos priemonę, kvalifikaciją užsienyje tobulinę mokytojai rengė 78 proc. mokyklų, o mokyklų, kuriose apie tai žino bent pusė apklaustų vizituose nedalyvavusių mokytojų, yra tik 10 proc. Projekto metu gautų žinių sklaidą tėvams projekto dalyviai nurodė 85 proc. mokyklų, tačiau apie tai bent pusė projekte nedalyvavusių mokytojų žino tik 27 proc. mokyklų. Bent viena atvira pamoka, projekto dalyvių teigimu, buvo vedama 73 proc. mokyklų, tačiau apie tai bent pusė mokytojų žino 47 proc. mokyklų (žr. 3.4 pav.).



3.4 pav. Idėjų sklaida organizacijos viduje. Mokyklų, kuriose daugiau nei pusė respondentų, nedalyvavusių mokymosi užsienio vizituose, pastebėjo sklaidą, dalis, proc. ($N_{\text{mokyklų}}=30$)

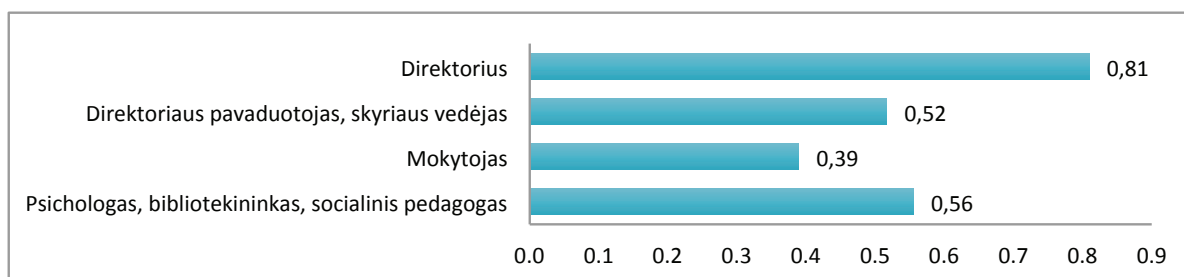
Kolegų įtraukimas: mokymosi veiklose užsienyje dalyvavusių ir nedalyvavusių pedagogų apklausos rezultatai

Trečioji lyderystės dimensija *Kolegų įtraukimas* pasireiškia tikslingu kolegų įtraukimu į naujų sumanymų įgyvendinimą organizacijoje, pastangomis įkvėpti kolegas tai daryti, kolegų telkimu bendram mokymuisi. Mokymosi užsienyje vizitų dalyviai gana aukštai vertina teiginius, atspindinčius šią lyderystės dimensiją: 66 proc. mano, kad mokymosi užsienyje vizituose nedalyvavusius kolegas *uždega noru taikyti naujoves*, 44 proc. veikia aktyviai *burdami bendraminčių grupes naujiems sumanymams įgyvendinti*, 24 proc. *planuoja ir organizuoja kolegų mokymąsi* (žr. 3.5 pav.).



3.5 pav. Kolegų įtraukimas įgyvendinant ERASMUS+ KA1 pedagogų mobilumo projektų idėjas ($N_{\text{dalyvavusių}}=218$, $N_{\text{nedalyvavusių}}=282$)

Nustatyta, kad mokyklos pagal šios lyderystės dimensijos raišką skiriasi ($F(16;194)=2,1$, $p=0,009$, $\eta^2=0,149$). Didžiausia *Kolegų įtraukimo* dimensijos raiškos mokykloje reikšmė skalėje nuo 0 iki 1 yra 0,72, mažiausia – 0,22. Statistiškai reikšmingų kolegų įtraukimo veiklų intensyvumo ir mokyklos charakteristikų, tokių kaip vietovės, kurioje yra mokykla, tipas, mokyklos dydis, tyrimas neatskleidė, tačiau tyrimo rezultatai patvirtina, kad *Kolegų įtraukimas* susijęs su mokyklos darbuotojo pareigomis ($F(3;214)=8,1$, $p<0,001$, $\eta^2=0,102$). Intensyviausiai kolegas įtraukti į iš mokymosi vizitų parsivežtų idėjų įgyvendinimą stengiasi mokyklos vadovai, dalyvavę mokymosi užsienyje vizituose, kiek mažiau – mokytojai (žr. 3.6 pav.).



3.6 pav. Kolegų įtraukimas įgyvendinant mobilumo vizitų idėjas atsižvelgiant į respondento profesinį statusą. Mokymosi užsienyje vizituose dalyvavusių mokytojų apklausos duomenys ($N=218$, skalė nuo 0 iki 1)

Detalesnė analizė atskleidė, kad mokymosi užsienyje veiklose dalyvavę vidurinės grandies vadovai nėra pakankamai aktyvūs įtraukdami kolegas, dažniau tik kviečia projekte nedalyvaujančius mokytojus įsitraukti, tačiau mažiau yra linkę patys telkti bendraminčių mokytojų grupes kaitos idėjoms įgyvendinti (žr. 3.10 lentelę).

3.10 lentelė

Kolegų įtraukimas priklausomai nuo užimamų pareigų.
Mokymosi užsienyje vizituose dalyvavusių mokytojų apklausos duomenys (N=218)

	PAREIGOS			
	Direktorius	Pavaduotojas, skyriaus vedėjas	Mokytojas	Psichologas, bibliotekininkas, socialinis pedagogas
Uždegu noru taikyti naujoves mainų vizituose nedalyvavusius kolegas*	93%	70%	61%	78%
Planuoju ir organizuoju kitų kolegų mokymąsi*	50%	40%	19%	28%
Buriu bendraminčių grupę naujiems sumanymams įgyvendinti**	100%	45%	37%	61%

* $p < 0,05$, ** $p < 0,01$, χ^2 testas

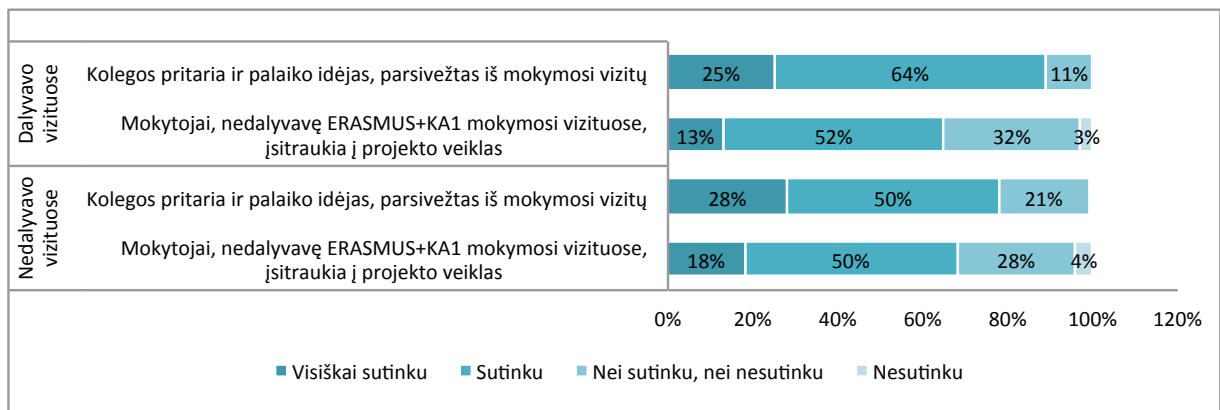
Aktyvumas įtraukiant kolegas į pokyčius priklauso nuo ankstesnės profesinio mokymosi užsienyje patirties ($F(1;216)=11,6$, $p=0,001$, $\eta^2=0,051$). Pedagogai, jau anksčiau dalyvavę mokymosi vizituose užsienyje, kolegas į inovatyvias projekto sąlygotas veiklas įtraukia dažniau ($M=0,51$) nei išvykę mokyti pirmą kartą ($M=0,35$).

Vadovaujantis požiūriu, kad pokyčio ilgalaikiškumą užtikrina didesnis jį įgyvendinančių asmenų skaičius, galima prognozuoti, kad tapti tvarioms iš mokymosi užsienyje parsivežtoms naujoms idėjoms yra nemaža tikimybė. 87 proc. mokyklų pastebimas aktyvus mokytojų veikimas motyvuojant mokymosi užsienyje veiklose nedalyvavusius kolegas taikyti naujoves, 60 proc. tyrime dalyvavusių mokyklų telkiamos mokytojų komandos kaitos idėjoms įgyvendinti, 27 proc. planuojami ir organizuojami kolegų mokymai.

Pozityvus kolegų atsakas: mokymosi veiklose užsienyje dalyvavusių ir nedalyvavusių pedagogų apklausos rezultatai

Ketvirtoji lyderystės dimensija – *Pozityvus kolegų atsakas* į mokytojų, dalyvavusių mokymosi užsienyje veiklose, pastangas įtraukti juos į mokymosi užsienyje sąlygotų idėjų įgyvendinimą mokykloje, siekiant pokyčio ne tik individualiu, bet ir organizacijos lygmeniu.

Mokyklose yra pastebimas mokytojų, nedalyvavusių mokymosi vizituose, pritarimas kaitai ir įsitraukimas į projekto veiklas. Kolegų palaikymą jaučia 89 proc. mokymosi užsienyje dalyvių, jų įsitraukimą į projekto veiklas pastebi 65 proc., tačiau pažymėtina, kad pastarajam teiginiui visiškai pritaria tik 13 proc. respondentų (žr. 3.7 pav.). Mokytojai, nedalyvavę mokymosi užsienyje veiklose, panašiai vertina savo veiksmus, kaip atsaką į kolegų iniciatyvas, t. y. skirtumai tarp abiejų grupių atsakymų vertinant šią lyderystės dimensiją yra nedideli.



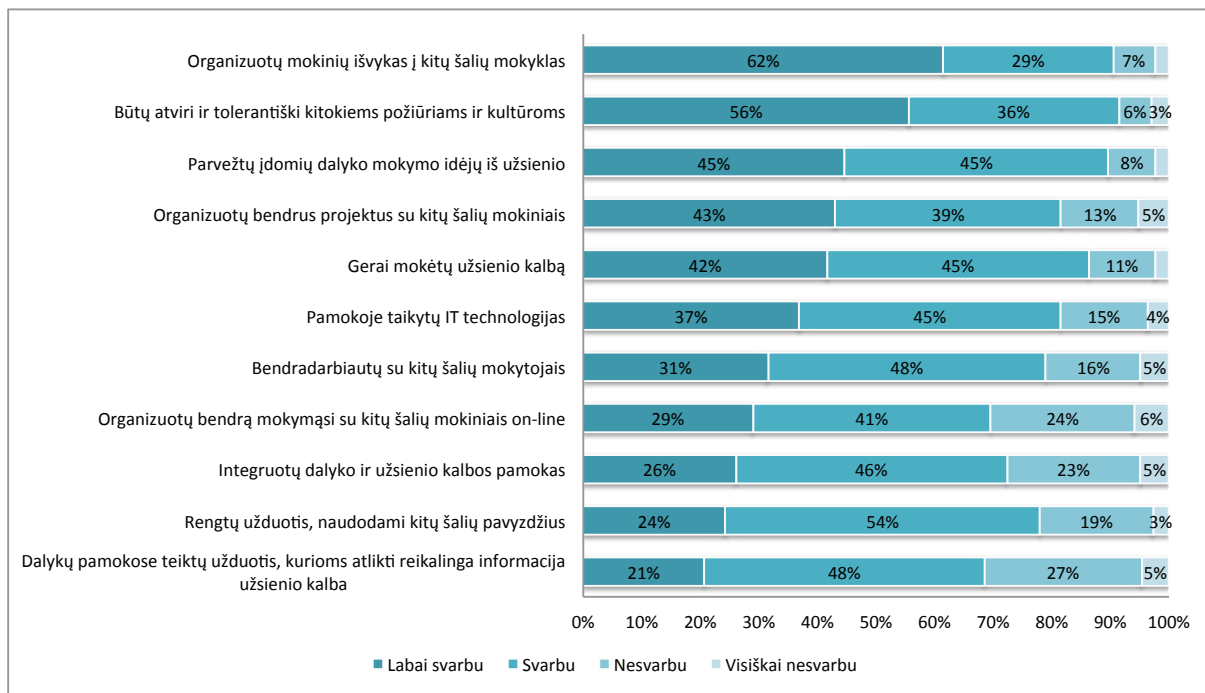
3.7 pav. Pozityvus kolegų atsakas. Mokymosi užsienyje vizituose dalyvavusių ir nedalyvavusių mokytojų požiūris ($N_{\text{dalyvavusių}}=218$, $N_{\text{nedalyvavusių}}=282$)

Nustatyta, kad mokyklos pagal šio lyderystės komponento (mokytojų, nedalyvavusių mokymosi vizituose užsienyje, atsaką į kolegų, dalyvavusių mokymosi vizituose, kvietimą įsitraukti į kaitos idėjų įgyvendinimą) raišką skiriasi ($F(16;193)=2,1$, $p=0,010$, $\eta^2=0,148$). Didžiausias šios dimensijos įvertis (skalėje nuo 1 iki 5) yra 4,6; mažiausias – 3,4. Statistiškai reikšmingų *Pozityvus kolegų atsako* ryšių su tyrime išskirtais mokyklos, kurioje dirba respondentas, požymiais ir respondento profesinėmis savybėmis nenustatyta.

Tyrimo duomenys liudija, kad *Pozityvus kolegų atsakas* koreliuoja su *Kolegų įtraukimo* intensyvumu ($r_s=0,457$, $p<0,001$). Šis faktas, rodantis vedimo ir sekimo elementų tarpusavio sąsajas, leidžia pagrįstai lalbėti apie lyderystę kaip apie procesą, kuriame vedimo ir sekimo elementai yra vienodai svarbūs, lemiantys ir nusakantys vienas kitą.

3.2.4. Mokinių lūkesčiai dėl mokyklos tarptautiškumo ir pedagogų veiklos pokyčių vertinimas

Siekiant atskleisti mokinių lūkesčius dėl mokyklos tarptautiškumo plėtotės, klausimyne buvo pateikti teiginiai, sudarantys galimybę nustatyti, kiek mokiniams yra svarbu: (1) mokytojo aktyvi veikla stiprinant mokyklos tarptautiškumą: užmezgant ryšius su užsienio partneriais, organizuojant bendrą mokymąsi su kitų šalių mokiniais; (2) mokymosi pokyčiai, sąlygoti mokymosi turinio ir metodų kaitos, mokytojams pritaikant žinias ir patirtį, įgytą mokymosi užsienyje metu (žr. 3.8 pav.). Apklausoje dalyvavo mokiniai, kuriuos moko savo profesinę kvalifikaciją užsienyje tobulinę mokytojai.



3.8 pav. Pedagogų mokymosi užsienyje sąlygotos edukacinės veiklos poreikis. Mokinių nuomonė (N=549)

Aktyvi mokytojo veikla stiprinant mokyklos tarptautiškumą. Tyrimo rezultatai atskleidė, kad mokiniai ugdymo tarptautiškumo stiprinimo poreikį grindžia mokyklos būtinybe atsakyti į globalaus pasaulio ir globalios darbo rinkos keliamus iššūkius: *Manau, kad mokykla, kaip gan svarbus dalykas jaunuolio gyvenime, turėtų integruotis į globalizuojamą visuomenę ir stengtis integruoti daugiau dalykų užsienio kalba, kuri yra svarbi šiuo laikmečiu* (vieno mokinio atsakymas į atvirą anketos klausimą).

Dauguma mokinių, dalyvavusių apklausoje, mano, kad pedagogai, gerai mokėdami užsienio kalbą, turėtų ne tik patys bendradarbiauti su kitų šalių mokytojais (nurodo, kad tai *labai svarbu* arba *svarbu*, 79 proc. respondentų), bet ir tiesiogiai įtrauktų mokinius į bendrus mokymosi procesus su užsienio šalių moksleiviais (*labai svarbu* arba *svarbu* 82 proc. dalyvavusių apklausoje mokinių) arba tam tikslui naudotųsi internetu (*labai svarbu* arba *svarbu* 70 proc. atsakiusių į klausimą).

Mokymo proceso tobulinimas, pasinaudojant užsienyje įgyta patirtimi, *labai svarbu* arba *svarbu* daugiau nei 70 proc. apklausoje dalyvavusių mokinių. Jie mano, kad veiksminga užsienio šalių ugdymo praktikos integracija vyksta parenkant užduotis (*labai svarbu* arba *svarbu* 78 proc. respondentų), derinant dalyko ir užsienio kalbos mokymąsi (*labai svarbu* arba *svarbu* 72 proc. atsakiusių į klausimą).

Atskirų mokyklų mokinių lūkesčiai dėl mokytojo veiklos tarptautiškumo skiriasi ($F(32;510)=3,1$, $p<0,001$, $\eta^2=0,161$), įvertis (skalėje nuo 1 iki 4) kinta nuo 2,4 iki 3,6. Detalesnė tyrimo duomenų analizė atskleidė, kad aktyvi mokytojo veikla stiprinant mokyklos tarptautiškumą yra svarbesnė kaimo vietovėse esančių ir mažesnių mokyklų mokiniams, o didesniuose miestuose esančių didelių mokyklų mokiniams labiau nei kitiems yra svarbi mokytojo tolerancija kitoniškumui (žr. 3.11 ir 3.12 lenteles). Mokymo proceso tobulinimo, pasinaudojant užsienyje įgyta patirtimi, poreikis skirtingo tipo mokyklose yra panašus.

Pedagogų tarptautiškumo sąlygotos veiklos poreikis skirtingo vietovės tipo mokyklose.
Mokinių nuomonė (N=549, vidurkis skalėje nuo 1 iki 4)

	VIETOVĖS, KURIOJE YRA MOKYKLA, TIPAS			
	Kaimo vietovė	Miestelis	Mažas miestas	Didelis miestas
Gera mokėtų užsienio kalbą	3,34	3,29	3,21	3,2
Parvežtų įdomių dalyko mokymo idėjų iš užsienio	3,39	3,26	3,42	3,23
Pamokoje taikytų IT technologijas*	3,3	3,12	3,19	3,01
Rengtų užduotis, naudodami kitų šalių pavyzdžius	3,03	2,95	2,98	3,01
Dalykų pamokose teiktų užduotis, kurioms atlikti reikalinga informacija užsienio kalba	2,92	2,76	2,83	2,88
Integruotų dalyko ir užsienio kalbos pamokas	2,98	2,9	2,91	2,95
Būtų atviri ir tolerantiški kitokiems požiūriams ir kultūroms**	3,28	3,34	3,47	3,62
Bendradarbiautų su kitų šalių mokytojais*	3,01	2,88	3,17	3,15
Organizuotų bendrą mokymąsi su kitų šalių mokiniais <i>on-line</i> *	3,09	2,91	2,94	2,8
Organizuotų bendrus projektus su kitų šalių mokiniais*	3,36	3,09	3,27	3,08
Organizuotų mokinių išvykas į kitų šalių mokyklas	3,6	3,43	3,53	3,43

*p<0,05, **p<0,01, Kruskalio-Wallis testas

Pedagogų tarptautiškumo sąlygotos veiklos poreikis skirtingo dydžio mokyklose.
Mokinių nuomonė (N=549, vidurkis skalėje nuo 1 iki 4)

	MOKYKLOS DYDIS (MOKINIŲ SKAIČIUS)			
	Mažiau nei 100	Nuo 100 iki 300	Nuo 301 iki 500	Daugiau nei 500
Gera mokėtų užsienio kalbą**	3,20	3,38	3,02	3,33
Parvežtų įdomių dalyko mokymo idėjų iš užsienio	3,13	3,45	3,28	3,31
Pamokoje taikytų IT technologijas**	3,37	3,33	3,15	3,09
Rengtų užduotis, naudodami kitų šalių pavyzdžius	2,90	3,05	2,94	3,01
Dalykų pamokose teiktų užduotis, kurioms atlikti reikalinga informacija užsienio kalba	2,83	2,96	2,75	2,84
Integruotų dalyko ir užsienio kalbos pamokas	2,60	3,01	2,88	2,96
Būtų atviri ir tolerantiški kitokiems požiūriams ir kultūroms**	2,73	3,48	3,37	3,53
Bendradarbiautų su kitų šalių mokytojais*	2,80	3,03	3,05	3,10
Organizuotų bendrą mokymąsi su kitų šalių mokiniais <i>on-line</i> **	3,17	3,02	2,98	2,82
Organizuotų bendrus projektus su kitų šalių mokiniais	3,33	3,37	3,28	3,06
Organizuotų mokinių išvykas į kitų šalių mokyklas	3,57	3,58	3,53	3,43

*p<0,05, **p<0,01, Kruskalio-Wallis testas

Mokinių patirtis dalyvaujant mainų vizituose apsprendžia jų reikalavimus tarptautiškumo sąlygotai mokytojo veiklai ($F(1;536)=7,3$, $p=0,007$, $\eta^2=0,013$). Mokiniai, kurie turi mokymosi užsienyje patirties, įžvelgia didesnę bendro skirtingų šalių mokinių mokymosi organizavimo svarbą, užsienio kalbos integravimo į dalykų pamokas reikšmę nei tokios patirties neturintys mokiniai (žr. 3.13 lentelę).

Atsakydami į atvirą anketos klausimą, mokiniai iškelia efektyvesnį projekto rezultatų panaudojimo poreikį praturtinant ugdymą naujais mokymo metodais, plačiau skleidžiant įgytas žinias ir gebėjimus, įtraukiant mokinius į tarptautinio mokymosi procesus. *Iš tiesų, norėčiau, kad būtų galimybė bendrauti, kartais net nuvykti mokytojams su mokiniais į kitas šalis, pasisemti žinių bei mokymosi įgūdžių iš kitų mokinių ir juos pagal galimybes pritaikyti grįžus į savo mokyklą*, – teigia vienas mokinytis.

3.13 lentelė

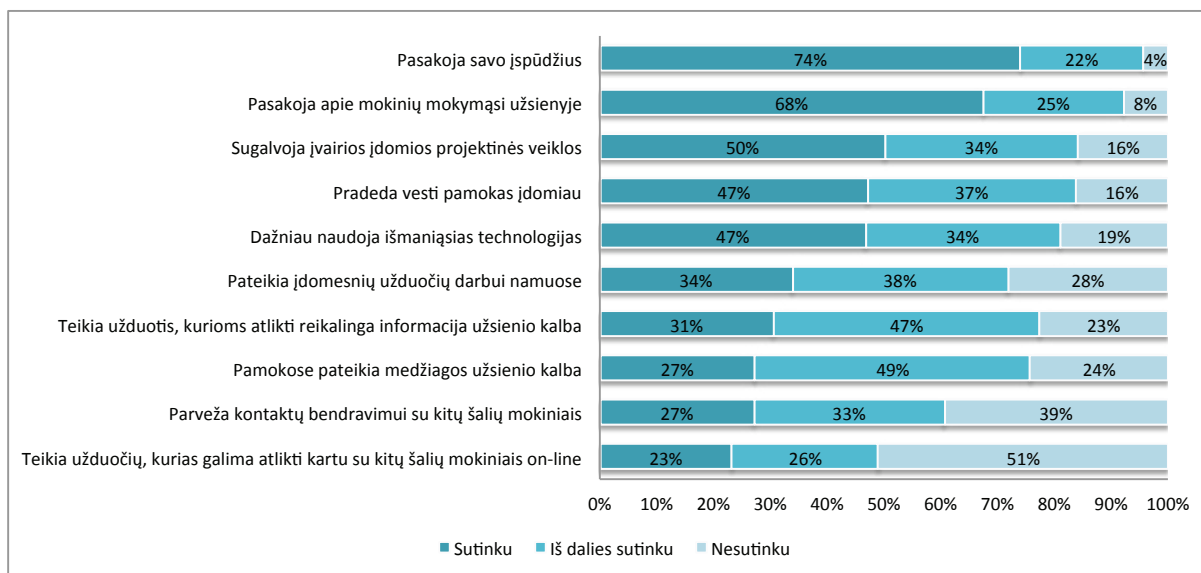
Pedagogų tarpkultūrinės kompetencijos poreikis
Mokinių nuomonė, atsižvelgiant į jų dalyvavimo mainų vizituose patirtį (N=549)

	AR TEKO DALYVAUTI MAINŲ VIZITO PROGRAMOJE UŽSIENYJE?	
	Taip	Ne
Gera mokėtų užsienio kalbą	3,34	3,23
Parvežtų įdomių dalyko mokymo idėjų iš užsienio	3,32	3,32
Pamokoje taikytų IT technologijas	3,08	3,16
Rengtų užduotis, naudodami kitų šalių pavyzdžius	3,10	2,97
Dalykų pamokose teiktų užduotis, kurioms atlikti reikalinga informacija užsienio kalba*	2,98	2,81
Integruotų dalyko ir užsienio kalbos pamokas**	3,20	2,88
Būtų atviri ir tolerantiški kitokiems požiūriams ir kultūroms*	3,59	3,40
Bendradarbiautų su kitų šalių mokytojais**	3,35	2,99
Organizuotų bendrą mokymąsi su kitų šalių mokiniais <i>on-line</i>	2,91	2,92
Organizuotų bendrus projektus su kitų šalių mokiniais**	3,49	3,12
Organizuotų mokinių išvykas į kitų šalių mokyklas	3,58	3,47

* $p<0,05$, ** $p<0,01$, Kruskalio-Wallisio testas

Mokinių buvo klausama, kokius pokyčius jie pastebi mokytojų, kurie tobulino profesinę kvalifikaciją užsienyje, veikloje. Remiantis tyrimo dalyvavusių mokinių atsakymais galima teigti, kad mokyklose, įgyvendinančioje ERASMUS+ KA1 projektus, mokytojai dažniausiai dalijasi bendro pobūdžio informacija apie mokymosi patirtį, mokinių mokymosi užsienio šalyse organizavimą (*sutinku* nurodo apie 70 proc. respondentų). Dažniau išpūdžiais dalijasi kaimo vietovėje esančių mokyklų mokytojai ($M=2,78$) nei rajono savivaldybės centre ar miesto savivaldybės teritorijoje esančių didelių mokyklų mokytojai ($M=0,42$).

Siekiant atskleisti mokytojų mokymosi užsienyje sąlygotus pokyčius, mokinių buvo klausama, kaip keičiasi užsienio šalyse profesinę kompetenciją patobulinusio mokytojo veikla.



3.9 pav. Pedagogų veiklos pokyčiai, grįžus iš mokymosi užsienyje vizitų.
Mokinių nuomonė (N=549)

Didžiausią mokytojo veiklos pokytį mokiniai pastebi mokymo veiklose (žr. 3.9 pav.). Mokiniai teigia, kad po mokytojų mokymosi užsienyje pamokos tampa įdomesnės (47 proc.), mokytojai sugalvoja įvairios įdomios projektinės veiklos (50 proc.), pateikiamos įdomesnės namų darbų užduotys (34 proc.), dažniau ugdymo procese taikomos išmaniosios technologijos (taip mano 47 proc. tyrime dalyvavusių mokinių). Šiek tiek rečiau pastebimas didesnis užsienio kalbos integravimas į dalyko pamokas (apie 30 proc. respondentų). Mažiausias pokytis pastebimas bendro skirtingų šalių mokinių mokymosi organizavimo srityje.

Analizuojant mokinių pastebimus profesinę kvalifikaciją užsienio šalyse kėlusiu mokytojų mokymo pokyčius, nustatytas statistiškai reikšmingas skirtumas tarp mokyklų ($F(31;508)=4,1, p<0,001, \eta^2=0,203$). Dažniau nei kiti mokytojo veiklos pokyčius pastebi kaimo vietovėje esančių nedidelių mokyklų mokiniai ($F(3;541)=4,5, p=0,004, \eta^2=0,024$). Detalesnė informacija pateikiama 3.14 ir 3.15 lentelėse.

3.14 lentelė

Pedagogų veiklos pokyčiai organizacijoje, grįžus iš mokymosi užsienyje.
Mokinių nuomonė atsižvelgiant į mokyklos tipą (N=549)

	VIETOVĖS, KURIOJE YRA MOKYKLA, TIPAS			
	Kaimo vietovė	Miestelis	Mažas miestas	Didelis miestas
Pasakoja savo įspūdžius	2,79	2,66	2,68	2,67
Pasakoja apie mokinių mokymąsi užsienyje*	2,77	2,49	2,56	2,57
Pamokose pateikia medžiagos užsienio kalba	2,11	2,06	1,99	1,97
Teikia užduotis, kurioms atlikti reikalinga informacija užsienio kalba	2,19	2,02	2,03	2,08
Pradedą vesti pamokas įdomiau*	2,49	2,16	2,36	2,24
Sugalvoja įvairios įdomios projektinės veiklos	2,46	2,22	2,39	2,31

Pateikia įdomesnių užduočių darbui namuose*	2,15	1,97	2,20	1,92
Dažniau naudoja išmaniąsias technologijas**	2,49	2,15	2,33	2,16
Parveža kontaktų bendravimui su kitų šalių mokiniais	2,01	1,79	1,92	1,81
Teikia užduočių, kurias galima atlikti kartu su kitų šalių mokiniais <i>on-line</i> **	1,86	1,75	1,77	1,54

* $p < 0,05$, ** $p < 0,001$, Kruskalio-Wallisio testas

Pedagogų ugdomosios veiklos pokyčiai grįžus iš mobilumo vizitų.
Mokinių nuomonė atsižvelgiant į mokyklos dydį (N=549)

	MOKYKLOS DYDIS (MOKINIŲ SKAIČIUS)			
	Mažiau nei 100	Nuo 100 iki 300	Nuo 301 iki 500	Daugiau nei 500
Pasakoja savo įspūdžius*	2,80	2,82	2,67	2,65
Pasakoja apie mokinių mokymąsi užsienyje*	2,80	2,70	2,49	2,59
Pamokose pateikia medžiagos užsienio kalba*	2,33	2,14	1,91	2,02
Teikia užduotis, kurioms atlikti reikalinga informacija užsienio kalba*	2,40	2,16	1,98	2,07
Pradedą vesti pamokas įdomiau**	2,67	2,46	2,27	2,22
Sugalvoja įvairios įdomios projektinės veiklos*	2,50	2,43	2,36	2,30
Pateikia įdomesnių užduočių darbui namuose*	2,50	2,12	2,02	2,01
Dažniau naudoja išmaniąsias technologijas**	2,63	2,48	2,24	2,18
Parveža kontaktų bendravimui su kitų šalių mokiniais**	2,41	1,89	1,97	1,78
Teikia užduočių, kurias galima atlikti kartu su kitų šalių mokiniais <i>on-line</i> **	2,52	1,73	1,70	1,65

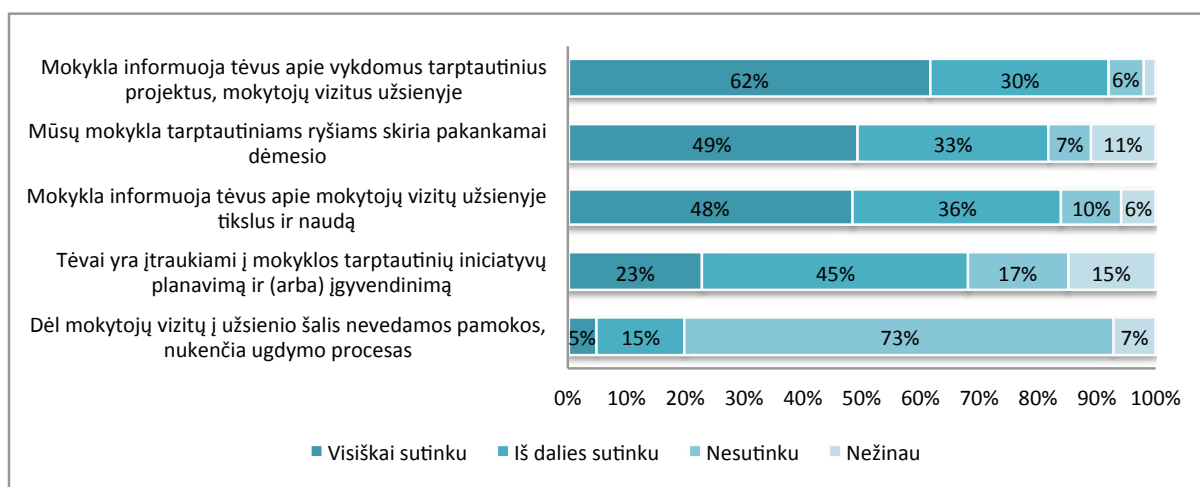
* $p < 0,05$, ** $p < 0,01$, Kruskalio-Wallisio testas

3.2.5. Tėvų nuostatos apie jų įtraukimą ir nuomonė apie mokytojų mokymosi užsienyje vizitus

Siekiant atskleisti tėvų lūkesčius dėl mokyklos tarptautiškumo plėtotės, šios grupės tyrime dalyvaujantiems respondentams klausimyne pateikti teiginiai, sudarantys galimybes atskleisti, kiek tėvai, kaip mokyklos bendruomenės nariai, yra: (1) informuojami ir įtraukiami į mokyklos tarptautiškumą plėtojančias veiklas; (2) kaip vertinami mokytojų mokymosi užsienyje vizitai. Apklausoje dalyvavo mokinių, kuriuos moko savo profesinę kvalifikaciją užsienyje kėlę mokytojai, tėvai.

Tyrimo rezultatai atskleidė, kad daugiau nei pusė apklausoje dalyvavusių tėvų yra gerai informuoti apie mokykloje vykdomus tarptautinius projektus (visiškai sutinka 62 proc. respondentų), žino mokytojų mokymosi užsienyje tikslus ir naudą (pritaria – 48 proc.). Tačiau į mokyklos tarptautiškumo plėtotę tėvai įtraukiami nepakankamai: aktyvesnę tėvų veiklą, susijusią su mokyklos tarptautinių iniciatyvų planavimu ir įgyvendinimu, nurodo 23 proc. respondentų. Be to, dalis tėvų,

užpildžiusių klausimynus, mano, kad mokyklos tarptautiškumo veiklos sutrikdo ugdymo proceso organizavimą, kai dėl mokytojų mokymosi vizitų užsienyje nevyksta pamokos (su tokiu teiginiu sutinka ar iš dalies sutinka 20 proc. respondentų).

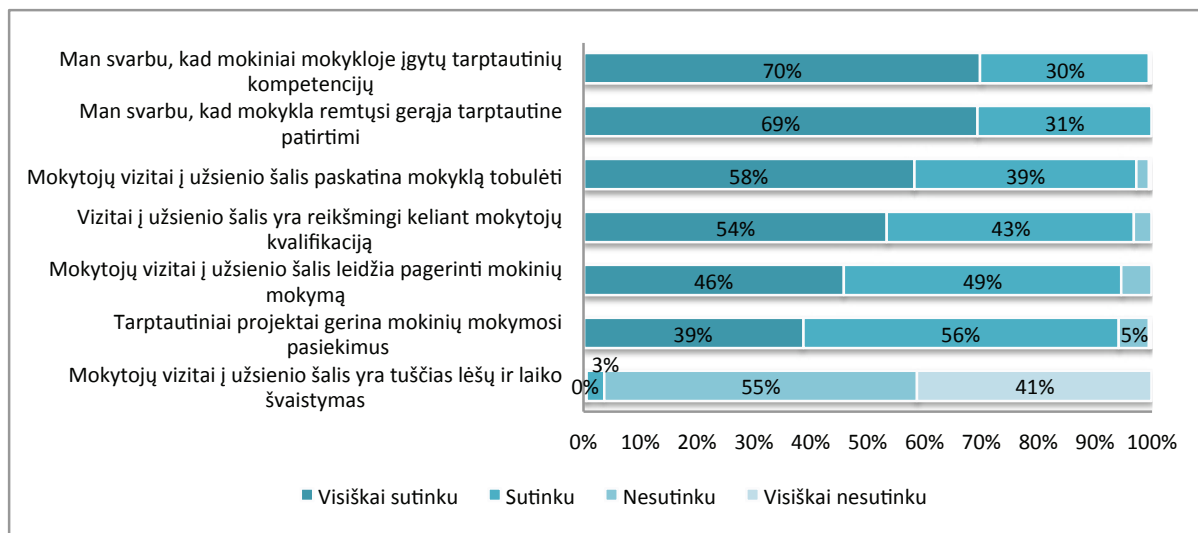


3.10 pav. Tėvų informavimas ir įtraukimas į mokyklos tarptautiškumą plėtojančias veiklas (N=231)

Dauguma tėvų pritaria mokyklos tarptautiškumo plėtotei, teigdami, kad jiems yra svarbu tiek rėmimasis gerąja užsienio patirtimi tobulinant mokyklos veiklą, tiek mokinių tarptautinių kompetencijų ugdymas. Mokytojų mokymasis užsienio šalyse profesinio tobulinimosi tikslu, tėvų nuomone, yra tinkama priemonė šiam tikslui įgyvendinti. Daugiau nei 50 proc. apklaustųjų visiškai sutinka, kad mokytojų mobilumas skatina mokyklą tobulėti, leidžia kelti pedagogų kvalifikaciją. Kiek skeptiškesnį požiūrį tėvai išreiškia dėl tarptautiškumo iniciatyvų ir mokinių pasiekimų ryšių. Teiginiui, kad *Tarptautiniai projektai gerina mokinių mokymosi pasiekimus*, visiškai pritaria 39 proc. respondentų. Mokyklos tarptautiškumo iniciatyvų svarbą šiek tiek dažniau įžvelgia didesniuose miestuose esančių mokyklų mokinių tėvai (žr. 3.10 pav. ir 3.16 lentelę).

Remiantis tyrimo duomenimis galima teigti, kad lyderystės procesai mokyklose skleidžiant informaciją apie dalyvavimo „Erasmus“ programoje sąlygotus pokyčius tėvų bendruomenėje, įtraukiant tėvus į projekto veiklas, skiriasi ($F(32;191)=4,15$, $p<0,001$, $\eta^2=0,41$), šios dimensijos vidurkis, vertinant 4 balų skalėje, mokyklose kinta nuo 3,0 iki 3,9. Tėvai apie tarptautinio projekto tikslus dažniau informuojami, į projekto sąlygotas veiklas šiek tiek dažniau įtraukiami miesto mokyklose ($M=3,29$) nei kaimo vietovėje ar miesteliuose esančiose mokyklose ($M=3,1$).

Tėvų požiūris į mokytojų mokymosi užsienyje sąlygotus mokyklų pokyčius atskirose mokyklose skiriasi ($F(32;192)=2,0$, $p=0,002$, $\eta^2=0,254$), vidurkis, vertinant skalėje nuo 1 iki 4, mokyklose kinta nuo 2,6 iki 3,7. Mokyklos darbuotojų mokymosi užsienyje poveikiu mokyklai dažniau įsitikinę miestų mokyklose besimokančių mokinių tėvai ($M=3,7$) nei kaimo vietovių ar miestelių mokyklų mokinių tėvai ($M=3,1$). Detalesnė informacija apie tėvų požiūrio į tarptautiškumo įtaką mokyklos tobulinimui skirtingo tipo mokyklose yra pateikiama 3.16 lentelėje. Labiausiai nuo vietovės tipo priklauso tėvų požiūris į mokymosi užsienyje naudą mokytojo profesinei kvalifikacijai.



3.11 pav. Tėvų nuostatos dėl pedagogų tarptautinių mobilumo vizitų (N=231)

3.16 lentelė

Tėvų nuostatos dėl pedagogų tarptautinių mobilumo vizitų pagal vietovės, kurioje yra mokykla, tipą (N=231)

	VIETOVĖS TIPAS	
	Miestelis, kaimo vietovė	Miestas
Man svarbu, kad mokykla remtųsi gerąja tarptautine patirtimi	3,63	3,74
Man svarbu, kad mokiniai mokykloje įgytų tarptautinių kompetencijų**	3,62	3,77
Vizitai į užsienio šalis yra reikšmingi keliant mokytojų kvalifikaciją**	3,41	3,58
Mokytojų vizitai į užsienio šalis leidžia pagerinti mokinių mokymą*	3,31	3,48
Mokytojų vizitai į užsienio šalis paskatina mokyklą tobulėti	3,50	3,59
Tarptautiniai projektai gerina mokinių mokymosi pasiekimus	3,26	3,38
Mokytojų vizitai į užsienio šalis yra tuščias lėšų ir laiko švaistymas*	1,70	1,56

* $p < 0,05$, ** $p < 0,01$, Kruskalio-Wallis testas

Pažymėtina, kad tėvų nuostata dėl tarptautinių mobilumo vizitų naudos yra susijusi su jų informavimu ir įtraukimu į mokytojų tobulinimosi užsienyje sąlygotas veiklas mokykloje, tačiau koreliaciniai ryšiai tarp šių požymių yra silpni ($r_s = 0,24$, $p < 0,001$). Galima daryti prielaidą, kad tėvai dažniau gauna informaciją apie mokymosi užsienyje faktą nei apie konkretų poveikį mokyklai, todėl jų požiūris į profesinio tobulinimosi naudą greičiau išreiškia bendrą nuostata, nei yra paremtas situacijos mokykloje vertinimu.

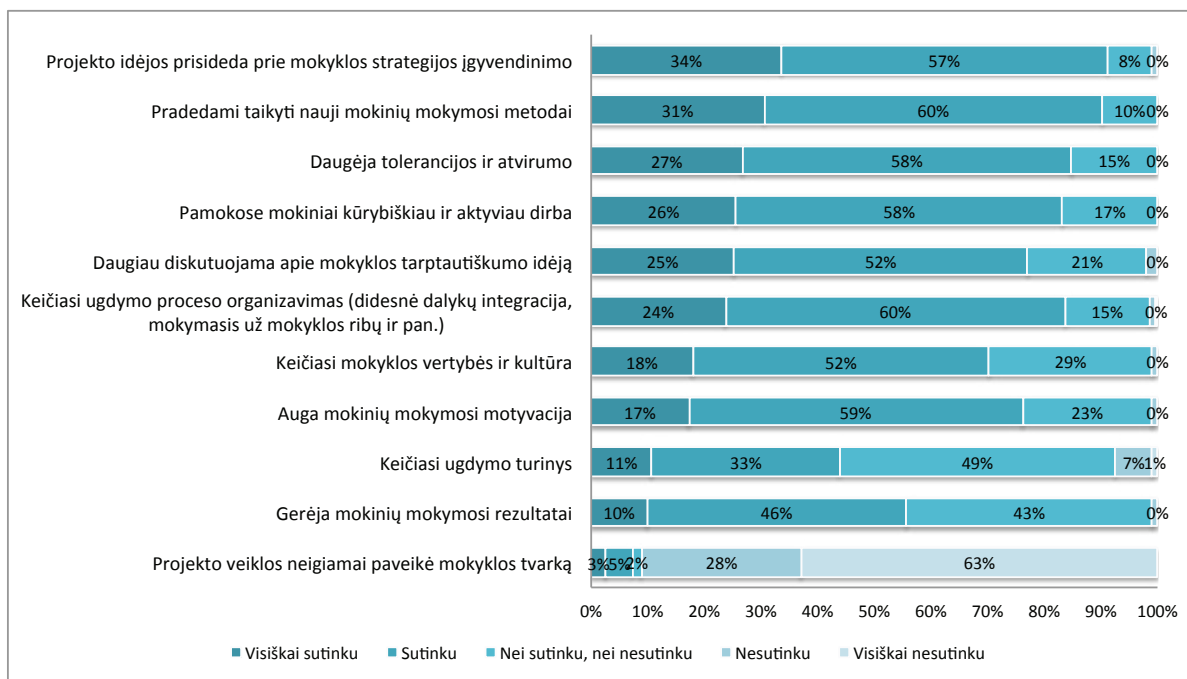
3.2.6. Organizacijos kaita

Poveikis organizacijai yra esminis mokytojų mokymosi užsienyje rezultatyvumo klausimas. Projektų paraiškų analizė atskleidė nevienareikšmį mokyklos tarptautinio vystymo ir mokyklos strategijos santykį, užtikrinant mokyklos tobulinimo kryptingumą europinės dimensijos stiprinimo kontekste. Anketinio tyrimo rezultatai patvirtina kokybinio tyrimo išvadas. Organizacijos kaitos projektų strateginis kryptingumas pasitelkiant ERASMUS+ KA1 programos galimybes, projekto dalyvių požiūriu, iš esmės yra užtikrinamas: nors dauguma mokymuose užsienyje dalyvavusių pedagogų ir vadovų (per 90 proc.) mokymosi užsienyje sąlygotus pokyčius daugiau ar mažiau sieja su mokyklos strategijos įgyvendinimu (žr. 3.12 pav.), tačiau visiškai tuo įsitikinę yra tik trečdalis respondentų. Projekte nedalyvaujantys pedagogai šiuo požiūriu yra kritiškesni: teiginiui *Projekto idėja prisideda prie mokyklos strategijos įgyvendinimo* iš esmės pritaria 72 proc. respondentų ir tik ketvirtadalis visiškai su tuo sutinka. Detalesnė mokyklų duomenų analizė parodė, kad tarp mokyklų šiuo požiūriu yra pastebimi statistiškai reikšmingi skirtumai ($F(16;190)=1,8$, $p=0,030$, $\eta^2=0,133$). Galima teigti, kad šiuos skirtumus lemia mokyklos strateginio valdymo praktika, o ne išoriniai mokyklos požymiai, tokie kaip mokyklos dydis, vietovės, kurioje yra mokykla, tipas.

Šiame tyrime skiriamos trys organizacijos pokyčių sritys: (1) mokyklos kultūros pokyčiai, pasireiškiantys mokyklos vertybių kaita, dažnesnėmis diskusijomis apie mokyklos tarptautiškumą, tolerancijos ir atvirumo didėjimu; (2) ugdymo turinio pokyčiai, apimantys ugdymo turinio ir proceso kaitą, naujų mokymo metodų pamokose taikymą; (3) mokinių mokymosi ir ugdymo rezultatų pokyčiai, išreikšti mokinių motyvacijos augimu, kūrybišku ir aktyviu mokinių darbu pamokose bei daroma pažanga. Kiekvieną iš šių sričių atitinkantys požymiai susieti suformuojant skales. Mažiausia galima skalės reikšmė – 1, didžiausia – 5. Kuo didesnė reikšmė, tuo dažniau pastebimi pokyčiai atitinkamoje srityje.

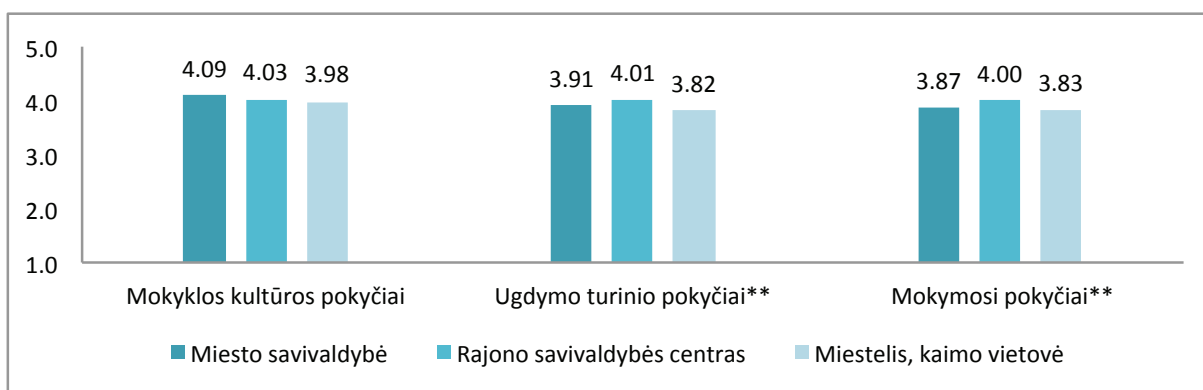
Respondentų nuomone, dėl profesinio tobulinimosi užsienyje labiausiai keičiasi mokyklos kultūra ($M=4,06$), mažiau – ugdymo turinys ($M=3,91$) ir mokinių mokymosi rezultatai ($M=3,89$). Aukščiausią poziciją pokyčius žyminčių teiginių reitinge užima naujų mokymosi metodų taikymas ir su tuo susijęs mokinių aktyvumo, kūrybiškumo pamokoje didėjimas bei mokyklos tarptautiškumą nusakantys teiginiai. Mažiausiai pastebimi ugdymo turinio pokyčiai ir mokinių mokymosi rezultatų gerėjimas (žr. 3.12 pav.).

Pedagogų mokymosi užsienyje sąlygoti pokyčiai mokyklose nėra vienodi. Skirtinga mokyklų mokymosi užsienyje patirtimi, skirtinga mokyklos politika įgyvendinant mokymosi užsienyje metu parvežtas idėjas ir įdarbinant mokytojų įgytas žinias bei gebėjimus ir kitais faktoriais galima paaiškinti 30 proc. pokyčių atskirose mokyklose vertinimo sklaidos. Daugiausia mokyklos tarpusavyje skiriasi pagal pokyčių ugdymo mokymosi srityje vertinimą ($F(16;194)=25,7$, $p<0,001$, $\eta^2=0,679$), mažiausiai – pagal pokyčių mokyklos kultūros srityje vertinimą ($F(16;194)=15,4$, $p<0,001$, $\eta^2=0,560$).



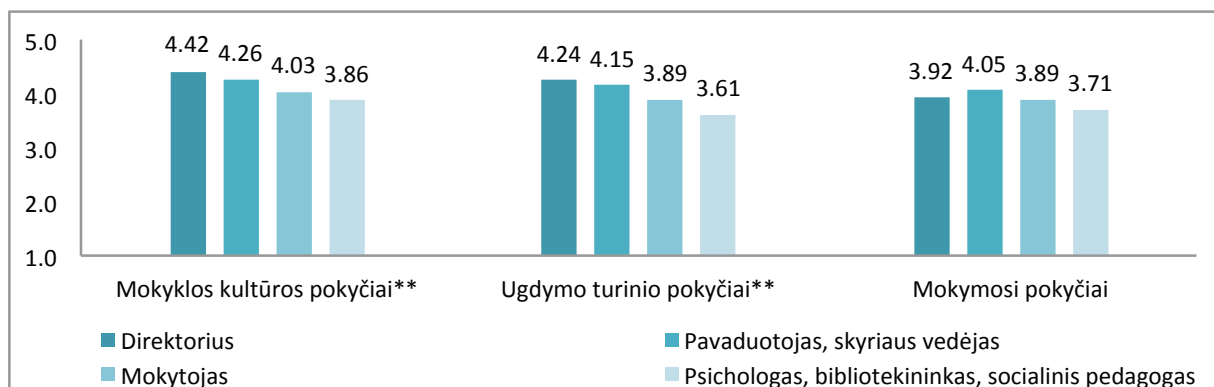
3.12 pav. Organizacijos kaitos požymių vertinimas.
Mokymuose užsienyje dalyvavusių pedagogų nuomonė (N=218)

Tyrimas atskleidė, kad vietovės, kurioje yra mokykla, tipas yra pokičių, sąlygotų ERASMUS+ KA1 projekto įgyvendinimo mokykloje, vertinimo veiksnys. Tiek ugdymo turinio pokičius ($F(2;208)=3,4$, $p<0,035$, $\eta^2=0,032$), tiek mokinių mokymosi pokičius ($F(2;208)=4,5$, $p=0,012$, $\eta^2=0,041$) dažniau pastebi savivaldybių centruose esančių mokyklų pedagogai, dalyvavę mokymosi vizituose užsienyje, nei mažuose miesteliuose ar kaimo vietovėje įsikūrusių mokyklų pedagogai. Šį faktą galima sieti su tuo, kad, kaip nustatyta tyrime, mažesnėse gyvenvietėse esančių mokyklų pedagogai šiek tiek mažiau dėmesio skiria pasirengimui, šiek tiek žemiau vertina ir mokymosi užsienyje metu įgytas kompetencijas, taip pat ir mokyklos aplinkos palankumo pokičiams faktorių.



3.13 pav. Organizacijos kaitos vertinimas, atsižvelgiant į vietovės, kurioje yra mokykla, tipą. Mokymuose užsienyje dalyvavusių pedagogų nuomonė (N=218)

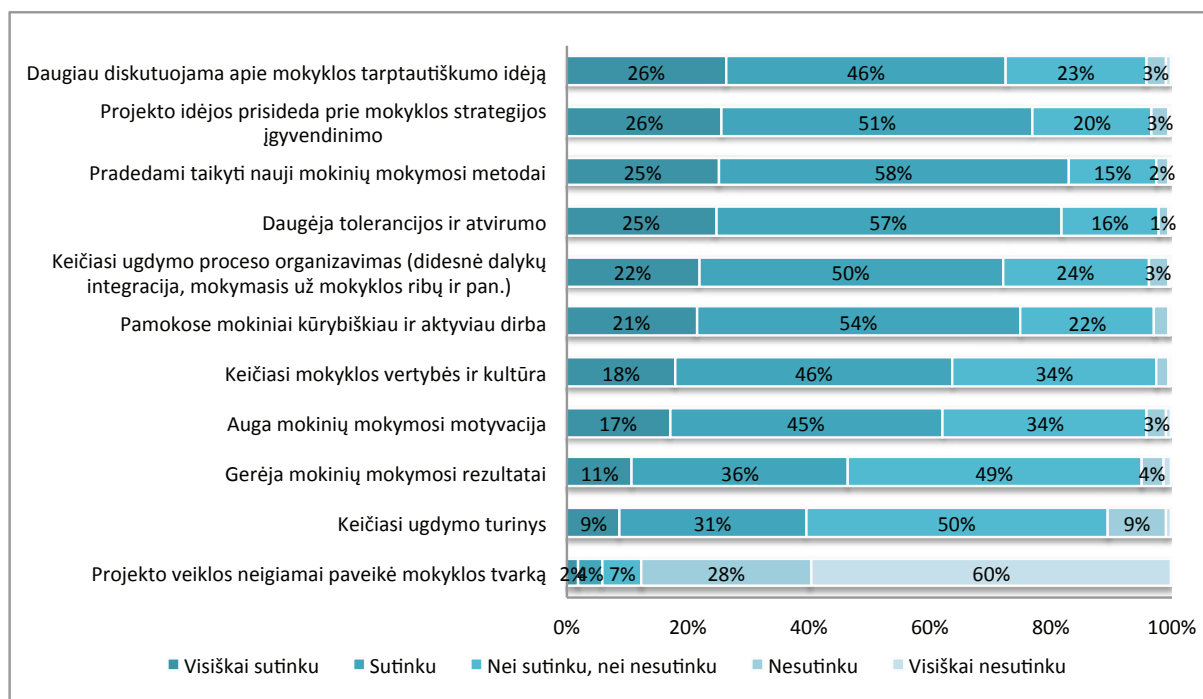
Pažymėtina, kad pokyčių mokykloje vertinimas priklauso nuo darbuotojo užimamų pareigų (žr. 3.13 pav.). Kaitą mokyklos kultūros srityje dažniau pastebi mokymuose užsienyje dalyvavę mokyklų vadovai, o mokytojai ir mokiniui pagalbą teikiantys specialistai pokyčius šioje srityje įžvelgia rečiau ($F(3;210)=4,6$, $p=0,004$, $\eta^2=0,062$). Analogiškos statistiškai reikšmingos tendencijos pastebimos ir vertinant ugdymo turinio pokyčius ($F(3;210)=4,3$, $p=0,006$, $\eta^2=0,058$). Statistiškai reikšmingų skirtumų tarp šių respondentų grupių vertinant mokytojų mokymosi užsienyje sąlygotus mokinių mokymosi pokyčius tyrimas neatskleidė, tačiau čia išsiskiria pradinėse klasėse dirbantys respondentai, kurie mokinių mokymosi kaitą pastebi dažniau ($M=3,9$) nei kitose ugdymo pakopose dirbantys pedagogai ($M=3,8$)



* $p<0,05$, ** $p<0,01$, ANOVA testas

3.14 pav. Organizacijos kaitos vertinimas, atsižvelgiant į darbuotojo užimamas pareigas. Mokymuose užsienyje dalyvavusių pedagogų nuomonė (N=218)

Tyrimo rezultatai rodo, kad mokymosi vizituose užsienyje *nedalyvavę* mokytojai pastebi tuos pačius organizacijos kaitos procesus kaip ir mokymosi veiklose užsienyje dalyvavę kolegos, tačiau pozityvaus vertinimo raiška yra mažesnė (žr. 3.14 pav.). Pavyzdžiui, kad gerėja mokinių mokymosi rezultatai, *visiškai sutinka* arba *sutinka* 48 proc. nedalyvavusių mokymosi užsienyje vizituose ir 56 proc. užsienyje besimokiusių respondentų. Norisi atkreipti dėmesį į tai, kad visais atvejais, vertinant kiekvieną organizacijos kaitos požymį, skirtumas tarp grupių vertinimų nesiekia 10 procentinių punktų.



3.15 pav. Organizacijos kaitos požymių vertinimas.
Mokymosi užsienyje vizituose nedalyvavusių pedagogų nuomonė (N=282)

Mokymosi formos pasirinkimas, respondentų požiūriu, iš dalies lemia ir dalį mokykloje vykstančių pokyčių (žr. 3.17 lentelę). Asmeninės ūgties poveikis mokinių mokymuisi pamokose, mokinių mokymosi motyvacijai dažniau nustatytas mokyklose, kuriose mokytojai derino mokymąsi kursuose ir šešėliavimą, o ugdymo turinio pokyčiams daugiau įtakos turi mokymasis kursuose.

3.17 lentelė

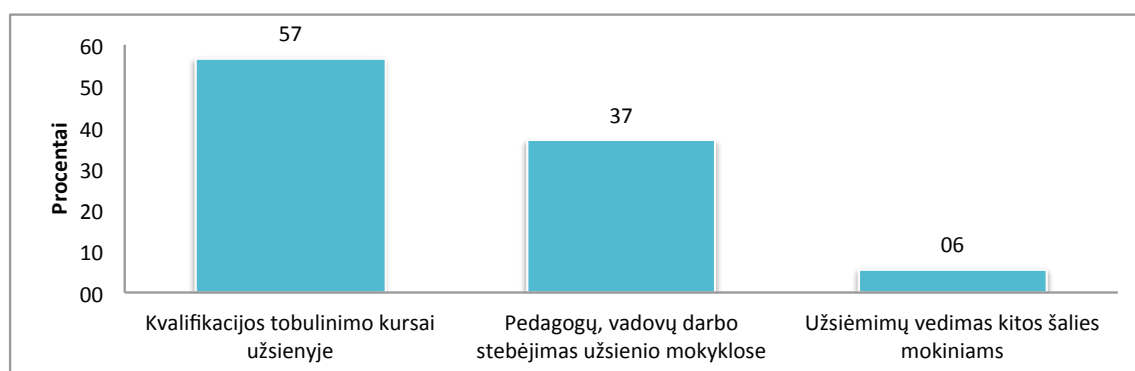
Organizacijos kaitos vertinimas atsižvelgiant į mokymosi formą
(N=218, vidurkis skalėje nuo 1 iki 5)

	MOKYMOSI FORMA		
	Šešėliavimas N=20	Kursai N=187	Kursai ir šešėliavimas N=28
Keičiasi ugdymo proceso organizavimas (didesnė dalykų integracija, mokymasis už mokyklos ribų ir pan.)	3,89	4,08	4,00
Pradedami taikyti nauji mokinių mokymosi metodai*	4,00	4,23	4,21
Keičiasi ugdymo turinys*	3,22	3,49	3,43
Auga mokinių mokymosi motyvacija*	3,72	3,92	4,07
Pamokose mokiniai kūrybiškiau ir aktyviau dirba*	3,83	4,09	4,25
Gerėja mokinių mokymosi rezultatai	3,44	3,67	3,63
Daugėja tolerancijos ir atvirumo	4,21	4,10	4,18

Keičiasi mokyklos vertybės ir kultūra	3,83	3,85	4,04
Projekto idėjos prisideda prie mokyklos strategijos įgyvendinimo	4,32	4,25	4,18
Daugiau diskutuojama apie mokyklos tarptautiškumo idėją	4,16	3,99	3,96
Projekto veiklos neigiamai paveikė mokyklos tvarką	1,71	1,56	1,46

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

Įdomu tai, kad mokymuose užsienyje nedalyvavę pedagogai, vertindami ERASMUS+ KA1 projekte dalyvaujančių kolegų pasirinkimus, remdamiesi savo kvalifikacijos tobulinimo patirtimi, prioritetą teikia kursams. Taip mano apie pusę apklausoje dalyvavusių pedagogų, nevykusių į mokymosi užsienyje vizitus. Maždaug trečdalis iš jų nurodo, kad daugiau naudosis tikisi iš kolegų, kurie užsienyje turėjo galimybių stebėti pedagogų ir vadovų veiklas (žr. 3.16 pav.).



3.16 pav. Mokymosi formos naudingumo vertinimas.
Mokymuose užsienyje nedalyvavusių pedagogų nuomonė (N=282)

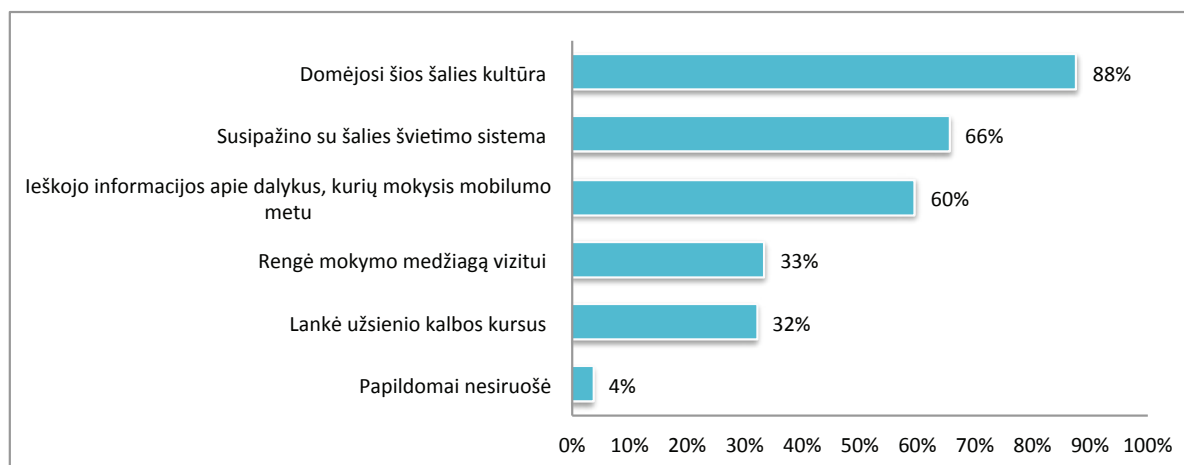
3.3. Organizacijos kaitos veiksniai

3.3.1. Asmens pasirengimas mokymuisi užsienyje

Mokymasis apibūdinamas kaip lyderystės ašis, kur pats asmuo yra aktyvus, planuoja ir numato, ko, kur, kada ir kodėl mokysis (Murphy ir Young, 1995). Ši mintis akcentuoja lyderio poreikių savianalizės, jo aktyvaus vaidmens mokymosi procese svarbą, tačiau, kaip minėta 1.2 skyriuje, labai svarbi dermė su mokyklos kaip institucijos poreikiais. Pasirengimas kryptingai asmeninei ūgčiai yra neatsiejamas lyderystės ir vėliau organizacijos kaitos veiksnys.

Tyrimo rezultatai patvirtina, kad dauguma pedagogų, dalyvavusių apklausoje, prieš mokymosi vizitą daugiau ar mažiau domėjosi šalies, į kurią vykstama, kultūra (88 proc.), susipažino su vi-

zito šalies švietimo sistema (66 proc.), domėjosi dalykais, kurių numatoma mokytis vizito metu (60 proc.), užsienio kalbos papildomai mokėsi 32 proc. mokymosi vizituose dalyvavusių mokytojų (žr. 3.17 pav.).



3.17 pav. Asmens pasirengimo kaitai veiklos (N=218)

Tyrimo duomenų analizės rezultatai leidžia teigti, kad mokyklų komandos nevienodai pasirengia mokymosi vizitams ($F(16;194)=3,3$, $p<0,001$, $\eta^2=0,21$): *asmens pasirengimo kaitai* vertinimo vidurkis skalėje nuo 0 iki 1 kinta nuo 0,17 iki 0,80. Tačiau statistiškai reikšmingų ryšių tarp asmens pasirengimo mokymuisi užsienyje ir priklausomybės nuo išorinių mokyklos charakteristikų (gyvenamosios vietovės, kurioje yra mokykla, tipo, mokyklos tipo, mokyklos dydžio) tyrimas neatskleidė. Nustatyta, kad mokytojų pasirengimas mokymuisi užsienyje priklauso nuo pedagoginio darbo stažo ($F(3;213)=3,7$, $p=0,013$, $\eta^2=0,049$): atsakingiau vizitui rengiasi pedagogai, turintys didesnę nei 16 metų darbo stažą ($M=0,56$), mažiau dėmesio pasirengimui skiria pedagogai, kurių darbo stažas yra iki 5 metų ($M=0,34$). Šie tyrimo duomenys suteikia pagrindą prielaidai apie didesnę patirtį turinčių asmenų brandumą, atsakomybę, didesnės prasmės teikimą pasirengimo būsimoms mokymosi patirtims etapui. Kitų statistiškai reikšmingų ryšių tarp asmens pasirengimo kaitai ir profesinių respondento požymių (pareigos, ugdymo pakopa, kurioje dirbama) nenustatyta.

Pasirengimo mokymuisi svarbą liudija ir tyrimo rezultatai. Duomenys rodo, kad *pasirengimas kaitai yra reikšmingas sėkmės veiksnys*. Pedagogai, kurie atsakingiau rengėsi vizitui, yra šiek tiek daugiau patenkinti savo mokymosi patirtimis ($rs=0,29$, $p<0,001$), geriau vertina mokymosi užsienyje metu įgytas tiek tarpkultūrinės ($rs=0,43$, $p<0,001$), tiek didaktines ($rs=0,39$, $p<0,001$) kompetencijas, padidėjusį atvirumą švietimo inovacijoms ($rs=0,37$, $p<0,001$), dažniau telkia ir įtraukia kolegas, siekdami įtvirtinti mokymosi užsienyje rezultatus organizacijoje ($r=0,48$, $p<0,001$).

Tyrimas taip pat atskleidė **pasirengimo mokymosi užsienyje vizitui ir asmeninės ūgties profilio sąsajas** (žr. 3.18 lentelę). Pedagogai, kurie prieš vizitą domėjosi šalies, į kurią vykstama, kultūra, švietimo sistema, aukščiau nei kiti vertina kitų kultūrų supratimą, žinias apie švietimo sistemą kitose šalyse, užmegztus ryšius su kolegomis užsienyje. Tikslingai prieš vizitą mokėsi užsienio kalbos mokytojai dažniau pastebi savo bendravimo užsienio kalba kompetencijos pokyčius. Pedagogai, kurie pasirengimo mokymosi vizitui metu tikslingai ieškojo informacijos apie numatomą mokymosi turinį, dažniau nei kiti nurodo konkrečius profesinių gebėjimų pokyčius, pvz.: IKT taikymo ugdymo procese, naujų mokymosi metodų, klasės valdymo įgūdžių, užsienio kalbos mokėjimo. Šie tyrimo rezultatai dar kartą pagrindžia *pasirengimo mokymosi vizitams svarbą*.

**Pasirengimo mokymosi vizitui ir asmeninės ūgties sričių ryšiai (N=218).
Koeficientas eta kvadratu**

	Domėjotės šios šalies kultūra	Susipažinote su šalies švietimo sistema	Lankėte užsienio kalbos kursus	Ieškojote informacijos apie dalykus, kurių mokysitės	Rengėte mokymo medžiagą vizitui
Geriau pažįstu ir suprantu kitas kultūras	0,067**	0,064**	0,024*	0,005	0,011
Praplėčiau savo žinias ir supratimą apie kitos šalies švietimo sistemą	0,010	0,087**	0,038**	0,016	0,020*
Patobulinau IKT taikymo ugdymo procese gebėjimus	0,050**	0,009	0,047**	0,052**	0,008
Patobulinau klasės valdymo įgūdžius	0,020*	0,062**	0,013	0,036**	0,016
Užmezgiau ryšius su kolegomis iš kitų šalių	0,040**	0,071**	0,000	0,045**	0,032**
Išmokau naujų mokymo metodų	0,006	0,000	0,004	0,038**	0,000
Patobulinau užsienio kalbos mokėjimą	0,012	0,000	0,120**	0,048**	0,003
Pagilinau žinias, kaip dirbti su išskirtinių mokymosi poreikių turinčiais mokiniais	0,041**	0,093**	0,001	0,026*	0,019*
Įgijau patirties dirbti su kitų kultūrų žmonėmis	0,012	0,036**	0,007	0,022*	0,015
Tapau atviresnis pokyčiams ir inovacijoms	0,040**	0,080**	0,018*	0,013	0,027*
Gavau stimulą keisti savo mokymo stilių	0,016	0,016	0,035**	0,056**	0,004

*p<0,05, **p<0,01, Manno-Whitney testas

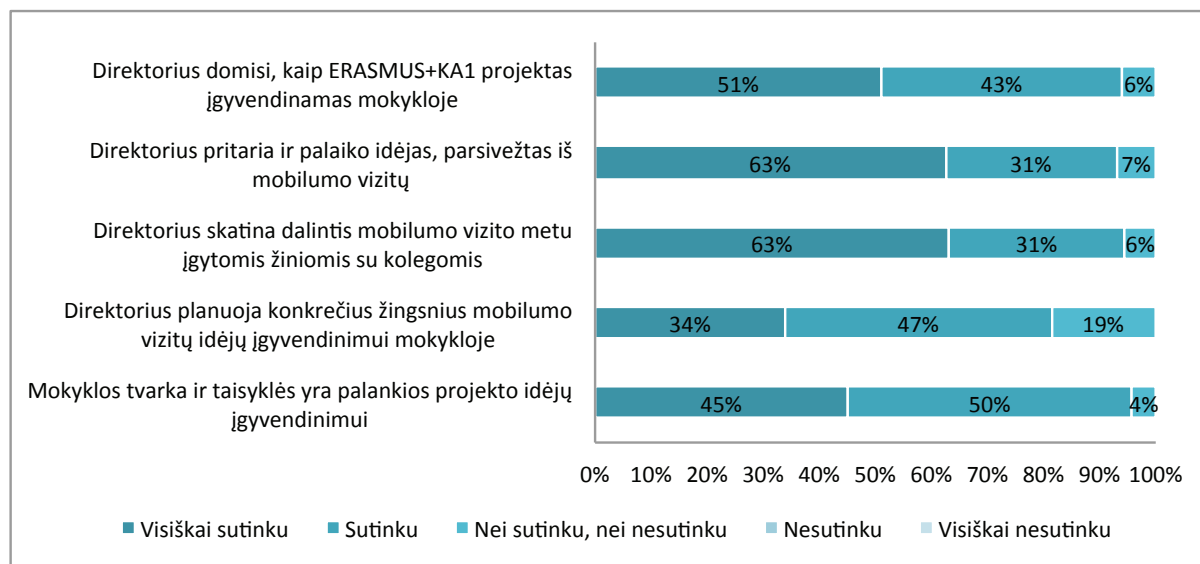
Atsakymų į klausimyne pateiktą atvirą klausimą *Ką norėtumėte patarti savo kolegoms, kurie atei-tyje dalyvaus ERASMUS+ KAI mobilumo projektuose?* turinio analizės rezultatai (žr. 10 priedą) leidžia teigti, kad, remdamiesi savo patirtimi, mokymuisi užsienyje pasirengimui projekte dalyva- vę pedagogai rekomenduoja skirti daug dėmesio. Jie mano, kad mokymosi kokybę ir mokymosi sėkmę užtikrina:

- **komandos telkimas**, apimantis visų projekto dalyvių įtraukimą į pasirengimo mokymuisi vei-klas, pasiskirstant darbus ir atsakomybes, uždegant iniciatyvumu savo kolegas;
- **kruopštus vizito planavimas ir mokymų pasirinkimas**, labai gerai apgalvojant mobilumų kryptis ir trukmę, iš anksto susirandant partnerius ir kursus teikėjus;
- **mokymosi tikslų formulavimas**, gerai apgalvojant, kokių žinių ar gebėjimų norisi įgyti, ir skiriant pakankamai laiko bei pastangų tinkamų kvalifikacijos tobulinimo kursų paieškai;

- **mokymų kokybės užsitikrinimas**, atidžiau renkantis kursus, kruopščiai analizuojant teikiamas programas, renkant informaciją, rekomendacijas ir atsiliepimus apie organizatorių turimas kompetencijas ir darbo kokybę, tiesiogiai bendradarbiaujant su kursų organizatoriais;
- **vizito šalies pažinimas**, iš anksto susipažįstant su šalies kultūra, žmonių bendravimo ypatumais, švietimo sistema;
- **užsienio kalbos tobulinimas**, siekiant daugiau tobulinti praktinio bendravimo užsienio kalba gebėjimus;
- **pasitikėjimas savimi ir pasirengimas iššūkiams**, nugalint savo drovumą, baimes ir kompleksus.

3.3.2. Organizacijos aplinkos palankumas kaitai (organizacijos vadovo (mokyklos direktoriaus) palaikymas ir organizacijos tvarkos ir taisyklių palankumas)

Naujų idėjų įgyvendinimas ir organizacijos kaita nėra galima be inovatyvumą, bendradarbiavimą ir kolegialumą remiančios mokyklos kultūros konteksto. Tyrimė išskirtos dvi organizacijos kaitai svarbios jos aplinkos dimensijos: (1) organizacijos vadovo (mokyklos direktoriaus) palaikymas ir (2) organizacijos tvarkos ir taisyklių palankumas (žr. 3.18 pav.).



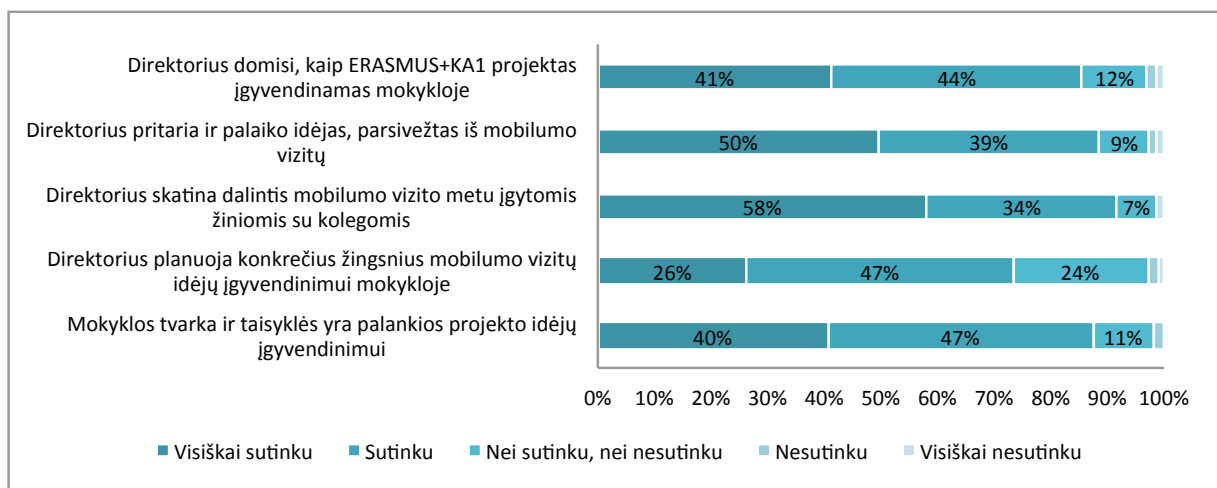
3.18 pav. Organizacijos aplinkos palankumas kaitai.
Mokymosi užsienyje vizituose dalyvavusių mokytojų požiūris (N=218)

Reikšminga organizacijos kaitos sąlyga yra jos aplinkos palankumas kaitos idėjoms įgyvendinti, išreikštas organizacijos vadovų palaikymu ir palankia organizacijos tvarka, struktūra, taisyklėmis. Dauguma respondentų (per 90 proc.) vadovo dėmesį kaitos idėjai, rūpinimasi šios idėjos sklaida,

domėjimąsi idėjos įgyvendinimu vertina labai palankiai arba palankiai. Konkrečias mokyklos vadovo pastangas dalyvaujant pokyčių planavimo ir įgyvendinimo procese nurodo mažiau respondentų.

Vizituose nedalyvavę pedagogai taip pat pastebi ir panašiai vertina direktoriaus lyderystę mokykloje skleidžiant mokantis užsienyje įgytas žinias, skatinant projekto įgyvendinimą mokykloje, tačiau šios lyderystės raiška, jų vertinimu, yra mažesnė (žr. 3.19 pav.). Pavyzdžiui, kad direktorius domisi, kaip ERASMUS+ KA1 projektas yra įgyvendinamas mokykloje, visiškai pritaria 51 proc. dalyvavusių ir 41 proc. nedalyvavusių mokymosi užsienyje vizituose pedagogų. Neabejotiną mokyklos direktoriaus įsitraukimą į planuojant projekto inicijuotus pokyčius nurodo 34 proc. kvalifikaciją užsienyje kėlusius ir 26 proc. to nedariusių pedagogų. Mokyklos tvarkos ir taisyklių palankumą projekto idėjoms įgyvendinti tiek ERASMUS+ KA1 projekto dalyviai, tiek jame nedalyvavę respondentai vertina panašiai.

Pažymėtina, kad mokyklos vadovo aktyvumo įgyvendinant ERASMUS+ KA1 projektą ir mokyklos aplinkos palankumo kaitai vertinimas yra dvi santykinai besiskiriančios organizacijos aplinkos dimensijos: ryšys tarp jų yra silpnas ($\rho=0,29$, $p<0,001$).



3.19 pav. Mokyklos aplinkos palankumas kaitai.
Mokymosi užsienyje vizituose nedalyvavusių mokytojų požiūris (N=282)

Vertinant vadovo dalyvavimą įgyvendinant projektą, nustatyti dideli statistiškai reikšmingi skirtumai tarp projekte dalyvavusių mokyklų ($F(16;194)=16,3$, $p<0,001$, $\eta^2=0,571$). Geriausiai šiuo požiūriu vertinamos mokyklos vidurkis 5 balų skalėje siekia 4,9, blogiausiai – 3,6. Mažesni, tačiau statistiškai reikšmingi skirtumai tarp mokyklų yra ir aprašant mokyklos tvarkos ir taisyklių palankumą projekto idėjoms įgyvendinti ($F(16;190)=1,8$, $p=0,025$, $\eta^2=0,136$).

Detalesnė tyrimo duomenų analizė atskleidė, kad mokyklos direktoriaus aktyvumo ERASMUS+ KA1 projekte vertinimas priklauso nuo gyvenamosios vietovės, kurioje yra mokykla, tipo ($F(2;208)=5,3$, $p=0,006$, $\eta^2=0,049$). Didesnį vadovo palaikymą dažniau pastebi didžiųjų miestų mokyklų pedagogai ($M=4,5$), kiek rečiau – miesteliuose ir kaimo vietovėse esančių mokyklų pe-

dagogai (M=4,4). Pažymėtina, kad pradinių klasių mokytojai jaučia šiek tiek didesnę mokyklos direktoriaus dėmesį projektui (M=4,5) negu pagrindinėje ir vidurinėje bendrojo ugdymo pakopoje dirbantys pedagogai (M=4,4).

3.3.3. Organizacijos kaitos veiksnių modeliai

Modeliuojant mokymosi užsienyje sąlygotos lyderystės bei organizacijos aplinkos ir organizacijos kaitos sąsajas, buvo taikoma keletas statistinių metodų: daugiamatė dispersinė analizė MANOVA, tiesinė regresinė analizė ir struktūrinių lygčių modeliavimas. Išskirti ir išmatuoti tikėtiną įtaką organizacijos kaitai darantys lyderystės ir organizacijos aplinkos veiksniai: *pasirengimas kaitai, idėjų sklaida organizacijos viduje, kolegų įtraukimas, mokyklos vadovo palaikymas, pozityvus kolegų atsakas*. Organizacijos kaitos raiška pristatyta 3.2.6 skirsnyje, o minėtų veiksnių raiška – 3.3.1, 3.3.2, 3.3.3 skirsniuose.

Siekiant atskleisti veiksnių įtaką organizacijos kaitai, atlikta daugiamatė dispersinė analizė. Jos rezultatai pateikiami 3.19 lentelėje. Nustatyta, kad **didžiausią reikšmę organizacijos pokyčiams turi lyderystės dimensija – kolegų įtraukimas**. Mokyklose, kuriose iš mokymosi vizitų grįžę mokytojai uždega noru taikyti naujoves vizituose nedalyvavusius mokytojus, organizuoja kitų kolegų mokymąsi, buria bendraminčių grupes naujiems sumanymams įgyvendinti, pokyčiai pastebimi dažniau nei kitose. Antroje vietoje pagal poveikio stiprumą yra *pozityvus kolegų atsakas*, trečioje – *pasirengimas mokymosi vizitui*. Silpniausia yra idėjų sklaidos organizacijos viduje įtaka.

3.19 lentelė

Organizacijos kaitą sąlygojantys lyderystės veiksniai. MANOVA rezultatai.
Mokymosi užsienyje vizituose dalyvavusių mokytojų apklausos duomenys (N=218)

Faktoriai	Wilks' Lambda reikšmė	F(3;203)	p reikšmė	Dalinis eta kvadratu
Pasirengimas mokymuisi užsienyje	0,791	17,8	<0,001	0,21
Idėjų sklaida organizacijos viduje	0,891	8,2	<0,001	0,11
Kolegų įtraukimas	0,731	24,9	<0,001	0,27
Vadovo palaikymas	0,821	14,7	<0,001	0,18
Pozityvus kolegų atsakas	0,768	20,4	<0,001	0,23

Nepriklausomi požymiai: organizacijos kultūros pokyčiai, ugdymo turinio pokyčiai, mokinių mokymosi pokyčiai.

Detaliau priežasčių ir pasekmių ryšius priklausomai nuo rezultato tipo atskleidžia tiesinės regresinės analizės metodas, palaipsniui eliminuojant kintamuosius, kurių įtaka nėra statistiškai reikšminga. Visais trimis analizuotais atvejais, tiriant organizacijos kultūros, ugdymo turinio, mokinių mokymosi veiksnius, duomenys atitinka regresinės analizės modelio reikalavimus.

Organizacijos kaitą sąlygojantys veiksniai. Regresinės analizės rezultatai.
Mokymosi užsienyje vizituose dalyvavusių mokytojų apklausos duomenys (N=218)

Organizacijos kaita	Standartizuoti regresijos lygties koeficientai β					Determinacijos koeficientas
	Pasirengimas mokymuisi užsienyje	Idėjų sklaida organizacijoje	Kolegų įtraukimas	Vadovo palaikymas	Pozityvus kolegų atsakas	
Organizacijos kultūros pokyčiai	0,21*	-	0,27**	0,26**	0,31**	0,31
Ugdymo turinio pokyčiai	0,16*	-	0,14*	0,22*	0,24**	0,45
Mokinių mokymosi pokyčiai	0,30**	0,17*	0,10*	0,23**	0,31**	0,51

- statistiškai nereikšmingas požymis eliminuotas.

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

Analizuojant skirtingus pedagogų mokymosi užsienyje sąlygotus mokyklos lygmens pokyčius, pastebima, kokia yra skirtinga veiksnių įtaka. Regresinės analizės rezultatai rodo, kad stipriausią poveikį pokyčiams turi pozityvus kolegų atsakas, kai jie pritaria projekto įgyvendinimui ir palaiko naujas idėjas, įsitraukia į projekto veiklas.

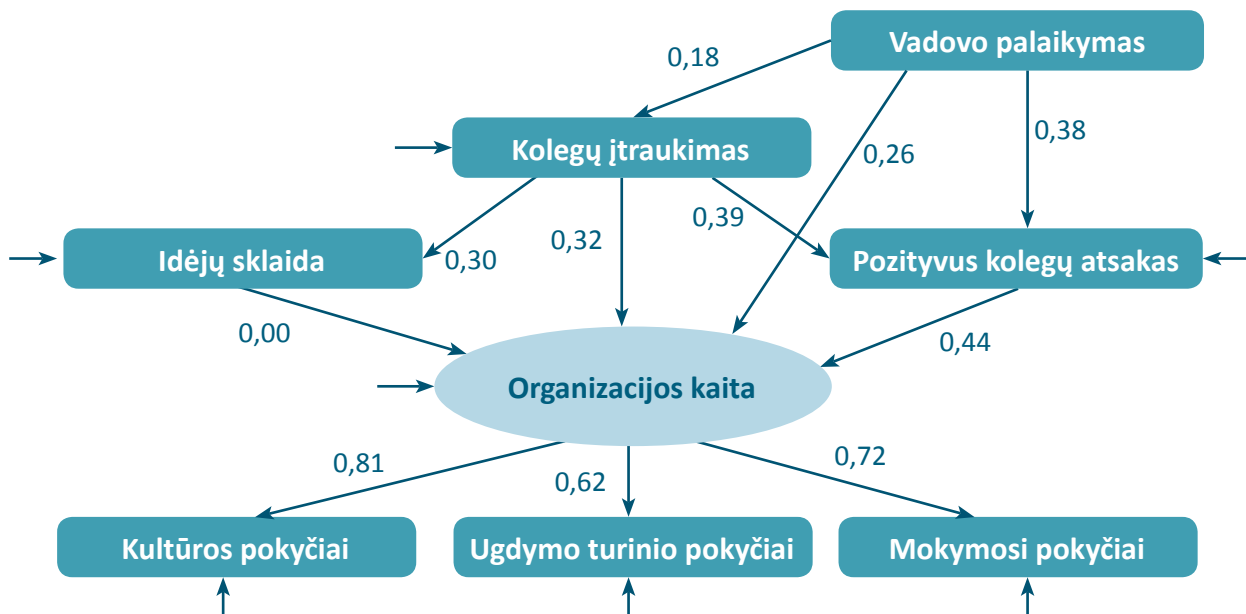
Keičiant mokyklos kultūrą reikšmingas yra kolegų įtraukimas ir vadovo palaikymas, ugdymo turinio pokyčiams svarbiausias vadovo palaikymas, o mokinių mokymosi pokyčiams – pasirengimas vizitui.

Nustatyta, kad *idėjų sklaidos* įtaka *organizacijos kultūros pokyčiams* ir *ugdymo turinio pokyčiams* nėra statistiškai reikšminga, o *mokinių mokymosi pokyčių* atveju pastebimas silpnas statistiškai reikšmingas ryšys. **Taigi idėjų sklaidos mokyklos viduje iniciatyvos, tokios kaip mokymosi užsienyje patirčių pristatymas metodiniame būrelyje ar pedagogų tarybos posėdyje, atvirų pamokų vedimas ir pan., nėra svarus veiksnys, keičiantis organizaciją.**

Siekiant kompleksiskai atskleisti veiksnių įtaką organizacijos kaitai, taikant struktūrinių lygčių modeliavimo metodą buvo atlikta kelio analizė, leidžianti įvertinti ir veiksnių tarpusavio sąsajas. Sudaryti du gana gerai duomenis atitinkantys modeliai.

Pirmame modelyje organizacijos kaita siejama su idėjų sklaida, kolegų įtraukimu, pozityviu kolegų atsaku bei organizacijos aplinkos palankumo kaitai veiksniu – vadovo palaikymu (žr. 3.20 pav.). Modelio tinkamumo parametrai ($\chi^2(8) = 14,1$, $p = 0,08$, CFI=0,99, NFI=0,97, RFI=0,90, RMSEA=0,059) rodo gerą statistinio modelio ir tyrimo duomenų suderinamumą.

Šis modelis atskleidžia, kad didžiausią tiesioginę įtaką organizacijos kaitai turi *pozityvus kolegų atsakas* (0,44) ir *kolegų įtraukimas* (0,32), kiek mažesnę – *vadovo palaikymas* (0,26). **Tiesioginės idėjų sklaidos organizacijos viduje įtakos organizacijos kaitai tyrimas neatskleidė.**



3.20 pav. Organizacijos kaitos ir ją sąlygojančių veiksnių sąsajos. I modelis

3.20 paveiksle pateikiamos tiesioginės įtakos, o 3.21 paveiksle nurodomi visuminiai efektai. Pavyzdžiui, tiesioginė vadovo įtaka organizacijos kaitai yra 0,26. Tačiau, kaip matome modelyje, ji pasireiškia ir netiesiogiai: vadovo palaikymas turi įtakos pozityviam kolegų atsakui (0,38) ir taip pat lemia kolegų įtraukimą (0,18). Tai reiškia, kad visuminis vadovo palaikymo efektas organizacijos kaitai yra 0,42. **Vertinant visuminį efektą, didžiausią įtaką organizacijos kaitai turi pozityvus kolegų atsakas. Mokyklose, kuriose mokymosi užsienyje vizituose dalyvavusiems pedagogams įtraukiant kolegas pavyksta išgauti pozityvų jų atsaką, didesni pokyčiai pastebimi visose srityse. Vadovo palaikymas išryškėja kaip reikšmingas organizacijos kaitos veiksnys, turintis tiesioginę įtaką organizacijos pokyčiams ir pasireiškiantis per mediacinius (tarpinius) požymius – pozityvų kolegų atsaką ir kolegų įtraukimą.**

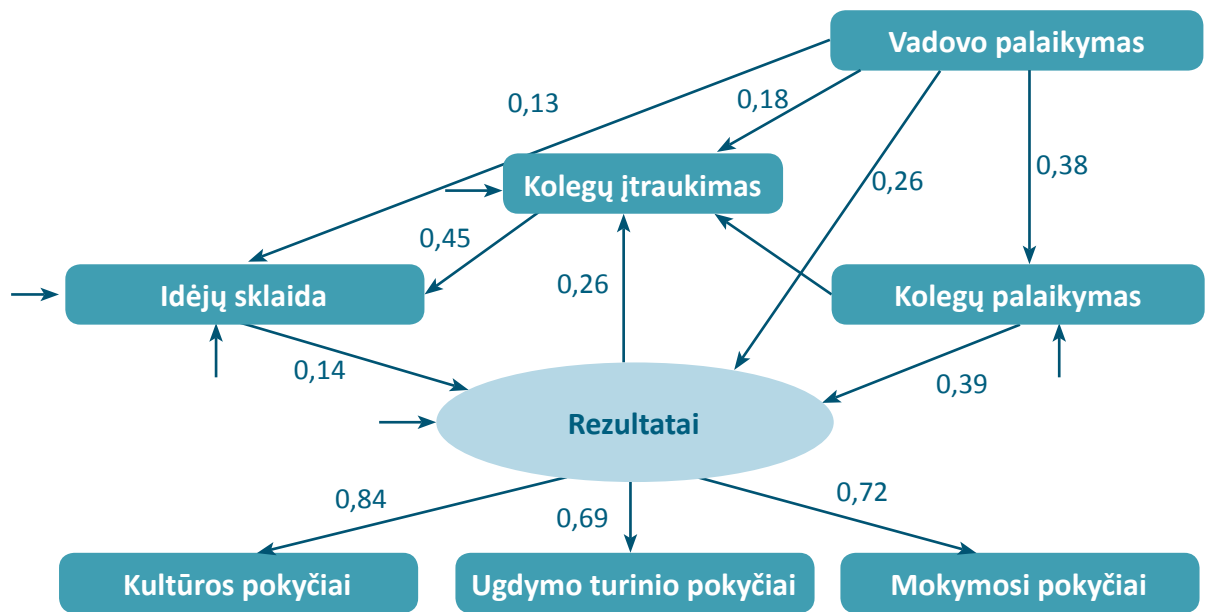
3.21 lentelė

Organizacijos kaitos ir ją sąlygojančių veiksnių sąsajos. Visuminiai efektai (I modelis).

Mokymosi užsienyje vizituose dalyvavusių mokytojų apklausos duomenys (N=218)

	Vadovo palaikymas	Pozityvus kolegų atsakas	Kolegų įtraukimas	Idėjų sklaida
Organizacijos kaita	0,54	0,57	0,32	0,00
Mokinių mokymosi pokyčiai	0,38	0,41	0,23	0,00
Ugdymo turinio pokyčiai	0,33	0,35	0,20	0,00
Mokyklos kultūros pokyčiai	0,44	0,46	0,26	0,00

Sudarant antrąjį modelį, iš pirmojo modelio eliminuotas idėjų sklaidos požymis, neturintis tiesioginės įtakos organizacijos kaitai, ir įtraukiamas pasirengimo mokymuisi kintamasis (žr. 3.21 pav.). Modelio tinkamumo parametrai ($\chi^2(8)=13,9$, $p=0,09$, CFI=0,99, NFI=0,97, RFI= 0,91, RMSEA = 0,059) rodo gerą statistinio modelio ir tyrimo duomenų suderinamumą.



3.21 pav. Organizacijos kaitos ir ją sąlygojančių veiksnių sąsajos. II modelis

Modelis atskleidžia statistiškai reikšmingą pasirengimo mokymosi užsienyje vizitui įtaką organizacijos kaitai (tiesioginė įtaka 0,14). Pasirengimas vizitui, kaip ir buvo nustatyta anksčiau, didžiausią įtaką turi mokinių mokymosi ir mokyklos kultūros pokyčiams. Atskleista svari kolegų įtraukimo įtaka pasirengimui (0,45): mokymuose užsienyje dalyvavę pedagogai, kurie aktyviai telkia kolegas, stengiasi juos įkvėpti naujų idėjų įgyvendinimui, daugiau dėmesio skiria ir pasirengimui mokymuisi užsienyje. Pasirengimui svarbu ir vadovo palaikymas (0,13).

3.21 lentelė

Organizacijos kaitos ir ją sąlygojančių veiksnių sąsajos. Visuminiai efektai (II modelis).

Mokymosi užsienyje vizituose dalyvavusių mokytojų apklausos duomenys (N=218)

	Vadovo palaikymas	Pozityvus kolegų atsakas	Kolegų įtraukimas	Pasirengimas asmeninei ūgčiai
Organizacijos kaita	0,52	0,53	0,32	0,14
Mokymosi pokyčiai	0,37	0,37	0,23	0,10
Ugdymo turinio pokyčiai	0,35	0,35	0,22	0,09
Mokyklos kultūros pokyčiai	0,44	0,45	0,27	0,11

Ši požymių ryšių analizė leidžia teigti, kad, **be vadovo palaikymo, kolegų įtraukimas ir pozityvus kolegų atsakas yra svarbiausi organizacijos kaitos veiksniai. Tyrimas patvirtina ir pasirengimo asmeninei ūgčiai svarbą, tačiau neįrodo idėjų sklaidos organizacijos kaitai reikšmingumo.**

3.4. Sisteminiis pedagogų mokymosi užsienyje sąlygotos lyderystės organizacijos kaitai modelis

Sisteminiame pedagogų mokymosi užsienyje sąlygotos lyderystės organizacijos kaitai modelyje anksčiau išskirti lyderystės veiksniai yra pajungiami į vieną latentinį (tiesiogiai nepastebimą) lyderystės konstruklą.

Konceptualus modelio pagrindas

Šiame modelyje remiamasi procesiniu požiūriu į lyderystę, kuris ją apibrėžia kaip dinamišką procesą, o ne statišką formaliomis pareigomis įteisintą fenomeną. Akcentuojama asmenų tarpusavio sąveikų reikšmė (Harris, 2003; Harris ir Spillane, 2008), kolektyvinės bendradarbiavimo veiklos (Spillane ir Camburn, 2006) ir komandos lygmens praktikos, kai į kaitą orientuotas proaktyvus elgesys kyla iš organizacijos komandos narių, nebūtinai formalaus vadovo (Carson ir kt., 2007).

Modelis remiasi prielaida, kad organizacijos kaita yra neatsiejama nuo jos narių (individue) kaitos, t. y. lyderystės pamatiniu pagrindu laikoma **asmeninė ūgtis**. Šiame tyrime asmeninė ūgtis analizuojama pedagogų dalyvavimo mokymosi veiklose užsienyje pagal ERASMUS+ KA1 projektą kontekste vertinant atvirumo kaitai, tarpkultūrinės kompetencijos ir didaktinių kompetencijų kaitą.

Manoma, kad šios lyderystės dimensijos kaita suteikia asmenims energijos ir įkvėpimo toliau veikti organizacijoje – **skleisti kaitos idėjas**, dalytis įgyta patirtimi ir gerąja praktika (Andrews et al., 2002; Topolinski, 2014). Visuotinai sutariama, kad pokyčių iniciatyvų sklaida, perdavimas ir aiškinimasis organizacijoje padeda kurti ir nustatyti bendras reikšmes ir prasmes, kurios yra būtinos sėkmingai organizacijos kaitai. Tai pasireiškia per mokytojų veiksmus skleidžiant pokyčių viziją, dalijantis mokymo patirtimi ir ištekliais su kolegomis (Gonzales ir Lambert, 2014), stengiantis įkvėpti ir įtraukti kolegas dalyvauti kaitos iniciatyvose (Storey ir Holti, 2013).

Svarbia lyderystės proceso dimensija laikomas sekėjystės elementas (šiuo tyrime vadinamas **pozityviu kolegų atsaku**). Tai reiškia, kad lyderystė pasižymi dinamišku abipusės naudos, paramos ir įtakos santykiu, apimančiu įkvėpti bendram komandos įsipareigojimui ir atsakomąją komandos narių elgseną. Vadovaujamas nuostata, kad lyderiai ir sekėjai yra to paties proceso dalis, ir lyderystei apibūdinti yra reikalinga sekėjystės dimensija (Aleksic, 2016).

Organizacijos kaita apibūdinama kaip pakitusi organizacijos narių mąstysena, ugdymo veiklų praktika ir mokinių mokymosi rezultatų teigiama dinamika, manant, kad lyderystės procesai organizacijoje turi įtakos sisteminiams organizacijos pokyčiams.

Taigi, modelio pagrindą sudaro **lyderystės** konceptas, susidedantis iš keturių dimensijų: (1) *Asmeninė ūgtis* (su trimis subdimensijomis: *Atvirumas kaitai*, *Tarpkultūrinės kompetencijos* ir *Didaktinės kompetencijos*), (2) *Idėjų sklaida*, (3) *Kolegų įtraukimas*, (4) *Pozityvus kolegų atsakas*, ir **organizacijos kaita**, kurią sudaro trys komponentai: *Organizacijos kultūra*, *Ugdymo turinys* ir *Mokinių mokymasis*.

Modelio konstrukto skalės sudarytos pasitelkiant faktorinės analizės procedūrą taikant pagrindinių komponentų (PCA) metodą (faktoriniai svoriai 0,5 arba didesni (Hair ir kt., 2010)). Išskirti 9 prasminiai faktoriai, kurių kiekvienas paaiškina nuo 42 iki 74 % sklaidos (Kaiserio kriterijus, žr. 3.22 lentelę). Teiginiai, kurių faktorinis svoris buvo žemesnis nei 0,5, sudarant skales buvo eliminuoti. Visų skalių pirmosios ir antrosios tikrinių reikšmių santykis kinta intervale nuo 2,4 iki 4,5

(žr. λ_1/λ_2 3.22 lentelėje). Anksčiau pateiktos statistinių rodiklių reikšmės rodo sudarytų konstrukto vienmatiškumą.

Skalių patikimumas vertintas apskaičiuojant Cronbacho alpha koeficientą. Skalės patikimumas yra geras, jeigu *Cronbacho* $\alpha \geq 0,70$, priimtinas, jei $0,70 \geq \alpha \geq 0,60$ (Hair et al., 2010; Čekanavičius, Murauskas, 2002). Šešių sudarytų skalių patikimumas geras, dviejų skalių – patenkinamas (žr. 3.22 lentelę). Konstruktas *Idėjų sklaida* sudarytas kaip formatyvusis konstruktas, kadangi jo teiginiai atspindėjo nebūtinai tarpusavyje susijusias veiklas (idėjų sklaidą mokyklos viduje ir už mokyklos ribų). Tai reiškia, kad mokytojai pasirenka jiems priimtinas informacijos sklaidos kanalus ir tikslines grupes, todėl sudarant skalę buvo remiamasi ne statistiniais, o loginiais teiginių tarpusavio ryšiais. Formatyvusis konstruktas gali būti sudarytas iš indikatorių, kurie tarpusavyje susiję teigiamu ryšiu, turi neigiamą arba nulinę koreliaciją. Taigi, formatyviojo konstrukto atveju teiginių vidinio suderinamumo testavimas nėra atliekamas (Hoyle, 2012, p. 119, 120).

3.22 lentelė

Pagrindinių komponentių analizės (PCA) rezultatai

Konstruktas	Indikatorių skaičius	λ_1/λ_2	Paiškinta sklaida (%)	Cronbacho alpha
Atvirumas kaitai	2	2,9	74,5	0,66
Tarpkultūrinė kompetencija	4	2,5	49,8	0,67
Didaktinė kompetencija	4	2,7	51,4	0,68
Idėjų sklaida	8	-	-	-
Kolegų įtraukimas	5	2,4	42,0	0,65
Pozityvus kolegų atsakas	2	2,6	71,9	0,61
Organizacijos kultūra	3	2,9	63,5	0,71
Ugdymo turinys	3	4,2	70,5	0,79
Mokinių mokymasis	3	4,5	72,6	0,81

Pastaba. Visi kintamieji, išskyrus skales *Idėjų sklaida* ir *Kolegų įtraukimas*, vertinti Likerto skale nuo 1 iki 5, kur 1 – visiškai sutinku, 5 – visiškai nesutinku. Skalė *Idėjų sklaida* dichotominė.

Latentinių kintamųjų (*Lyderystės* ir *Organizacijos kaitos*) vidinis suderinamumas ir patikimumas vertintas naudojant kompozitinį patikimumą (angl. *composite reliability*, CR) ir Cronbacho alpha kriterijus. Remiantis Hair ir kt. (2010), priimtinas CR įvertis yra 0,7 ir daugiau, Cronbacho alpha – daugiau kaip 0,6 (Čekanavičius, Murauskas, 2002).

Visų modelio kintamųjų tarpusavio ryšiai analizuoti taikant Spearmano koreliacijos koeficientą, kadangi ne visų kintamųjų reikšmės buvo pasiskirsčiusios pagal normaliojo skirstinio dėsnį, koreliacijų palyginimui naudotas Z-testas, kuris leidžia įvertinti koreliacijų koeficientų skirtumo statistinį reikšmingumą.

Siekiant patikrinti, kaip tyrimo duomenys atitinka hipotetinę teorinę modelį (kaip mokytojų lyderystė susijusi su organizacijos kaita), buvo taikytas struktūrinių lygčių modeliavimas (Structural Equation Modeling, (SEM), IBM SPSS Amos 22). Kovariacijų matrica analizuota taikant mažiausio tikėtimumo metodą, modelio tinkamumas įvertintas taikant keletą kriterijų: chi kvadrato statistiką (χ^2), sąlyginį suderinamumo indeksą (CFI), Tuckerio-Lewisio indeksą (TLI), normuotą suderinamumo indeksą (NFI), kvadratinę šaknį iš standartizuotos vidutinės liekanos (SRMR) ir kvadratinę šaknį iš vidutinės aproksimuotos paklaidos (RMSEA). Indeksų CFI, TLI, NFI reikšmės, didesnės už 0,5, RMSEA ir SRMSEA reikšmės, mažesnės už 0,08, rodo gerą modelio ir duomenų atitikimą (Čekanavičius, Murauskas, 2002; Hooper et al., 2008).

Modelio konstrukty tarpusavio ryšiai

Spearmano koreliacijos koeficiento, kuriuo buvo vertinti modelio konstrukty tarpusavio ryšiai, reikšmės pateiktos 3.23 lentelėje.

3.23 lentelė

Modelio konstrukty tarpusavio ryšiai
(Spearmano koreliacijos koeficientas (rs), vidurkis ir standartinis nuokrypis (SD) ir N=218)

Skalė / konstruktas	1	2	3	4	5	7	6	7	8
1 Atvirumas kaitai	1,00								
2 Tarpkultūrinė kompetencija	0,56	1,00							
3 Didaktinė kompetencija	0,51	0,59	1,00						
4 Idėjų sklaida	0,36	0,39	0,37	1,00					
5 Kolegų įtraukimas	0,47	0,55	0,46	0,50	1,00				
6 Pozityvus kolegų atsakas	0,40	0,47	0,50	0,29	0,46	1,00			
7 Organizacijos kultūra	0,45	0,49	0,39	0,22	0,52	0,54	1,00		
8 Ugdymo tyrinys	0,37	0,37	0,43	0,18	0,35	0,43	0,59	1,00	
9 Mokinių mokymasis	0,43	0,40	0,56	0,27	0,40	0,53	0,58	0,59	1,00
Vidurkis	4,29	4,34	3,78	0,60	4,36	3,95	4,06	3,91	3,89
SD	0,60	0,50	0,63	0,2	0,29	0,55	0,53	0,59	0,56

Pastaba. Visi kintamieji, išskyrus skales *Idėjų sklaida* ir *Kolegų įtraukimas*, vertinti Likerto skale nuo 1 iki 5, kur 1 – visiškai sutinku, 5 – visiškai nesutinku. Skalė *Idėjų sklaida* dichotominė. rs reikšmės, didesnės už 0,17, rodo statistiškai reikšmingą ryšį ($p < 0,01$).

Kaip ir tikėtasi, visų latentinių lyderystės konceptų sudarančių konstrukty tarpusavio koreliacijos teigiamos ir statistiškai reikšmingos. Lyderystės koncepto dimensijos **Asmeninė ūgtis** subdimensijos (*Atvirumas kaitai*, *Tarpkultūrinė kompetencija*, *Didaktinė kompetencija*), atspindinčios mokymosi užsienyje rezultatus (asmeninį profesinį augimą), tarpusavyje susijusios vidutiniškai stipriais ryšiais ($p < 0,01$). *Idėjų sklaida* ir *Kolegų įtraukimas* yra susiję su *Atvirumo kaitai* augimu, *Kolegų įtraukimo* ir *Atvirumo kaitai* atveju pastebima kiek stipresnė tarpusavio koreliacija ($z=1,825$, $p=0,034$). Tai reiškia, kad atvirumas kaitai kaip asmens nuostata keičiasi ne tik profesinio tobulinimosi metu (mokantis užsienyje), bet ir parvykus iš mokymosi užsienyje vizitų bendrų su kolegomis profesinių veiklų metu. Tikėtina, kad mokytojai, skleidami kaitos idėjas kolegoms ir dėdami pastangas įtraukti juos į bendras veiklas, turėtoms mokymosi patirtims suteikia individualizuotą prasmę, t. y. asmenys geriau supranta, suvokia, įsisąmonina ir integruoja naują informaciją, keičiasi jų esami suvokimo modeliai arba kuriasi nauji (Maitlis, Vogus ir Lawrence, 2013), t. y. vyksta prasmės teikimas (angl. *sensemaking*), kurio metu persistruktūroja, keičiasi ir stiprėja vidinės atvirumo kaitai nuostatos.

Idėjų sklaida stipriau koreliuoja su *Kolegų įtraukimu*, tačiau kiek silpniau susijusi su *Pozityviu kolegų atsaku* ($z=4,47$, $p < 0,01$). Tai reiškia, kad mokytojai, kurie yra aktyvūs skleidami kaitos idėjas, labiau stengiasi įtraukti kitus kolegas, tačiau intensyvesnė *Idėjų sklaida* neužtikrina stipraus *Pozityvaus kolegų atsako* didėjimo. Ši situacija skatina susimąstyti apie skaidos formų poveikumą. Galima teigti, kad šiame tyrime analizuotos skaidos formos pasižymėjo labiau vienkryptės in-

formacijos perdavimo pobūdžiu (kolegų informavimas skaitant pranešimą konferencijoje, vedant seminarą kitų mokyklų mokytojams, pristatant projekto idėjas metodiniame mokytojų būrelyje ir pan.). Darytina prielaida, kad labiau bendradarbiaujančio pobūdžio, kolegialiu mokymusi ir bendra refleksija pasižyminčios sklaidos formos stipriau koreliuotų su pozityviu kolegų atsaku.

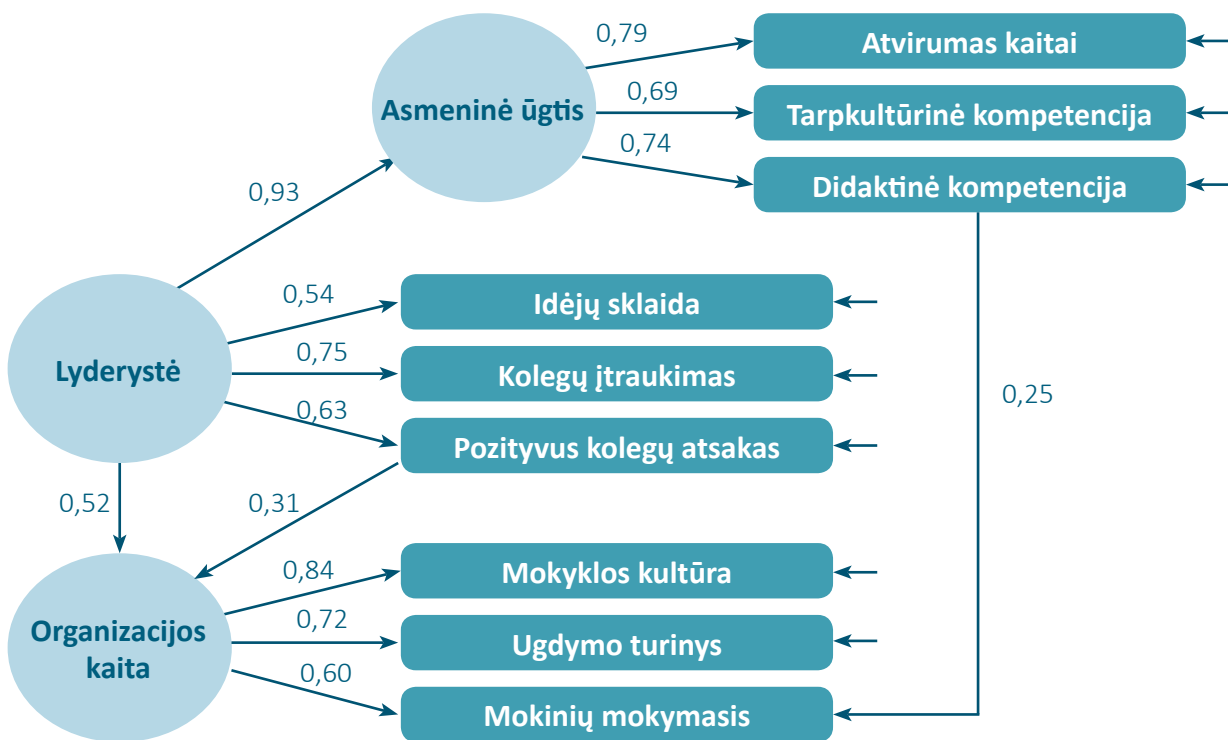
Vertinant atskirų **Lyderystės** dimensijų sąsajas su **Organizacijos kaitos** dimensijomis, akivaizdu, kad *Didaktinių kompetencijų* augimas labiau susijęs su pokyčiais klasės lygmenyje (keičiasi *Mokinių mokymasis*) nei su pokyčiais organizacijos lygmenyje (*Organizacijos kultūros kaita*) ($z=1,79$, $p=0,04$). Mokytojai, kurie pastebi didesnę savo *Tarpkultūrinės kompetencijos* augimą, aukščiau vertina pokyčius *Organizacijos kultūroje* nei *Ugdymo turinio* ($z=2,21$, $p=0,014$) ar *Mokinių mokymosi* ($z=1,654$, $p=0,049$) kaitą. Ši situacija galėtų būti interpretuojama pasitelkiant trinarę kompetencijų lygmenų klasifikaciją (profesinės nuostatos, didaktinės kompetencijos ir dalykinės kompetencijos (Gilis ir kt., 2008)) ir organizacijos, kaip kompleksinės sistemos, kuriai būdingas tam tikros matomos elgsenos praktikos (angl. *observed behaviours*), struktūros ir organizacinė kultūra. Tarpkultūrinės kompetencijos tobulinimas apima žinių, požiūrio ir įgūdžių, reikalingų suprasti skirtingas kultūrinių skirtumų perspektyvas, augimą (pvz., gebėjimas įvertinti, priimti skirtingus etikos standartus, dėl skirtingos kalbos kylančius niuansus). Didaktinė kompetencija labiau susijusi su konkrečių profesinių kompetencijų ugdymu dalyko srityje, mokymo metodais, studentų vertinimu, klasės valdymu ir pan. Taigi, logiška, kad didaktinės kompetencijos tobulinimas turi didesnę poveikį pokyčiams klasės (pamokos) lygmenyje, o tarpkultūrinės kompetencijos augimas turi didesnę poveikį pokyčiams organizacijos kultūros lygmenyje.

Sisteminis pedagogų mokymosi užsienyje sąlygotos lyderystės organizacijos kaitai modelis

Daugelis psichosocialinių konceptų matuojami per stebimus indikatorius, kurie nėra vienareikšmiški savo esmės ir validumo požiūriu. Vienas iš SEM dėmesio centrų yra konstrukto operacionalizavimas, stebimų kintamųjų ir modelio konstrukto sudėtinė tarpusavio priklausomybių analizė (Steenkamp ir Baumgartner, 2000).

Prieš sudarydami ir analizuodami mokymosi užsienyje sąlygotos pedagogų lyderystės modelį, atlikome modelio komponentų *Lyderystė* ir *Organizacijos kaita* statistinę analizę ir pagrįsime jų struktūrą.

Taikydami patvirtinančiosios faktorinės analizės metodą, tyrėme **Lyderystės** konstrukta, kuri nuskaido keturi kintamieji / faktoriai: *Asmeninė ūgtis*, *Idėjų sklaida*, *Kolegų įtraukimas* ir *Pozityvus kolegų atsakas*. Patvirtinančiosios faktorinės analizės modelio tinkamumo rodikliai rodo, kad empiriniai duomenys gerai atitinka modelį ($\chi^2(16)=23,7$, $p=0,097$, CFI=0,99, TLI=0,98, RFI=0,95, IFI=0,99, RMSEA=0,034, SRMR=0,029). Lyderystės konstrukta sudarančių kintamųjų vidinis suderinamumas yra gana geras, nes visų faktorinių svorių reikšmės yra aukštesnės už rekomenduojamą minimalią reikšmę 0,50. Aukščiausias yra kintamojo *Asmeninė ūgtis* faktorinis svoris ($\lambda=0,91$), žemiausias – kintamojo *Idėjų sklaida* faktorinis svoris ($\lambda=0,57$). Be to, vidinį suderinamumą išreiškiančių koeficientų reikšmės taip pat yra gana aukštos: kompozitinis patikimumas yra lygus 0,86, Cronbacho alpha koeficientas – 0,74. Visa tai rodo, kad pedagogų lyderystė gali būti konceptualizuota kaip latentinis konstruktas, kuri nuskaido *Asmeninė ūgtis*, *Idėjų sklaida*, *Kolegų įtraukimas* ir *Pozityvus kolegų atsakas*.



3.22 pav. Mokymosi užsienyje sąlygotos pedagogų lyderystės organizacijos kaitai modelis

Taikydami patvirtinančiosios faktorinės analizės metodą, tyrėme **Organizacijos kaitos** konstrukta, kurį nusako trys kintamieji / faktoriai: *Mokyklos kultūros pokyčiai*, *Ugdymo turinio pokyčiai* ir *Mokinių mokymosi pokyčiai*. Empirinių duomenų ir patvirtinančiosios faktorinės analizės modelio atitikimas yra geras ($\chi^2(21)=31,6$, $p=0,063$, $CFI=0,99$, $TLI=0,98$, $RFI=0,93$, $IFI=0,99$, $RMSEA=0,049$, $SRMR=0,034$). Organizacijos kaitos konstrukta sudarančių kintamųjų vidinis suderinamumas yra pakankamai geras, nes visų faktorinių svorių reikšmės yra aukštesnės už rekomenduojamą minimalią reikšmę 0,50. Aukščiausias yra kintamojo *Mokyklos kultūra* faktorinis svoris ($\lambda=0,87$), žemiausias – kintamojo *Mokinių mokymasis* faktorinis svoris ($\lambda=0,82$). Koeficientų kompozitinis patikimumas (0,88) ir Cronbacho alfa (0,81) reikšmės taip pat yra aukštesnės už kritines. Tai patvirtina faktą, kad *Organizacijos kaita* gali būti analizuojama kaip latentinis konstruktas, kurį sudaro trys aukščiau nurodyti kintamieji.

Siekiant nustatyti mokymosi užsienyje sąlygotos *Lyderystės* ir *Pokyčių mokykloje* sąsajas, sudarytas hipotetinis modelis ir aprašytas tiesinėmis lygtimis. Modeliavimui taikoma SPSS AMOS grafinė aplinka. Struktūrinių lygčių modeliavimas (SEM) leidžia nustatyti, koku mastu modelyje aprašytos hipotetinės struktūros atitinka empirinius duomenis.

Hipotetinio modelio, išreiškiančio tiesioginę lyderystės įtaką pokyčiams mokykloje, tinkamumo statistinė analizė atskleidė nepakankamai geras tinkamumo charakteristikas. Tobulinant modelį buvo taikomas modifikuotų indeksų metodas, kuris atskleidė, kad hipotetinį modelį tikslinga papildyti dar dviem statistinių ryšių nuorodomis: kintamasis *Kolegų įtraukimas* tiesiogiai veikia kintamąjį *Organizacijos kaita*, o kintamasis *Didaktinės kompetencijos* turi įtakos *Mokinių mokymosi pokyčių* vertinimui.

Patobulintas modelis gerai atitinka empirinius duomenis ($\chi^2(30)=48,4$, $p=0,003$, $CFI=0,97$, $TLI=0,94$, $RFI=0,91$, $IFI=0,97$, $RMSEA=0,069$, $SRMR=0,042$).

Standartizuotos modelio komponentų tarpusavio sąveiką išreiškiančių parametų reikšmės rodo statistiškai reikšmingą pozityvią mokytojų **Lyderystės** įtaką **Organizacijos kaitai** ($\beta=0,52$, $p<0,001$). Galima daryti išvadą, kad empiriniai duomenys patvirtina hipotetiniame modelyje numatytus ryšius. Atskleista statistiškai reikšminga *Pozityvaus kolegų atsako* kintamojo įtaka *Organizacijos kaitai* ($\beta=0,31$, $p<0,001$) ir *Didaktinių kompetencijų* įtaka *Mokinių mokymosi pokyčiams* ($\beta=0,25$, $p<0,001$).

Turint omenyje, kad esant nedidelei tyrimo imčiai ne visų kintamųjų skirstiniai yra artimi normaliesiems, ir siekiant patvirtinti modelio stabilumą, buvo taikomas Monte-Carlo metodas (generuota 200 atvejų imtis). Skaičiavimai patvirtino, kad mokymosi užsienyje sąlygota **Lyderystė Organizacijos kaitą** veikia tiesiogiai ($\beta=0,52$, $p=0,004$) ir netiesiogiai per *Pozityvų kolegų atsaką* ($\beta=0,31$, $p=0,01$). Taip pat patvirtinta teigiama mokymosi užsienyje įgytų *Didaktinių kompetencijų* kintamojo įtaka *Mokinių mokymosi* pokyčio vertinimui.

Šie duomenys patvirtina sekėjystės elemento svarbą lyderystės, keičiančios organizaciją, procese. Tai reiškia, kad lyderystė reiškiasi ne tik pedagogų asmeninės ūgties sąlygota aktyvia veikla organizacijoje skleidžiant kaitos idėjas, įtraukiant kitus kolegas, bet ir pozityviu kolegų atsaku, lemiančiu organizacijos kaitą.

Taip pat logiška, jog *Didaktinių kompetencijų* ūgtis turi gana reikšmingą poveikį *Mokinių mokymosi kaitai*, t. y. mokytojai, kurie pripažino, kad jų *Didaktinė kompetencija* reikšmingai ūgtelėjo profesinio tobulinimosi užsienyje metu, dažniau teigė, jog *Auga mokinių mokymosi motyvacija, Pamokose mokiniai kūrybiškiau ir aktyviau dirba, Gerėja mokinių mokymosi rezultatai*. Tai reiškia, kad didaktinės kompetencijos, kaip lyderystės asmeninės ūgties komponento, tobulinimas turi didelį poveikį klasėje vykstantiems pokyčiams.

4. PEDAGOGŲ MOKYMOSI UŽSIENYJE SĄLYGOTOS LYDERYSTĖS ORGANIZACIJOS KAITAI VERTINIMAS: organizacijų vadovų ir mokymuose užsienyje dalyvavusių mokytojų sutelktųjų diskusijos grupių turinio analizės rezultatai

4.1. Mokymuose užsienyje dalyvavusių mokytojų sutelktųjų diskusijos grupių tyrimo rezultatai

Tyrimo imtis. Siekiant giliau suprasti mokymosi užsienyje sąlygotos lyderystės ir organizacijos kaitos ypatumus Lietuvos mokyklose, organizuotos mokytojų ir vadovų sutelktosios diskusijos grupės, kuriose dalyvavo projektams ERASMUS+ KA1 veiksmo 2014–2015 m. finansavimą gavusių mokyklų vadovai ir mokymosi vizituose dalyvavę mokytojai. Tyrime organizuotos dvi mokytojų sutelktosios diskusijos grupės. Jose iš viso dalyvavo 24 pedagogai iš skirtingų švietimo įstaigų. Diskusijose buvo atstovaujama gimnazijos, progimnazijos, vidurinės mokyklos, daugiafunkcio centro, profesinio rengimo mokyklos tipai. Sutelktosiose diskusijos grupėse dalyvavo dalyko ir pradinio ugdymo mokytojų, socialinių pedagogų, psichologų, bibliotekininkų, skyrių vedėjų atstovai.

4.1 lentelė

Mokymosi užsienyje sąlygotos lyderystės ir organizacijos kaitos ypatumai

TEMA	KATEGORIJA	SUBKATEGORIJOS
ORGANIZACIJOS KAITOS INICIATYVŲ ŠALTINIAI	Mokyklos administracijos iniciatyva vystant organizacijos strateginę kryptį	–
	Mokytojų asmeninė iniciatyva, ieškant įvairesnių profesinės ūgties formų ir galimybių	–
ASMENINĖS ŪGTIES KRYPTINGUMO VEIKSNIAI	Organizacijos strateginiai tikslai	–
	Organizacijos tobulėjimo poreikiai	–
PASIRENGIMO KAITAI IŠŠŪKIAI	Kokybės garantijų trūkumas pasirenkant paslaugos teikėją užsienyje	–
	Komercijos „spąstai“	–
	Asmeninių pastangų poreikis užsitikrinti kursų kokybę	–
	Bendravimo užsienio kalba kompetencijos stygius	–

LYDERYSTĖS PROCESUS ĮGALINANTYS VEIKSNIAI	Komandinio veikimo galimybė	Atvirumas kaitai Skirtingų kompetencijų sinergija Didesnė poveikio galia
	Asmeninio lygmens veiksniai	Asmens iniciatyva ir dalyvavimas planuojant organizacijos kaitą Asmens motyvacija
	Organizacinio lygmens veiksniai	Pedagogų bendruomenės sprendimas Atrankos nebuvimas
IDĖJŲ SKLAIDOS PRASMĖS	Formalus įsipareigojimas	–
	Organizacijos kolegų ūgčiai naudingas procesas	–
	Kolegialų mokymąsi ir kitų organizacijų kaitą aktyvinanti priemonė	–
ASMENINĖS ŪGTIES PRIPAŽINIMO FORMOS	Formalus asmens profesinės ūgties pripažinimas	–
	Neformalus asmens profesinės ūgties pripažinimas	Mokinių pagarba ir dėmesys Užsienyje taikomų metodų pripažinimas pamokoje Tėvų pagarba besimokančiam užsienyje mokytojui Asmens savivertės augimas
ORGANIZACIJOS KAITOS KRYPTYS	Mokyklos strateginio vystymo pokyčiai, integruojant mokymosi užsienyje patirtį	–
	Ugdymo proceso pokyčiai, mokytojams taikant naują didaktinę praktiką	–
	Mokyklos kultūros kaita	–
	Kaitos idėjų tąsa kituose projektuose	–
	Mokytojų nuostatų pokyčiai	–
	Tinklaveikos atsiradimas	–

Iš sutelktosios diskusijos grupių dalyvių pasisakymų galima spręsti, kad organizacijos kaitos krypties, kartu ir pedagogų mokymosi užsienyje temos pasirinkimas yra ne tik mokyklos vadovų prerogatyva. Nustatyti du **ORGANIZACIJOS KAITOS INICIATYVŲ ŠALTINIAI**:

- **mokyklos administracijos iniciatyva vystant organizacijos strateginę kryptį:** *Mintis rengti paraišką buvo iš administracijos, bet paskui visi prisidėjo, buvo daug minčių, idėjų. Mūsų mokytojai mokykloje dėsto angliškai, pagrindinis siekis jų buvo išsiųsti mokytojus, kurie ir taip dėsto angliškai, kad geriau išmokytų dalykinę kalbą;*
- **mokytojų asmeninė iniciatyva, ieškant įvairesnių profesinės ūgties formų ir galimybių:** *Mes kreipėmės į administraciją, sakdami, kad reikėtų tos kvalifikacijos šiek tiek ir tolimesnės, tada pavaduotoja sako: „Taip, jokių problemų.“ Aš pamačiau, kad yra naujas projektas, tada atėjau pas direktorę su pasiūlymu. Aš vadovavau tam darbui, bet aš viena nerašiau. Rašėm kartu, bet aš sudėjau ir koregavau.*

Organizacijas, kuriose pastebimas abiejų kaitos šaltinių egzistavimas, galima būtų vertinti kaip brandžios kultūros organizacijas, kuriose mokyklos strateginė vizija dera su darbuotojų asmenine vizija, o darbuotojai yra aktyvūs ieškodami profesinės kompetencijos kėlimo formų, reikiamų tam, kad organizacijos strategija taptų realybe. Kalbant su mokymuose užsienyje dalyvavusiais pedagogais apie veiksnius, kurie turėjo įtakos profesinio tobulinimosi krypties pasirinkimui, paaiškėjo, kad gana aiškiai dominuoja organizacijos strategijos įgyvendinimo linija. Diskusijos dalyvių nuomone, pasirenkant profesinės ūgties kryptį yra svarbi asmeninių profesinių interesų atitiktis organizacijos strateginei kryptčiai. Tyrimo metu nustatyti šie **ASMENINĖS ŪGTIES KRYPTIN-GUMO NUSTATYMO YPATUMAI**:

- **ieškoma papildomų galimybių organizacijos strateginiams tikslams įgyvendinti:** *Ieškojome kaip nauja mokykla finansu, kas mums padėtų realizuoti strategijos tikslus. Mūsų projektas gimė dėl to, kad turėjome spręsti gimnazijos strateginius tikslus: mes norėjome rasti kelius, kurie leistų ištaisyti struktūrinės pertvarkos klaidas, psichologinius, socialinius palikimus, kuriuos reikėjo spręsti; Tema išplaukė iš mūsų strateginio plano ir kažkaip išsigrynino; Pasitarus su mokyklos vadovais sudomino, kad reikia tą europinį planą susidėlioti, kad paraiška aprėptų strateginius tikslus, kad programos prioritetai atitinka mūsų mokyklos prioritetus, ir man buvo labai įdomu rašyti;*
- **atsižvelgiama į organizacijos tobulėjimo poreikius:** *Svarbu buvo žinoti, ką norime tobulinti, labai konkrečiai, ko reikia mokyklai, kokios problemos, silpnosios grandys, ko tikrai negausi Lietuvoje.*

Ši situacija galėtų būti interpretuojama kaip aukšto mokytojų profesinio sąmoningumo egzistavimas, kada asmenys savo profesinę energiją ir pajėgumus kreipia organizacijos vizijai įgyvendinti. Kita vertus, organizacijos, kuriose asmenys akcentuoja organizacijos strategijos įgyvendinimo svarbą, tačiau jose visai nepastebima mokytojų asmeninė iniciatyva, turėtų atkreipti dėmesį į organizacijos vizijos įprasminimą kolektyvo sąmonėje, kadangi sėkmingiems ir tvariems organizacijos pokyčiams yra būtinas asmeninis kaitos svarbos suvokimas ir asmeninis įsipareigojimas veikti.

Diskutuojant apie pasirengimo mokymosi užsienyje vizitams procesą, atskleisti šie **PASIRENGIMO KAITAI IŠŠŪKIAI**:

- **kokybės garantijų trūkumas pasirenkant mokymų paslaugos teikėją užsienyje:** *Nebuvo lengva, kadangi nėra kursų duomenų bazės, tiesiog atviras visas internetas, va taip ir kur nori, ką nori, kaip nori... buvo labai labai sunku. Labai reikia atidžiai rinktis kursus. Kai buvo individualūs, buvo didžiulė bazė ir nebuvo problemos, dabar sudėtinga žinoti kokybę. Labai gerai buvo Fondo padarytas katalogas, kur galėdavai nueiti ir rasti, kurie patikrinti, tikrai geri, ir tada be problemų susirasti galėdavai. O dabar tikrai yra rizika. Važiuoji ir nežinai, kiek ten tau patiks ir kiek ten naudos bus;*
- **komercijos „spąstai“:** *Yra daug komercinių kursų, kurie neduoda jokios naudos: apvedė vieną kartą ratu apie mokyklą, parodė filmuką ir sako: tai viskas, laisvi. Žinau kursų, kur buvo tik turistinės kelionės (Malta, Kipras ir pan.). Kursų yra didelė įvairovė, ir kurie yra stiprūs, pamatysi tikrai pačiuose kursuose;*
- **asmeninių pastangų užsitikrinant kursų kokybę poreikis:** *Reikia pasirinkti tikrai gerus organizatorius ir pasidalinti kažkur erdvėje, kas yra vertinga. Mes vykome į tokius kursus, kurių turėjome rekomendacijas kažkokias. Aklai nevykome. Reikia labai gerai žinoti, kas organizuoja kursus, ir pasižiūrėti atsiliepinimus arba parašyti žmonėms, kurie dalyvavo, ir paprašyti parašyti teisingą atsiliepinimą. Kokybės laimime, kai atsiranda asmeniniai santykiai: mes daug važiuojame per savo mokyklų tinklą. Tada tu žinai, kad tas partneris yra patikimas;*

- mokymo formų (dėstymo ir šešėliavimo) pasirinkimą riboja **bendravimo užsienio kalba kompetencijos stygius**: *Rinktis dėstymą mokytojams yra per didelis iššūkis, per didelis stresas*; **asmeninės projekto dalyvių savybės**: *mokytojų užsidarymas, per didelis užimtumas, nenorėjimas pokyčių*.

Ši situacija rodo pasirengimo etapo ir proaktyvaus mokymosi dalyvių elgesio pasirengimo etape svarbą. Pasirengimo ryšys su organizacijos kaitos rezultatais statistiškai buvo patvirtintas ir analizuojant anketinės apklausos rezultatus (žr. 3.21 pav.). Mokymosi dalyviai, kurie aktyviai ieško, tikrina, renka rekomendacijas apie mokymo paslaugų teikėjus, savo veiksmais jau pasirengimo kaitai etape demonstruoja įsipareigojimą pokyčiui, tad, labai tikėtina, kad tokiose organizacijose kaita bus sėkmingesnė ir pokyčiai bus tvaresni.

Gilinantį į tai, kas įgalina lyderystės organizacijos kaitai procesus, tyrimo dalyvių požiūriu, komandinio veikimo galimybė – vienas iš svarbiausių veiksnių. ERASMUS+ KA1 veiksmo projektų išskirtinis požymis ir privalumas – tikslinis mokyklos mokytojų komandos veiklų rėmimas. Visuose projekto etapuose organizuojama ir remiama grupinė mokytojų veikla yra paveiki asmens ir organizacijos kaitai. Galima teigti, kad nauja ERASMUS+ programos mokytojų profesinio tobulinimosi užsienyje finansavimo tvarka, kai mokytis į užsienį vyksta ne pavieniai asmenys, o mokytojų komanda, pasirinkusi konkrečią mokymosi temą, veikia kaip **LYDERYSTĘ ĮGALINANTIS** veiksnys, suteikiantis **KOMANDINIO VEIKIMO GALIMYBĘ**, kuri organizacijoje aktyvina lyderystės procesus šiais aspektais:

- **atvirumas kaitai**: *Kursuose būnant kartu kyla idėjų, kuriomis dalinamasi. Kai dalyvauja mokyklos komanda – geriau, nes atstovauja įvairias grupes. Kuo daugiau nuvažiuoja ir pamato, tuo lengviau paskui susitarti įvairius dalykus ir įgyvendinti. Pas mus mokytojai daugiau individualistai: aš pasiruošiau, aš turiu, čia mano. O kada pabūna tuose įvairiuose kursuose, pamato, kad vis tik komanda pasiekia daugiau. Atsiranda mokykloje atvirumas*;
- **skirtingų kompetencijų sinergija / simbiozė**: *Kai važiuoja mokytojas ir, pvz., bibliotekos vedėjas, yra visiškai skirtingas matymas ir tada įmanoma suburti tikrą komandą su skirtingais požiūriais: visai kiti matymai ir galima daugiau pasiekti. Kai važiuoja žmogus, kuris nevaldo kalbos, komandoje jam susidaro galimybės iš kažko gauti pagalbą, jis drąsiau jaučiasi. Mūsų viena mokytoja taip tiesiog prašnekėjo. Viena niekada gyvenime būtų nevažiavusi. Jei iš mokyklos išvažiavę daugiau, toks branduolys, tu gali pasišnekėti ir generuoti kažką, kažkokias idėjas, iniciatyvas, ką neši mokytojams, kurie kartu nevažiavo*;
- **didesnė poveikio galia**: *Vertė institucijai didesnė, kuomet komanda važiuoja: tu gali institucijai kažkokius sprendimus įtakoti daugiau nei kaip individualus žmogus, pokyčius kažkokius vykdyti. Komanda yra galingesnė nei vienas žmogus. Komandos reikia kolektyvui įtikinti. Kai važiuoja komanda – didesnis įspūdis. Grįžta vienas mokytojas – tai jis vienas. O čia grįžta grupė ir iš karto sklaida visai kitokia. Važiuojant kartu vyksta sąveika tarp vadovų ir mokytojų. Jei nebūtų kartu važiavęs direktorius, kažin ar mes būtume galėję įtikinti, kad mums reikia planšetinių kompiuterių klasės*.

Remiantis mokytojų, dalyvavusių sutelktosiose diskusijos grupėse, pasisakymų turinio analizės rezultatais, kitus **LYDERYSTĖS PROCESUS ĮGALINANČIUS VEIKSNIUS** būtų galima skirstyti į **ASMENINIO LYGMENS** ir **ORGANIZACINIO LYGMENS**. Sudarant mokymuose užsienyje dalyvaujančių pedagogų komandas, vienu organizacijų atveju pagrindiniai kriterijai buvo **asmens motyvacija** ir **asmens iniciatyva, jo įsitraukimas aptariant organizacijos kaitos kryptį (rengiant projekto paraišką)**. Dalies mokyklų atveju nustatytas ir **mokyklos pedagogų bendruomenės sprendimo modelis**, – kiek direktyvesnis lyderystės procesų aktyvinimas „iš šono“ arba **atrankos procedūros nebuvimas**:

- **asmens iniciatyva ir dalyvavimas planuojant organizacijos kaitą:** *Dalyvavimas paraiškos rengime buvo vienas iš atrankos kriterijų. Važiavo tie, kurie turėjo ką pasiūlyti, ką tame projekte daryti. Projekto dalyvių atrankoje dalyvavo patys stipriausi gimnazijos žmonės, kurie buvo neformalūs lyderiai;*
- **asmens motyvacija:** *Mes rengėme mini konkursą mokykloje. Mokytojai turėjo teikti paraišką / prašymus. O mes rašėme motyvacinius raštus: kodėl mes norėtume, kaip norėtume, kaip prisidėsime. Mūsų prašė rašyti motyvacinius laiškus, o mes išreiškėme savo nuomonę, ką mes norime ten pasiekti;*
- **pedagogų bendruomenės sprendimas:** *Mūsų metodikos centrai pasitarė, kas vertas, kam tikrai labai reikia kvalifikaciją kelti. Metodikos būreliai siūlo tam žmogui, bet aišku, dar yra ir kalbos barjeras. Mokytojų atranka – bendras susitarimas, kad kandidatų siūlo metodinės grupės. Tai buvo joms ir proga susipažinti su projektu. Kai koordinacinė grupė svarstė atrankos rezultatus, nieko nekeitėme;*
- **atrankos nebuvimas:** *dalyvių atrankos pas mus kaip ir nebuvo, nes esame trys specialistės, tai ir visos trys važiuome.*

Ši situacija tik patvirtina asmeninio ir organizacinio lygmens veiksmų svarbą lyderystės vystymuisi, pagrindžiant, kad lyderystei kaip procesui visų pirma svarbus savęs motyvavimas keistis, labai svarbus palaikantis organizacijos kontekstas, o kartais ir aktyvesnis išorinis „pastūmėjimas“ iš komforto zonos. Siekiant daryti įtaką organizaciniams procesams labai svarbus komandinis veikimas, kuriantis tarpusavio atvirumo kaitai atmosferą, įgalinantis skirtingų kompetencijų sinergiją, suteikiantis didesnę poveikio galią.

Sutelktųjų diskusijos grupių tyrimo rezultatai patvirtina, kad mokymosi **IDĖJŲ SKLAIDA** yra svarbus lyderystės organizacijos kaitai požymis, persikeliantis ir už organizacijos ribų. Kaip jau buvo minėta, prasmės perdavimas, siekiant vieningų prasmių suteikimo kolektyviniu lygmeniu, yra viena iš esminių lyderystės dimensijų organizacijos kaitos sėkmei.

IDĖJŲ SKLAIDAI tyrimo dalyviai suteikia dvejopą prasmę: kaip formalus įsipareigojimas ir kaip savo organizacijos ir kitų mokyklų kolegų ūgčiai naudingas procesas:

- **formalus įsipareigojimas:** *Visi mokytojai daro sklaidą, nes buvo tokia sąlyga;*
- **organizacijos kolegų ūgčiai naudingas procesas:** *Po kiekvieno grįžimo mes rašome ataskaitas ir tokią metodinę medžiagą, kuria galės pasinaudoti kolegos, ir toje metodinėje medžiagoje mes nurodome, ką siūlome mokyklai, pvz., gabių vaikų sistemos tobulinimui iš to, ką mes išmokome, pamatėme, sužinojome;*
- **kolegialų mokymąsi ir kitų organizacijų kaitą aktyvinanti priemonė:** *Mes jau dalyvavome dviejose nacionalinėse konferencijose su sklaida, organizavome mieste du seminarus, specialiai vieną seminarą gretimai progimnazijai, progimnazijos mokytojai prašo toliau juos mokyti, jie taip pat norėtų gauti KA1 ir KA2 projektus.*

Labai tikėtina, kad asmenys, kurie idėjų sklaidą vertina kaip formalų įsipareigojimą, mažiau palankiai vertina savo mokymosi užsienyje patirtį dėl mokymosi vizitų kokybės trūkumo nei kolegos, kurie idėjų sklaidą supranta kaip organizacijos ir kitų mokyklų kolegas auginantį procesą. Tyrimo rezultatai leidžia teigti, kad užsienyje mokėsi mokytojai iš esmės teigiamai vertina savo įgytą patirtį ir mokymosi rezultatus, nors kartais ir abejoja visų idėjų pritaikymo galimybėmis: *Kai kurie dalykai tvaru, kai kurie natūraliai atkrenta. Patirtis vis tiek yra patirtis. Vis tiek kažkur lieka tai, ką gauni ir kažkur panaudoji. To, kas lieka, daugiau, daug daugiau ne to, ką atmeti.*

Skirtingas idėjų sklaidos vertinimas gali būti siejamas su skirtinga prasmės suteikimo situacija. Tam, kad nauja idėja ar patirtis būtų skleidžiama, stengiamasi, kad ja patiktų ir į jos įgyvendinimą įsitrauktų kolegos, ji pirmiausia turi būti internalizuota, t. y. besimokantis asmuo visų pirma turi konkrečiai patirčiai suteikti individualizuotą prasmę.

Kalbant apie **ASMENINĖS ŪGTIES PRIPAŽINIMĄ**, tyrimo dalyviai išskyrė dvi: **FORMALUS IR NEFORMALUS** pripažinimo formas. Viena vertus, mokymasis užsienyje pripažįstamas kaip tradicinis eilinis mokytojo profesinės veiklos įvykis, kuris pripažįstamas **FORMALIAI: Pažymėjimas iš kursų yra vienas iš rodiklių. Taip, tas užskaitoma kaip kiti kursai. Žymiai svaresnis yra NEFORMALUS** asmens profesinės ūgties pripažinimas, kurio požymiai:

- **mokinių pagarba ir dėmesys:** *Vizitai užsienyje skatina vaikų pagarbą: mokytojas kažkur buvo, kažką matė, bendravo, gali papasakoti. Jiems įdomi ir pati kitos šalies švietimo sistema: o kaip ten? Visada laukia nuotraukų: parodykite, ką ten matėte. Pirmos pamokos po grįžimų būna vaizdai, įspūdžiai, nuotraukos, emocijos. Mokytojai išlaisvėja ir vaikai tą mato: bendravimas kitoks, požiūris kitoks;*
- **užsienyje taikomų metodų pripažinimas pamokoje:** *Specialiai nesakau, kad mokiausi užsienyje, bet būna, kad kokį metodą ištraukiu ir sakau, kad va čia, Vakaruose, taip daro. Jei sugalvotum pats, tai būtų: va, čia kažką prisigalvojo, o kai pasakiau, kad čia yra atsivežta, mes dabar taip darysim, tai jie, mokiniai, kažkaip ramiai reaguoja. Jei ten taip, tai ir mes taip;*
- **tėvų pagarba besimokančiam užsienyje mokytojui:** *Iš tėvų tarpo atsiranda pagarba mokytojui, kad jis mokosi. Kada į Angliją išvažiuoja mokytis kitų dalykų mokytojas ir mokosi kalbos, tai jį ypatingai tėvai gerbia. Kai yra maža kaimo mokykla, o mokytojas važiuoja, nori mokytis, tai tėvai gerbia;*
- **asmens savivertės augimas:** *Mobilumai mokytojams prideda daug savivertės. Mokytojai kartais pamato paprastus dalykus, su kuriais jie dirba eilę metų. Jie pradeda suprasti savo vertę. Mes labai daug ką mokame, tik nesugebame pasiimti ir pateikti tai gyvenime, pamokose, o projektas išmokina atvirumo ir pasitikėjimo.*

Pripažinimas kaip atgalinio ryšio forma yra itin svarbi kalbant apie kaitos iniciatyvas. Kaip jau minėta, išorinis asmens pastangų pripažinimas, įvertinimas ir paramos teikimas turi didelę įtaką pokyčiams organizacijoje (Gabriel, 2005), o asmens savivertės augimas – kaip savotiška „vidinė“ atgalinio ryšio forma suteikia asmeniui motyvacijos ir vidinės energijos toliau veikti įgyvendinant kaitos idėjas organizacijoje.

Analizuojant atsakymus į klausimą dėl **mokymosi užsienyje** sąlygotų **organizacijos pokyčių ir jų tvarumo** sutelktosiose diskusijos grupėse su mokymosi užsienyje veiklose dalyvavusiais pedagogais, išryškėjo šios **ORGANIZACIJŲ KAITOS KRYPTYS:**

- **mokyklos strateginio vystymo pokyčiai, integruojant mokymosi užsienyje patirtį:** *Savo siūlymus pristatome ir tie siūlymai, pasibaigus projektui, dar kartą bus apvarstyti visi, jų pagrindu pakeitimai bus strateginiame plane ir bus įgyvendinti praktikoje. Taip pat bus didelis indėlis į mokyklos strateginių tikslų eigą: mes keisim, kai kuriuos dalykus net iš esmės;*
- **ugdymo proceso pokyčiai, mokytojams taikant naują didaktinę praktiką:** *Mes keliame naujus ugdymo tikslus, rašome programas, kai kurias temas integruojame. Pas mus pagyvėjo renginių, integruotų pamokų organizavimas. Tie metodai, ką sužinai ir išmoksti, tie liks ir po metų, ir po trijų. Po projekto atsiranda naujos pamokos, nauji metodai, integracija labai įvairių dalykų. Mes džiaugiamės, kad taikant atsivežtus metodus atsiveria, prakalba vaikai. Gerėja testų rezultatai. Mes pirmiausiai naudojame kitus metodus. Ir tą vaikai tikrai pajaučia, kad*

kažkas yra kitaip, ne taip, kaip buvo. Gerėja pamokos kokybė: idėjai kažką naujesnio ir vaikai pabunda, pamoka gaunasi įdomesnė;

- **mokyklos kultūros kaita:** *Mūsų partnerystė Europoje labai prasiplėtė ir tėvai eina grupėmis ir nori aktyviai dalyvauti gimnazijos veikloje, ko nebuvo iki to. Tai mes šiai dienai parsivežėme idėją ir mokyklos vertybės yra mūsų šių metų tema. Ir mes per pamokas kalbame apie kūrybiškumą, atsakomybę, pagarbą, aktyvumą. Ir tokių mažyčių niuansų stengiamės labai daug įgyvendinti: tie patys bendravimo principai, priminimai tėvams apie vaiko pasiekimus. Atrodo, tai darome, bet pabandome dar kitaip padaryti;*
- **kaitos idėjų tąsa kituose projektuose:** *Teiksime naujas paraiškas, nes susiduriame su naujomis realybėmis, turime migrantų vaikų, tai tarptautiškumo dimensija svarbi. Mes sustiprėjome, atsirado naujų partnerių, pasijutome tvirti: šiemet trys KA2 projektai yra mokykloje, visi pateikti projektai praktiškai laimėjo. Dabar yra didžiulis iššūkis, bet be KA1 projekto šitų rezultatų mes tikrai neturėtume. Visos veiklos, kurios prasidėjo KA2 projektuose, iš esmės atsiremia į KA1 patirtį: lyderystę švietimo valdyme, ekologinį ugdymą / edukaciją, ugdymo metodus. Pas mus po KA1 sektų projektai, kur trauktume savo mokinius. Ir tėvai, ir mokiniai jau jie norėtų irgi projekte sudalyvauti. Šiandien rašome naują projektą, nes susiradome partnerių. Bus KA2 projektas;*
- **individualūs mokytojų, dalyvavusių mokymosi užsienyje vizituose, nuostatų pokyčiai:** *Kultūrinis pažinimas lieka šimtas procentų vienareikšmiškai. Svarbiausia, ką mes parsivežame, gal ne metodus, o tą toleranciją, asmeninius įgūdžius, socialinius gebėjimus, išlaisvėjimą, kalbėjimą komandoje, kad ne per penkias minutes išsprendžiami klausimai. Mokytojams labai akiratis plečiasi, mes labai daug diskutavome išvažiavusios, ir tada supranti, kad visos Europos mokytojų problemos panašios ir mes nesame tokie vargšai nelaimingi;*
- **tinklaveikos atsiradimas:** *Reikia nebijoti skleisti ir mažus dalykus, dalintis. Rašo iš kitų mokyklų, kad nori jungtis prie tavęs, gal galime pasidaryti susirinkimą, kaip tu tai darai. Man tai atrodo, kad tas projektas niekada nesibaigs, nes mes tiek daug esame parsivežę ir toksai dėmesys įgyvendinimui: dar tą reikia padaryti, dar aną, ir vis kartu.*

Mokymuose užsienyje dalyvavę pedagogai, vertindami organizacijoje vykstančius kaitos procesus, mini pokyčius savo ugdymo praktikoje, besikeičiantį mokinių mokymosi procesą ir netgi mokymosi rezultatus, projektuoja mokyklos strategijos kaitos kryptį integruodami mokymosi užsienyje idėjas, stebi kolegų nuostatų ir apskritai organizacijos kultūros kaitos požymius, taip pat yra užsidegę tęsti mokymosi užsienyje metu įgytų idėjų įgyvendinimą su kolegomis iš kitų mokyklų. Sutelktųjų diskusijos grupių tyrimo rezultatai patvirtina anketinio tyrimo metu nustatytus organizacijos kaitos požymius, kaip rezultatą išryškindami kaitos tęstinumo aspektus (*kaitos idėjų tąsą kituose projektuose, mokyklos strateginio vystymo pokyčius, tinklaveikos atsiradimą*), ir leidžia daryti prielaidą apie kaitos rezultatų tvarumą organizacijoje ir kaitos rezultatų „persikėlimą“ į kitas organizacines sistemas.

4.2. Mokyklų vadovų sutelktųjų diskusijos grupių tyrimo rezultatai

Tyrimo imtis. Tyrimo metu organizuotos dvi mokyklų, gavusių paramą ERASMUS+ KA1 veiksmo projektams įgyvendinti, direktorių sutelktosios diskusijos grupės. Jose dalyvavo 14 skirtingų tipų ir skirtingų vietovių mokyklų vadovai. Dalis iš jų buvo ir mokymosi užsienyje vizitų dalyviai. Pagrindiniai diskusijos su mokyklos vadovais klausimai buvo orientuoti į organizacijos kaitos sąlygas, kaitos kryptingumą, mokyklos vadovų požiūrį į mokytojų lyderystę, jų veiksmus palaikant pokytį organizacijoje, organizacijos kaitos tvarumo užtikrinimo aspektus.

4.2 lentelė

Mokymosi užsienyje sąlygotos lyderystės ir organizacijos kaitos ypatumai

TEMA	KATEGORIJA	SUBKATEGORIJOS	
IŠORINĖ GALIMYBĖ, IŠJUDINANTI IŠ KOMFORTO ZONOS	Paskata mokytojų lyderystei	Mokytojų aktyvinimo ir motyvavimo priemonė Finansinis išteklius, įgalinantis asmeninę ūgtį	
	Organizacijos kaitos stimulus	Mokymosi / intelektinis organizacijos strategijos įgyvendinimo išteklius	
LYDERYSTĖS POTENCIALO PIEŠKA	Asmeninio lygmens lyderystės potencialo kriterijai	Asmens motyvacija Asmens iniciatyva ir indėlis planuojant kaitos kryptį Kalbos mokėjimas	
	Profesinė konkurencija		
LYDERYSTĖS ORGANIZACIJOS KAITAI POŽYMIAI	Mąstysenos keitimas ir veikimas savo pavyzdžiu	–	
	Aktyvus veikimas telkiant kolektyvą naujoms kaitos iniciatyvoms	–	
	Dalijimasis žiniomis kolektyvinei gerovei	–	
	Dalijimasis mokymosi ištekliais su kolegomis iš kitų mokyklų	–	
ORGANIZACIJOS KAITOS KRYPTYS	Mokyklos įvaizdžio gerinimas	–	
	Kolektyvo savivertės didinimas	–	
	Kolegialaus mokymosi stiprinimas	–	
	Kolektyvinės lyderystės plėtojimas	–	
	Tarptautinės profesinės tinklaveikos stiprinimas	–	
KAITOS IŠŠŪKIAI	Organizacinių kompetencijų trūkumas išnaudojant išorines galimybes	Strategavimo kompetencijų stoka Bendrų organizacinių pajėgų trūkumas Kalbos barjeras	
	Kokybės valdymas	Mokymosi užsienyje renginių kokybės neatitiktis lūkesčiams Savarankiška kokybės priežiūra Renginių kokybės vertinimo poreikis	
KAITĄ PALAIKANTYS VEIKSMŪNAI	Aktyvus mokymosi procesas		
	Organizacijos kaitos palaikymas vietos savivaldos lygmeniu	Teigiamas steigėjo požiūris Pripažinimas vadovo atestacijos metu Finansinė parama mokyklai	

Mokyklų vadovų požiūriu, mokytojų lyderystei rasti ir plėtoti, siekiant visos organizacijos kaitos, gana svarbi IŠORINĖ GALIMYBĖ, IŠJUDINANTI IŠ KOMFORTO ZONOS. Šiuo atveju galimybė organizacijai dalyvauti ERASMUS+ KA1 asmenų mobilumo mokymosi tikslais projekte mokyklų vadovų vertinama kaip PASKATA MOKYTOJŲ LYDERYSTEI ir ORGANIZACIJOS KAITOS STIMULAS, pasireiškiantis kaip:

- **mokytojų aktyvinimo ir motyvavimo priemonė:** *Mane intrigavo, kad projektas daugiau orientuotas į mokytojus, kurie kartais būna pasyvūs, kartais nenori niekur dalyvauti, užtenka pamokų, uždaryti klasės duris ir išeiti. Projektas – tai mokytojų motyvacijos darbui keitimo galimybė, todėl norime įtraukti kuo daugiau mokyklos bendruomenės, ypač mokytojų, kad jie paskui grįžę galėtų daugiau mokytis; O mokytojui kiekvieną kartą reikia lipti ant kažkokio laiptelio. Dalyvavimas projekte yra pastūmėjimas, kad reikia man palipti;*
- **finansinis išteklius, įgalinantis asmeninę ūgtį:** *Mokytojo finansinė padėtis Lietuvoje mokytojui neleidžia tobulėti taip, kaip norima. Kartais mokytojas pats negali užsimokėti už seminarus ir kvalifikacijos kėlimą. Finansinės galimybės, kurias teikia KA1 projektas, leidžia mokytojui parsivežti kitą patirtį, ją įgyvendinti mokykloje, leidžia stebėti, leidžia netgi pačiam dalyvauti veiklose dėstant, ne tik stebint. Kelionės mokytojams yra brangios, mes iš mokyklos išleisti negalime arba tik iš dalies galime. Mažame rajone yra mažiau galimybių. Darbinė aplinka yra tokia, kad mokytojai neturi galimybės labai daug kalbą naudoti, o mokiniai turi daug galimybių medžiagą mokytis imti ir ne lietuviškai, vis dėlto internetas platus. Tą medžiagą ir mokytojui reikia pažinti, ir pasižiūrėti, ir pagaliau pasiūlyti, nes ne viską vaikas turi pats susirasti, reikia jį kažkaip ir pakreipti, o projektas padeda ir skatina;*
- organizacijai tarnaujantis, kaip **mokymosi / intelektinis organizacijos strategijos įgyvendinimo išteklius:** *Mūsų strategijoje yra parama ir pagalba mokiniui, mūsų mokytojų mobilumas ir buvo šitam tikslui skirtas, nes turime visą pagalbos mokiniui specialistų komandą ir reikia išmokyti ją dirbti kaip komandą, dabar kiekvienas yra labai atskiras specialistas. Kai neberandame to, ko reikia savo institucijai čia, Lietuvoje, tai ieškome atsakymų, patirties kitose šalyse. Lietuviai savo profesinių paslapčių kartais neišduoda, o užsieniečiai negaili.*

Taigi, mokyklų vadovų nuomone, svarbiu organizacijos kaitos šaltiniu šiuo atveju tapo konkreti išorinė galimybė (šio tyrimo kontekste – ERASMUS+ KA1 asmenų mobilumo mokymosi tikslais projektas), kuri suveikė kaip kaitos postūmis, organizacijai suteikdamas kaitos impulsą („pajudindamas“ organizaciją ir joje dirbančius asmenis iš komforto zonos) ir tiesiogiai pastiprindamas organizaciją kaitai reikiama ištekliais.

Su mokyklos vadovais diskutuojant apie mokytojų lyderystės radimosi ir plėtojimosi iniciatyvas, nustatyti šie **LYDERYSTĖS POTENCIALO PAIEŠKOS** elementai:

- **asmens motyvacija:** *Mokytojai rašė motyvacinius laiškus projekto koordinatoriui, pagal tai atrinkome savas kandidatūras. Apibrėžtų kriterijų neturėjome, mes tiesiog žiūrėjome, ką jie akcentuoja laiške. Pas mane dirba 70 mokytojų, bet laiškų buvo žymiai mažiau, kokius septynis kartus;*
- **asmens iniciatyva ir indėlis planuojant kaitos kryptį:** *Iš norinčių atkrenta, kas gali važiuoti. Atsirado 25 norintys. Mokytojai turėjo susiskirstyti grupėmis ir rasti patys kursus. Iš karto atkrito keli. Dar atkrito, kai reikėjo parašyti dalį paraiškos. Dar atkrito, kai reikėjo aprašyti, kaip panaudosi ir kaip vykdysi sklaidą. Kai prašėm parašyti paraišką, šeši iš dvidešimt paraiškų, tai ir išvežėm juos;*
- **kalbos mokėjimas:** *Mokytojus atsirenkame, kad mokėtų anglų kalbą, negali gi vežtis kalbos nesuprantančio;*

- **profesinė konkurencija:** *Pas mus buvo konfliktas tarp mokytojų, kai buvo skelbta vidinė mokyklos atranka. Keletas mokytojų norėjo rengti tas pačias paraiškas, buvo konkurencija. Reikalingas pokalbis ir kolegų vertinimas.*

Kaip minėta 1.1 skyriuje, lyderystė organizacijoje gali būti besirandantis, iš organizacijos narių tarpusavio ir sąveikų su aplinka išsivystantis ir besiformuojantis procesas, tačiau tradicinių, labiau hierarchinių struktūrų organizacijose daugeliu atvejų yra reikalingi konkretūs vadybiniai sprendimai, padedantys rasti ir plėtoti lyderystės potencialą organizacijoje. Mokyklų vadovai įvardija šiuos ASMENINIO LYGMENS LYDERYSTĖS POTENCIALO KRITERIJUS: asmeninė iniciatyva, kalbos mokėjimas ir asmens motyvacija, bei egzistuojantį PROFESINĖS KONKURENCIJOS mechanizmą organizacijoje, kas gali būti interpretuojama kaip iššūkių kultūros organizacijoje požymis, organizacijos kaitos procesuose reikalaujantis tam tikro profesinio (ne asmeninio) konflikto (Katz ir kt., 2009).

Gilinantis į tai, kokius **LYDERYSTĖS POŽYMIUS** pastebi mokyklų vadovai mokytojams grįžus iš mokymosi užsienyje veiklų, išskirti šie aspektai:

- **mąstysenos keitimas ir veikimas savo pavyzdžiu:** *Ir pagrindinis dalykas – sujudinti mąstymą mokytojų galvose. Mokiniai pasitiki mokytojais, kurie moko mokytis savo pavyzdžiu. Mokiniai labai mokytojus vertina kitaip, tuos, kurie važiuoja, kurie tobulina savo kvalifikaciją, kurie gali atnešti visiškai naujų idėjų;*
- **aktyvus veikimas telkiant kolektyvą naujoms kaitos iniciatyvoms:** *KAI mokytojas yra aktyvesnis, šiuolaikiškas, siekia naujovių; Po kelių projektų mokytojai netelpa savo rėmuose, atsiranda bendros iniciatyvos. Pas mus mokytojai susivienijo. Gali paveikti su projekto idėjomis net švietimo sistemos pertvarką;*
- **dalijimasis žiniomis kolektyvinei gerovei:** *Paskui dar visi rašo ataskaitas ir būtinai turi daryti viešinimą susirinkimų metu, pamokų metu, kolegoms, draugas draugui, dar ir mieste padarė. Ataskaitose rašoma, ką pamatė, koks teigiamas poveikis, ką gal būtų galima pritaikyti mokykloje;*
- **dalijimasis mokymosi ištekliais su kolegomis iš kitų mokyklų:** *Mokytojos grįžo labai patenkintos ir labai stipriai skleidė savo patirtį ir tarp kolegų, ir tarp regioninių mokyklų. Mokytojams rezultatus pasisekė plačiai paskleisti ir iš karto naudoti savo darbe, pasidalyti su bendruomene. Po vizitų vyksta seminarai, ir ne tik mokykloje, bet dvi konferencijos įvyko nacionaliniu lygmeniu.*

Mokyklų vadovų nuomone, labai svarbi asmeninės ūgties sąsaja su visos organizacijos kompetencijų plėtojimu, todėl, kalbėdami apie lyderystę organizacijos kaitai, mokyklų vadovai kaip svarbius akcentavo kolektyvo telkimo, aktyvaus veikimo rodant pavyzdį ir mokymosi kompetencijų dalijimosi aspektus.

Remiantis mokyklų vadovų sutelktųjų diskusijos grupių medžiagos analizės rezultatais galima teigti, kad mokyklų vadovai mokymosi užsienyje sąlygotus lyderystės procesus vertina tik pozityviai, matydami, kad tai **ORGANIZACIJĄ KEIČIA ŠIOMIS KRYPTIMIS:**

- **gerėja mokyklos įvaizdis:** *Jei mes esame vienintelė gimnazija rajone, tai turime parodyti kažką naujo, duoti kažką daugiau, nei įprasta duoti. Sklaida mokyklai gerai, stiprina mokyklos įvaizdį. Turime išmokyti kitus, kurių vaikai ateis mokytis pas mus. Projekto įgyvendinimas padeda išlikti švietimo rinkoje. Tam, kad išliktume, reikia labai aukšto mokinių parengimo, o tam svarbi mokytojų kvalifikacija, kurią tobulina projektas;*

- **didėja kolektyvo savivertė:** *Tas ieškojimas, tas išvažiavimas naudingas tam, kad galėtum save pasitikrinti, kas įmanoma savo jėgomis pakeisti. Dažnai pajauti, kad gali savimi, savo ugdymo įstaiga didžiulis. Dirbame mes gerai, tik nemokame savęs reklamuoti ir dirbti, reikia daugiau važinėti, ir pamatysime, kad kompetencija nebloga. Mūsų mokytojams trūksta pasitikėjimo savimi, nors dirba gerai. Mokytojai pamato, kad jie nėra tokie beverčiai, kaip jie save laiko. Smagu, kai įgauna pasitikėjimo savimi patirties. Savo bendruomenei augini sparnus, jie pamato, kad jie gali;*
- **stiprėja kolegialus mokymasis:** *Mokytojai ir pavaduotoja parsivežė daug medžiagos, o tai naudinga ne tik tiems mokytojams, kurie buvo išvykę, bet visiems, kurie dirba mokykloje. KAI projektas yra galimybė mokytojams susipažinti su kitų šalių švietimo sistemomis, galimybė susitikti su kitų šalių žmonėmis, galimybė pamatyti metodus, su kokiais Lietuvoje yra nesuspazinę;*
- **plėtojasi kolektyvinė lyderystė:** *Vizito dalyviai turi galimybę tapti savotiškais mokytojais, padėjėjais administracijos, kai grįžę naują metodą pristato ir į jo panaudojimą įtraukia vieną kitą mokytoją. Žiūrint į priekį, tai ir galimybė mokytojams įsitraukti į visos mokyklos strateginį planavimą. Stengiamės, kad žmonės, kurie išvažiavo, būtų kaip mentoriai naujo sukamo projekto;*
- **stiprėja tarptautinė profesinė tinklaveika:** *Mūsų gimnazija priklauso tarptautiniam tinklui ir mes labai džiaugiamės, kad šitas projektas leidžia mokytojams vykti dėstymo mobilumui. Jie dėstys tinklo mokyklose. Mes irgi sulaukėme mokytojų, kurie dėstė pusę metų, mes džiaugiamės, kad projektas atveria šias galimybes.*

Kalbant apie **KAITOS IŠŠŪKIUS**, su kuriais susidūrė organizacija tiriamame kaitos procese, mokyklų vadovai įvardijo **ORGANIZACINIŲ KOMPETENCIJŲ TRŪKUMĄ IŠNAUDOJANT IŠORINES GALIMYBES**:

- **strategavimo / strateginio įžvalgumo kompetencijų stoka:** *Mums kvalifikacijos kėlimo kursai buvo arčiau, o gal net nepagalvojome apie kitas galimybes. Pasirinktas seminarų kelias kažin ar buvo optimaliausias;*
- **bendrų organizacinių pajėgų trūkumas:** *Darėme tai, ką galime suvaldyti;*
- **kalbos barjeras:** *Mes daugiausiai naudojames kursais, šešėliavimas – mokytojui labai didelis iššūkis. Jei eini vesti pamoką – tai turi būti laisvė, bent jau kalbos.*

Kiti iššūkiai susiję su mokymosi užsienyje renginių **KOKYBĖS VALDYMO** aspektais:

- **mokymosi užsienyje renginių kokybės neatitiktis lūkesčiams:** *Pagal aprašymą kursai turėjo būti daug aukštesnės kokybės ir visai kitaip paruošti. Tai, ką mes radome nuvažiavę, tai buvo primityvios žinios, visiškai pradmenys. Kursai visiškai netenkino mūsų poreikių, neatitiko lūkesčių, bet aprašymas buvo idealus, reklaminis. Pagal patį aprašymą, reklamą viskas atrodė gražiau, nei kad nuvažiavome ir dalyvavome. Buvo primityvoka, nelabai pasirengta;*
- **savarankiška kokybės priežiūra:** *Iš pradžių buvo kažkokia trintis, kol mes nepaprašėme duoti tų žinių, kurių mums reikia. Kai mes griežtai pasakėm, tai profesionalumas tapo tikrai aukštas ir mes gavome tikrai labai daug. Mes turėjome įsprausti į kampą organizatorius, kad duokite tai, ko reikia;*
- **renginių kokybės vertinimo poreikis:** *Būtinai turi būti atsiliepimai apie tuos kursus. Kai parašiau atsiliepimus į tą lentelę, tai su manimi paskutinę dieną nebekalbėjo. Aš buvau persona non grata, kai parašiau, kad kursai buvo neparuošti, kad mes metodinės medžiagos negavome pakankamai, kad kursai mūsų netenkino.*

Mokyklos vadovų nuomone, kad mokymosi užsienyje sąlygota mokytojų lyderystė plėtotūsi ir organizacijai duotų apčiuopiamų rezultatų, labai svarbu, kad MOKYMOSI PROCESAS BŪTŲ AKTYVUS, įtraukiantis mokymosi dalyvius į aktyvias ugdymo proceso praktikas: *Aišku, kad daugiausiai naudos būtų iš šešėliavimo: matytų, turėtų klausimų, o lengviausiai – stebėti pamoką. Šešėliavimas netgi geresnis nei seminarai, nes per šešėliavimą tu pamatai labai daug užkulisų, tu gali labai daug klausimų užduoti, ir su vaikais bendrauji, ir su mokytojais. O seminaras, kai tau atsistoja tas lektorius ir pasako tam tikrą informaciją, yra siauresnis. Geriausias būdas mokytis – ilgalaikis buvimas kartu su kolega klasėje, mokytojo atsistojimas kitoje aplinkoje – geriausia kvalifikacijos tobulinimo forma.*

Kitas svarbus sėkmingos organizacijos kaitos veiksnys – ORGANIZACIJOS KAITOS PALAIKYMAS VIETOS SAVIVALDOS LYGMENIU, pasireiškiantis:

- **teigiamu steigėjo požiūriu:** Švietimo skyrius ir politikai labai teigiamai žiūri. Mes įsijungėme dar į vieną projektą, kuris nebuvo finansuojamas iš niekur, jame jungėsi 14 ES šalių, tai valdžia svečius priėmė, bendravo;
- **per vadovo atestacijos procedūrą:** *Kai atestacija būna, tai labai tarptautiškumą pripažįsta. Per atestaciją svarbus tas žingsnis, kai direktorių veiklą vertina pagal tai, kiek tarptautinių projektų turi kasmet ir kiek pinigų mokykla pritraukia iš Europos Sąjungos;*
- **finansine parama mokyklai:** *Mes vykdėme iš eilės metų keletą tarptautinių projektų, tai kai paraiškai trūkdavo pinigų, mums rajono savivaldybė visada skirdavo papildomai lėšų, kai užbaigdavome projektą, mes visada gražindavome. Visą laiką ta parama tokia yra.*

Diskusijų su mokyklos vadovais metu atskleista, kad švietimo skyriams ir miesto / rajono politikams yra svarbus mokyklų tarptautiškumo dimensijos stiprinimas. Tačiau tyrimo rezultatai leidžia teigti, kad, viena vertus, mokyklos tarptautinės dimensijos kaita pripažįstama ir vertinama ganėtinai formaliai kaip sudėtinis įprastos mokyklų vadovų atestacijos procedūros elementas, kita vertus, kai kur traktuojama kaip miesto / rajono garbės reikalas, todėl palaikoma ir remiama finansiškai, randant netradicinių sprendimų.

Mokyklų vadovai patvirtina sutelktosios diskusijos grupėse su mokymosi užsienyje veiklose dalyvavusiais pedagogais išryškėjusią nuostatą, kad organizacijos kaita yra aktyvaus organizacijos narių indėlio reikalaujantis procesas visuose kaitos etapuose: tiek kaitą planuojant (pasinaudojant išorės teikiamomis galimybėmis, savarankiškai valdant mokymosi kokybę, aktyviai ieškant ir įgalinant lyderystės potencialą organizacijoje,) tiek pačiame kaitos procese (keičiantis mokytojų mąstysenai, mokytojams aktyviai veikiant telkiant kolektyvą, dalijantis žiniomis ir mokymosi ištekliais su kolegomis), tiek įtvirtinant kaitos rezultatus organizacijoje (organizacijos kaitos palaikymas vietos savivaldos lygmeniu).

5. ORGANIZACIJOS KAITOS SĖKMĖS VEIKSNIAI: ATVEJO ANALIZĖS REZULTATAI

Atvejo analizės tikslas – atskleisti ir aprašyti mokymosi užsienyje sąlygotos lyderystės mokyklos kaitai patirtis, identifikuojant sėkmės veiksnius, gerąsias perkeltinas lyderystės organizacijos kaitai patirtis.

Atvejo analizės teminės kryptys: (1) pasirengimas mokymosi veikloms ir organizacijos kaitai; (2) mokytojų lyderystės patirtys; (3) vadovų parama ir organizacijos aplinka; (4) sėkmingos organizacijos kaitos veiksniai.

Tyrimo metodai. Tyrime analizuoti Šiaulių Stasio Šalkauskio ir Panevėžio Juozo Balčikonio gimnazijų bei Šiaulių rajono ir Rokiškio rajono savivaldybių konsorciūmų atvejai. Atvejo analizei buvo numatyta: (1) mokyklos / konsorciūmo projekto paraiškos turinio ir įstaigos strateginių dokumentų dermės analizė; (2) atskira kiekybiniame tyrime dalyvavusių mokyklos mokytojų, tėvų ir mokinių apklausos rezultatų analizė; (3) sutelktosios diskusijos grupės su mokymosi užsienyje vizituose dalyvavusiais ir nedalyvavusiais mokytojais; (4) interviu su mokyklos / konsorciūmo vadovais ir įstaigų steigėjų atstovais.

Tyrimo metu ERASMUS+ KA1 veiksmo projekto numatyti mokymai užsienyje buvo įvykę tik Šiaulių Stasio Šalkauskio gimnazijoje. Panevėžio Juozo Balčikonio gimnazijoje susitinkant su tyrėjais dar buvo vykdoma mokymosi idėjų sklaida. Abu konsorciūmai tyrimo metu dar tik buvo pradėję įgyvendinti savo projektus: pedagogai buvo dalyvavę pirmuosiuose numatytuose mokymuose užsienyje, kai kurie dar juose ir nedalyvavę, kai kur pradėti organizuoti dalijimosi įgyta patirtimi renginiai. Įvertinus šią situaciją, atvejo analizėse Rokiškio rajono savivaldybės konsorciūmo atveju nepateikiama atskira mokyklų apklausos raštu rezultatų analizė, Šiaulių rajono konsorciūmo, sudaryto iš 7 ikimokyklinio ugdymo institucijų, atveju neorganizuota ir dėl to nepateikiama ikimokyklinio ugdymo įstaigų apklausos raštu analizė.

Tyrėjų sprendimu atvejų analizėje pateikiami tik tie rezultatai, kurie atskleidžia specifinius mokyklos ar konsorciūmo atvejo mokytojų lyderystės ir organizacijos kaitos sėkmės veiksnius. Tyrimo dalyvių pasisakymai, atkartojantys anksčiau įvardytus organizacijų kaitos ypatumus, šiame skyriuje nebus pateikti.

5.1. Kaitos kryptingumas ir kaitos proceso valdymas: Šiaulių Stasio Šalkauskio gimnazijos atvejo analizės rezultatai

PASIRENGIMAS KAITAI: mokyklos strategijos ir pedagogų mokymosi užsienyje tikslų dėmė (organizacijos strateginių dokumentų ir paraiškos analizės rezultatai)

Šiaulių Stasio Šalkauskio gimnazijos strateginis tikslas – ugdymo kokybės tobulinimas, užtikrinant kiekvieno mokinio ir mokytojo sėkmę. Mokyklos veiklos prioritetai: nuolatinis mokymasis visiems kartu ir vienam iš kito, pamokos kokybė ir efektyvumas, tarptautinio bendravimo ir bendradarbiavimo kultūros puoselėjimas, ugdymo aplinkos optimizavimas.

ERASMUS+ KA1 projekto paraiškoje nurodomi mokytojų mokymosi užsienyje tikslai (*naujų kompetencijų įgijimas, mokymo programų ir ugdymo(si) aplinkos tobulinimas, optimalių ryšių su mokyklomis partnerėmis palaikymas*) **dera su mokyklos veiklos prioritetais, yra tiesiogiai orientuoti į užsibrėžtų tikslų ir uždavinių, įvardytų gimnazijos 2013–2015 metų strateginiame veiklos plane, įgyvendinimą.** Įgytą mokymosi užsienyje patirtį gimnazija ketina diegti ir kaitos tvarumą užtikrinti: (1) vykdydama projektų rezultatų skaidą; (2) keisdama pamokų kokybę; (3) suformuodama netradicinę ugdymo erdvę mokykloje; (4) sukurdamą netradicinių pamokų vedimo sistemą.

Svarbu pažymėti, kad pasirengimo kaitai etape, planuojant pedagogų mokymosi užsienyje veiklas ir numatant organizacijos kaitos aspektus projekto paraiškoje, Stasio Šalkauskio gimnazijos atveju akivaizdus ir sistemiškas strateginis požiūris į kaitą. Paraiškoje numatytas *netradicinių pamokų vedimo sistemos mokykloje sukūrimas* neabejotinai rodo mokyklos kryptingą ambiciją keistis ne tik individualaus mokytojo lygmenyje (*keisti pamokos kokybę*), bet numatytą pokytį įgyvendinti visoje organizacijoje. Siekis sukurti netradicinių pamokų mokykloje sistemą leidžia daryti išvadą apie aiškios organizacijos kaitos vizijos turėjimą, apie mokytojų, dalyvavusių mokymosi veiklose užsienyje, aktyvių veiksmų skleidžiant mokymosi idėjas organizacijoje ir įtraukiant kitus kolegas svarbos supratimą, kitų kolegų pozityvaus atsako būtinybę ir organizacijos aplinkos (struktūrų, procedūrų) kaitos reikalingumą, organizacijos parengtį.

LYDERYSTĖS IR ORGANIZACIJOS KAITOS ASPEKTAI: mokyklos bendruomenės atstovų anketinės apklausos duomenų analizės rezultatai

Mokyklos projekto paraiškoje buvo numatyta 12 mokymosi užsienyje vizitų, juose dalyvavo 5 pedagogai, dalis iš jų – ne vieną kartą. 4 apklausos dalyviai iki ERASMUS+ KA1 projekto jau turėjo mokymosi užsienyje patirties. Pasirinktos mokymosi formos – kursai (3 asmenys) ir šešėliavimo veiklos (5 asmenys).

Pasitenkinimas mokymosi užsienyje patirtimi. Kiekybinės apklausos rezultatai patvirtina, kad mokytojų pasitenkinimas mokymosi patirtimis yra labai aukštas: mokymosi veiklų dalykinė programa ir organizavimas iš esmės atitiko visų dalyvių lūkesčius, o pedagogų įgyta tarpkultūrinio bendradarbiavimo patirtis ir priimančiosios organizacijos reagavimas į poreikius netgi viršijo respondentų lūkesčius.

Asmeninės ūgties vertinimas. Mokyklos projekte „Pamoka kitaip“ buvo numatyta asmeninė ūgtis kompetencijų, lemiančių pamokos kokybę, tobulinimo srityje. Kiekybinės apklausos rezultatai

leidžia teigti, kad mokymosi užsienyje tikslų pedagogai pasiekė *išmokę naujų mokymo metodų* (patvirtina 3 mobilumo vizituose dalyvavę respondentai), *klasės valdymo būdų* (patvirtina 2 mobilumo vizituose dalyvavę respondentai), *patobulinę darbą su išskirtinių poreikių mokiniais* (patvirtina 3 mobilumo vizituose dalyvavę respondentai). Visi mokymosi dalyviai nurodo, kad įgytą patirtį pritaiko savo tiesioginiame darbe. Pedagogai mano, kad labiausiai patobulino savo *tarptautinės komunikacijos kompetencijas* (nurodo 5 mokymosi vizituose dalyvavę respondentai), *tapo atviresni pokyčiams* (patvirtina 5 mokymo vizituose dalyvavę respondentai).

Idėjų sklaida, kolegų įtraukimas ir pozityvus kolegų atsakas. Remiantis mokyklos bendruomenės atstovų, dalyvavusių tyrime, apklausos rezultatais galima teigti, jog visi dalyviai pristatė mokymosi užsienyje patirtis suinteresuotų mokytojų grupėms, mokytojai vedė atvirąsias pamokas, parengė naują medžiagą dalyko mokymui, pradėta burti bendraminčių grupė naujiems sumanytiems įgyvendinti. Kiek žemiau vertinamas pozityvus kolegų atsakas, nors dauguma mokymosi užsienyje veiklose nedalyvavusių mokytojų pripažįsta, kad užsienyje kvalifikaciją kėlę kolegos uždega noru taikyti naujoves mokymuose nedalyvavusius mokytojus.

Organizacijos kaita. Visi mokyklos apklausos dalyviai nurodo, kad įgyvendinus projektą keičiasi ugdymo proceso organizavimas, pradėdami taikyti nauji metodai, pamokoje mokiniai kūrybiškiau ir aktyviau dirba, tačiau ugdymo turinio kaita nėra pastebima. Kad dėl pedagogų mokymosi užsienyje įgyvendintų iniciatyvų gerėja mokinių rezultatai, mano 3 mokyklos tyrimo dalyviai. Visi kvalifikaciją užsienyje analizuojamo projekto metu tobulinę mokytojai pastebi didesnius ar mažesnius mokymosi užsienyje sąlygotus pokyčius mokyklos kultūros srityje.

Dauguma mokymosi veiklose užsienyje nedalyvavusių respondentų pripažįsta, kad mokykloje daugiau ar mažiau pastebimi minėti pokyčiai, išskyrus geresnius mokinių mokymosi rezultatus. Pokyčius profesinę kvalifikaciją užsienyje kėlusius mokytojų darbe mato ir mokiniai (N=19). Apie 80 proc. apklausoje dalyvavusių mokinių nurodo, kad mokytojai po mokymosi užsienyje vizitų įdomiau veda pamokas, teikia įdomesnes projektines užduotis, dažniau naudoja išmaniąsias technologijas, teikia užduočių, kurioms atlikti reikalinga užsienio kalba.

Vadovo ir organizacijos parama. Mokyklos aplinkos palankumą iš mokymosi užsienyje parsiųžtoms idėjoms įgyvendinti pozityviai vertina tiek dalyviai, tiek mokymosi užsienyje veiklose nedalyvavę kolegos. Taip pat gana aukštai vertinamas mokyklos direktoriaus palaikymas ir įsitraukimas į mokymosi užsienyje inicijuotų pokyčių organizacijoje įgyvendinimą.

ORGANIZACIJOS KAITOS SĖKMĖS VEIKSNIAI: sutelktųjų diskusijos grupių su mokyklos mokytojais ir interviu su mokyklos vadovais tyrimo rezultatai

Tyrimo imtis. Susitikimuose su tyrėjais sutelktosios diskusijos grupės forma dalyvavo 5 mokymosi veiklose užsienyje dalyvavę gimnazijos mokytojai ir 7 jose nedalyvavę pedagogai. Interviu dalyvavo buvusi gimnazijos direktorė ir darbą pradėdanti nauja mokyklos vadovė.

VADOVŲ POŽIŪRIS

Strateginis vadovų požiūris į mokyklos tarptautiškumo stiprinimą: *Jeigu mokykla nesuvoks tarptautinio konteksto, Lietuvos buvimo pasaulio dalimi, tai mokiniams bus sudėtinga. Jei mokytojas pats niekur nedalyvaus, niekur nevažiuos, nieko nematys, o mokykla nematys, kokios yra*

mokytojų kompetencijos Europoje, tai mes būsime labai atskiri ir integruotis mūsų vaikams į visą pasaulio kontekstą, ir kultūrinį, ir apskritai bendrą, bus labai sudėtinga.

Tikslinė mokytojų atranka pagal projekto temą: *Mokytojus rinkome keliais ratais. Iš pradžių buvo koks 20. Kai priartėjo prie konkrečių veiklų, jų sumažėjo. Sumažėjimo priežastis: žmogus turi pats labai daug ką turėti ir galėti. Reikalinga užsienio kalba, reikia pačiam susirasti kursus, tie kursai turi būti ne bet kokie. Kai mes susidėliojome savo tikslus, uždavinius, žiūrėdami į savo mokyklos strategiją, kai mes jau pradėjome dėliotis vizitų turinį – buvo svarbi tik pamokos kokybė.*

„Nematomas“ projekto valdymas: *Pirmiausiai tai metodinėse grupėse ypač aktyviai skleistos žinios, dabar metodinės grupės po projekto pasižymi ypač suburtu bendravimu ir bendradarbiavimu, formuojasi nauja dalinimosi kultūra. Vadovų buvo tik mažas stumtelėjimas pedagogų tarybos posėdžiui.*

Ugdymo proceso organizavimas mokytojų vizitų metu: *Visi iš anksto žino, kada vyksta. Būtų gerai, kad kursai būtų žinomi truputį iš anksčiau. Tada yra lengviau planuoti. Neįmanoma kursų susiplanuoti per atostogas. Tokių, kokių reikia, gali nebūti, todėl mokyklai tenka planuoti ugdymo procesą. Ar mes tobulai tą padarėme? Visaip. Vieni išdėliuoja kolegoms užduotis, darbelius. Tie darbai vyko gal geriau, gal blogiau. Kiti mokiniams pridavė savarankiško darbo. Trečių vaikų kabineto kaimynas prižiūrėjo. Gal buvo galima priimti iš šalies vadavimą, bet, kadangi kursai penkios dienos, tai kol naujas žmogus įsivažiuoja, jis jau ir baigia. Jei kokia pamoka ir buvo prapuolusi, tai kompensuota buvo keleriopai, kai mokytojas parvažiuoja kaip ant sparnų su naujomis idėjomis, su naujais norais. Ir vaikai užsidega. Jie gyvena tuo, kas vyko. Ir mokytojo autoritetas mokinio akyse kyla.*

Idėjų „apgyvendinimas“ ir jų auginimas organizacijoje: *Pasireiškia mokinių entuziastingu dalyvavimu pamokose, kurios vyksta kitaip. Jiems yra įdomiau, jie paskui aptarinėja, dalijasi emocijiniais įspūdžiais. Vaikams, niekam tai ne paslaptis, svarbu emocija pamokoje. Projekto tvarumas – žmonių mentalitete, žmonių požiūryje ir konkrečiuose judesiuose, veiksmuose kiekvienoje pamokoje. Iš to žmogaus perėjo į aplinką: į kolegas, į vaikus perėjo. Vizitų rezultatai negalėjo dingti ir niekur nedingo. Yra viltis, kad jie bus auginami. Kai parsiveži idėją, ji išauga, tu ją išaugini savam kontekstui. Parsivežė mokytoja pavyzdį literatūrinės pamokos, ir mes ją padarysime Šiauliuose. Mokytojai dažniausiai patirtį perkelia per metodus, kas svarbu mūsų projekto tikslui.*

MOKYMOŠI UŽSIENYJE VIZITUOSE DALYVAVUSIŲ MOKYTOJŲ NUOMONĖ

Kolegiali iniciatyva: *Programa yra unikali mokytojams, nes yra viena paraiška, o dalyvauja daug mokytojų. Tai labai patogu: visi gali dirbti kaip grupė. Kai buvo sugalvota ir paskelbta tema, ji nebuvo iki galo išbaigta. Temą pradėjome žiūrėti nuo mokyklos prioritetų, iš jų ir gimė projekto tema „Pamoka kitaip“. Atėjo savanoriai žmonės, kurie iniciatyvūs. Daug ir atkrita, nes neturėjo minčių, neturėjo idėjų. Neturėjo noro, turėjo baimių, kad reikės važiuoti į užsienį ir kalbėti kita kalba.*

Atsakomybė kolegoms ir mokyklai: *Tu važiuoji parvežti sau, kolegėms, mokyklai. Atsakomybė pasidaro kitokia. Pamoka kitokia, pamoka kitoje erdvėje, pamoka įdomi. Kursų ieškojome tokiu principu: kaip susirasti, pasiimti. Norėjome surasti, ko mes nedarome. Tai, ką mes išbandėme, parsivežėme čia ir darėme mokymus kaip darbą grupėse. Visi išbandė parsivežtas užduotis. Tai nebuvo tik papasakojimas. Tai, ką parsiveži, tu taikai. Gal ne viską taikai, bet galvoji, kaip pritaikyti, galvoji, kaip leisti pačiuoipinėti. Patirties perkėlimas – tai mėginimų ir bandymų kelias. Vaikai džiaugiasi, kad tu eksperimentuoji. Vienas iš projekto tikslų – sukurti netradicinę erdvę.*

Sėkmingos organizacijos kaitos veiksniai Šiaulių Stasio Šalkauskio gimnazijos atveju: (1) *strateginis vadovų požiūris į ugdymo proceso tobulinimo ir mokyklos tarptautiškumo stiprinimo sąsajas;* (2) *kryptingai organizuota ir valdoma mokymosi idėjų sklaida mokyklos viduje;* (3) *efektyvus kolegų įtraukimas (parvežtų žinių pritaikymas mokytojų, nedalyvavusių projekte, pamokose).*

5.2. Organizacijos ugdymo filosofiją plėtojanti kaita ir mokymosi patirties perėmimo sistema: Panevėžio Juozo Balčikonio gimnazijos atvejo analizės rezultatai

PASIRENGIMAS KAITAI: mokyklos strategijos ir pedagogų mokymosi užsienyje tikslų dėmė (organizacijos strateginių dokumentų ir paraiškos analizės rezultatai)

Panevėžio Juozo Balčikonio gimnazijos paraiškoje įvardyti ERASMUS+ KA1 veiksmo projekto mokymosi užsienyje tikslai *inovatyvių metodų, tinkamų gabiems mokiniams, paieška bei taikymas; mokytojų bendrųjų ir profesinių kompetencijų tobulinimas; skaitmeninių mokymosi aplinkų pritaikymas ugdymui ir atvirų švietimo išteklių naudojimas; pamokinės ir projektinės veiklos tobulinimas, naudojant socialinės medijos įrankius, vadybinės kompetencijos tobulinimas* dera su gimnazijos strateginio plano 2014–2016 m. tikslu – ugdymo kokybės bei gabių vaikų ugdymo sistemos tobulinimu. **Mokytojų mokymosi užsienyje tikslas paremtas aiškia strategine kryptimi – gabių mokinių ugdymosi poreikių tenkinimu.**

Vertinant gimnazijos planuojamas mokymosi patirties inicijuotos organizacijos kaitos tvarumo priemones, reikia pažymėti, kad gimnazija įvardija efektyvesnę informacinių technologijų, aktyvių ir inovatyvių mokymo metodų pamokose naudojimą, dalijimąsi patirtimi su kolegomis, gabių mokinių atpažinimo ir ugdymo sistemos tobulinimą, siūlymus (projektus) dėl gimnazijos ugdymo plano ir strateginio plano turinio gerinimo, tačiau strateginiuose dokumentuose ir paraiškoje stojama konkretesnių rodiklių įsivardijimo pasiektiems rezultatams (pokyčiui) matuoti.

LYDERYSTĖ IR ORGANIZACIJOS KAITOS ASPEKTAI: mokyklos bendruomenės atstovų anketinės apklausos duomenų analizės rezultatai

Mokyklos ERASMUS+ KA1 veiksmo projekte buvo numatyta 20 mokymosi užsienyje vizitų, tyrimo metu juose buvo dalyvavę 13 respondentų, iš jų 9 apklausos dalyviai iki ERASMUS+ KA1 projekto jau turėjo mokymosi užsienyje patirties. Pedagogai daugiausia dalyvavo kursuose (13 respondentų) ir tik keletas (2 respondentai) – šešėliavimo veiklose.

Bendras pasitenkinimas mokymosi užsienyje patirtimi yra vidutinis, nors nurodoma, kad vizitų dalykinė programa ir organizavimas atitiko daugumos lūkesčius, o projekto dalyviai yra patenkinti tarpkultūrinio bendradarbiavimo patirtimi ir priimančiosios organizacijos reagavimu į poreikius.

Asmeninės ūgties vertinimas. Mokymosi metu buvo siekiama tikslingai tobulinti su gabių vaikų ugdymu susijusias pedagogų kompetencijas. Apklausoje dalyvavę 10 mokytojų nurodo, kad pagilino žinias, kaip galima dirbti su išskirtinių mokymosi poreikių turinčiais mokiniais, 12 mokytojų teigia, kad išmoko naujų mokymo metodų, 8 respondentai mano, kad patobulino klasės valdymo

įgūdžius, 7 patobulino IKT taikymo ugdymo procese gebėjimus, 8 pedagogai nurodo, kad vizitas yra stimulus keisti mokymo stilių.

Idėjų sklaida, kolegų įtraukimas ir pozityvus kolegų atsakas. Tyrimo rezultatai leidžia teigti, kad mokykloje vykdoma intensyvi mokymosi užsienyje metu įgytų idėjų sklaida mokyklos viduje, visi dalyviai pristatė vizito patirtis suinteresuotų mokytojų grupėms, 8 mokytojai jau dalijosi patirtimi, vesdami atvirąsias pamokas, 3 parengė naują dalyko medžiagą, 5 pateikė rekomendacijas dėl gabių mokinių ugdymo organizavimo, 4 dalijosi projekto žiniomis su tėvais. Užsienyje mokėsi mokytojai gana aktyviai veikia į naujų idėjų įgyvendinimą įtraukdami kitus suinteresuotus asmenis: buria bendraminčių grupes naujiems sumanymams įgyvendinti (nurodo 7 apklausos dalyviai), į naujovių įgyvendinimą įtraukia tėvus (nurodo 5 apklausos dalyviai), ieško paramos už mokyklos ribų (nurodo 9 apklausos dalyviai). Dauguma mokymosi užsienyje vizituose nedalyvavusių respondentų atpažįsta ir pastebi šias mokytojų lyderystės apraiškas diegiant mokymosi užsienyje įgytas idėjas mokykloje.

Dauguma abiejų mokytojų grupių (dalyvavusių ir nedalyvavusių kvalifikacijos tobulinimo vizituose užsienyje) atstovų pastebi, kad kolegos palaiko naujas idėjas, apie pusė respondentų nurodo, kad projekte nedalyvavę kolegos įsitraukia į projekto rezultatų įtvirtinimo veiklas.

Organizacijos kaita. Didžiausi pokyčiai mokyklos lygmeniu pastebimi mokinių mokymo srityje: visi dalyviai nurodo, kad po mokymosi keičiasi ugdymo proceso organizavimas, pradedami taikyti nauji metodai, 11 respondentų teigia, kad pamokoje mokiniai kūrybiškiau ir aktyviau dirba. Kad pastebima ir dalinė ugdymo turinio kaita, nurodė 6 tyrimo dalyviai. Apklausos dalyvių atsakymuose teigiama, kad dėl mokytojų mokymosi užsienyje gerėja mokinių motyvacija (taip nurodo 8 tyrimo dalyviai), pamokose mokiniai pradeda kūrybiškiau dirbti (nurodo 11 tyrimo dalyvių), gerėja mokinių mokymosi pasiekimai (nurodo 8 tyrimo dalyviai). Projekto sąlygotus pokyčius mokyklos vertybių ir kultūros srityje pastebi 7 respondentai. Visi dalyviai teigia, kad įgytą patirtį pritaiko savo tiesioginiame darbe.

Mokymosi užsienyje vizituose nedalyvavę respondentai pripažįsta kolegų mokymosi užsienyje sąlygotus pokyčius ugdymo proceso organizavimo, naujų metodų taikymo srityje, tačiau mokinių mokymosi motyvacijos, mokinių mokymosi rezultatų pokyčius šiame etape nurodo mažiau nei pusė minėtos tikslinės grupės respondentų.

Pokyčius mokytojų darbe mato ir mokiniai (N=29). Apie 80 proc. apklaustų mokinių teigia, kad mokymuose užsienyje dalyvavę mokytojai pradeda vesti pamokas įdomiau, teikia įdomesnes projektines užduotis, apie 70 proc. apklausoje dalyvavusių mokinių nurodo, kad mokytojai dažniau naudoja išmaniąsias technologijas, 60 proc. teigia, kad mokytojai teikia užduočių, kurioms atlikti reikalinga užsienio kalba.

Vadovo ir organizacijos parama. Mokyklos aplinką, kaip palankią idėjoms įgyvendinti, vertina beveik visi apklausti pedagogai: tiek mokymuose užsienyje dalyvavę, tiek juose nedalyvavę. Respondentai pažymi, kad mokyklos direktorius domisi, strategiškai palaiko iš mokymosi užsienyje parvežtų idėjų įgyvendinimą ugdymo procese. Taigi, organizacijos tvarką ir taisykles visi respondentai apibūdina kaip palankias kaitai.

ORGANIZACIJOS KAITOS SĖKMĖS VEIKSNIAI: sutelktųjų diskusijos grupių su mokyklos mokytojais ir interviu su mokyklos vadovu tyrimo rezultatai

Tyrimo imtis. Susitikimuose su tyrėjais sutelktosios diskusijos grupės forma dalyvavo 6 mokymosi užsienyje vizituose dalyvavę gimnazijos mokytojai, 5 šiuose mokymuose nedalyvavę pedagogai; interviu dalyvavo gimnazijos direktorius ir švietimo skyriaus specialistė, kurioje vyksta mokyklos veikla.

Juozo Balčikonio gimnazija turi ilgametę gabių vaikų ugdymo ir projektinės veiklos organizavimo tradicijas. Mokytojų vizitai užsienyje, mokyklos tarptautiniai ryšiai, jų kūrimas ir palaikymas skirtingais lygmenimis (vadovų, mokytojų, mokinių) – įprasta mokyklos veiklos praktika. Mokytojai į tarptautinius vizitus vyksta dažnai net rotacijos principu.

VADOVŲ POŽIŪRIS

Organizacinį mąstymą keičiančių iššūkių siekis: *Kadangi dirbame su gabesniais vaikais, tai norėjome pasitikrinti savo vietą europiniame kontekste. Tas ieškojimas, tas išvažiavimas naudingas tam, kad galėtum save pasitikrinti, kas įmanoma savo jėgomis pakeisti, ir pagrindinis dalykas – sujungti mąstymą mokytojų galvose, kad kai kurias detales, fragmentus mes po truputį dar papildomai įgyvendintume.*

Mokytojų profesinės ūgties institucionalizavimas: *Mokinius kai veži į užsienį, tai jiems gerai, bet jie išeina po 2–3 metų, o mokytojai grįžta ir pritaiko savo darbe, ir mokykloje tai viskas lieka. Mokytojas čia dirba, jis čia liks, čia pritaikys savo patirtį, kuri lieka ilgam.*

MOKYMOSI UŽSIENYJE VIZITUOSE DALYVAVUSIŲ MOKYTOJŲ NUOMONĖ

Kolegialus mokymasis: *Kai važiuoja komanda – didesnis įspūdis. Grįžta vienas mokytojas – tai jis vienas. O čia grįžta grupė ir iš karto sklaida visai kitokia. Pasitikėjimas mokytoju kitoks. Vertė institucijai didesnė, kuomet komanda važiuoja: tu gali institucijai kažkokius sprendimus įtakoti daugiau nei kaip individualus žmogus, pokyčius kažkokius vykdyti. Kursuose būnant kartu kyla idėjų, kuriomis dalinamasi. Grupėje kiekvienas savo idėja dalinasi, svoris tos veiklos atsiranda, kokybė.*

Kompetencijos pasitvirtinimas: *Man įpūtė pasitikėjimo savimi: aš tikrai ne blogiau dirbu. Man įdomu buvo matyti tą vaizdą erdvės, kurioje vaikai dirba, visokios medžiagos, popieriukai mėtos. Mes tai jau pritaikome: vaikai atskirti grupėmis, vaikas gali judėti grupėse.*

MOKYMOSI UŽSIENYJE VIZITUOSE NEDALYVAVUSIŲ MOKYTOJŲ VERTINIMAS

Sisteminė mokymosi patirties sklaidos praktika: *Grįžę žmonės mums papasakojo, buvo viešas pristatymas, vienas žmogus papasakojo, kitas arba buvo du į krūvytę suėję. Parodė ir skaidres, ir medžiagą, buvo palyginimas, diskusijos. Kiekvieną mėnesį kokius du antradienius iš ryto yra mokytojų susirinkimai, per tuos susirinkimus grupė grįžusi pristato, koks projektas, ką sužinojo, kaip vyko susitikimai, kas nustebino arba ką mes geriau darome. Be to, metodikos centruose atskirai pristato, ten rengiame užduotis mokiniams, panaudodami parsivežtą medžiagą.*



5.2 pav. Sėkmingos organizacijos kaitos veiksniai: Panevėžio Juozo Balčikonio gimnazija

Sėkmingos organizacijos kaitos veiksniai Panevėžio Juozo Balčikonio gimnazijos atveju:
 (1) aiški mokymosi užsienyje temos sąsaja su mokyklos ugdymo filosofija ir strateginiais siekiais, susijusiais su mokyklos išskirtinumu; (2) organizacijoje sukurtas ir veikiantis mokymosi metu įgytos patirties perėmimo mechanizmas.

5.3. Mokyklų telkimas bendriems švietimo strateginiams tikslams įgyvendinti: Rokiškio rajono konsorciumo atvejo analizės rezultatai

PASIRENGIMAS KAITAI: rajono švietimo strategijos ir mokymosi užsienyje tikslų dermė (strateginių dokumentų ir paraiškos analizės rezultatai)

Rokiškio rajono bendrojo ugdymo mokyklų konsorciumo, sudaryto iš 8 rajono mokyklų, ERASMUS+ KA1 veiksmo projekto pedagogų mokymosi tikslai siejasi su Rokiškio rajono savivaldybės strateginiame iki 2022 m. plane numatytu vienu iš prioritetinių sumanios visuomenės ir socialinės gerovės kūrimo tikslų – užtikrinti švietimo paslaugų kokybę. Šiam tikslui pasiekti rajone numatytos konkrečios priemonės: (1) plėsti rajono švietimo bendruomenės narių kompetencijų tobulinimą; (2) didinti tarptautinį švietimo subjektų judumą; (3) skatinti kūrybiškumo ir lyderystės projektų įgyvendinimą mokyklose.

Išskiriant rajono švietimo sistemos tobulintinas prioritetas kryptis, ERASMUS+ KA1 veiksmo projekto paraiškoje remiamasi 2010–2014 m. mokyklų įsivertinimo, mokinių pasiekimų tyrimų, Nacionalinės mokyklų vertinimo agentūros išorės vertintojų ataskaitos duomenimis, kur įvardijamos pagrindinės rajono švietimo sistemos problemos: žemas bendrojo ugdymo mokyklų 5–8 ir 9–10 klasėse besimokančių mokinių motyvacijos lygis, prastėjantys mokinių pasiekimai, mokyto-

jų profesinių ir bendrosios kultūros kompetencijų trūkumas dirbant su 10–16 m. paaugliais. Svarbu pažymėti, kad **visos ERASMUS+ KA1 veiksmo projekto mokymosi veiklos orientuotos į mokytojų, dirbančių su šia tiksline mokinių grupe, kompetencijų plėtojimą.**

Konsorciumo mokyklose numatytos šios įgytos mokymosi patirties integravimo į organizacijų strategiją priemonės: patirties sklaida (mokymai) visose rajono ir ne mažiau kaip 4 Panevėžio apskrities kaimyninių rajonų bendrojo ugdymo mokyklose. **Skirtingai nei kitais analizuojamais atvejais, paraiškoje įvardijamos konkrečios vadybinės priemonės mokymosi užsienyje inicijuotiems pokyčiams stebėti ir vertinti: mokinių, mokytojų ir tėvų apklausos, pamokų stebėjimai, projektuose dalyvaujančių mokyklų veiklos dokumentų (įsakymų, protokolų, darbo grupių ataskaitų) analizė.**

ORGANIZACIJŲ KAITOS SĖKMĖS VEIKSNIAI: sutelktųjų diskusijos grupių su mokyklų mokytojais ir interviu su mokyklų vadovais ir institucijų steigėjų atstovais tyrimo rezultatai

Tyrimo imtis. Atliekant konsorciumo atvejo analizę su tyrėjais susitiko: 8 bendrojo ugdymo mokyklų, konsorciumo narių, direktoriai; 8 mokymosi užsienyje vizituose dalyvavę mokytojai; rajono savivaldybės meras ir jo pavaduotojas, kuruojantis švietimo sritį, švietimo skyriaus vedėjas ir šio skyriaus specialistė, projekto koordinatore. Mokyklų atstovai dalyvavo sutelktosiose diskusijose grupėse, konsorciumo koordinatore ir mokyklos steigėjų atstovai dalyvavo grupės interviu.

ŠVIETIMO POLITIKŲ IR ADMINISTRATORIŲ POŽIŪRIS

Kryptinga švietimo skyriaus iniciatyva rajono švietimo sistemos kokybei tobulinti: *Iki paraiškos laimėjimo buvo nudirbtas darbas, kad būtų pirmiems, turint konsorciumą. Sėkmė tik dėka švietimo skyriaus specialistės, kad ji dalyvavo kituose projektuose, įgijo tiek žinių ir ryšių, kad juos sėkmingai panaudojo ne savo tikslams, bet tiems tikslams, kurių nori mokyklos. Iškelta projekte labai aiški rajono švietimo sistemos problema: 5–8 klasių mokinių mokymosi motyvacija. Ne visi mokytojai moka taikyti atitinkamus metodus tuo metu.*

Pajėgų telkimas ir išnaudojimas organizacijų kaitai: *Mažiems rajonams geriau konsorciumai. Gali platesniam ratui išgryninti platesnę problemą ir ją spręsti. Konsorciumas duoda platesnį požiūrį. Jei geras mokytojas, mes čia galime viduje mainus daryti, tą bagažą iš savo vizitų jis gali perduoti ne tik savo mokyklai, o rajone visi visu tuo, ką gauna, gali dalintis. Gal tik maži tie konsorciumo skaičiai: 2–3 žmonės, kokia atsakomybė atsirinkti, kad tie žmonės būtų charizmatiški, kad jie skleistų ir dalintųsi, o nesėdėtų kampe ir sakytų, na, ką, važiavau, buvau ir tiek.*

VADOVŲ POŽIŪRIS

„Šanso“ išnaudojimas mažų organizacijų proveržiui: *Jeigu projekto dėka bus pasiektas Lietuvos vidurkis išvykstančių mokytojų, tai bus didelė projekto sėkmė. Šitas projektas yra naudingas mokytojams, nes mūsų rajono mokytojų nedaug išvažiuoja į užsienį. Dabar jie galės ir pasidalinti su kolegomis patirtimi. Mes nustebome, kad mokytojai tiek daug sužinojo. Tas mokytojo išvykimas iš kaimo mokyklėlės kelia prestižą, tėvai gauna pasitikėjimą mokykla, kad jei mokytojas važiuoja, tai mokykla gera. Vadovai mūsų rajono buvo vienu žingsniu priekyje, kažkas kažkur buvo važiuavę. O dabar mokytojams sudaryta proga išsiveržti į priekį, pamatyti kitomis akimis.*

Bendras kaitos planavimas ir administravimas: *Konsorciume sukuriama didesnė vertė, kai eina didesnis kiekis vizitų, apimama didesnė teritorija, daugiau sklaidos ir plusas. Daugelis ERASMUS projektų per sudėtingi mažai kaimo mokyklai. Bendras administravimas irgi plusas. Mes neturime galimybių, kad kažkas organizuotų maitinimą, nakvynę. Būtų sunku apkrauti vieną anglų mokytoją, kad tu organizuok kelionę penkiems.*

Mokytojų tinklaveika: *Konsorciumas gerai, nes mokytojai komunikavo tarpusavyje, jie kartu pamato ir susibėgę pasišneka. Matom grafikėlį, kaip dalinsis patirtimi su skirtingų mokyklų mokytojais, taip irgi tobulėjama. Mokytojai pateikia ne vieno, o rajono komandos mokytojų požiūrį. Jei išleisti pusę mokytojų į užsienį, tai aš neturiu ugdymo proceso. Rajone beveik visos mokyklos dalinasi mokytojais, tai jei žmonės normaliai sklaidą darys, visam rajonui pakaks naujų žinių.*

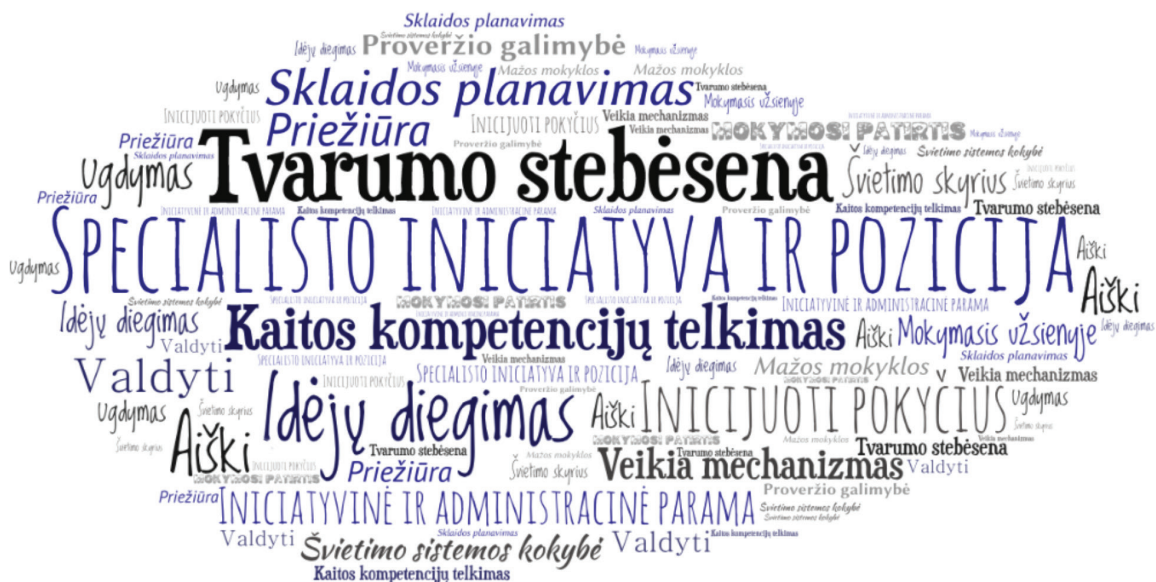
MOKYMOSI UŽSIENYJE VIZITUOSE DALYVAVUSIŲ MOKYTOJŲ NUOMONĖ

Veikimas kartu, duodantis pridėtinę naudą mokyklai ir mokytojui: *Tai, kad mes iš vieno rajono, labai svarbu. Mes viena kitą labai jaučiame, suprantame, palaikome ir bendradarbiaujame. Tas yra labai gerai. Mes gyvename labai uždarai, o čia yra galimybė pamatyti ir išgirsti kitų dalykų mokytojus, pamatyti kitą poziciją. Ir svarbu ne tik išvažiuoti į užsienį, bet pirmiausiai tu pažįsti savus žmones, sužinai apie kitų mokyklų problematiką, džiaugsmus. Kai pradėjom daryti savo pristatymus, pamatėm, kaip skirtingai tą patį dalyką matome. Svarbu, kad įvairiapusis požiūris atskleidžiamas. Jei viena mokykla važinėtu, būtų labai sunku sklaidą daryti. Interesai būtų labai vienpusiški. Mokyklos rezultatas projekte būtų siauresnis negu bendras.*

Vadovų ir projekto administratorių palaikymas: *Mokyklų vadovai džiaugiasi ir skatina dalyvauti, kad mokytojai neužsisėdėtų savo mokykloje. Konsorciumo privalumas, kad nereikia mokytojui tiek dokumentacijos, labai neužkraunama tiek tų formalumų, organizavimų, konkursų.*

Bendruomenės pripažinimas: *Projektas mokyklai prestižas, ugdo lyderius. Ir tėvai kitaip žiūri, ir vaikai.*

Idėjų sklaidos mastas: *Važinėdami per mokyklas rajone su sklaida tobuliname ir savo kompetenciją. Gal tik per daug sklaidos užsiėmėme: ir pamokų metu, ir po pamokų visą mėnesį. Mes esame iš viso rajono, mums sunku su važinėjimais, su transportu, kol susilakstome. Bet čia tik menkas trūkumas. Bet, kai mokyklos labai džiaugiasi sklaida, tai ir mes džiaugiamės.*



5.3 pav. Kaitos sėkmės veiksniai Rokiškio rajono konsorciumo atveju

Kaitos sėkmės veiksniai Rokiškio rajono konsorciumo atveju: (1) aiški mokyklas kuruojančio švietimo skyriaus specialisto iniciatyva ir pozicija, siekiant per projektinę veiklą valdyti rajono švietimo sistemos kokybę, inicijuojant pokyčius mokyklų ugdymo procese; (2) mokymosi užsienyje patirties sklaidos planavimas ir priežiūra; (3) idėjų diegimo numatymas ir jų tvarumo stebėsena, taikant turimus mokyklos veiklos kokybės vertinimo principus savivaldybėje; (4) kaitos kompetencijų telkimas; (5) iniciatyvinė ir administracinė parama, suteikianti proveržio galimybę mažoms mokykloms.

5.4. Organizacijų tinklaveika kolegialiam mokymuisi: Šiaulių rajono konsorciumo atvejo analizės rezultatai

PASIRENGIMAS KAITAI: rajono švietimo strategijos ir mokymosi užsienyje tikslų dermė (strateginių dokumentų ir paraiškos analizės rezultatai)

Šiaulių rajono savivaldybės konsorciumas sudarytas iš 7 Šiaulių rajono lopšelių-darželių. Bendrieji ERASMUS+ KA1 veiksmo projekto mokymosi vizitų tikslai *pagilinti dalykines ir bendrąsias kompetencijas: tarpkultūrinio ugdymo, užsienio kalbos įgūdžių lavinimo, naujų ugdymo (si) metodų diegimo*, dera su Šiaulių rajono savivaldybės 2011–2017 m. strateginiame plėtros plane numatytu vienu iš prioritetų – *Pilietiškos, apsišvietusios, kūrybiškos, sveikai ir saugiai gyvenančios bendruomenės kūrimas tikslų: Plėtoti rajone visiems prieinamą ir efektyviai veikiančią modernią švietimo sistemą.*

Konkrečių priemonių įgytai patirčiai įgyvendinti konsorciumo organizacijų paraiškoje nepateikta, įvardijamos projekte dalyvaujančios kiekvienos organizacijos veiklos sritys, kuriose tikimasi teigiamų pokyčių: *aiškesnis įstaigų vystymosi krypties suvokimas, įstaigų problemų nustatymas, efektyvesni veiklos planavimo būdai, efektyvesnis įgytos patirties pasidalijimas, geresnis darbuotojo vaidmens savo organizacijoje suvokimas.* Konkrečių pokyčių rodiklių ir jų matavimo būdų nenumatyta.

ORGANIZACIJŲ KAITOS SĖKMĖS VEIKSNIAI: sutelktųjų diskusijos grupių su ikimokyklinių įstaigų vadovais ir institucijų steigėjų atstovais tyrimo rezultatai

Tyrimo imtis. Atliekant konsorciumo atvejo analizę su tyrėjais susitiko 7 ikimokyklinių įstaigų, dalyvaujančių mokymosi užsienyje vizituose, vadovės: su jomis organizuota sutelktoji diskusijos grupė. Grupinis interviu organizuotas su Šiaulių rajono savivaldybės Švietimo ir sporto skyriaus specialiste, kuriojančia ikimokyklinių įstaigų veiklą, projekto koordinatore, rajono savivaldybės Švietimo skyriaus specialiste-eksperte švietimo įstaigų vadovų atestacijos klausimais, Šiaulių rajono mero pavaduotoju, kuriojančiu švietimo sritį.

Susitinkant su tyrėjais, Šiaulių rajono konsorciumo projektas buvo tik pradėtas. Buvo įvykęs vienas mokymosi užsienyje vizitas, kvalifikacijos tobulinimo užsienyje sklaida vykdyta įstaigų lygmeniu, kiti dalyviai tik rengėsi mokymams užsienyje: lankė anglų kalbos kursus.

ŠVIETIMO ADMINISTRATORIŲ POŽIŪRIS

Projektas kaip priemonė nacionalinei švietimo politikai įgyvendinti: *Projektas susijęs su nacionalinių dokumentų pasikeitimu. Turinio idėja yra susijusi su darželių ugdymo programų pokyčiais: ką ir kaip keisti, reikia pasistengti pasižvalgyti ne tik kitų rajonų darželiuose, bet ir užsienyje. Rajono įstaigų pedagogai turi žiūrėti visi viena kryptimi. Jie gali semtis patirtį vienas iš kito keliaudami.*

VADOVŲ POŽIŪRIS

Augimo ir tobulėjimo galimybė: *Mes nesame dalyvavę tarptautiniame projekte, todėl tai didžiulė sėkmė ir pasisėkimas. Projektas yra kaip galimybė tobulėti, augti, norėjosi išmokti naujų metodų, iniciatyvų, kaitos, strategijų, naujovių, ką galėtume panaudoti savo darbo kaitai, norime augti. Tai unikali proga prisidėti kaip dalyviui, gal bus pamoka įstaigai, kaip pačiai pasirengti tarptautinį projektą. Yra akivaizdi nauda bendravimo patirčių užsienyje, kurios perkeliamos į bendravimą čia.*

Veikimo kartu nauda: *Skyriaus subūrimas gerai – visi galime kartu diskutuoti ir išsakyti savo poziciją. Mums kaip jaunoms vadovėms trūksta patirties, drąsos, reikia paskatinimo, o projektas yra paskatinimas ir galimybė, parodymas. Man labai gerai įsijungti į vadovų kolektyvą, pažinti direktores, mokyti kartu.*

Dalyvavimo tarptautiniuose projektuose barjerai: *Pagrindinė priežastis nedalyvauti – kalbos barjeras. Nėra įstaigose mūsų tiek daug jaunų žmonių, kad laisvai bendrautų anglų kalba. Jei paraiškos būtų pildomos lietuvių kalba, būtų geriau. Mokyklose visada yra anglistai, kurie padeda, o mes neturime. Mažas darželis, mes neturime patys galimybių parengti projektą, kai tik 4 grupės, žmonės negali palikti vaikų.*

Pradiniame projekto įgyvendinimo etape galima išvelgti šiuos išskirtinius Šiaulių rajono konsorciumo atvejo bruožus: (1) steigėjo iniciatyva įgyvendinti nacionalinės švietimo politikos reikalavimus; (2) švietimo įstaigų, kurioms trūksta potencialo įgyvendinti didesnius tarptautinius projektus, tikslinės grupės veikloms sudarymas.

IŠVADOS

KĄ ATSKLEIDŽIA MOKSLINĖS LITERATŪROS ANALIZĖ?

Lyderystė – tai holistinis, tam tikrame organizaciniame kontekste vykstantis asmenų tarpusavio įtaka pasižyminčių sąveikų procesas, susidedantis iš asmeninės ūgties, idėjų sklaidos, kolegų įtraukimo ir pozityvaus kolegų atsako. Tai ne asmenį, o organizaciją kaip komandą apibūdinantis požymis, kur ypač svarbūs tampa pasitikėjimo, įgalinimo, įtakos ir kontrolės pasidalijimo procesai.

Lyderystė pasižymi nuolatiniu įsipareigojimu asmeninei ūgčiai ir vystosi per nuolatinės įvairaus pobūdžio mokymosi patirtis, savianalizės procesą, kurio metu vyksta amens patirčių interpretacijos, nuomonės apie tikrovę transformacija, veiklų ir užduočių išplėtimas bei individualizuotos prasmės šioms patirtims suteikimas.

Lyderystei būdingas dalijimasis asmeninės ūgties rezultatais, kurio siekis integruoti naują informaciją į esamą organizacijos prasmių sistemą, siekiant bendros prasmės suteikimo kolektyviniu lygmeniu. Prasmės perdavimo procesu siekiama keisti esamus suvokimo modelius arba kurti naujus, įskiepyti naujovę į organizacijos institucionalizuotą minties ir veiksmo sistemą. Sėkmingo prasmės perdavimo rezultatas – bendra pokyčio interpretacija organizacijoje.

Lyderystės procese įtakos kryptis yra kintanti: nuo lyderio prie sekėjo ir atgal. Tai tarpusavio parama grįstų veikti įgalinančių sąveikų procesas, kuriame vedimas ir sekimas yra to paties proceso dalys, galimos suprasti ir apibūdinti tik viena kitos atžvilgiu. Vedimo elementas traktuojamas kaip entuziazmo ir įkvėpties naujų idėjų įgyvendinimui skleidimas, kolegų telkimas ir įtraukimas. Sekimo elementu laikomas pozityvus kolegų atsakas.

Lyderystės procesų radimuisi ir jų sėkmingam vystymuisi siekiant kaitos būtina organizacinė paramos sistema: palaikanti, bendradarbiaujančiam kolegiškam mokymuisi atvira aplinka, vadovo palaikymas. Palanki kaitai organizacijos struktūra ir kultūra, pokyčius palaikanti organizacijos vadovo laikysena ir elgsena sudaro sąlygas naujų lyderystės formų atsiradimui, naujų organizacinių pajėgumų, plečiančių organizacijos kaitos galimybes, kūrimuisi.

EMPIRINIO TYRIMO IŠVADOS: KAIP IŠDRĮSTI ŠOKTI ĮKVEPIANTĮ TANGO?

PASIRENGIMAS KAITAI

Mokyklų vadovų nuomone, svarbiu mokytojų lyderystės ir organizacijos kaitos stimulu tampa pasinaudojimas konkrečia išorine galimybe, pvz., ERASMUS+ KA1 asmenų mobilumo mokymosi tikslais projektu, kuris veikia kaip kaitos postūmis, organizacijai suteikdamas kaitos impulsą („pajudindamas“ organizaciją ir joje dirbančius asmenis iš komforto zonos). Tai mokyklos vadovų vertinama kaip paskata mokytojų lyderystei, tiesioginis organizacijos pastiprinimas kaitai reikiamais ištekliais (dalyvavimas tarptautiniame projekte kaip mokytojų aktyvinimo ir motyvavimo priemonė, finansinis išteklius, įgalinantis asmeninę ūgtį, intelektinis organizacijos strategijos įgyvendinimo išteklius).

Vertinant organizacijos kaitos kryptingumą, akivaizdu, kad, pokyčiui panaudodamos projektinės veiklos galimybės, organizacijos ne visada turi aiškią savo kaitos viziją.

Tyrime dalyvavusių mokyklų projektų paraiškose ne visos organizacijos aiškiai apibrėžia savo ateities viziją, t. y. pateikia į mokinių poreikius orientuotą ugdymo strategiją. Paraiškų analizė leido išskirti **tris mokyklų grupes: (1) mokyklas, kurios turi aiškią ugdymo filosofiją ir strateginę kaitos viziją; (2) mokyklas, kurios ieško savo strateginės krypties, stiprindamos kompetencijas; (3) mokyklas, kurios žengia pirmuosius žingsnius atsiverdamos ir pažindamos savo kaitos galimybes.**

Paraiškose dominuoja mokytojų bendrųjų kompetencijų (ypač užsienio kalbos) ir ugdymo turinio (ugdymo metodų ir strategijų) įgyvendinimo tobulinimo poreikis. Mažiausiai pastebimas mokinių / ugdytinių pasiekimų ir pažangos vertinimo kompetencijos poreikis, kas organizacijos kaitos kryptingumo kontekste vertintina kaip nepakankamas dėmesys „galutiniams“ kaitos rezultatams arba gali būti įvardyta kaip tiesioginės mokytojų kvalifikacijos tobulinimo užsienyje rezultatų sąsajos su mokinių mokymosi pasiekimais ir pažanga stoka.

Dažniausiai organizacijos tarptautiškumas ir europinė organizacijos plėtra suprantama individo lygmeniu, t. y. kaip organizacijos asmenų (mokytojų / vadovų) tarpkultūrinių ir profesinių kompetencijų plėtotė. Mokytojas, gerai besiorientuojantis nuolat kintančioje visuomenėje, suprantantis politinius, ekonominius ir socialinius pokyčius, suvokiantis valstybės švietimo politiką, matantis europinį ir pasaulinį jos kontekstą, turintis aiškių savo kultūrinės, nacionalinės ir globalios identifikacijos kompetencijų, laikomas svarbia prielaida ugdymo kokybės tobulinimui, organizacijos tarptautiškumo didinimui.

Europine organizacijos plėtra laikoma užsienio partnerystės veiklų plėtojimas, tarptautinės patirties perkėlimas į organizaciją, leidžiantis plėtoti esamą strateginę organizacijos kryptį, ir kaip to rezultatas matoma pakitusi, atviresnė organizacija.

Nustatyta, kad mokyklos mažai skiria dėmesio mokymosi užsienyje rezultatų pritaikymo poveikio mokinių mokymosi pasiekimams analizei ir vertinimui: iš analizuotos 31 paraiškos tik 3 atvejais planuojamas poveikio mokiniams, jų mokymosi pasiekimų kaitos vertinimas, kuris yra reikšminga projekto rezultatų tvarumo sąlyga.

Planuojant organizacijos kaitos rezultatus užtikrinančias veiklas ir priemones, dominuoja įgytos patirties sklaida kolegoms, nedalyvavusiems mokymuose užsienyje, naujų žinių ir idėjų integravimas gerinant pamokos kokybę, patirties integravimas rengiant mokyklos ugdymo politikai įgyvendinti reikalingus dokumentus: rekomendacijas, metodikas, pavyzdinius ugdymo planus.

Ši situacija reikalauja atkreipti dėmesį į aiškių siekiamus kaitos rezultatus atspindinčių rodiklių nusimatymą pasirengimo etape ir jų stebėseną pokyčio procese ir po jo. Tai galėtų būti įgyvendinama į mokyklos veiklos kokybės įsivertinimo procesą integruojant projekto rezultatų stebėsenos klausimus, atrandant projekto pasiektų tikslų sąsajas su mokyklos veiklos rodiklių turiniu, numatant projekto rezultatų palaikymą ir plėtotę mokyklos veiklos tobulinimo planuose.

SVARBU!

Nepražiopsoti savo šanso: stimulus keisti gali būti išorės projektas.

Kartu kurti kaitos viziją ir aptarti jos naudą ne tik darbuotojams, bet ir klientams.

Suplanuoti mokymąsi, aiškiai žinant, „kurių žingsnių technika stringa ir kur jos galima geriausiai išmokti“.

Sutelktosiose diskusijos grupėse su mokytojais nustatyti du organizacijos kaitos iniciatyvų šaltiniai: (1) mokyklos administracijos iniciatyva vystant organizacijos strateginę kryptį ir (2) mokytojų asmeninė iniciatyva, ieškant įvairesnių profesinės ūgties formų ir galimybių. Pasirenkant profesinio tobulinimosi kryptį gana aiškiai dominuoja organizacijos strategijos įgyvendinimo prioritetas, kas galėtų byloti apie kryptingą personalo politiką organizacijoje, tačiau organizacijos, kuriose visai nepastebima mokytojų asmeninė iniciatyva, turėtų atkreipti dėmesį į organizacijos vizijos, išlaisvinančios asmeninę iniciatyvą, įtvirtinimą kolektyvo sąmonėje.

Anketinėje apklausoje asmeninių poreikių ir organizacijos strategijos dermė vertinta gana aukštai. Nustatytos realios tikslų įgyvendinimo ir mokyklos strategijos sąsajos. Dauguma tiek mokymosi užsienyje veiklose dalyvavusių, tiek nedalyvavusių respondentų pritaria, kad mokymosi užsienyje projektuose planuojamos kaitos idėjos prisideda prie mokyklos strategijos įgyvendinimo.

Pasirengimas vizitui yra reikšmingas asmeninės ūgties sėkmės veiksnys. Anketinės apklausos rezultatai atskleidė, kad aktyviau mokymosi užsienyje patirčiai ruošėsi didesnę darbo stažą turintys pedagogai. Kokybinio tyrimo rezultatai rodo, kad pasirengimo etape akcentuotina administracinio pasirengimo vizitams svarba: tikslų apsvaistymas, tikslingas ir apdairus mokymus vedančių organizacijų pasirinkimas, bendras darbas, visiems įsitraukiant į pasirengimo veiklas ir pasiskirstant atsakomybę, bendravimo užsienio kalba kompetencijos stiprinimas.

Tyrimas atskleidė, kad pasirengimas sąlygoja didesnę dalyvių pasitenkinimą, aukštesnę tobulintų kompetencijų augimo, klasės ir mokyklos lygmens kaitos rezultatų vertinimą. Asmenys, kurie intensyviau ruošėsi mokymosi užsienyje vizitui, aktyviau veikia ir skleisdami kaitos idėjas, stengdamiesi įtikinti ir telkti kolegas organizacijos kaitai.

SVARBU!

Suderinti asmens ir organizacijos tobulėjimo siekius.

Iš anksto pradėti „apšilimo treniruotes“, kad lengviau būtų naują šokio techniką suprasti ir išmokti.

Nepamiršti žiūrovo: kokios reakcijos tikimės?

LYDERYSTĖS PROCESAI: TOBULĖJIMAS – DALIJIMASIS – TELKIMAS – KURIANTIS ATSAKAS

Didžiausius asmeninės ūgties pokyčius mokymosi užsienyje veiklose dalyvavę pedagogai pastebi tarpkultūrinės kompetencijos srityje. Beveik visi nurodo nuostatų kaitą: mokytojai tampa atviresni pokyčiams ir inovacijoms. Naujos žinios apie mokymo metodus yra dažniausias profesinių kompetencijų tobulinimosi užsienio šalyse rezultatas.

Mokytojų ir vadovų sutelktosios diskusijos grupėse išryškėjo dvi asmeninės ūgties pripažinimo formos: formali (formaliai įskaitomas mokytojo profesinės veiklos įvykis) ir neformali, pasireiškianti mokinių ir jų tėvų pagarba ir dėmesiu, užsienyje taikomų metodų pripažinimu pamokoje, mokytojo savivertės augimu. Pastarasis (neformalus) asmeninės ūgties pripažinimas traktuotinas kaip svarbus lyderystės procesus organizacijoje įgalinantis veiksnys, suteikiantis asmeniui motyvacijos ir vidinės energijos veikti toliau.

Mokymosi užsienyje vizitų metu įgytų žinių ir gebėjimų sklaida dažniausiai vykdoma žodžiu mokytojams pristatant vizito patirtis mokyklos viduje – metodiniame būrelyje ar pedagogų tarybos posėdyje. Nors idėjų sklaida mokyklos vadovų pripažįstama svarbiu lyderystės požymiu

ir mobilumo vizituose dalyvavusių mokytojų vertinama kaip itin reikalinga kitų kolegų profesionalumo ūgčiai, tarnaujanti kaip kolegialų mokymąsi ir kitų mokyklų kaitą aktyvinanti priemonė, tačiau dalyje mokyklų kai kurios naujų idėjų sklaidos formos (pvz., metodinės medžiagos rengimas) yra menkai atpažįstamos mokymuose nedalyvavusių kolegų. **Taip pat nustatyta, kad informacijos apie vizitą sklaida mokyklos viduje tiesioginės įtakos organizacijos kaitos rezultatams neturi.**

Tokia situacija suponuoja išvadą, kad kaitos idėjų sklaida dalyje mokyklų galbūt apsiriboja vien formalios žinios apie vizitą perteikimu. Ji skatina atkreipti dėmesį į sklaidos formų pasirinkimą. **Darytina prielaida, kad tradicines mokymosi užsienyje rezultatų sklaidos formas (konferencijas, pranešimus, paskaitas) pakeitus paveikesnėmis – naujos praktikos bendrakūra ir kolegialiu mokymusi grindžiamomis veiklomis** (pvz., profesinėmis dirbtuvėmis, didesnės apimties ir trukmės kvalifikacijos tobulinimo renginiais), **šis lyderystės požymis būtų žymiai paveikesnis organizacijos kaitos rezultatams.**

Kolegų įtraukimo pastangos tiek dalyvavusių, tiek nedalyvavusių mokymosi užsienyje veiklose pedagogų yra vertinamos gana aukštai ir atpažįstamos beveik visose mokyklose. Intensyviausiai kolegas įtraukti stengiasi mokymosi užsienyje veiklose dalyvavę mokyklų vadovai. **Didžioji dauguma nedalyvavusių kolegų mokytojų pritaria kaitos idėjoms, tačiau realiai į veiklas įsitraukia mažesnė dalis.** Pozityvus kolegų atsakas priklauso nuo įtraukimo pastangų intensyvumo ir pasirinktų formų.

Sutelktosiose diskusijos grupėse kaip svarbius lyderystės požymius mokyklų vadovai įvardijo kolektyvo telkimą, aktyvų mokymosi užsienyje veiklose dalyvavusių mokytojų veikimą rodant pavyzdį kitiems kolegoms.

Lyderystės procesus įgalinančius veiksmus galima skirstyti į asmeninio ir organizacinio lygmenis. Lyderystė organizacijoje randasi esant konkrečių asmenų motyvacijai ir iniciatyvai (įsitraukiant į organizacijos kaitos krypties aptarimą, kaitos planavimą) arba kiek direktyvesniu keliu „iš viršaus“ – mokyklos pedagogų bendruomenės sprendimu.

Sutelktosios diskusijos grupių dalyvių (mokytojų) nuomone, komandinio veikimo galimybė – vienas iš svarbiausių veiksnių, aktyvinančių lyderystės procesus organizacijoje, auginanči atviraumą kaitai, sudaranti sąlygas skirtingų kompetencijų sinergijai, suteikianti didesnio poveikio galią.

ORGANIZACIJOS KAITA

Analizuojant mokymosi užsienyje sąlygotos lyderystės poveikį organizacijai, didžiausi pokyčiai po kvalifikacijos tobulinimo užsienyje pastebimi mokyklos kultūros srityje: daugiau diskutuojama apie mokyklos tarptautiškumo idėją, pedagogų bendruomenėje daugėja atvirumo, tolerancijos. Mažiausius pokyčius tiek mokymosi užsienyje vizituose dalyvavę, tiek nedalyvavę pedagogai nurodo mokinių mokymosi srityje.

REIKIA

pastebėti ir pripažinti darbuotojų kompetencijų pokyčius.

Paskatinti, kad dalijimasis profesiniais atradimais padrąsintų kolektyvą pabandyti „šokti kitaip“, kuriant mokymosi vieniems iš kitų ir bendradarbybės kultūrą.

Pastebėti iniciatyvas, o kartais apdairiai „stumtelėti iš šono“.

Stiprinti veikimą komandomis: „kartu improvizuojančios poros daugiau įtraukia žiūrovų“.

Tyrimas atskleidė reikšmingą kolegų įtraukimo dimensijos įtaką organizacijos kaitos rezultatams. Kolegų įtraukimas didesnę poveikį turi mokyklos kultūros pokyčiams, mažesnę – ugdymo turinio ir mokinių mokymosi kaitai.

Sutelktųjų diskusijų su mokytojais ir vadovais tyrimo rezultatai patvirtina anketinio tyrimo metu nustatytus organizacijos kaitos požymius, **papildomai išryškindami su organizacijos kaitos tęstinumu susijusius aspektus: įgyvendinamų idėjų tąsą kituose projektuose, mokyklos strateginio vystymo pokyčius, tinklaveikos atsiradimą ir stiprinimą, kolektyvo savivertės didinimą, kolegialaus mokymosi stiprėjimą, kolektyvinės lyderystės plėtojimąsi, organizacijos įvaizdžio gerinimą.** Tai leidžia daryti prielaidą apie kaitos rezultatų tvirtinimąsi sisteminiame organizacijos lygmenyje, t. y. kaitos rezultatų tvarumą organizacijoje.

Ugdymo proceso pokyčius pastebi ir mokiniai, teigdami, kad kvalifikacijos tobulinimo vizituose užsienyje dalyvavusių mokytojų pamokos, organizuojama projektinė veikla tampa įdomesnės, dažniau naudojamos išmaniosios technologijos. Mažesnę mokinių dalis nurodo pokyčius, susijusius su užsienio kalbos integracija į ugdymo procesą. Daugelį minėtų pokyčių dažniau pastebi kaimo vietovėje esančių mokyklų mokiniai.

Tyrimas atskleidė pozityvias tėvų nuostatas pedagogų profesinio tobulinimosi užsienio šalyse atžvilgiu. Tėvams yra svarbu, kad mokykla remtųsi gera tarptautine patirtimi. Tėvai pedagogų mokymąsi užsienyje vertina kaip mokinių mokymo tobulinimo ir mokinių mokymosi pasiekimų gerinimo veiksni, dėl kurio vykstanti mokyklos kaita tampa ne tik mokyklos pedagogų siekiu, bet ir atskaitomybės tėvams objektu.

Tyrimas atskleidė aukštus mokinių lūkesčius dėl pedagogo tarptautiškumo kompetencijų: jiems svarbūs mokytojo gebėjimai, susiję su tarptautinio mokymosi organizavimu, užsienio patirties perėmimu, užsienio kalbos mokėjimu.

KAITOS PALAIKYMO VEIKSNIAI

Mokyklų vadovų požiūriu, mokytojų lyderystei rasti ir plėtoti, siekiant visos organizacijos kaitos, gana svarbi išorinė galimybė, išjudinanti iš komforto zonos. ERASMUS+ KA1 asmenų mobilumo mokymosi tikslais projektas vertinamas kaip paskata mokytojų lyderystei ir organizacijos kaitos stimulus, pasireiškiantis kaip **mokytojų aktyvinimo ir motyvavimo priemonė, finansinis išteklius, įgalinantis darbuotojo asmeninę ūgtį, intelektinis organizacijos strategijos įgyvendinimo išteklius.**

Daugeliu atvejų tiek mokymuose užsienyje dalyvavę, tiek juose nedalyvavę mokytojai pastebi po dalyvavimo projekte didesnę direktoriaus dėmesį kaitos idėjoms, jo rūpestį dėl kaitos idėjų sklaidos mokykloje, domėjimąsi jų įgyvendinimu.

PASIDŽIAUGTI, KAI:

žiūrovai pastebi, jog šokio pasirodymai tampa įdomesni.

Dažniau ir sumaniau pasitelkiamos pasirodymą praturtinančios šokio priemonės.

Pastebima choreografinės kultūros kaita kolektyve.

NEPAMIRŠTI!

Palaikyti „šokančius kitaip“ ir rasti sprendimus, kaip įtraukti kitas poras.

Palaikyti ir drąsinti pokyčių iniciatorius: jie kaitos „varkliai“, „užvedantys“ komandą.

Išdrįsti pasirodyti viešai.

Anketinio tyrimo rezultatai rodo, kad vadovo ir kolegų pritarimas, palaikymas ir įsitraukimas yra labiausiai organizacijos kaitos rezultatams įtaką darantys veiksniai. Vadovo įtaka mokyklos kaitos rezultatams reiškiasi per mokytojų palaikymą, įtraukiant kitus kolegas ir formuojant proaktyvią nedalyvavusių mokytojų poziciją mokyklos kaitos atžvilgiu.

Šie tyrimo rezultatai pagrįstai leidžia kalbėti apie mokyklų vadovų vadybinių sprendimų svarbą įtvirtinant projekto rezultatus, sutelkiant dėmesį į mokytojų profesinę veiklą pamokoje ir kolegialų bendradarbiavimą, stiprinant tarptautiškumo dimensiją ugdymo procese ir turinyje, vertinant mokinių pasiekimus.

Sutelktųjų diskusijų su mokyklų vadovais metu atskleista, kad švietimo skyriaus ir miesto / rajono politikų palaikymas yra svarbus veiksnys stiprinant mokyklų tarptautiškumo dimensiją, tačiau paramos formos yra nevienodos. Vienur mokyklos tarptautinės dimensijos kaita pripažįstama ir vertinama gana formaliai, kaip sudėtinis įprastos mokyklų vadovų atestacijos procedūros elementas, kitur tai traktuojama kaip miesto / rajono garbės reikalas, todėl tarptautiškumo stiprinimo iniciatyvos palaikomos ir remiamos finansiškai, randant netradicinių sprendimų.

Mokyklų vadovai kaip svarbiausius iššūkius analizuojamame organizacijos kaitos procese įvardijo organizacinių kompetencijų trūkumą, išnaudojant išorines galimybes, strategavimo / strateginio įžvalgumo kompetencijų stoką. Tiek vadovai, tiek mokytojai kaip iššūkius mato užsienio kalbos barjerą ir akcentuoja pasirenkamų kvalifikacijos tobulinimo užsienyje kursų kokybės valdymo būtinybę. Tai rodo proaktyvaus organizacijos ir pačių mokymosi dalyvių elgesio svarbą tiek pasirengimo, tiek pačiame mokymosi procese (atsakingai atsirenkant kursus siūlančias organizacijas, reikalaujant kokybės mokymų metu).

TANGO FINALE

Šio tyrimo savitumas yra tas, kad lyderystė tyrinėjama ERASMUS+ programos pirmo pagrindinio veiksmo (KA1) projektų (tarptautinis pedagogų mobilumas mokymosi tikslais) kontekste mokymąsi užsienyje traktuojant kaip pirminį lyderystės raiškos etapą. Remiantis tyrimo rezultatais teigiama, kad lyderystė gali būti traktuojama kaip nuolatinis asmeninės ūgties, idėjų sklaidos, kolegų įtraukimo ir pozityvaus kolegų atsako procesas, keičiantis organizaciją. Šis radinys patvirtina lyderystės, kaip įvairiakryptę įtaka pasižyminčių sąveikų proceso, idėją, kur vedimo ir sekimo elementai laikomi lygiaverčiais lyderystės procesą nusakančiais požymiais.

Sisteminis Mokymosi užsienyje sąlygotos pedagogų lyderystės organizacijos kaitai modelis patvirtina idėją, kad mokytojų profesinis tobulinimasis užsienyje gali įgyti asmeninės ūgties kaip vieno iš lyderystės komponento prasmę ir kartu su kitais komponentais (idėjų sklaida, kolegų įtraukimu ir pozityviu kolegų atsaku) sudaro prasmingą lyderystės koncepto struktūrą. Modelis patvirtina mokytojų mokymosi užsienyje sąlygotos lyderystės įtaką organizaciniams pokyčiams, kas leidžia teigti, jog ERASMUS + KA1 teikiama finansinė parama kolektyviniam pedagogų profesiniam tobulinimuisi užsienyje yra prasminga priemonė, skatinanti mokytojų lyderystę, keičianti ugdymo procesus mokyklos, savivaldybės švietimo sistemos lygmenimis.

ŽINOTI, KAD...

Kaitą stabdo strateginio įžvalgumo trūkumas: pokytį reikia planuoti.

Kryptingam pokyčiui valdyti būtinos organizacinės kompetencijos.

Būtina vertinti pokyčio rezultatų kokybę, klausiant klientų nuomonės.

Pokytis įvyksta, kai lyderyste dalijamasi ir ji plečiasi, nes „drąsa šokti kitaip galima užkrėsti... arba įtikinti“.

SUMMARY

This research is a scientific study providing a different perspective on the common conception in education – teachers’ professional development. The study treats teacher professional development as the constituent part of leadership phenomena and analyses its influence on organizational change. First, the learning of teachers (not students) and its impact on organizational change is the main focus of the research. Second, learning of teachers (professional development) takes place in a foreign country, in a non-native language and away from their place of work. Therefore the teacher (the one whose mission is to teach others) will be treated as a person who needs openness in the learning process while meeting the challenges posed by cultural differences and discrepancies between systems of education and courage to bring the necessary change to their school. Third, the academic thought in this study is based on the metaphor of the the Tango Argentino (Wetzel and Nees, 2017), which is both intriguing and helpful in seeking understanding of the latest interpretations of the leadership phenomenon, which extends beyond the system of education and inspires rethinking the role of each individual in an organization for the successful organizational change.

Leadership, learning and organizational change – what’s new in theory and practice?

The manifestation of leadership in different environments regularly prove to be important. Leadership is analysed, taught and learnt; it is empowering and applicable, there is a huge interest in understanding how it is developing and how it could be made “more of it”. There is a variety of leadership definitions, but one aspect that is universally acknowledged: leadership is the process of influence, modifying the behaviour of individuals or groups (Yukl, 2012).

Recently research on the phenomenon of leadership has been shifting towards the analysis of relationships within organization: the attitude that a leader is necessarily the person who possesses exceptional traits and changes an organization through goodwill and persuasion to be followed is being abandoned. According to Milic et al. (2017), it is only in interaction with the employees that leaders can ensure organizational improvement. Therefore leadership is inextricably linked to followers, and successful leadership is more often defined by the actions of not only the leading person but also of the followers.

When an organization switches from tight control to empowerment of employees, from instructions to shared leadership, from precisely formulated directions to creative problem-solving, experimenting and continuous improvement, from hierarchic management to a learning organization, from competition to networks of cooperative and learning organizations, leadership becomes a process of influence in which the influencer does not necessarily stand above others in the managerial pyramid. Consequently, one of the fields of leadership research focuses on leadership as a mutual influence process where the actions of followers are of equal importance.

It is not possible to inspire others to change without having gained trust and respect from people, therefore leadership encompasses creation of team-shared values and achieving shared collective meaning about the aims of the organization (York-Barr and Duke, 2004), power-sharing (Topolinski, 2014; Anderson, 2008), and social influence (Kruse, 2013). Commitment to organizational

change is defined as power (way of thinking) that motivates people to take action necessary for the successful implementation of the change initiative (Herscovitch and Meyer, 2002). Without support and commitment from members of organization, successful organizational changes are not possible.

In this light, leadership can be treated as a holistic, organization-changing process of interactions characterised by influences among people, which takes place within a particular organizational context (Dunham and Pierce, 1989; Yukl, 1998; Northouse, 2008; Daft, 2011). Leadership in this study is conceptualized as a process which starts at the individual level (teacher self-development), and through the dispersion of ideas, involvement of others and peer-commitment is transferred to the broader organizational contexts, i.e. facilitates organizational change. It is believed that leadership “begins” at the personal level and develops through a continuous process of self-study, education, training, and experience (Jago, 1982), and under the favourable circumstances continuously grow and expand to other broader contexts (group, organization), facilitating organizational change. The process of leadership is a relational process between the persons exerting the influence and those receiving the influence, i.e. the acts of leading and following are treated as parts of the same process and must be understood in relation to each other.

Leadership challenges in education. Contemporary educational organizations operate in ambiguity at all levels, which results from complex political, social, economic environments as well as their internal relations (Beabout, 2012). Leadership and professional development have an essential role in changing people, school policies, structure, processes, programs, and, after all, school culture (Dinham, 2008). Scientists agree that teachers-leaders improve teaching and learning along with the school environment and the teacher’s profession itself (Khan and Malik, 2013; Nappi, 2014; Uribe-Florez et al., 2014). Many scientists see leadership at school as shared act (e.g., Harris 2009; MacBeath, 2005; Spillane and Camburn, 2006).

Regardless of increased attention to the concept of leadership, a variety of efforts to define teacher leadership and acknowledgement that teacher leadership is becoming the central pillar for school improvement, this idea has not been fully appreciated by teachers themselves (Helterbran, 2010). Brenneman (2015) regrets that while the idea of teacher leadership is widely acknowledged, “...it remains a stubbornly amorphous idea...” (p. 1) with the prevailing habit of mind which Helterbran (2010) names as an “I am just a teacher” syndrome (p. 363).

Barth (2007) mentions a few reasons why teachers do not assume themselves in the leadership role: the unwillingness of principals to share leadership, lack of time, personal values of teachers, and insufficient recognition of efforts of teachers when they undertake leadership informally. Initiating new activities requiring more effort and responsibility teachers often receive no reward for that (Helterbran, 2010). Naturally, this brings a question of whether teachers really want to learn, change, inspire others and take responsibility for organizational success? Lieberman and Miller (2004) call teachers who assume formal or informal leadership the change agents and recognise that the need for such people in schools is increasing. Recognition, appreciation and support for such teachers may have a substantial influence on organizational change (Gabriel, 2005).

According to Brenneman (2015), although there are more and more discussions about teacher leadership, the attitude that teachers can influence education without leaving their classrooms is still viable. After all, bureaucratic and institutional norms do not support the idea of teacher leadership: “Something deep and powerful within school cultures seems to work against teacher leadership” (Barth, 2007, p. 10). Nevertheless, learning can stimulate teachers’ desire to initiate positive changes in their organizations, develop their self-confidence and desire to step out of their comfort zone

and assume their role in changing school (Helterbran, 2010; Uribe-Florez et al., 2014). According to Helterbran (2010), teachers must get rid of their “I am just a teacher” syndrome. Teachers should be leaders who identify the obstacles to students’ successful learning and undertake the initiative to overcome these obstacles. Based on Killion and Harrison (2006), teachers-leaders are only those who: 1) undertake initiative to change, 2) mobilise people for common goal, 3) monitor the progress of other teachers, 4) act as a bridge between community and administration, and 5) share their knowledge and experience with others.

Beginning of personal leadership and organizational change usually requires a certain trigger that may be internal (stemming from the organization) or external (making a person or an organization lose the established balance). It can be teacher’s learning outside school and country, which helps to face and overcome the challenges for the sake of personal and organizational change.

Research context

Leadership in Lithuanian education has been analysed for more than a decade, mirroring the global trends in the development of leadership theories. The characteristics and roles of school principal as a leader have been analysed (Žvirdauskas, Jucevičienė, 2004; Kvieskaitė, 2008; Malinauskienė, Augienė, 2010 et al), relationship between school autonomy and leadership manifestation have been researched (Urbanovič, Navickaitė, 2016), the model of leadership development at schools has been worked out (Cibulskas, Žydžūnaitė, 2012), the concept of leadership for learning have been developed (Valuckienė et al, 2015) etc. This is the first time that leadership is explored in the context of school international dimension (teachers’ professional development abroad).

This study presents research results that reveal the phenomenon of teacher leadership driven by teacher professional development abroad, as a factor of organizational change. The empirical data is taken from the research “Impact and sustainability of the ERASMUS + programme Key Action 1 (KA1) mobility projects for school education staff” which was initiated by the Education Exchanges Support Foundation (Lithuania) as a part of the ERASMUS+ programme Transnational Cooperation Activity funded by EU and performed by the authors of this study. The empirical sample of this study was schools that implemented the KA1 projects within the framework of the ERASMUS+ programme (call 2014).

ERASMUS+ is the European Union programme for education, teaching, youth and sports for 2014-2020, aimed at supporting the implementation of the *Europe 2020* strategy priorities: economic growth, job creation, social equality and inclusion. The overall aim of the ERASMUS+ programme is to support activities in education, teaching, youth and sports to facilitate adaptation to social and economic changes and enable more efficient addressing of problems that all Europe is to encounter.

ERASMUS+ programme is aimed at supporting efforts to efficiently use the European human talent and social capital potential while embedding the principle of lifelong learning in all areas of education, teaching and youth by linking support for formal education, non-formal education, and informal learning.

SPECIFIC OBJECTIVES OF ERASMUS+ KA1 (Learning mobility of individuals) (ERASMUS+ Programme Guide, 2015):

- To improve the level of key competences and skills, with particular regard to their relevance for the labour market and their contribution to a cohesive society, in particular through

increased opportunities for learning mobility and strengthened cooperation between the world of education and training and the world of work;

- To foster quality improvements, innovation excellence and internationalisation at the level of education and training institutions, in particular through enhanced transnational cooperation between education and training providers and other stakeholders;
- To promote the emergence and raise awareness of a European lifelong learning area designed to complement policy reforms at a national level and to support the modernisation of education and training systems, in particular through enhanced policy cooperation, better use of EU transparency and recognition tools and the dissemination of good practices;
- To enhance the international dimension of education and training, in particular through cooperation between programme and partner-country institutions in the field of VET and in higher education, by increasing the attractiveness of European higher education institutions and supporting the EU's external action, including its development objectives, through the promotion of mobility and cooperation between programme and partner-country higher education institutions and targeted capacity-building in partner countries;
- To improve the teaching and learning of languages and promote the EU's broad linguistic diversity and intercultural awareness.

Expected outcomes for participating organizations: (1) increased capacity to operate at EU / international level: improved management skills and internationalisation strategies; reinforced cooperation with partners from other countries; increased quality in the preparation, implementation, monitoring and follow up of EU / international projects; (2) innovative and improved way of operating towards their target groups (more attractive programmes for students, in line with their needs and expectations; improved qualifications of teaching and training staff; improved processes of recognition and validation of competences gained during learning periods abroad; improved work methods and practices); (3) more modern, dynamic, committed and professional environment inside the organization: ready to integrate good practices and new methods into daily activities; open to synergies with organizations active in different social, educational and employment fields; planning strategically the professional development of their staff in relation to individual needs and organizational objectives; if relevant, capable of attracting excellent students and academic staff from all over the world. The presumption underlying this study is that ERASMUS+ KA1 projects with learning mobility at their core initiate organisational leadership processes that change the organisation. In this study the learning of teachers abroad (personal growth) is viewed as one of the primary components of leadership by suggesting that personal growth initiated at experiences of learning abroad (while enhancing knowledge and skills and gaining openness and inspiration to act) transforms into action and multidirectional influence processes at the organisation: dissemination of ideas, uniting and including the colleagues, and acting so as to achieve positive response from colleagues.

Expected outcomes for professionals involved in education:

- improved competences, linked to their professional profiles;
- broader understanding of practices, policies and systems in education, training across countries;
- increased capacity to trigger changes in terms of modernisation and international opening within their educational organizations;
- better quality of their work and activities in favour of students;

- greater understanding and responsiveness to social, linguistic and cultural diversity;
- increased ability to address the needs of the disadvantaged;
- increased support for and promotion of mobility activities for learners;
- increased opportunities for professional and career development;
- improved foreign language competences;
- increased motivation and satisfaction in their daily work.

Crossley and Watson (2006) identify the following reasons for development of international dimension in education: (1) better understanding of own system of education; (2) satisfaction of own intellectual and theoretical curiosity about other cultures and their systems of education; (3) identification of similarities and differences between different systems of education as a way to enable recognition and understanding of existing problems and contribution to improvement of the system and policies of education; (4) increase awareness of the international area and openness to other cultures, promoting international collaboration.

It must be noted that intercultural competence is an important element in the portfolio of competencies of a successful 21st-century person. For this reason, it is believed that the courage to act in a different way, changing yourself and changing the organization is highly related to the learning experiences outside the country.

The presumption underlying this study is that ERASMUS+ KA1 projects learning mobility for individuals at their core initiate organizational leadership processes that change the organization. In this study the learning of teachers abroad (teachers' professional development) is viewed as one of the primary components of leadership by suggesting that self-development initiated at learning experiences abroad (while enhancing knowledge and skills and gaining openness and inspiration to act) transforms into action and multidirectional influence processes at the organization: dispersion of ideas, involvement and engagement of others, and acting so as to achieve positive response from colleagues, - gaining commitment.

These four elements (self-development, dispersing the ideas, involvement and engagement of others, and gaining commitment) are considered being the components of leadership. In this study, leadership is viewed as a process that mobilises people's thinking and behaviour towards the achievement of organizational goals (Donaldson, 2006). Furthermore, it tests the hypothesis that learning abroad initiated teacher leadership influences organizational change (results in changes in organizational culture, curriculum, and students' learning).

The aim of the study - to explore the phenomena of teacher leadership initiated by teacher professional development abroad, as a factor of organizational change, identifying the dimensions of leadership and other context-related factors that affect organizational change.

The research is based on the idea that awareness of organizational context (personal and organizational vision of change, favourability of organizational environment for the emergence of processes of leadership and organizational change, top managers' role) is essential in the assessment of teacher leadership and its impact on organizational change.

Research objectives:

(1) To explore the teacher leadership concept, initiated by the teachers' professional development abroad by identifying and validating the structure of the leadership concept.

- (2) To evaluate the contextual components of organizational change (readiness for change, the desired directions for an organizational change).
- (3) To construct and empirically validate the systemic model of leadership, driven by teachers' professional development abroad, for organizational change by disclosing the factors having the most significant influence on organizational change.
- (4) To identify the features of leadership, driven by teachers' professional development abroad, and factors of successful organizational change.

Research methodology. The research is based on the mixed method research approach that combines qualitative and quantitative research methods and techniques. The research consists of focus groups with mobile staff (two groups, N=24), and school top managers (two groups, N=14), survey for mobile staff (N=218), non-mobile staff (N=282), students (N=549), and parents (N=231), document analysis of the application forms (project applications of all institutions granted in the year 2014), (N=31), case study analysis by applying mixed method research strategy (four cases, - two schools and two consortia).

Research limitations. Considering the results of their empirical research as well as the methods of data collection and analysis, the authors of the research study see the following limitations: the research has been initiated by Education Exchanges Support Foundation (Lithuania) that is directly responsible for promotion of internationalism of the national system of education while implementing the ERASMUS+ programme. Accordingly, there is a probability that filling-in the questionnaires and participating in focus-group discussions the teachers and principals of participating schools may have deliberately emphasised the importance of learning abroad and teacher leadership initiatives for a strategic change of school. For some teachers, the actions that were treated as leadership behaviour in this study might be not the part of their everyday practice in the organization, but merely the project-inspired short-term shift in their behaviour driven by the understanding that "this is what the project requires".

Second, organizing of the surveys was delegated to school principals. Accordingly, there is a possibility that at some schools filling-in the questionnaires were assigned to teachers highly loyal to the principal, parents active in school life, and bright students only. Third, research instruments were prepared in consideration of the regulations and practices of managing the comprehensive schools of the Lithuanian system of education, as a result, direct application of the questionnaires in other countries is limited.

Research study structure

This research study deals with the phenomenon of manifestation of personal leadership in the context of organizational change. The theoretical part of the study first discloses the phenomenon of leadership as organizational process of personal growth, interactions and bidirectional influencing whereby leadership is regarded as personal growth, dissemination of ideas, involvement of colleagues, and their positive response. It also analyses the context of organizational change: conditions and prerequisites for its creation, leader's role in opening a person and an organization to change and in estimating the outcomes of change. The Tango Argentino as a metaphor of leadership (Wetzel and Nees, 2017) is used in the theoretical part of the study to show „how beneficial a

paradoxical constellation of asymmetry and complementarity can become for leadership of change processes in organizations.” (Wetzel and Nees, 2017, p. 58).

It is believed that the study will facilitate understanding of the latest leadership theories that regard leadership phenomenon not as a status, but rather as a continuous and changing interactional process within an organization.

The second (methodological) part presents the main parameters of empirical research: research questions, research aim and objectives, research design (methods of data collection and analysis, the structure of research instruments, research ethics and limitations).

The third part is dedicated to the discussion of the quantitative results of the research on leadership for organizational change. This part analyses organizational readiness for change presents an assessment of learning experience abroad on the basis of the respondents’ opinion, discusses the manifestations of teacher leadership, and analyses the organizational change situation.

The fourth part presents the findings of qualitative research. It provides and discusses the features of leadership, driven by teachers’ professional development abroad while discussing the results of content analysis of focus group discussions with heads of organizations and mobile teachers.

Cases of success of teachers’ leadership for organizational change are presented and discussed in the final part of the study. Sequence of presentation of the case study analysis mirrors the trajectory of the ideas, presented in the theoretical part: from internalizing the idea, taken from learning experience abroad and applying it (improvising) personally in the class, to daring to share the experience and inspire other colleagues to join while getting into the joint partners’ teaching and learning improvisation just like when dancing the Tango Argentino, to a collective dynamic, improvised “dance performance” of the schools in the municipality to jointly achieve an enchanting outcome: the improvement of students’ learning in the entire municipality.

The authors of the study would like to thank all the teachers and heads of comprehensive schools, who participated in the research.

The researchers are also grateful to the staff of centres of education in Panevėžys and Rokiškis towns, who helped in the organization of the focus groups and hosted them.

Special thanks to all the team at the Education Exchanges Support Foundation who initiated the research and supported it through all the research phases. This provided an opportunity for the authors to look at the leadership for organizational change phenomena through the lens of teacher and school internationalization.

CONCLUSIONS

WHAT DOES THE ANALYSIS OF SCIENTIFIC LITERATURE REVEAL?

Leadership is a holistic process of interactions characterised by interpersonal influences, which takes place in a particular organizational context and encompasses personal growth, dissemination of ideas, the involvement of colleagues and their positive response. Leadership is treated as the “attribute” that describes not a person, but an organization as a team, where processes of trust, enabling, influencing, and control sharing gain particular importance.

Leadership is characterised by continuous commitment to personal growth and develops through regular and varied experiences of learning as well as the process of self-analysis, which involves interpretations of personal experiences, engaging in action, and giving personalised meaning to these experiences.

Leadership features sharing of outcomes of personal growth, which is aimed at integrating new knowledge into the existing collective knowledge structures in order to achieve the unified meaning across the team. Sensegiving is an important source for employee sensemaking. The outcome of a successful sensegiving process is the shared interpretation of change in organization and supportive change behaviour.

The direction of influence in the process of leadership is alternating: from leader to follower and back. It is a process of mutual support and enabling interactions, in which leading and following are parts of the same process, which can be understood and defined only in relation to each other. The element of leading is regarded as sharing and spreading enthusiasm and inspiration for the implementation of new ideas, motivation and involvement of other colleagues, while the element of following is treated as a positive supporting response from colleagues.

The emergence of leadership processes and their successful development for organizational change requires organizational support: an environment that is both supportive and open to cooperative and collaborative learning as well as the top manager’s support. Change-friendly organizational structure and culture and change-supporting attitude and behaviour of the top manager enable the emergence of new forms of leadership as well as the development of new organizational capabilities that expand the organizational change potential.

FINDINGS OF EMPIRICAL RESEARCH: HOW TO DARE TO DANCE INSPIRING TANGO?

READINESS FOR CHANGE

According to heads of schools, an important incentive for teacher leadership and organizational change is taking advantage of a specific external opportunity (such as ERASMUS+ KA1 learning mobility project) that serves as a stimulus for change by giving the organization an impulse for change (“pushing” the organization and its staff out of their comfort zone). Heads of

schools see this as an incentive for teacher leadership, direct support with organizational resources needed for change (participation in the international project as a means to propel and motivate teachers, financial support enabling teachers' professional growth, an intellectual resource for implementation of organizational strategy).

Estimating the development of organizational change idea and its purposefulness it is apparent that at the initial stage of the project, not all organizations had a clear vision of their change. Analysing project applications of the schools participating in the research we can see that not all organizations clearly define their vision; not all of them see the improved students' learning as the outcome indicator of the project. Analysis of the applications led to identification of **three groups of schools: (1) schools with clear philosophy of education and clear strategic vision of change; (2) schools that search for their strategic direction by strengthening competences of their teachers; (3) schools that are taking their first steps in opening themselves to new international experiences and understanding their potential for change.**

The need for the development of teacher general competences (especially foreign language) and the development of teachers' didactical competence (teaching methods and strategies) prevails in the applications. The least expressed was the need for the competence of assessment of achievements and progress of students which can be interpreted as insufficient attention to the "final" outcome of the change, the lacking attitude of teachers' professional development as the means for improvement of students' learning outcomes and progress.

The development of the international dimension of an organization is usually understood as the development of cross-cultural and professional competences of teachers. A teacher who is well aware of situation in ever-changing society and understands political, economic and social changes, comprehends national policies in education, sees its European and global context, and possesses unambiguous competences of own cultural, national and global identity is seen as a vital prerequisite for improvement of quality in education and enhancement of organizational internationalism.

The development of the European dimension is regarded as the development of foreign partnerships, transfer of international experience into an organization, which enables to achieve strategic goals of the organization, which in turn results in a visibly changed and more open organization.

The situation requires attention to the establishment of unambiguous indicators that point to the desired outcomes of change at the preparation stage and monitoring of these indicators during and after the change process. This could be implemented by incorporating project outcome indicators as monitored in the self-assessment procedure, discovering linkages of the attained aims of the project with school performance indicators.

Focus group discussion with teachers led to the identification of two sources of organizational change initiatives: (1) initiatives of school administration in developing the strategic direction of the organization and (2) personal initiatives of teachers in seeking more diverse forms and opportunities of professional growth. Selection of the professional development area is rather clearly dominated by organizational strategy, which may mean the existence of a clear human resources development policy at the organization. Nevertheless, organizations with no teacher personal initiative observed should pay attention to the establishment of shared organizational vision, which unleashes personal initiative.

Participants of the study see **the contribution of the developed competencies for the**

implementation of organizational strategy. Most respondents (both those who participated in the learning experience abroad and who did not) agree that the change implemented during the mobility projects is beneficial for implementation of school strategy.

Preparation for a learning experience abroad is an important factor for the success of personal growth. Survey findings reveal that teachers with longer professional experience were more active in preparing for learning experience abroad. Qualitative research findings suggest the importance of administrative support at the preparation stage: discussion of aims, careful selection of host organizations, working together when pursuing preparation activities and sharing responsibilities, learning a foreign language.

The research reveals that more intensive preparation leads to higher satisfaction with the learning experience and greater appreciation of its outcomes (changes) at class and school levels. Teachers who put more effort into preparation more actively disseminated the gained knowledge, more intensively tried to involve other colleagues into implementations of the change idea.

LEADERSHIP PROCESS: PERSONAL GROWTH – SHARING – INVOLVEMENT OF OTHERS – POSITIVE RESPONSE

Teachers who have participated in learning experiences abroad notice the most significant changes in the field of cross-cultural competence. Almost all of them mentioned changes in their attitude: teachers become more open to changes and innovations. New knowledge about teaching methods was the dominant outcome of professional development abroad.

During focus group discussions with teachers and principals, two forms of recognition of personal growth were identified: formal (formal acknowledgement of professional development abroad during teacher accreditation procedure) and informal (respect from students and their parents, appreciation of the use of new methods in lessons, and increased teachers' self-esteem). The latter **(informal) form of recognition should be regarded as an important factor in enabling leadership processes in the organization, meaning that it increases a person's motivation and energy to keep acting.**

Dissemination of knowledge and skills acquired while learning abroad usually takes the form of verbal presentation of experiences by teachers at their schools. Heads of schools consider the dissemination of ideas an important attribute of leadership, while teachers participating in mobility deem it very necessary for professional growth of other teachers and serving as a measure activating collective learning and changes at other schools, yet in some schools certain forms of dissemination of new ideas (such as preparation of methodological aids) are poorly recognised among the colleagues who did not participate in learning abroad. **It has also been found that formal dissemination of information inside the organization has no direct influence on organizational change.**

Such a situation suggests that at some schools dissemination of ideas of change may be limited to conveying a formal message about the visit. It calls for more attention to the choice of forms of dissemination. **It can be presumed that the replacement of traditional forms of dissemination (conferences, presentations) with more effective ones (collaboration-based learning activities, workshops) would cause a much more significant effect on organizational change.**

Mobile teachers' efforts to inspire and involve other colleagues are appreciated and rated quite highly by the school community. The research shows that school principals who participated in

the learning experiences abroad put more significant effort to involve other colleagues into change initiative. **Most fellow teachers who did not participate in learning experiences abroad appreciate ideas of change, yet most of them do not actually get involved in the activities.** A positive colleagues' response depends on intensity and forms of involvement efforts.

As important attributes of teacher leadership school principals see: mobile teachers' efforts to inspire and involve other colleagues, team building, acting as an example.

Factors enabling leadership processes can be either personal or organizational. Leadership "activates" and manifests through the initiative of certain persons to participate or even initiate the discussions about organization's change vision and taking an active role in change planning activities or by administrative actions (more directive "topdown" approach), i.e. delegating some teachers by the decision of school teacher community.

According to teachers, the power of team (teachers' team participation in learning activities abroad, instead of individual teacher's learning) was one of the most important factors activating organizational change processes. It enabled synergy of different competencies and granted a higher power to change things at school.

ORGANISATIONAL CHANGE

Analysis of the effect of teacher learning abroad-driven leadership on organizational change indicates that the most significant changes are observed in the field of school culture: more discussions on the idea of school internationalisation are taking place, tolerance and openness to other cultures is increasing within teacher community. The lowest rates in evaluating changes at school were given to the changes in students' learning results and motivation.

The research revealed a significant influence of the involvement of other colleagues on organizational change. The impact of involvement of other colleagues on changes in school culture is higher, while the influence on changes in the curricula and student learning is smaller.

The content analysis of focus group discussions' with teachers and principals revealed such organizational change areas: **extension of the implemented ideas to other projects, changes in strategic development of school, emergence and enhancement of networking, improvement of self-esteem of staff, strengthening of peer-to-peer learning, development of shared leadership, and improvement of organizational image.**

Students also notice changes in the process of education: they say that lessons become more interesting, smart technologies are used more often. Some students point out changes related to foreign language integration into the process of education. Many of these changes are more often observed by students of schools in rural areas to compare with bigger town students.

The research revealed that parents' attitude toward teachers' professional development abroad is positive. Parents find it important that the school incorporates foreign know-how. Parents see teachers' learning abroad as a factor in the improvement of teaching and student progress, which makes school change not only the objective of teachers but also the subject of their accountability to parents.

The research revealed high expectations of students regarding intercultural competences of teachers: they expect teachers being able to communicate in a foreign language, initiate and

organize international learning experiences for them, adopt the best word teaching practices in the class.

CHANGE-SUPPORTING FACTORS

According to school principals, teacher leadership for organizational change was triggered by taking a challenge to participate in the project and stepping out of the comfort zone. Teacher learning abroad (Erasmus + KA1 project) is seen as a stimulus for teacher leadership and organizational change, which served as a **teacher motivation means, a financial resource enabling personal growth of employees, an intellectual resource for implementation of organizational strategy.**

In most cases, teachers who participated as well as teachers who did not participate in training abroad declared principal's support to ideas of change, his/her support in the dissemination of ideas and their implementation.

Results of the survey indicate that **support and involvement of principal and other colleagues are the factors that influence the outcomes of organizational change the most.** Principal's support manifesting through the support of mobile teachers' activities, creating a favourable attitude towards mobility-related ideas in the eyes of other colleagues.

Focus group discussions with principals reveal that support from school stakeholders and municipality-level politicians is an important factor in enhancing school international dimension. However, forms of support vary. In some locations school's internationalisation is recognised and viewed in a rather formal way, as part of the standard procedure of principal accreditation, elsewhere it is seen as a matter of honour of the town/region, resulting in financial support for the implementation of international initiatives.

Talking about challenges organizations faced during the change process, principals identified lack of strategic visioning, administrative and decision-making competencies. Both principals and teachers see **foreign language barrier as a challenge and emphasize the necessity to select and supervise the quality of training courses abroad carefully.** This indicates the importance of proactiveness of the organization and the training participants in both preparation stage and training itself.

TANGO FINALE

The novelty of the research is that it analyses leadership phenomena in the context of teachers' professional development abroad (ERASMUS+ Key Action 1 projects while treating teachers' learning abroad as the initial stage of leadership. Research suggests that leadership can be regarded as a continuous process of personal growth, sharing of ideas, involvement of colleagues and their positive response having the effect on organizational change. This finding supports the idea of leadership as a process of interactions characterised by multidirectional influence, wherein the elements of leading and following are considered being equal attributes describing the process of leadership.

The systemic model of learning abroad-driven teacher leadership for organizational change confirms the idea that teacher professional development abroad (*personal growth*) is treated as a component of *leadership* and in conjunction with other components (*dissemination of ideas,*

involvement of colleagues and their positive response) comprises a meaningful structure of **leadership concept**. The model confirms the impact of teacher learning abroad-driven leadership on organizational change, which leads us to conclude that the financial support for teacher teams' learning abroad under ERASMUS+ KA1 is a reasonable mean that promotes teacher leadership and changes the processes of education at school and municipality levels.

LITERATŪRA

1. Akrivou, K., & Bradbury-Huang, H. (2011). Executive catalysts: Predicting sustainable organizational performance amid complex demands. *The Leadership Quarterly*, 22(5), 995–1009. doi:10.1016/j.leaqua.2011.07.019
2. Aleksic, V. S. (2016). Followers in the organizational leadership process: from attribution to shared leadership. *Economic Horizons*, 18(2), 135–148.
3. Anderson, T. D. (2008). Transformational teacher leadership in rural schools. *The Rural Educator*, 29(3), 8–17.
4. Anderson, P. (1999). Complexity theory and organization science. *Organization Science*, 10, 216–232.
5. Andrews, D., Crowther, F., Hann, L., McMaster, J. (2002). Teachers as leaders: RE-imaging the profession. *The Practising Administrator*, 1.
6. Ankrum, R. J. (2016). Utilizing Teacher Leadership as a Catalyst for Change in Schools. *Journal of Educational Issues*, 2(1), 151–165. Prieiga per internetą: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1127536.pdf>
7. Antaki, Ch. (1994). *Explaining and arguing*. London: Sage.
8. Avalos, B. (2011). Teacher Professional Development in Teaching and Teacher Education over Ten Years. *Teaching and Teacher Education*, 27(1), 10–20.
9. Balogun, J., & Johnson, G. (2004). Organizational Restructuring and Middle Manager Sensemaking. *Academy of Management Journal*, 47(4), 523–549. Prieiga per internetą: <http://dx.doi.org/10.2307/20159600>
10. Banks J. (2001). *Cultural diversity and education*. Boston: Allyn & Bacon.
11. Barth, R. (2007). The Teacher Leader. In R. H. Ackerman & S. V. Mackenzie (Eds.), *Uncovering teacher leadership: Essays and voices from the field* (pp. 9–36). Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
12. Bartunek, J. M., Rousseau, D. M., Rudolph, J. W., & DePalma, J. A. (2006). On the Receiving End: Sensemaking, Emotion, and Assessments of an Organizational Change Initiated by Others. *Journal of Applied Behavioral Science*, 42(2), 182–206.
13. Bartunek, J. M., Krim, R. M., Neccochea, R., & Humphries, M. (1999). Sensemaking, sensegiving, and leadership in strategic organizational development. In J. A. Wagner (Ed.), *Advances in qualitative organizational research* (2nd ed.) (pp. 37–71). Stamford, CT: JAI Press.
14. Beabout, B. R. (2012). Turbulence, perturbation, and educational change. *Complicity: An International Journal of Complexity and Education*, 2(9), 23–37.
15. Bingham, C. B., & Kahl, S. J. (2013). The process of schema emergence: Assimilation, deconstruction, unitization and the plurality of analogies. *Academy of Management Journal*, 56(1), 14–34. doi:10.5465/amj.2010.0723
16. By, T. R. (2005). Organisational change management: A critical review. *Journal of Change Management*, 5(4), 369–380. doi: 10.1080/14697010500359250
17. Boyce, L. A., Zaccaro, S. J., Wisecarver, M. Z. (2010). Propensity for self-development of leadership attributes: Understanding, predicting, and supporting performance of leader self-development. *The Leadership Quarterly*, 21(1), 159–178.
18. Boyce, A. S., Ryan, A. M., Imus, A. L., & Morgeson, F. P. (2007). Temporary worker, permanent loser? A model of the stigmatization of temporary workers. *Journal of Management*, 33(1), 5–29.
19. Brenneman, R. (2015). Teacher leadership makes inroads, but strives for permanency. *Education Week*, 18(21). Prieiga per internetą: <http://www.edweek.org/tm/articles/2015/02/18/teacherleadership-makes-inroads-but-strives-for.html>
20. Bryk, A. S., & Schneider, B. (2002). *Trust in schools: A core resource for improvement*. New York, NY: Russell Sage Foundation.
21. Bruns, H. C. (2013). Working alone together: Coordination in collaboration across domains of expertise. *Academy of Management Journal*, 56(1), 62–83.
22. Burke, W. W. (2002). *Organization Change: Theory and Practice*. London: Sage.

23. Burnes, B. (2005). Complexity theories and organizational change. *International Journal of Management Reviews*, 7(2), 73–90.
24. Burns, H., Vaught, H. D., Bauman, C. (2015). Leadership for sustainability: theoretical foundations and pedagogical practices that foster change. *International Journal of Leadership Studies*, 9(1), 131–143. Prieiga per internetą: www.regent.edu/acad/global/publications/ijls/new/vol9iss1/6-IJLS.pdf?fbclid=IwAR0nBXR6UDZsYE2qJ9l6daq6MOZ6qiMkQIuw7kLJuId2VwxDXaQAppEvyI
25. Carson, J. B., Tesluk, P. E., Marrone, J. A. (2007). Shared leadership in teams: An investigation of antecedent conditions and performance. *Academy of Management Journal*, 50(5), 1217–1234.
26. Chirichello, M. (2001). Collective leadership: Sharing the principalship. *Principal*, 81(1), 46–51.
27. Cibulskas, G., Žydžiūnaitė, V. (2012). *Lyderystės vystymosi mokykloje modelis*: monografija. Vilnius: Švietimo aprūpinimo centras.
28. Clarke, D. J., Hollingsworth, H. (2002). Elaborating a model of teacher professional growth. *Teaching and Teacher Education*, 18, 947–967.
29. Collinson, D. L. (2006). Rethinking followership: a post-structuralist analysis of follower identities. *The Leadership Quarterly*, 17(2), 172–189. doi: 10.1016/j.leaqua.2005.12.005
30. Conger, J. A., Pearce, C. L. (2003). A landscape of opportunities: Future research on shared leadership. In C. L. Pearce & J. A. Conger (Eds.), *Shared leadership: Reframing the hows and whys of leadership* (pp. 285–303). Thousand Oaks, CA: Sage Publishing Company.
31. Cooperrider, D. L., Srivastva, S. (1987). Appreciative inquiry in organizational life. Research in *Organizational Change and Development*, 1, 129–169. Prieiga per internetą: https://www.centerforappreciativeinquiry.net/wpcontent/uploads/2012/05/APPRECIATIVE_INQUIRY_IN_Orgnizational_life.pdf
32. Cooperrider, D. L., Whitney, D., & Stavros, J. M. (2008). *Appreciative Inquiry Handbook*. Brunswick, OH: Crown Custom Publishing.
33. Crevani, L., Lindgren, M., Packendorff, J. (2007). Shared leadership: A post-heroic perspective on leadership as a collective construction. *International Journal of Leadership Studies*, 3(1), 40–67. Prieiga per internetą: https://www.researchgate.net/publication/284514364_Shared_leadership_A_post-heroic_perspective_on_leadership_as_a_collective_construction
34. Crossley, M., & Watson, K. (2006). *Comparative and international research in education globalization, context and difference*. New York, Routledge Falmer.
35. Čekanavičius, V., Murauskas, G. (2002). *Statistika ir jos taikymai II*. Vilnius: TEV.
36. Čekanavičius, V., Murauskas, G. (2009). *Statistika ir jos taikymai III*. Vilnius: TEV.
37. Daft, R. L. (2011). *The leadership experience* (5th ed.). Mason, OH: Thomson, South-Western.
38. Day, C. (1999). *Developing Teachers: the challenges of lifelong learning*. London: Falmer Press.
39. Daly, A. J. (2010). Mapping the terrain: Social network theory and educational change. In A. J. Daly (Ed.), *Social network theory and educational change* (pp. 1–16). Cambridge: Harvard Education Press.
40. Daniels, H. (1999). The missing link in school reform: Professional development. Testimony before the US Senate Labor and Human Resources Committee, Subcommittee on Education, Arts, and Humanities Prieiga per internetą: <http://www.learningnetwork.ac.nz/shared/professionalReading/MISSINGLINK.doc>
41. Davis, B., & Sumara, D. (2001). Learning communities: Understanding the workplace as a complex system. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 92, 85–95.
42. Davis, B., & Sumara, D. J. (2006). *Complexity and education: Inquiries into learning, teaching, and research*. New York: Routledge.
43. Davis, J. P., Eisenhardt, K. M. (2011). Rotating Leadership and Collaborative Innovation: Recombination Processes in Symbiotic Relationships. *Administrative Science Quarterly*, 56 (2), 159–201. Prieiga per internetą: http://mackinstitute.wharton.upenn.edu/wp-content/uploads/2012/12/DavisEisenhardt_Rotating-Leadership-And-Collaborative-innovation-Recombination-Processes-In-Symbiotic-Relationships.pdf
44. Delgadoillo, L. M., Palmer, L., and Goetz, J. (2016). A Case Study Demonstrating the Use of Appreciative Inquiry in a Financial Coaching Program. *Family and Consumer Sciences Research Journal*, 45(2), 166–178. doi: 10.1111/fcsr.12191
45. Denis, J.-L., Langley, A., & Sergi, V. (2012). Leadership in the plural. *The Academy of Management Annals*, 6(1), 211–283.

46. Dimmock, C. (1999). Principals and school restructuring: conceptualising challenges as dilemmas. *Journal of Educational Administration*, 37(5), 441–462. doi: 10.1108/09578239910288414
47. Dinham, S. (2008). *How to Get Your School Moving and Improving: An Evidence-based Approach*. Camberwell, Victoria: ACER Press.
48. Dinzel, G., & Dinzel, R. (2000). *Tango, an Anxious Quest for Freedom*. Stuttgart: Editorial Abrazos.
49. Donaldson, G. A. (2006). *Cultivating leadership in schools*. New York: Teachers College Press.
50. Dougherty, D., & Heller, T. (1994). The illegitimacy of successful product innovation in established firms. *Organization Science*, 5(2), 200–218.
51. Dunham, R. B., & Pierce, J. L. (1989). *Management*. Glenview, Illinois: Scott, Foresman Publishers.
52. Ekwutosi, O. Ch., Moses, S. (2013). Internalization of Organizational Culture: A Theoretical Perspective International. *Journal of Business Tourism and Applied Sciences*, 1(2), 77–96. Prieiga per internetą: http://www.ijbts-journal.com/images/column_1356587255/8%20UL0093-ONUOHA%20CHARITY%20EKWUTOSI.pdf
53. ERASMUS+ Programme Guide (2015). Version 2 (2015): 23/10/2014. Prieiga per internetą: http://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/sites/erasmusplus/files/files/resources/2015-guide-v-2_en.pdf
54. Ferdig, M. A. (2007). Sustainability leadership: Co-creating a sustainable future. *Journal of Change Management*, 7(1), 25–35. doi: 10.1080/14697010701233809
55. Fiss, P. C., & Zajac, E. J. (2006). The symbolic management of strategic change: Sensegiving via framing and decoupling. *Academy of Management Journal*, 49(6), 1173–1193. doi: 10.5465/AMJ.2006.23478255
56. Fletcher, J. K. (2004). The paradox of postheroic leadership: An essay on gender, power, and transformational change. *Leadership Quarterly*, 15(5), 647–661.
57. Frese, M. (1997). Dynamic self-reliance: An important concept for work in the twenty-first century. In C. L. Cooper & S. E. Jackson (Eds.), *Creating tomorrow's organizations: A handbook for future research in organizational behavior* (pp. 399–416). New York: John Wiley & Sons.
58. Fullan, M. (1991). *The New Meaning of Educational Change*. New York: Teachers College Press.
59. Fullan, M. (1999). *Change Forces: the sequel*. Philadelphia: Falmer Press.
60. Fullan, M. (2006). Leading professional learning. *The School Administrator*, 63(10), 10–14.
61. Fullan, M. (2007). *The new meaning of educational change*. New York, NY: Teachers College Press.
62. Fullan, M., & Hargreaves, A. (1996). *What's Worth Fighting for in Your School*. New York: Teachers College Press.
63. Fullan, M., & Miles, M. B. (1992). Getting reform right: what works and what doesn't. *Phi Delta Kappan*, 73(10), 745–752.
64. Gabriel, J. G. (2005). *How to thrive as a teacher leader*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
65. Garet, M. S., Porter, A. C., Desimone, L., Birman, B. F., & Yoon, K. S. (2001). What makes professional development effective? Results from a national sample of teachers. *American Educational Research Journal*, 38(4), 915–945.
66. Geertz, C. (1973). *The interpretation of cultures*. New York: Basic Books.
67. Giddens, A. (1984). *The constitution of society*. Berkeley, CA: University of California Press.
68. Gilstrap, D. (2005). Leadership and strange attractors: Metaphor, shared vision, and scenario-building in complex organizations. Paper presented at the American Educational Research Association Meeting, Montreal, Canada.
69. Gioia, D. A., & Thomas, J. B. (1996). Identity, image and issue interpretation: Sensemaking during strategic change in academia. *Administrative Science Quarterly*, 41, 370–403.
70. Gioia, D. A., & Chittipeddi, K. (1991). Sensemaking and sensegiving in strategic change initiation. *Strategic Management Journal*, 12(6), 433–448. doi: 10.1002/smj.4250120604
71. Goldstein, J., Hazy, J. K., & Lichtenstein, B. B. (2010). *Complexity and the nexus of leadership: Leveraging nonlinear science to create ecologies of innovation*. New York, NY: Palgrave Macmillan.
72. Gonzales, S., Lambert, L. (2014). Teacher leadership in professional development schools: emerging conceptions, identities, and practices. *Journal of School Leadership*, 11(1), 6–24.
73. Grant, C. (2008). We did not put our pieces together: Exploring a professional development initiative through a distributed leadership lens. *Journal of Education*, 44, 85–107.

74. Greenberg, D. N. (1995). Blue versus gray: A metaphor constraining sensemaking around a restructuring. *Group & Organization Management*, 20(2), 183–209. doi:10.1177/1059601195202007
75. Gronn, P. (2000). Distributed properties: A new architecture for leadership. *Educational Management & Administration*, 28(3), 317–338.
76. Guskey, T. R. (2002). Professional development and teacher change. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 8(3/4). Prieiga per internetą: <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.473.2693&rep=rep1&type=pdf>
77. Guskey, T. R. (2014). Planning professional learning. *Professional Learning: Reimagined*, 71(8), 10–16. Prieiga per internetą: <http://www.ascd.org/publications/educational-leadership/may14/vol71/num08/Planning-Professional-Learning.aspx>
78. Hamilton, M. (2008). Leadership Development: Accelerating the Development of Post-Conventional Leaders. Prieiga per internetą: <http://integralcity.com>
79. Hamilton, M. (2010). Integral City: Meshworking Evolutionary Intelligences for the Human Hive and Eco-Region Resilience. Prieiga per internetą: <http://integralcity.com>
80. Hamilton, M. (2012). Leadership to the Power of 8: Leading Self, Others, Organization, System and Supra-System. *Integral Leadership Review*. Prieiga per internetą: <http://integralleadershipreview.com/7686-leadership-to-the-power-of-8-leading-self-others-organization-system-and-supra-system/>
81. Hargadon, A. B., & Douglas, Y. (2001). When innovations meet institutions: Edison and the design of electric light. *Administrative Science Quarterly*, 46(3), 476–502. doi: 10.2307/3094872
82. Hargreaves, A., & Fink, D. (2006). *Sustainable leadership*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
83. Hage, J. (1999). Organizational innovation and organizational change. *Annual Review of Sociology*, 25(1), 597–622. Prieiga per internetą: https://www.researchgate.net/publication/228559947_Organizational_Innovation_and_Organizational_Change
84. Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., Anderson, R. E. (2010). *Multivariate data analysis*. Pearson Education: Upper Saddle River, N. J.
85. Hanum, K. M., Martineau, J. W., & Reinelt, C. (2007). *The Handbook of Leadership Development Evaluation*. San Francisco: Jossey-Bass.
86. Harris, A. (2003). Teacher leadership as distributed leadership: heresy, fantasy or possibility? *School Leadership & Management*, 23(3), 313–324.
87. Harris, A. (2009). *Distributed leadership: Different perspectives*. Dordrecht: Springer.
88. Harris, A., Muijs, D. (2003). *Teacher leadership: principles and practice*. London, UK: National College for School Leadership. Prieiga per internetą: https://www.researchgate.net/publication/316284478_Teacher_Leadership_Principles_and_Practice
89. Harris, A., Spillane, J. (2008). Distributed leadership through the look glass. *British Educational Leadership, Management & Administration Society*, 22(1), 31–34.
90. Heylighen, F. (2010). Complexity and self-organization. In M. J. Bates & M. N. Maack (Eds.), *Encyclopedia of library and information sciences* (3rd ed.). New York, NY: CRC Press. Prieiga per internetą: <http://pcp.vub.ac.be/Papers/ELIS-complexity.pdf>
91. Helderbran, V. R. (2010). Teacher leadership: Overcoming “I am just a teacher syndrome”. *Education*, 131(2), 363–371.
92. Herscovitch, L., & Meyer, J. P. (2002). Commitment to Organizational Change: Extension of a Three-Component Model. *Journal of Applied Psychology*, 87(3), 474–487. Prieiga per internetą: <http://dx.doi.org/10.1037/0021-9010.87.3.474>
93. Higgs, M., & Rowland, D. (2005). All Changes Great and Small: Exploring Approaches to Change and its Leadership. *Change Management Journal*, 5(2), 121–151.
94. Hill, H. C., Beisiegel, M., & Jacob, R. (2013). Professional development research: Consensus, crossroads, and challenges. *Educational Researcher*, 42(9), 476–487.
95. Hooper, D., Coughlan, J., Mullen, M. (2008). Evaluating model fit: a synthesis of the structural equation modelling literature. Prieiga per internetą: <https://arrow.dit.ie/cgi/viewcontent.cgi?article=1046&context=buschmancon>
96. Hoyle, R. H. (Ed.) (2012). *Handbook of structural equation modelling*. New York: Guilford Press.
97. Hopkins, D., Ainscow, M., West, M. (1994). *School improvement in an era of change*. London: Cassell.
98. Humphreys, M., Ucbasaran, D., & Lockett, A. (2012). Sensemaking and sensegiving stories of jazz leadership. *Human Relations*, 65(1), 41–62. doi:10.1177/0018726711424320

99. Hutchins, E. (1995). *Cognition in the wild*. Cambridge, MA: The MIT press.
100. Isabella, L. A. (1990). Evolving interpretations as a change unfolds: How managers construe key organizational events. *Academy of Management Journal*, 33(1), 7–41.
101. Yendol-Hoppey, D., & Dana, N. (2010). *Powerful professional development: Building expertise within the four walls of your school*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
102. Yoon, K. S., Duncan, T., Lee, S. W.-Y., Scarloss, B., & Shapley, K. L. (2007). Reviewing the evidence on how teacher professional development affects student achievement. *Issues & Answers Report*, No. 033. Washington, DC: U.S. Department of Education, Institute of Education Sciences, National Center for Education Evaluation and Regional Assistance, Regional Educational Laboratory Southwest. Prieiga per internetą: <http://ies.ed.gov/ncee/edlabs>
103. Yoon, K. S., Duncan, T., Lee, S. W.-Y., & Shapely, K. L. (March, 2008). The effects of teachers' professional development on student achievement: Findings from a systematic review of evidence. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, New York.
104. York-Barr, J., & Duke, K. (2004). What do we know about teacher leadership? *Review of Educational Research*, 74(3), 255–366. doi:10.3102/00346543074003255
105. Yukl, G. (2012). Effective leadership behavior: What we know and what questions need more attention. *The Academy of Management Perspectives*, 26(4), 66–85. doi: <http://dx.doi.org/10.5465/amp.2012.0088>
106. Yukl, G. A. (1998). *Leadership in organizations*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
107. Jäppinen, A.-K. (2014). Collaborative Educational Leadership: The Emergence of Human Interactional Sense-Making Process as a Complex System. *An International Journal of Complexity and Education*, 11(2), 65–85. Prieiga per internetą: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1074492.pdf>
108. Jago, A. G. (1982). Leadership: Perspectives in theory and research. *Management Science*, 28(3), 315–336.
109. York-Barr, J., & Duke, K. (2004). What do we know about teacher leadership? Findings from two decades of scholarship. *Review of educational research*, 74(3), 255–316.
110. Kannan-Narasimhan, R., & Lawrence, B. (2011). Strategic sensegiving in nascent innovations. *Academy of Management Annual Meeting Proceedings*, 1, 1–6. doi:10.5465/AMBPP.2011.65869177
111. Kark, R., Karazi-Presler, T., & Tubi, S. (2016). Paradox and challenges in military leadership. In C. Peus, S. Braun & B. Schyns (Eds.), *Leadership lessons from compelling contexts* (Vol. 8). Monographs in Leadership and Management. Bingley, UK: Emerald Group Publishing Limited.
112. Katz, S., Earl, L., Ben Jaafar, S. (2009). *Building and connecting learning communities: The power of networks for school improvement*. Thousand Oaks, CA: Corwin.
113. Katzenmeyer, M., Moller, G. (2009). *Awakening the sleeping giant: Helping teachers develop as leaders*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
114. Kets de Vries, M. (2009). *Reflections on Leadership and Career Development*. West Sussex, UK: John Wiley & Sons Ltd.
115. Kezar, A. J., & Eckel, P. D. (2002). The effect of institutional culture on change strategies in higher education: Universal principles or culturally responsive concepts. *The Journal of Higher Education*, 73, 435–460. doi:10.1353/jhe.2002.0038
116. Khan, S., & Malik, S. (2013). Is teacher leadership a fantasy or reality? A review. *Journal of Educational and Instructional Studies in the World*, 3(3), 66–72.
117. Killion, J., Harrison, C. (2006). *Taking the Lead: New Roles for Teachers and School-Based Coaches*. Oxford, OH: National Staff Development Council.
118. Kimsey-House, K., & Kimsey-House, H. (2015). *Co-active leadership: Five ways to lead*. San Francisco, CA: Berrett-Koehler Publishers.
119. Kotter, J. P. (1995). Leading Change: Why Transformation Efforts Fail. *Harvard Business Review*, 73, 59–67.
120. Kruse, K. (2013). What Is Leadership? *Forbes*. Prieiga per internetą: <http://www.forbes.com/sites/kevinkruse/2013/04/09/what-is-leadership/2/>
121. Kuntz, J. R., & Gomes, J. F. (2012). Transformational change in organisations: A self-regulation approach. *Journal of Organizational Change Management*, 25(1), 143–162. doi:10.1108/09534811211199637
122. Kvienskaitė, E. (2008). Švietimo lyderių kompetencijų kaita postmodernizmo epochoje. *Visuomenės darni plėtra: problemos ir perspektyvos*, 5, 304–315.

123. Labianca, G., Gray, B., & Brass, D. J. (2000). A grounded model of organizational schema change during empowerment. *Organization Science*, 11(2), 235–257. doi:10.1287/orsc.11.2.235.12512
124. Latta, G. F. (2009). A process model of organizational change in cultural context (OC3 model): the impact of organizational culture on leading change. *Journal of Leadership & Organizational Studies*, 16(1), 19–37. doi:10.1177/1548051809334197
125. LeMay, N., & Ellis, A. (2008). Leadership Can Be Learned, But How Is It Measured? *Management Sciences for Health*, 8, 1–29. Prieiga per internetą: http://www.msh.org/sites/msh.org/files/how_can_leadership_be_measured.pdf
126. Lieberman, A., & Miller, L. (2004). *Teacher leadership*. San Francisco: JosseyBass.
127. Lichtenstein, B. B., & Plowman, D. A. (2009). The leadership of emergence: A complex systems leadership theory of emergence at successive organizational levels. *The Leadership Quarterly*, 20(4), 617–630. doi: 10.1016/j.leaqua.2009.04.006
128. Lichtenstein, B. B., Uhl-Bien, M., Marion, R., Seers, A., Orton, J. D., & Schreiber, C. (2006). Complexity leadership theory: An interactive perspective on leading in complex adaptive systems. *Emergence: Complexity and Organization*, 8(4), 2–12.
129. MacBeath, J. (2005). Leadership as distributed: A matter of practice. *School Leadership and Management*, 25(4), 349–366.
130. MacBeath, J. (2006). *School inspection and self-evaluation: Working with the new relationship*. London: Routledge.
131. McCormick, R. (2010). The state of the nation in CPD: A literature review. *The Curriculum Journal*, 21(4), 395–412.
132. Maitlis, S. (2005). The social processes of organizational sensemaking. *Academy of Management Journal*, 48(1), 21–49. doi:10.2307/20159639
133. Maitlis, S., & Sonenshein, S. (2010). Sensemaking in crisis and change: Inspiration and insights from Weick (1988). *Journal of Management Studies*, 47(3), 551–580. doi:10.1111/j.1467-6486.2010.00908.x
134. Maitlis, S., Vogus, T. J., & Lawrence, T. B. (2013). Sensemaking and emotion in organizations. *Organizational Psychology Review*, 3(3), 222–247. doi:10.1177/2041386613489062
135. Maitlis, S., & Christianson, M. (2014). Sensemaking in organizations: Taking stock and moving forward. *The Academy of Management Annals*, 8, 57–125.
136. Maitlis, S., & Lawrence, T. B. (2007). Triggers and enablers of sensegiving in organizations. *Academy of Management Journal*, 50(1), 57–84. Prieiga per internetą: <https://thomaslawrence.files.wordpress.com/2008/08/maitlis-and-lawrence-2007-triggers-and-enablers-of-sensegiving-in-organizati.pdf>
137. Malinauskienė, D., Augienė, D. (2010). Mokyklos vadovų lyderių savybių raiška mokyklų bendruomenės veikloje (pedagogų nuomonės tyrimas). *Mokytojų ugdymas*, 15 (2), 134–145.
138. Mantere, S., Schildt, H., & Sillince, J. A. (2012). Reversal of Strategic Change. *Academy of Management Journal*, 55(1), 172–196. Prieiga per internetą: https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/45350/mantere_et_al_AMJ.pdf?sequence=1
139. Markham, S. E., Markham, I. S. (1995). Self-management and self-leadership reexamined: A levels-of-analysis perspective. *The Leadership Quarterly*, 6(3), 343–359.
140. Matlach, L. (2015). *Increasing Teacher Leadership*. Center on great teachers & leaders at American institutes for research. Prieiga per internetą: http://www.gtlcenter.org/sites/default/files/Snapshot_Teacher_Leadership.PDF
141. McCrimmon, M. (2006). *Burn! 7 leadership myths to ashes*. Toronto: Self Renewal Group.
142. McNutt, M., Murphy, S. E., Sowcik, M., & Andenoro, A. C. (2015). *Leadership 2050: Critical Challenges, Key Contexts, and Emerging Trends*. Bingley: Emerald Group Publishing Limited.
143. Mendez, M. J., Howell, J. P., Bishop, J. W. (2015). Beyond the unidimensional collective leadership model. *Leadership & Organization Development Journal*, 36(6), 675–696. doi: 10.1108/LODJ-11-2013-0141
144. Milić, B., Grubić-Nešić, L., Kuzmanović, B., Delic, M. (2017). The influence of authentic leadership on the learning organization at the organizational level: The mediating role of employees' affective commitment. *Journal for East European Management Studies*, 22(1), 9–38. doi: 10.5771/0949-6181-2017-1-9
145. Monin, P., Noorderhaven, N., Vaara, E., & Kroon, D. (2013). Giving sense to and making sense of justice in postmerger integration. *Academy of Management Journal*, 56(1), 256–284. doi:10.5465/amj.2010.0727

146. Moolenaar, N. M., & Slegers, P. J. C. (2010). Social networks, trust, and innovation: The role of relationships in supporting an innovative climate in Dutch schools. In A. J. Daly (Ed.), *Social network theory and educational change* (pp. 97–114). Cambridge: Harvard Education Press.
147. Muijs, D., Harris, A. (2006). Teacher led school improvement: Teacher leadership in the UK. *Teaching and Teacher Education*, 22(8), 961–972.
148. Murphy, L. (2005). Transformational leadership: a cascading chain reaction. *Journal of nursing management*, 13(2), 128–136.
149. Murphy, H. J., Young, J. D. (1995). Management self-development and small business: Exploring emergent issues. *Management Learning*, 26(3), 319–330.
150. Nappi, J. S. (2014). The teacher leader: Improving schools by building social capital through shared leadership. *The Delta Kappa Gamma Bulletin*, 80(4), 29–34.
151. Narayanan, V. K., Zane, L. J., & Kemmerer, B. (2010). The cognitive perspective in strategy: An integrative review. *Journal of Management*, 37(1), 305–351. doi:10.1177/0149206310383986
152. Nilakant, V., & Ramnarayan, S. (2006). *Change Management: Altering Mindsets in A Global Context*. New Delhi: Sage Publications Pvt. Ltd.
153. Northouse, P. G. (2008). *Introduction to leadership: concepts and practice*. Thousand Oaks, CA: Sage.
154. Obolensky, N. (2016). *Complex Adaptive Leadership: Embracing Paradox and Uncertainty*. London: Routledge.
155. OECD annual report (2008). Organisation for economic co-operation and development. Prieiga per internetą: www.oecd.org/newsroom/40556222.pdf?fbclid=IwAR2RIffFc9KRY1ggHMFHIXRuIqptiyur23jYOS60jbOf-WJUndaqqc6MIi
156. Oliveira-Formosinho, J. (2009). Togetherness and play under the same roof: children's perceptions about families. *European Early Childhood Education Research Journal*, 17(2), 233–248.
157. Orakwue, N. E., Dorasamy, N. (2017). Role of Leadership Capabilities for Dynamic Change Management in 21st Century Organisations. *Proceedings of the European Conference on Management, Leadership & Governance (ICMLG 2017)*, 331–338.
158. Panzar, C., Hazy, J. K., McKelvey, B., & Schwandt, D. R. (2007). The paradox of complex organizations: Leadership as integrative influence. In J. K. Hazy, J. Goldstein & B. B. Lichtenstein (Eds.), *Complex systems leadership theory. New perspectives from complexity science on social and organizational effectiveness* (pp. 305–326). Mansfield, MA: ISCE Publishing.
159. Passey, D. (2014). *Planning a teacher professional development journey* (Promethean Thinking Deeper Research Paper; No. 8. Blackburn: Promethean Education Strategy Group). Prieiga per internetą: http://eprints.lancs.ac.uk/68709/1/B1_Planning_a_Teacher_Professional_Development_Journey_Whitepaper_No_8_.pdf
160. Pearce, C. L., Conger, J. A. (2003). All those years ago: The historical underpinnings of shared leadership. In C. L. Pearce and J. A. Conger (Eds.), *Shared Leadership: Reframing the Hows and Whys of Leadership* (pp. 1–18). Thousand Oaks, CA.
161. Penuel, W. R., Fishman, B. J., Yamaguchi, R., & Gallagher, L. P. (2007). What makes professional development effective? Strategies that foster curriculum implementation. *American Educational Research Journal*, 44, 921–958.
162. Perruci, G. (2011). Millennials and globalization: The cross-cultural challenge of intragenerational leadership. *Journal of Leadership Studies*, 5(3), 82–87.
163. Peus, C., Braun, S., & Schyns, B. (2016). *Leadership Lessons From Compelling Contexts*. Bingley, UK: Emerald Group Publishing Limited.
164. Pillay, R. (2008). Defining competencies for hospital management: A comparative analysis of the public and private sectors. *Leadership in Health Services*, 21(2), 99–110. doi: 10.1108/17511870810870547
165. Postholm, M. B. (2012). Teachers' Professional Development: A Theoretical Review. *Educational Research*, 54(4), 405–429.
166. Raelin, J. A. (2003). *Creating leaderful organizations*. San Francisco: Berrett-Koehler Publishers.
167. Rahimaghaee, F., Nayeri, N. D., Mohammadi, E., & Salavati, S. (2015). Organization-based self-development prescriptive model for the promotion of professional development of Iranian clinical nurses. *Iranian Journal of Nursing and Midwifery Research*, 20(5), 604–612. doi: 10.4103/1735-9066.164587
168. Ravasi, D., & Schultz, M. (2006). Responding to organizational identity threats: Exploring the role of organizational culture. *Academy of Management Journal*, 49(3), 433–458. doi:10.5465/AMJ.2006.21794663

169. Reichard, R. J., & Johnson, S. K. (2011). Leader self-development as organizational strategy. *The Leadership Quarterly*, 22(1), 33–42.
170. Rice, J. K. (2003). *Teacher Quality: Understanding the Effectiveness of Teacher Attributes*. Washington, DC: Economic Policy Institute.
171. Richardson, V., & Placier, P. (2001). Teacher change. In V. Richardson (Ed.), *Handbook of Research on Teaching* (pp. 905–947). Washington D. C.: American Educational Research Association.
172. Robbins, S. P. (2004). *Organizational behavior: Concepts, controversies, and applications* (8th ed.). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
173. Sander, P. C., van Doorn, R. R. A., van der Pal, J., Zijlstra, F. R. H. (2015). Team adaptation to an unforeseen system failure: Limits of the potential aids of shared knowledge and standardized communication. *European Journal of Work & Organizational Psychology*. 24(5), 796–811. doi: 10.1080/1359432X.2015.1006199
174. Sanders, Ch. G. (2014). Why the positional leadership perspective hinders the ability of organizations to deal with complex and dynamic situations. *International Journal of Leadership Studies*, 8(2), 136–150. Prieiga per internetą: <https://www.regent.edu/acad/global/publications/ijls/new/vol8iss2/7-Sanders.pdf>
175. Savu, E. (2014). The ‘intercultural’ teacher – a new response to the teaching career. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 128, 111–116. Prieiga per internetą: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042814022186>
176. Senge, P. (1990) *The Fifth Discipline: The Art and Practice of the Learning Organization*. New York: Doubleday/Currency.
177. Senge, P., Kleiner, A., Roberts, C., Ross, R., & Smith, B. (1994). *The Fifth Discipline Fieldbook: Strategies and Tools for Building a Learning Organization*. New York: Currency Doubleday.
178. Senge, P., Cambron-McCabe, N., Lucas, T., Smith, B., Dutton, J., & Kleiner, A. (2000). *Schools that learn: A fifth discipline fieldbook for educators, parents, and everyone who cares about education*. New York, NY: Doubleday.
179. Slocum-Gori, S. L., & Zumbo, B. D. (2011). Assessing the unidimensionality of psychological scales: Using multiple criteria from factor analysis. *Social Indicators Research*, 102(3), 443–461. doi: <http://dx.doi.org/10.1007/s11205-010-9682-8>
180. Smith, A. D., Plowman, D. A., & Duchon, D. (2010). Everyday Sensegiving: A Closer Look at Successful Plant Managers. *Journal of Applied Behavioral Science*, 46(2), 220–244.
181. Sonenshein, S. (2006). Crafting social issues at work. *Academy of Management Journal*, 49(6), 1158–1172. doi:10.5465/AMJ.2006.23478243
182. Sonenshein, S. (2010). We’re changing - or are we? Untangling the role of progressive, regressive, and stability narratives during strategic change implementation. *Academy of Management Journal*, 53(3), 477–512.
183. Sorenson, R. D., Goldsmith, L. M. (2009). *The Principal’s Guide to Managing School Personnel*. Thousand Oaks, Calif: Corwin.
184. Spillane, J. P., Camburn, E. (2006). The practice of leading and managing: The distribution of responsibility for leadership and management in the schoolhouse. In *Paper presented at the annual conference of the American Education Research Association 2006*, San Francisco, U.S.A. Prieiga per internetą: <https://pdfs.semanticscholar.org/0238/4e428b048c3e0ef8acc5f18498cf63182379.pdf>
185. Spillane, J. P., Halverson, R., & Diamond, J. B. (2004). Towards a theory of leadership practice: a distributed perspective. *Journal of Curriculum Studies*, 36(1), 3–34.
186. Stoll, L., Louis, K. S. (2007). *Professional Learning Communities*. Maidenhead: Open University Press.
187. Storey, J., Holti, R. (2013). *Towards a Leadership Model for the NHS*. Leadership academy. Prieiga per internetą: <http://www.leadershipacademy.nhs.uk/wp-content/uploads/2013/05/Towards-a-New-Model-of-Leadership-2013.pdf>
188. Surowiecki, J. (2004). *The wisdom of crowds: Why the many are smarter than the few and how collective wisdom shapes business, economies, societies, and nations*. New York, NY: Doubleday.
189. Svobodová, A., & Koudelková, P. (2011). Collective intelligence and knowledge management as a tool for innovations. *Economics & Management*, 16, 942–946. Prieiga per internetą: https://www.researchgate.net/publication/229043959_Collective_intelligence_and_knowledge_management_as_a_tool_for_innovations

190. Szeto, E., Cheng, A. Y. N. (2018). How do principals practise leadership for social justice in diverse school settings? A Hong Kong case study. *Journal of Educational Administration*, 56(1), 50–68.
191. Timperley, H. S. (2005). Distributed leadership: developing theory from practice. *Journal of Curriculum Studies*, 37(4), 1–26. Prieiga per internetą: <https://pdfs.semanticscholar.org/fa62/b97f3b07ca1800e3ce9f9e5117c97fc6ebe9.pdf>
192. Timperley, H. (2008). *Teacher professional learning and development*. Educational Practices Series - 18. International Academy of Education & International Bureau of Education: Brussels. Prieiga per internetą: www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Publications/Educational_Practices/EdPractices_18.pdf
193. Topolinski, Ch. C. (2014). The Influence of Teacher Leadership and Professional Learning on Teachers' Knowledge and Change of Instructional Practices in Low Performing Schools [Dissertations]. Prieiga per internetą: <http://scholarworks.wmich.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1266&context=dissertations>
194. Tsoukas, H., Dooley, K. J. (2011). Introduction to the Special Issue: Towards the Ecological Style: Embracing Complexity in Organizational Research. *Organization Studies*, 32(6), 729–735. Prieiga per internetą: <https://www.htsoukas.com/wp-content/uploads/2014/05/2011-Dooley-K.-J.-Introduction-to-the-Special-Issue-Towards-the-Ecological-Style.pdf>
195. Uhl-Bien, M., & Marion, R. (2009). Complexity Leadership in Bureaucratic Forms of Organizing: A Meso Model. *Management Department Faculty Publications*, 38. Prieiga per internetą: <http://digitalcommons.unl.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1037&context=managementfacpub>
196. Ulhoi, J. P., Müller, S. (2014). Mapping the landscape of shared leadership: a review and synthesis. *International Journal of Leadership Studies*, 8(2), 66–88. Prieiga per internetą: <https://www.regent.edu/acad/global/publications/ijls/new/vol8iss2/4-Ulhoi.pdf>
197. Uribe-Florez, L., Al-Rawashdeh, A., & Morales, S. (2014). Perceptions about teacher leadership: Do teacher leaders and administrators share a common ground? *Journal of International Education and Leadership*, 4(1), 1–15.
198. Urbanovič, J., Navickaitė, J. (2016). *Lyderystė autonomiškoje mokykloje*: monografija. Vilnius: MRU.
199. Valuckienė, J., Balčiūnas, S., Katiliūtė, E., Simonaitienė, B., Stanikūnienė, B. (2015). *Lyderystė mokymuisi: teorija ir praktika mokyklos kaitai*: monografija. Šiauliai.
200. Van Maanen, J., & Barley, S. R. (1985). Cultural Organization: Fragments of a Theory. In P. J. Frost, L. F. Moore, M. R. Louis, C. C. Lundberg & J. Martin (Eds.), *Organizational Culture* (pp. 31–54). Beverly Hills: Sage.
201. Volkema, R. J., Farquhar, K., & Bergmann, T. J. (1996). Third-party sensemaking in interpersonal conflicts at work: A theoretical framework. *Human Relations*, 49(11), 1437–1454. doi:10.1177/001872679604901104
202. Wheatley, M. J., Kellner-Rogers, M. (1996). Selforganization: The irresistible future of organizing. *Strategy & Leadership*, 24(4), 18–24.
203. Wheatley, M. (2006). *Leadership and the New Science: Learning about Organization from an Orderly Universe*. San Francisco: Berrett-Koehler.
204. Whitney, D., & Trosten-Bloom, A. (2010). *The power of Appreciative Inquiry: A practical guide to positive change*. San Francisco: Berrett-Koehler Publisher.
205. Weick, K. E. (1995). *Sensemaking in organizations*. Thousand Oaks, CA: Sage.
206. Weick, K. E. (1993). The collapse of sensemaking in organizations: The Mann Gulch disaster. *Administrative Science Quarterly*, 38(4), 628–652. doi:10.2307/2393339
207. Weick, K. E., Roberts, K. H. (1993). Collective mind in organizations: Heedful interrelating on flight decks. *Administrative Science Quarterly*, 38(3), 357–381.
208. Weick, K. E., Sutcliffe, K. M., & Obstfeld, D. (2005). Organizing and the process of sensemaking. *Organization Science*, 16(4), 409–421.
209. Wenger, E., McDermott, R., Snyder, W. (2002). *Cultivating Communities of Practice*. Boston: Harvard Business School Press.
210. Wetzal, R., Nees, F. (2017). Asymmetry Revisited: What Leadership of Organizational Change Can Learn from Tango Argentino. *SCMS Journal of Indian Management*, 14(2), 57–66.
211. Zeitchik, S. (2012). *10 Ways to Define Leadership*. Business News Daily.
212. Žvirdauskas, D., Jucevičienė, P. (2004). School principal as a leader in the evaluation performed by the school community: the search for the prevailing theory of leadership. *Socialiniai mokslai*, 3 (45), 84–94.

PRIEDAI



KLAUSIMYNAS MOKYMOŠI UŽSIENYJE VIZITUOSE DALYVAVUSIEMS PEDAGOGAMS

GERBIAMI KOLEGOS,

prašome dalyvauti apklausoje apie ERASMUS+ KA1 mobilumo projekto, kuriame Jūs dalyvavote, naudą Jums ir Jūsų mokyklai.

Šis tyrimas atliekamas Lietuvos, Lenkijos, Vokietijos, Suomijos ir Estijos mokyklose, vykdančiose ERASMUS+ KA1 mobilumo projektus 2014–2016 metais.

KELETAS KLAUSIMŲ APIE JUS IR JŪSŲ MOKYKLĄ:

1. Jūs esate:

- Direktorius
- Vidurinės grandies vadovas (pavadootojas, skyriaus vedėjas)
- Mokytojas
- Kita (psichologas, projektų vadovas, bibliotekininkas)

2. Koks Jūsų pedagoginio darbo stažas (įskaitant ir šiuos metus)?

- Mažesnis nei 5 metai
- Nuo 5 iki 15 metų
- Nuo 16 iki 25 metų
- Daugiau kaip 25 metai

3. Jūs dirbate (galite žymėti keletą atsakymų):

- Pradinio ugdymo pakopoje
- Pagrindinio ugdymo pakopoje
- Vidurinio ugdymo pakopoje

4. Kiek Jūsų mokykloje mokosi mokinių?

- Mažiau nei 100
- Nuo 100 iki 300
- Nuo 301 iki 500
- Daugiau nei 500

5. Kuris iš pateiktų apibrėžimų geriausiai apibūdina vietovę, kurioje yra Jūsų mokykla?

- Kaimas (mažiau nei 3 000 gyventojų)
- Miestelis (nuo 3 000 iki maždaug 15 000 gyventojų)
- Mažas miestas (nuo 15 000 iki maždaug 100 000 gyventojų)
- Didelis miestas (nuo 100 000 iki maždaug 1 000 000 gyventojų)

KLAUSIMAI APIE ERASMUS+ KA1 PROJEKTĄ**6. Ar, be ERASMUS+ KA1 projekto, turite kitos profesinio mokymosi užsienyje patirties?**

- Taip
- Ne

7. Ar Jūs esate ERASMUS+ KA1 projekto mokykloje koordinadorius (-ė)?

- Taip
- Ne

8. Ar Jūsų mokykla dalyvauja ERASMUS+ KA1 projekte kartu su kitomis savivaldybės mokyklomis (sudarytas konsorciumas)?

- Taip
- Ne

9. Kokia Jūsų nuomonė apie ERASMUS+ programos KA1 administravimą nacionaliniu lygmeniu? (į šį klausimą atsako projekto koordinadorius)

	Visiškai sutinku	Sutinku	Nei sutinku, nei nesutinku	Nesutinku	Visiškai nesutinku
Informacijos apie ERASMUS+ KA1 programą yra pakankamai	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Informacija apie ERASMUS+ KA1 programą yra aiški	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<i>Švietimo mainų paramos fondo pagalba mokyklai rengiant ir vykdant projektą suteikiama operatyviai</i>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<i>Švietimo mainų paramos fondo pagalba mokyklai yra naudinga</i>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
ERASMUS+ KA1 programos paraiškos forma yra lengvai užpildoma	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Projektų atranka ir finansavimas yra skaidrus	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

KLAUSIMAI APIE JŪSŲ DALYVAVIMĄ ERASMUS+ KA1 PROJEKTE

10. Kokiose veiklose Jūs dalyvavote mobilumo vizitų metu? (galima žymėti keletą atsakymų)

- Kvalifikacijos tobulinimo kursuose
- Šešėliavimo veiklose (stebėjote pedagogų, vadovų darbą)
- Vedėte užsiėmimus kitos šalies mokiniams

11. Prieš mobilumo vizitą į užsienio šalį Jūs (galima žymėti keletą atsakymų):

- Domėjotės šalies kultūra
- Susipažinote su šalies švietimo sistema
- Lankėte užsienio kalbos kursus
- Ieškojote papildomos informacijos apie dalykus, kurių mokysitės mobilumo metu
- Rengėte mokymo medžiagą vizitui
- Papildomai vizitui nesiruošėte

12. Kaip ERASMUS+ KA1 projektas atitiko Jūsų lūkesčius?

	Viršijo mano lūkesčius	Atitiko mano lūkesčius	Neatitiko mano lūkesčių
Vizitų dalykinė programa	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Vizitų organizavimas (užsiėmimų tvarkaraštis, vieta)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Tarpkultūrinio bendravimo patirtys	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Priimančiosios institucijos reagavimas į Jūsų poreikius	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

13. Kokią naudą Jums davė dalyvavimas ERASMUS+ KA1 projekte?

	Visiškai sutinku	Sutinku	Nei sutinku, nei nesutinku	Nesutinku	Visiškai nesutinku
Geriau pažįstu ir suprantu kitas kultūras	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Praplėčiau savo žinias ir supratimą apie kitos šalies švietimo sistemą	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Patobulinau IKT taikymo ugdymo procese gebėjimus	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Patobulinau klasės valdymo įgūdžius	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Užmezgiau ryšius su kolegomis iš kitų šalių	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Išmokau naujų mokymo metodų	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Pagerinau užsienio kalbos įgūdžius	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Pagilinau žinias, kaip dirbti su išskirtinių mokymosi poreikių turinčiais mokiniais	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Įgijau patirties dirbti su kitų kultūrų žmonėmis	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Tapau atviresnis pokyčiams ir inovacijoms	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Gavau stimulą keisti savo mokymo stilių	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Kita (įrašykite)....					

14. Kaip skleidėte ERASMUS+ KA1 projekte įgytas žinias ir patirtis? (prašom pažymėti visus Jums tinkančius teiginius)

- Vizito patirtis pristačiau metodiniame būrelyje ar pedagogų tarybos posėdyje
- Dalijausi įgyta patirtimi su kolegomis vesdamas atvirąją pamoką (pamokas)
- Parengiau ir vedžiau seminarą kitų mokyklų mokytojams, vadovams
- Skaičiau pranešimą mokytojų konferencijoje
- Parengiau naują mokomąją medžiagą dalyko mokymui
- Parengiau rekomendacijas ugdymo organizavimo tobulinimui
- Dalijausi žiniomis su tėvais
- Įdėjau medžiagą į internetą
- Viešinau projekto naudą žiniasklaidoje
- Sklaidos nevykdžiau

15. Kaip įgyvendinate ERASMUS+ KA1 projekto idėjas? (prašom pažymėti visus Jums tinkančius teiginius)

- Pamatytus dalykus pritaikau savo tiesioginiame darbe
- Užkrečiu noru taikyti naujoves mainų vizituose nedalyvavusius kolegas
- Planuoju ir organizuoju kitų kolegų mokymąsi
- Buriu bendraminčių grupes naujiems sumanymams įgyvendinti
- Įtraukiu tėvus į naujovių įgyvendinimą
- Ieškau paramos ir palaikymo už mokyklos ribų
- Mano iniciatyvos prisideda prie mokyklos vertybių ir kultūros puoselėjimo
- Savo mokykloje nematau galimybių pritaikyti vizito metu įgytas žinias

16. Įgyvendinant ERASMUS+ KA1 projektą Jūsų mokykloje...:

	Visiškai sutinku	Sutinku	Nei sutinku, nei nesutinku	Nesutinku	Visiškai nesutinku
Direktorius skatina dalytis mobilumo vizito metu įgytomis žiniomis su kolegomis	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Direktorius pritaria ir palaiko idėjas, parsivežtas iš mobilumo vizitų	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Direktorius planuoja konkrečius žingsnius mobilumo vizitų idėjoms įgyvendinti mokykloje	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Direktorius domisi, kaip ERASMUS+ KA1 projektas įgyvendinamas mokykloje	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Kolegos pritaria ir palaiko idėjas, parsivežtas iš mobilumo vizitų	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Mokyklos tvarka ir taisyklės netrukdo projekto idėjų įgyvendinimui	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Dalyvavimas ERASMUS+ programoje yra svarbus mokytojo atestacijai ir karjerai	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

17. Po ERASMUS+ mainų vizitų Jūsų mokykloje...

	Visiškai sutinku	Sutinku	Nei sutinku, nei nesutinku	Nesutinku	Visiškai nesutinku
Keičiasi ugdymo proceso organizavimas (vyksta dalykų integracija, mokymasis už mokyklos ribų ir pan.)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Pradedami taikyti nauji mokinių mokymosi metodai	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Keičiasi ugdymo turinys	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Auga mokinių mokymosi motyvacija	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Pamokose mokiniai kūrybiškiau ir aktyviau dirba	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Gerėja mokinių mokymosi rezultatai	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Daugėja tolerancijos ir atvirumo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Keičiasi mokyklos vertybės ir kultūra	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Projekto idėjos prisideda prie mokyklos strategijos įgyvendinimo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Daugiau diskutuojama apie mokyklos tarptautiškumo idėją	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Projekto veiklos neigiamai paveikė mokyklos tvarką	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

18. Ką norėtumėte patarti savo kolegoms, kurie ateityje dalyvaus ERASMUS+ KA1 mobilumo projektuose?

Dėkojame už dalyvavimą apklausoje ☺



KLAUSIMYNAS MOKYMOSI UŽSIENYJE VIZITUOSE NEDALYVAVUSIEMS PEDAGOGAMS

GERBIAMI KOLEGOS,

prašome dalyvauti apklausoje apie Jūsų kolegų, dalyvavusių ERASMUS+ KA1 mobilumo projekte, vizitų užsienyje naudą Jums ir Jūsų mokyklai.

Šis tyrimas atliekamas Lietuvos, Lenkijos, Vokietijos, Suomijos ir Estijos mokyklose, vykdančiose ERASMUS+ KA1 mobilumo projektus 2014–2016 metais.

KELETAS KLAUSIMŲ APIE JUS:

1. Koks Jūsų pedagoginio darbo stažas (įskaitant ir šiuos metus)?

- Mažesnis nei 5 metai
- Nuo 5 iki 15 metų
- Nuo 16 iki 25 metų
- Daugiau kaip 25 metai

2. Kuris iš pateiktų apibrėžimų geriausiai apibūdina vietovę, kurioje yra Jūsų mokykla?

- Kaimas (mažiau nei 3000 gyventojų)
- Miestelis (nuo 3 000 iki maždaug 15 000 gyventojų)
- Mažas miestas (nuo 15 000 iki maždaug 100 000 gyventojų)
- Didelis miestas (nuo 100 000 iki maždaug 1 000 000 gyventojų)

3. Kiek Jūsų mokykloje mokosi mokinių?

- Mažiau nei 100
- Nuo 100 iki 300
- Nuo 301 iki 500
- Daugiau nei 500

4. Jūs esate:

- Direktorius
- Vidurinės grandies vadovas (pavaduotojas, skyriaus vedėjas)
- Mokytojas
- Kita (psichologas, projektų vadovas, bibliotekininkas)

5. Jūs dirbate (galite žymėti keletą atsakymų):

- Pradinio ugdymo pakopoje
- Pagrindinio ugdymo pakopoje
- Vidurinio ugdymo pakopoje

KLAUSIMAI APIE ERASMUS+ KA1 PROJEKTĄ

6. Kokia, Jūsų nuomone, pedagogų profesinio tobulinimosi užsienyje veikla yra naudingiausia?

- Kvalifikacijos tobulinimo kursai užsienyje
- Pedagogų, vadovų darbo stebėjimas užsienio mokyklose
- Užsiėmimų vedimas kitos šalies mokiniams

7. Kaip grįžę iš mainų vizitų Jūsų kolegos vykdė ERASMUS+ KA1 projekte įgytų žinių ir patirties sklaidą mokykloje? (prašom pažymėti visus tinkančius teiginius)

- Vizito patirtis pristatė metodiniame būrelyje ar pedagogų tarybos posėdyje
- Dalijosi įgyta patirtimi su kolegomis vesdami atvirąją pamoką (pamokas)
- Parengė ir vedė seminarą kitų mokyklų mokytojams, vadovams
- Skaitė pranešimą mokytojų konferencijoje
- Parengė naują mokomąją dalyko medžiagą
- Parengė rekomendacijas ugdymo organizavimo tobulinimui
- Dalijosi žiniomis su tėvais
- Įdėjo medžiagą į internetą
- Viešino projekto naudą žiniasklaidoje
- Sklaidos nevykdė

8. Kaip Jūsų kolegos, dalyvavę mainų vizituose, įgyvendina ERASMUS+ KA1 projekto idėjas? (prašome pažymėti visus tinkančius atsakymus)

- Pamatytus dalykus pritaiko savo tiesioginiame darbe
- Užkrečia noru taikyti naujoves mainų vizituose nedalyvavusius kolegas
- Planuoja ir organizuoja kitų kolegų mokymąsi
- Buria bendraminčių grupes naujiems sumanymams įgyvendinti
- Įtraukia tėvus į naujovių įgyvendinimą
- Ieško paramos ir palaikymo už mokyklos ribų
- Savo iniciatyvomis prisideda prie mokyklos vertybių ir kultūros puoselėjimo
- Mokykloje netaiko vizito metu įgytų žinių

9. Įgyvendinant ERASMUS+ KA1 projektą Jūsų mokykloje...:

	Visiškai sutinku	Sutinku	Nei sutinku, nei nesutinku	Nesutinku	Visiškai nesutinku
Direktorius skatina dalytis mobilumo vizito metu įgytomis žiniomis su kolegomis	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Direktorius pritaria ir palaiko idėjas, parsiųžtas iš mobilumo vizitų	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Direktorius planuoja konkrečius žingsnius mobilumo vizitų idėjoms įgyvendinti mokykloje	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Direktorius domisi, kaip ERASMUS+ KA1 projektas įgyvendinamas mokykloje	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Mokytojai, nedalyvavę ERASMUS+ KA1 projekte, pritaria ir palaiko idėjas, parsiųžtas iš mobilumo vizitų	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Mokytojai, nedalyvavę ERASMUS+ KA1 mobilumo vizituose, įsitraukia į projekto veiklas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Mokyklos tvarka ir taisyklės netrukdo projekto idėjų įgyvendinimui	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Dalyvavimas ERASMUS+ programoje yra svarbus mokytojo atestacijai ir karjerai	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

10. Po ERASMUS+ mainų vizitų Jūsų mokykloje...

	Visiškai sutinku	Sutinku	Nei sutinku, nei nesutinku	Nesutinku	Visiškai nesutinku
Keičiasi ugdymo proceso organizavimas (vyksta dalykų integracija, mokymasis už mokyklos ribų ir pan.)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Pradedami taikyti nauji mokinių mokymosi metodai	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Keičiasi ugdymo turinys	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Auga mokinių mokymosi motyvacija	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Pamokose mokiniai kūrybiškiau ir aktyviau dirba	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Gerėja mokinių mokymosi rezultatai	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Daugėja tolerancijos ir atvirumo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Keičiasi mokyklos vertybės ir kultūra	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Projekto idėjos prisideda prie mokyklos strategijos įgyvendinimo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Daugiau diskutuojama apie mokyklos tarptautiškumo idėją	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Projekto veiklos neigiamai paveikė mokyklos tvarką	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

11. Ką dar norėtumėte pasakyti apie ERASMUS+ KA1 projekto įgyvendinimą Jūsų mokykloje?





KLAUSIMYNAS TĖVAMS

GERBIAMI TĖVELIAI,

Jūsų vaiko mokykla dalyvauja tarptautiniame ERASMUS+ projekte. Prašome dalyvauti apklausoje apie mokytojų vizitų į užsienį naudą mokyklai.

Tyrimas atliekamas Lietuvos, Lenkijos, Vokietijos, Suomijos ir Estijos mokyklose, vykdomose K1 mobilumo projektus 2014–2016 metais.

KELETAS KLAUSIMŲ APIE JUS:

1. Jūsų vaikas mokosi:

- 8–10 klasėje
- 11–12 klasėje

2. Kuris iš pateiktų apibrėžimų geriausiai apibūdina bendruomenę, kurioje yra Jūsų mokykla?

- Kaimas (mažiau nei 3 000 gyventojų)
- Miestelis (nuo 3 000 iki maždaug 15 000 gyventojų)
- Mažas miestas (nuo 15 000 iki maždaug 100 000 gyventojų)
- Didelis miestas (nuo 100 000 iki maždaug 1 000 000 gyventojų)

3. Kiek Jūsų mokykloje mokosi mokinių?

- Mažiau nei 100
- Nuo 100 iki 300
- Nuo 301 iki 500
- Daugiau nei 500
- Nežinau

4. Kaip vertinate tarptautiškumo veiklas Jūsų vaiko mokykloje?

	Sutinku	Iš dalies sutinku	Nesutinku	Nežinau
Mokykla informuoja tėvus apie vykdomus tarptautinius projektus, mokytojų vizitus užsienyje	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Mokykla informuoja tėvus apie mokytojų vizitų užsienyje tikslus ir naudą	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Tėvai yra įtraukiami į mokyklos tarptautinių iniciatyvų planavimą ir (arba) įgyvendinimą	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Mūsų mokykla tarptautiniams ryšiams skiria pakankamai dėmesio	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Dėl mokytojų vizitų į užsienio šalis nevedamos pamokos, nukenčia ugdymo procesas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

5. Ką Jūs manote apie tarptautiškumo projektų naudą mokyklai?

	Visiškai sutinku	Sutinku	Nesutinku	Visiškai nesutinku
Man svarbu, kad mokykla remtųsi gerąja tarptautine patirtimi	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Man svarbu, kad mokiniai mokykloje įgytų tarptautinių kompetencijų	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Vizitai į užsienio šalis yra reikšmingi keliant mokytojų kvalifikaciją	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Mokytojų vizitai į užsienio šalis leidžia pagerinti mokinių mokymą	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Mokytojų vizitai į užsienio šalis paskatina mokyklą tobulėti	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Tarptautiniai projektai gerina mokinių mokymosi pasiekimus	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Mokytojų vizitai į užsienio šalis yra tuščias lėšų ir laiko švaistymas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

6. Kokių dar turite komentarų apie mokyklos dalyvavimą tarptautiniuose projektuose?

Dėkojame už dalyvavimą apklausoje 😊



KLAUSIMYNAS MOKINIAMS

GERBIAMAS MOKSLEIVI,

Jūsų mokykla dalyvauja tarptautiniame ERASMUS+ projekte. Prašome dalyvauti apklausoje apie mokytojų vizitų į užsienį naudą mokyklai.

Tyrimas atliekamas Lietuvos, Lenkijos, Vokietijos, Suomijos ir Estijos mokyklose, vykdomose K1 mobilumo projektus 2014–2016 metais.

KELETAS KLAUSIMŲ APIE JUS:

1. Tu mokaisi:

- 8–10 klasėje
- 11–12 klasėje

2. Kuris iš pateiktų apibrėžimų geriausiai apibūdina bendruomenę, kurioje yra Jūsų mokykla?

- Kaimas (mažiau nei 3 000 gyventojų)
- Miestelis (nuo 3 000 iki maždaug 15 000 gyventojų)
- Mažas miestas (nuo 15 000 iki maždaug 100 000 gyventojų)
- Didelis miestas (nuo 100 000 iki maždaug 1 000 000 gyventojų)

3. Kiek Jūsų mokykloje mokosi mokinių?

- Mažiau nei 100
- Nuo 100 iki 300
- Nuo 301 iki 500
- Daugiau nei 500
- Nežinau

4. Ar tau yra tekę dalyvauti mainų vizito programoje užsienyje?

- Taip
- Ne

5. Kiek tau yra svarbu, kad mokyklos mokytojai...?

	Labai svarbu	Svarbu	Nesvarbu	Neturiu nuomonės
Gerai mokėtų užsienio kalbą	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Parvežtų įdomių dalyko mokymo idėjų iš užsienio	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Pamokoje taikytų IT technologijas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Rengtų užduotis, naudodami kitų šalių pavyzdžius	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Dalykų pamokose teiktų užduotis, kurioms atlikti reikalinga informacija užsienio kalba	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Integruotų dalyko ir užsienio kalbos pamokas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Būtų atviri ir tolerantiški kitokiems požiūriams ir kultūroms	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Bendradarbiautų su kitų šalių mokytojais	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Organizuotų bendrą mokymąsi su kitų šalių mokiniais <i>on-line</i>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Organizuotų bendrus Jūsų klasės projektus su kitų šalių mokiniais	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Organizuotų mokinių išvykas į kitų šalių mokyklas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

6. Kaip elgiasi mokytojai, grįžę iš užsienio mainų vizitų?

Mūsų mokytojai, grįžę iš užsienio vizitų...	Sutinku	Iš dalies sutinku	Nesutinku
Pasakoja savo įspūdžius			
Pasakoja apie mokinių mokymąsi užsienyje			
Pamokose pateikia medžiagos užsienio kalba			
Teikia užduotis, kurioms atlikti reikalinga informacija užsienio kalba			
Pradedą vesti pamokas įdomiau			
Sugalvoja įvairios įdomios projektinės veiklos			
Pateikia įdomesnių užduočių darbui namuose			
Dažniau naudoja išmaniąsias technologijas			
Parveža kontaktų bendravimui su kitų šalių mokiniais			
Teikia užduočių, kurias galima atlikti kartu su kitų šalių mokiniais <i>on-line</i>			

7. Kokių turite komentarų, pasiūlymų ir norų, susijusių su Jūsų mokyklos dalyvavimu tarptautiniuose projektuose?

Dėkojame už dalyvavimą apklausoje ☺

SUTELKTOSIOS DISKUSIJOS GRUPĖS, SKIRTOS MOKYKLŲ VADOVAMS, TEMOS IR KLAUSIMAI

TEMOS	KLAUSIMAI
KAITOS KONTEKSTAS IR KRYPTINGUMAS	<p>Ką Jums reiškia europinė švietimo dimensija mokykloje?</p> <p>Kaip Jūsų mokykloje buvo parinktos mainų vizitų temos? Koks mokytojų vaidmuo parenkant mokymosi temas?</p> <p>Kaip mainų vizito tikslai dera su institucijos strategija, kitais mokyklos projektais?</p> <p>Kaip surandami užsienio partneriai ir kaip atrenkamos mokymo institucijos?</p> <p>Į ką reikėtų atkreipti dėmesį renkantis partnerį, mokymo instituciją?</p> <p>Kaip Jūsų mokykloje mainų vizitams atrenkami pedagogai? Kokios taisyklės, kriterijai?</p> <p>Koks yra / turėtų būti savivaldybės administracijos švietimo skyriaus vaidmuo planuojant ir įgyvendinant projektą?</p> <p>Kokios paramos iš savivaldybės švietimo padalinio galima tikėtis?</p>
LYDERYSTĖS ORGANIZACIJOS KAITAI POŽYMIAI	<p>Kokius pedagogų, dalyvavusių vizituose, veiklos pokyčius pastebite (pamokose, organizuojant popamokinę veiklą, bendraujant su kolegomis, mokiniais, mokinių tėvais ir pan.)?</p> <p>Koks kitų kolegų požiūris į vizituose dalyvavusius pedagogus? Kaip vertinama projekto metu gautos informacijos sklaida ir vizituose dalyvavusių mokytojų iniciatyvos?</p> <p>Koks Jūsų vaidmuo skatinant ir palaikant vizituose dalyvavusių mokytojų lyderystę?</p> <p>Kaip mainų vizitai keičia mokytojų karjeros galimybes?</p> <p>Kaip vertinate projekto idėjų perkeliamumą į kitas mokyklas galimybes? Kaip tai gali būti / yra įgyvendinama?</p>
ORGANIZACIJOS KAITOS KRYPTYS	<p>Kaip vertinate mokyklos kaitą po ERASMUS+ KA1 vizitų?</p> <p>Kuo svarbūs Jūsų institucijai įvykę pokyčiai?</p> <p>Kiek mainų vizitai pateisino Jūsų, kaip vadovo, lūkesčius?</p> <p>Kas, Jūsų manymu, teikia daugiau naudos mokytojo profesiniam augimui: kursai, šėšėliavimas ar mokymas kitos šalies mokykloje? Kodėl?</p> <p>Kaip manote, kiek mokytojų mobilumas keičia mokinių mokymosi motyvaciją ir pažangą?</p> <p>Kaip pasikeitė mokinių mokymosi procesas po ERASMUS+ KA1 vizitų?</p> <p>Kaip mokytojų mobilumas keičia mokinių vertybes ir nuostatas? Koks įvykusių pokyčių poveikis institucijos veiklai? Koks jų tvarumas?</p>
KAITOS IŠŠŪKIAI	<p>Kokios, Jūsų manymu, ERASMUS+ KA1 projekto sėkmių ir nesėkmių priežastys?</p>

SUTELKTOSIOS DISKUSIJOS GRUPĖS SU MOKYMUOSE UŽSIENYJE DALYVAVUSIAIS PEDAGOGAIS TEMOS IR KLAUSIMAI

TEMOS	KLAUSIMAI
KAITOS KONTEKSTAS IR KRYPTINGUMAS	<p>Kaip mobilumo vizito tikslai dera su institucijos strategija, kitais mokyklos projektais?</p> <p>Kaip Jūsų mokykloje buvo atrinkti vizituose dalyvaujantys mokytojai?</p> <p>Kaip Jūsų mokykloje buvo pasirinktas mainų vizitų turinys?</p> <p>Ką reikėtų daryti, kad ERASMUS+ KA1 veiklos duotų kuo daugiau naudos mokyklos pažangai?</p> <p>Kaip reikėtų parinkti temas, kad vizitai teiktų kuo daugiau naudos?</p> <p>Kaip europinė švietimo dimensija suprantama Jūsų mokykloje?</p>
LYDERYSTĖS PROCESUS ĮGALINANTYS VEIKSNIAI	<p>Koks mokyklos vadovų požiūris į vizituose dalyvavusius pedagogus, jų iniciatyvas?</p> <p>Koks kitų kolegų požiūris į mobilumo vizituose dalyvavusius pedagogus?</p> <p>Kaip jie vertina projekto metu gautos informacijos sklaidą ir vizituose dalyvavusių mokytojų iniciatyvas?</p> <p>Kaip administracija padėjo dalytis naujovėmis su kitais mokyklos bendruomenės nariais, jas įgyvendinti?</p> <p>Kodėl pedagogai nori / nenori dalytis mobilumo vizito metu gautomis žiniomis, medžiaga su kolegomis?</p> <p>Kaip mainų vizitai keičia mokytojų karjeros galimybes?</p>
ORGANIZACIJOS KAITOS KRYPTYS	<p>Kaip vertinate mokyklos kaitą po ERASMUS+ KA1 vizitų? Kuo svarbūs Jūsų institucijai įvykę pokyčiai, kuriuose dalyvavote?</p> <p>Kaip pasikeitė Jūsų mokinių mokymosi veiklos, motyvacija ir rezultatai Jums taikant mobilumo metu įgytas žinias?</p> <p>Kuo ERASMUS+ KA1 projekto vizitas buvo Jums naudingas? Kaip mobilumo vizito turinys patiesino Jūsų lūkesčius? Kodėl?</p> <p>Kaip pasikeitė Jūsų nuostatos ir veikla po vizito?</p> <p>Kas, Jūsų manymu, teikia daugiau naudos mokytojo profesiniam augimui: kursai, šešėliavimas ar mokymas kitos šalies mokykloje? Kodėl?</p> <p>Koks ERASMUS+ KA1 projekto poveikis kitų pedagogų darbui?</p>
KAITOS IŠŠŪKIAI	<p>Kokios, Jūsų manymu, ERASMUS+ KA1 projekto sėkmių ir nesėkmių priežastys?</p> <p>Kokiomis svarbiausiomis nuostatomis reikėtų vadovautis, kad ES lėšos, skirtos kvalifikacijos tobulinimo vizitams, mokyklai duotų didžiausią naudą?</p>

ORGANIZACIJOS PASIRENGIMO KAITAI SITUACIJA: EUROPINIO PLĖTROS PLANO ANALIZĖ

Vieta	Mokyklos dydis*	Organizacijos kaitos poreikiai	Mobilumo veiklų indėlis užtikrinant įvardytus poreikius	Kaitos tvarumo užtikrinimo priemonės
SUTARTINIAI ŽYMĖJIMAI:				
Mokyklos dydis pagal mokinių skaičių: <300 – iki 300 301–500 – nuo 301 iki 500 >500 – per 500 *Lentelės pabaigoje šioje skiltyje LD – lopšelis-darželis, KC – konsorciumas pagal dydį nevertinti			Mokyklos vieta: M – miestas RC – rajono centras K – kaimas	
M	>500	Aiškiai įvardyti organizacijos poreikiai, jie siejami su gimnazijos strateginiu planu. Tarptautiškumo ir europinės dimensijos plėtojimas suprantamas kaip pedagogų įgalinimas inicijuoti naujas tarpkultūrines veiklas, galimybė kelti kvalifikaciją užsienyje, veiklų su turimais partneriais tęstinumo užtikrinimas. <i>Silpni vadovų ir personalo komunikavimo anglų kalba įgūdžiai, nepasitikėjimas bendradarbiauti tarptautiniame lygmenyje, neišnaudojamos galimybės kelti kvalifikaciją užsienyje, trūksta žinių, ryžto ir drąsos naujoms tarpkultūrinėms iniciatyvoms, sunku išlaikyti sistemingus ryšius su jau esamais tarptautiniais partneriais.</i>	Paaškinimas detalus, įvardytas kiekvienos veiklos indėlis įvardytiems poreikiams užtikrinti pagal tikslines auditorijas.	Patirties įskaitymas keliant kvalifikaciją, drąsinimas inicijuoti naujas tarpkultūrines iniciatyvas, tęsti tarptautinio bendradarbiavimo tradicijas.
RC	>500	Organizacijos poreikiai nedetalizuoti, labai apibendrinto pobūdžio, siejami su gimnazijos strateginiu tikslu (<i>gerinti ugdymo kokybę ir veiksmingumą</i>), išorės vertintojų rekomendacijomis (<i>taikyti įvairesnius, geresnius mokymo(si) metodus</i>). Tarptautiškumo plėtra suprantama kaip mokytojų judumo tarptautiniu mastu galimybė.	Apibendrinto pobūdžio, nekonkretizuotas. <i>Mokytojai kels kvalifikaciją kursoje, kurių tematika – pamoka, nauji ir geresni mokymo metodai ir būdai, mokinių aktyvinimas ir motyvavimas, pamokų organizavimas netradicinėse aplinkose.</i>	Akcentuojama sklaida, patarimų metodinei tarybai, mokytojams forma susiejama su mokyklos strateginiu siekiu.
RC	>500	Organizacijos poreikiai aiškiai įvardyti, konkretizuoti, siejami su strateginiu planu. Aiškiai įvardytas tarptautiškumo plėtos poreikis, jis matomas pasikeitusio mokytojo, organizacijos vertybių, misijos kaitos kontekste: <i>Reikalingi inovatyviai mąstantys pedagogai. Mokytojas turi gerai orientuotis nuolat besikeičiančioje visuomenėje, suprasti politinius, ekonominius bei socialinius pokyčius, mokėti juos įvardyti ir komentuoti mokiniams bei jų tėvams. Šiandieninis mokytojas turi gerai suvokti valstybės švietimo politiką, matyti europinį bei pasaulinį jos kontekstą; Tarpkultūrinis bendravimas ir bendradarbiavimas kuriant naują, modernią, atvirą kaitai, besimokančių gimnaziją.</i>	Paaškinime detalizuotas kiekvienos veiklos indėlis užtikrinant įvardytų poreikių įgyvendinimą.	Akcentuojama sklaida, kolegų konsultavimas siekiant strateginių tikslų.

Vieta	Mokyklos dydis*	Organizacijos kaitos poreikiai	Mobilumo veiklų indėlis užtikrinant įvardytus poreikius	Kaitos tvarumo užtikrinimo priemonės
RC	301–500	Organizacijos poreikiai aiškiai įvardyti, akcentuojamas IKT panaudojimo ugdymo procese poreikis, tačiau prioritetas nėra išgrynintas. Organizacijos poreikių spektras labai platus, įvardytas beveik visų kompetencijų tobulinimo poreikis. Europinė dimensija suprantama kaip europinės patirties perkėlimas: <i>Savo mokykloje pasigendame europinės dimensijos: Europos šalių kūrybiškumo, inovacijų diegimo patirties, vykdomų tarptautinių mainų, mobilumo programų; tarptautinių mainų programų vykdymas: bendrauti ir bendradarbiauti su Europos Sąjungos kolegomis, apsilankyti ugdymo įstaigose, stebėti ugdymo procesą, užmegzti profesinius ryšius. Su kintančia mokyklos misija sąsaja menka.</i>	Paaškinime detalizuotas kiekvienos veiklos indėlis užtikrinant įvardytų poreikių įgyvendinimą, tačiau kiekvienoje iš veiklų tikimasi beveik visų organizacijos poreikių užtikrinimo: Šiuose kursuose tikimės aukščiau išvardintų 1, 2, 3 ir 4 poreikių tenkinimo.	Dalyvių pasiūlymai strateginiam vystymuisi ateityje.
M	>500	Aiškiai įvardytas prioritetas – <i>mokytojų kalbinės, dalykinės ir bendrakultūrinės kompetencijos</i> . Organizacijos kompetencijų poreikis įvardijamas organizacijos strateginio veiklos plano, Europos Sąjungos ir Lietuvos švietimo politikos tikslų kontekste. Aiški organizacijos strateginė kryptis, mobilumo veiklos nukreiptos į organizacijos numatytos krypties vystymą: <i>Sudėtingėjant dalykų programų turiniui, atspindinčiam tarpdiscipliniškumo ir tarptautiškumo aspektus, didėja ir mokytojo atsakomybė bei atskaitomybė rengiant mokinius asmeninio ir profesinio gyvenimo kaitai.</i>	Projekto veiklos nėra įvardytos. Vardijamos, tikėtina, padidėjusios mokytojų kompetencijos.	Dalykinių kompetencijų integravimas į ugdymo programą.
M	>500	Aiškiai įvardytas organizacijos prioritetas, tikslinė projekto auditorija. Poreikis grindžiamas mokyklos psichologės vykdytu tyrimu. Tarptautinė plėtra suprantama kaip kitų šalių patirties pritaikymas, ryšių užmezgimas: <i>Pritaikyti kitų ES šalių patirtį, patobulinti savo kalbinius įgūdžius, užmegzti glaudesnius ryšius su užsienio partneriais, susipažinti su jų taikomomis programomis.</i>	Paaškinime detalizuotas kiekvienos veiklos indėlis užtikrinant įvardytų poreikių įgyvendinimą.	Parengta socialinių įgūdžių ugdymo užsiėmimų metodika, mokymai mokiniams ir auklėtojams.
M	>500	Aiškiai išskirtas prioritetas – ispanų kalbos kalbinė kompetencija, tarpkultūrinio, tarpdisciplininio bendradarbiavimo galimybių plėtra. Kitos ugdytinos kompetencijos taip pat minimos kontekste. Tarptautiškumo plėtra suprantama kaip <i>tarptautinio bendradarbiavimo su kitomis įstaigomis, mokyklomis ir kolegomis kitose šalyse užmezgimas, europinio sąmoningumo didinimas.</i>	Įvardytos dvi veiklų grupės, kuriomis bus siekiama nusistatytų tikslų.	Sklaida, pakitusi pamokos kokybė.
M	>500	Organizacijos poreikiai įvardyti aiškiai, siejami su mokyklos metine veiklos programa, strateginiu planu, tobulintinių kompetencijų spektras platus. Tarptautiškumo plėtra suprantama kaip užsienio patirties diegimas organizacijoje: <i>Partnerystė tarptautinių lygmeniu leis mokyklai siekti efektyvesnio strateginio valdymo, mokymo kokybės užtikrinimo, palankaus emocinio klimato mokykloje kūrimo.</i>	Veiklos įvardytos, konkretizuotas jų indėlis užtikrinant įvardytų poreikių įgyvendinimą.	Pakitusi projekte dalyvavusių mokytojų veikla mokykloje (įvairesnė pamoka, patrauklios mokymo(si) veiklos, šiuolaikinių technologijų naudojimas), pagalba kolegomis stiprinant mokymo(si) įgūdžius.

Vieta	Mokyklos dydis*	Organizacijos kaitos poreikiai	Mobilumo veiklų indėlis užtikrinant įvardytus poreikius	Kaitos tvarumo užtikrinimo priemonės
M	>500	Organizacijos poreikiai tiesiogiai perteikiami cituojant organizacijos tikslus – mokinių kūrybiškumo ugdymas ir mąstymo lavinimas. Organizacija turi savo profilį (rusų kalba taikant dvikalbio ugdymo modelį). Tarptautiškumo plėtra suprantama kaip vadovavimasis užsienio šalių patirtimi: <i>Vadovautis europinio darbo patirtimi tobulinant pedagogines ir vadybines kompetencijas ir taikyti jas ugdyme ir vadyboje.</i>	Veiklos siejamos su bendraisiais mokyklos tikslais.	Patirties integracija siejama su padidėjusiomis mokytojų ir pačios mokyklos kompetencijomis, patirties sklaida mokykloje ir už jos ribų.
M	301–500	Organizacijos poreikiai aiškiai įvardyti, grindžiami mokyklos veiklos įsivertinimu ir kokybinių pokyčių valdymo grupės tikslu: <i>modernizuoti mokyklą, kad ji taptų europietiškesne, besimokančia organizacija.</i> Tarptautiškumo plėtra suprantama kaip kitų šalių patirties perėmimas: <i>Svarbu sužinoti, kaip tokie mokiniai mokomi Europoje, padėti kiekvienam mokytojui suvokti savo ir kitų šalių ugdymo pranašumus, trūkumus ir rasti būdus problemoms spręsti. Susipažinti su ugdymo proceso organizavimo patirtimi, perimti gerąją patirtį lankantis mokyklose ir palyginti su Lietuva.</i>	Veiklos įvardytos, konkretizuotas jų indėlis užtikrinant įvardytų poreikių įgyvendinimą, įvardyta ir numatyta šalies kultūrinio pažinimo veikla: <i>Bus sudaryta galimybė geriau pažinti šalį lankantis muziejuose, teatruose ir važiuojant į ekskursijas.</i>	Akcentuojamas patirties pritaikymas organizacijoje, sklaida. Įgyta patirtis siejama su gerėjančiais mokinių pasiekimais, numatoma matuoti kokybinius ir kiekybinius ugdymo pokyčius.
M	>500	Organizacijos poreikiai pristatomi mokyklos europinio vystymo ir strateginio organizacijos plano kontekste, konkretizuoti, nukreipti į bendrą mokyklos kompetencijų plėtrą. Tarptautiškumo plėtra suprantama kaip bendradarbiavimas su užsienio kolegomis, naujų projektų, mainų programų vykdymas, socialinio, kultūrinio akiračio plėtimas: <i>Dalyviai turės galimybę susipažinti su šalių švietimo struktūra, anglakalbių kraštų kultūra, lavins kalbėjimo įgūdžius, stebės pamokas, bendradarbiaus su kolegomis, palaikys ryšį, kartu galės kurti naujus projektus, vykdyti mainų programas. Užmegs ryšius su kitomis mokyklomis iš visos Europos Sąjungos, o tai leis keistis idėjomis ir patirtimi, pagilinti kalbines kompetencijas, praplėsti socialinį ir kultūrinį akiratį bei paskatins kitus mokyklos bendruomenės narius aktyviau dalyvauti projektinėje veikloje.</i>	Veiklos įvardytos, konkretizuotas jų indėlis užtikrinant įvardytų poreikių įgyvendinimą.	Siejama su pakitusiu mokytojo darbu pamokoje, įvairaus pobūdžio patirties sklaida, kolegų mokymu.
M	>500	Labai aiškiai įsivardyta organizacijos strateginė kryptis, prioritetas, įvardyti konkretūs organizacijos poreikiai. Tarptautiškumo plėtra suprantama kaip bendravimas ir bendradarbiavimas daugiatautėje komandoje, užsienio patirties pritaikymas: <i>Pasidalyti gerąją patirtimi tarptautiniu lygmeniu, burtis į europinius tinklus, stiprinti kontaktus tarp šalių ir mokyklų, užtikrinant tarptautiškumo plėtrą. Kvalifikacijos tobulinimas užsienyje yra neatsiejamas nuo kultūros, krašto pažinimo, bendravimo ir bendradarbiavimo daugiatautėje komandoje.</i>	Veiklos įvardytos, konkretizuotas jų indėlis užtikrinant įvardytų poreikių įgyvendinimą.	Akcentuojama mokytojų pakitusi veikla mokykloje, projekto idėjų sklaida, ugdymo ir strateginio plano korekcijos.

Vieta	Mokyklos dydis*	Organizacijos kaitos poreikiai	Mobilumo veiklų indėlis užtikrinant įvardytus poreikius	Kaitos tvarumo užtikrinimo priemonės
K	<300	Organizacijos kokybės užtikrinimo poreikiai įvardyti, siejami su organizacijos strateginiu planu. Aiškus organizacijos prioritetas. Tarptautiškumo srities poreikiai matomi per užsienio kalbos kompetenciją, ryšių su partnerinėmis institucijomis tobulinimą: <i>Ryšių su partnerinėmis institucijomis tobulinimas – tai vienas iš mūsų institucijos tikslų. Europinę dimensiją bei kalbines kompetencijas galime lavinti ir įgyti tik bendraudami Europos šalyse ir užsienio (anglų) kalba. Tik išvykdamas už institucijos ribų gali įgyti naujų mokymo metodų ir priemonių bei įrankių. Įgiję naujos patirties užsienyje galėsime sudominti partnerines institucijas ir organizacijas bei pristatyti mūsų institucijos šiuolaikinį, naują veidą.</i>	Veiklų indėlis įvardytų poreikių įgyvendinimą siejamas su mokyklos prioritetine sritimi – netradicinių edukacinių erdvių kūrimu.	Patirties integravimas siejamas su mokyklos prioritetine sritimi – netradicinių edukacinių erdvių kūrimu, akcentuojama sklaida, pakitusi mokytojo veikla, naujos kokybės radimasis mokykloje, integracija į mokymo programas bei institucijos plėtros planą.
K	>500	Organizacijos poreikiai aiškiai įvardyti, dera su organizacijos strategine kryptimi, aiški organizacijos strateginė kryptis (sustiprintas kalbų ir informacinių technologijų mokymas), įvardytas tarptautiškumo plėtros poreikis: <i>Ilgalaikių partnerysčių su užsienio šalių partneriais užmezgimas, dalyvavimas ir mainų programų organizavimas, savanorystės ir mentoriavimo pagrindais pagrįstų gerosios patirties pasidalijimo vizitų organizavimas.</i>	Aiškiai įvardyta, kaip numatytos veiklos prisidės prie organizacijos poreikių įgyvendinimo užtikrinimo.	Patirties integravimas atskleidžiamas per sklaidą, strateginio plano korekcijas, naujus ugdymo modelius. Aiški sąsaja siejama su mokyklos strategine kryptimi: <i>Bus išgryninti gimnazijos savitumą ir originalumą pabrėžiantys metodai, kuriais galės naudotis visi užsienio kalbų mokytojai; Sukurti išmanojo mokymo(si) organizavimo modelį, kuris bus vienas pirmųjų jų rajone ir mieste.</i>
K	<300	Aiškiai įvardytos tobulintinos sritys, jos siejamos su organizacijos strateginiu planu. Tarptautiškumo plėtros srityje minimas užsienio kalbų kompetencijų, tarpkultūrinio bendravimo ir bendradarbiavimo poreikis: <i>Mokykla toliau plėtos tarptautinį bendravimą ir bendradarbiavimą, mokysis iš partnerių, įgis naujos patirties. Bendravimas formalioje ir neformalioje aplinkoje partnerių šalyje suteiks progą praplėsti turkų kalbos žodyną, prisidės prie Europos vystymosi plane numatyto gebėjimo bendrauti ne viena užsienio kalba, praplės europinę dimensiją kiekviename gyvenimo etape atnaujinti turimas žinias, vadybos ir žinių dermę.</i>	Veiklos įvardytos, paaiškinta, kaip jos prisidės prie įvardytų poreikių įgyvendinimo užtikrinimo.	Akcentuojama sklaida, pakitusi mokytojų veikla, kryptingumas rengiant strateginius planus.
K	<300	Organizacijos poreikiai įvardyti, tarptautiškumo plėtojimas išreiškiamas per kitų šalių pažinimą, mokinių užsienio kalbos gebėjimų tobulinimą, mokyklos dalyvavimą ES projektuose: <i>Siekiamo stiprinti mokinių užsienio kalbos žinias, sustiprinti tarpkultūrinį pažinimą, supratimą apie ES vertybines nuostatas ir aktyvų dalyvavimą visuomenėje. Mokytojai siekia dalyvauti tarptautiniuose projektuose tarp ES šalių mokyklų įtraukiant į projektų veiklas savo mokinius.</i>	Veiklos nėra konkretizuotos, įvardytas tik planuojamų veiklų pobūdis (struktūruoti kursai), įvardytas jų indėlis į organizacijos poreikių įgyvendinimą.	Pakitusi mokytojų veikla, dalyvavusių mobilumo vizituose mokytojų įsitraukimas į mokyklos veiklos planavimą.

Vieta	Mokyklos dydis*	Organizacijos kaitos poreikiai	Mobilumo veiklų indėlis užtikrinant įvardytus poreikius	Kaitos tvarumo užtikrinimo priemonės
M	>500	Organizacijos poreikiai įvardyti, remiamasi strateginiame plane pateiktomis organizacijos silpnybėmis, įvardytos plėtotinos mokytojų profesinių kompetencijų sritys. Aiški organizacijos strateginė kryptis. Tarptautiškumo plėtra siejama su tarptautinio bakalaureato programos plėtojimu: <i>Pasirengti tarptautinio bakalaureato pagrindinio ugdymo (Middle Year Programme) programos įgyvendinimui. Gimnazija tapusi tarptautinio bakalaureato pagrindinio ugdymo (MYP) vykdytoja integruos tarptautinio bakalaureato pagrindinio ugdymo (MYP) elementus į pagrindinio ugdymo dalykų programas Im ir Ip klasėse.</i>	Bendrais bruožais įvardyta, kaip veiklos prisidės prie įvardytų poreikių įgyvendinimo užtikrinimo.	Pakitusi ugdymo kokybė numatyta strategine kryptimi.
K	301–500	Organizacijos poreikiai įvardyti, aiškiai matoma strateginė organizacijos kryptis, tobulinimosi poreikiai akivaizdžiai siejami su organizacijos strategija. Tarptautiškumo plėtojimas suprantamas kaip gerosios užsienio patirties perėmimas: <i>Poreikis dalyvauti kursuose kitose Europos šalyse kyla iš tokio pobūdžio kursų stokos Lietuvoje ir dėl to, kad užsienio šalių mokyklos šioje srityje yra labiau pažengusios.</i>	Įvardyta, kaip veiklos prisidės prie įvardytų poreikių įgyvendinimo užtikrinimo.	Pritaikymas mokytojų pedagoginėje veikloje, sklaida, mokymo dalyko srities komandų kūrimas.
M	>500	Tobulintinos sritys įvardytos per mokyklos siekius, tarptautiškumo plėtra suprantama kaip dabartinių veiklų tęsia, minimi mokyklos vykdomi projektai, ryšių su partneriais palaikymo svarba: <i>Tęsiant tarptautinį gimnazijos bendradarbiavimą ir įvairiapusę švietimo veiklą, vykdomi mokytojų ir mokinių mainai, tobulinamos bendruomenės narių užsienio kalbų žinios, susipažįstama su Europos šalių kultūra.</i>	Konkrečios veiklos nėra įvardytos, bendrais bruožais aprašyta, kaip projektas prisidės prie įvardytų poreikių įgyvendinimo užtikrinimo.	Patirties integravimas per pakitusią mokytojų veiklą, ugdymo planų reikalavimų įgyvendinimas, netradicinių pamokų vedimo sistemos sukūrimas.
M	>500	Mokyklos poreikiai kokybės užtikrinimo ir tarptautiškumo plėtros srityse įvardyti aiškiai, konkrečiai, akivaizdi sąsaja su mokyklos strateginiais prioritetais. Tarptautiškumo plėtra suprantama kaip patirties pasisėmimas, kontaktų užmezgimas būsimiems projektams, europinės kultūros skleidimas mokykloje: <i>Mokyklos mokytojai siekia pasisemti naujų idėjų ir patirties iš užsienio kolegų, pasidalyti savomis įžvalgomis, užmegzti kontaktus tolesnių projektų vykdymui, skleisti europinę kultūrą mokykloje.</i>	Paaiškinimas detalus, įvardytas kiekvienos veiklos indėlis, tikslinės auditorijos.	Ugdymo aplinkų kūrimas, sklaida, integracija į ugdymo planus, pakitusi pamokos kokybė.
M	301–500	Aiškiai, konkrečiai įvardytos mokyklos tobulintinos sritys, jos grindžiamos mokyklos strateginiu veiklos planu. Tarptautiškumo plėtra suprantama kaip kalbinių kompetencijų tobulinimas, tarptautinės partnerystės plėtojimas, siejama su mokytojo asmeniu: <i>Mokykloje turi dirbti atviras kaitai ir naujovėms mokytojas, pasirengęs tarptautiniam bendradarbiavimui ir gebąs europinę patirtį įgyvendinti mokinių ugdyme.</i>	Veiklos nėra konkretizuotos, tačiau pristatoma, kaip įvairios kompetencijos, kurių siekiama įgyti projekto veiklų metu, prisidės prie mokyklos siekių įgyvendinimo.	Akcentuojama atviro pokyčių, europietiško mokytojo pakitusi veikla, kuri leis užtikrinti mokyklos strateginį vystymąsi.
M	>500	Aiškiai įvardytos organizacijos tobulintinos sritys, siejamos su organizacijos strategija. Mokykla turinti katalikišką profilį. Tarptautiškumo plėtra matoma kaip bendravimas užsienio kalba, bendradarbiavimas, užsienio gerosios patirties perkėlimas: <i>Yra poreikis ugdyti įvairius bendruosius gebėjimus, pavyzdžiui, sugebėjimą mokytis, bendravimą užsienio kalba, socialinius įgūdžius, tarpkultūrinį bendravimą ir bendradarbiavimą.</i>	Paaiškinimas detalus, įvardytas kiekvienos veiklos indėlis, tikslinės auditorijos.	Akcentuojama sklaida, praktinis taikymas, natūralus kasdienis pasikeitimas.

Vieta	Mokyklos dydis*	Organizacijos kaitos poreikiai	Mobilumo veiklų indėlis užtikrinant įvardytus poreikius	Kaitos tvarumo užtikrinimo priemonės
RC	301–500	Organizacijos poreikiai įvardyti aiškiai, akivaizdus tarptautiškumo plėtros poreikis, kuris siejamas su organizacijos misijos plėtimu: <i>Mokykla privalo būti atvira pokyčiams, susipažinusi su geriausiais tarptautinės praktikos pavyzdžiais, bendradarbiaujanti su kitomis Europos mokyklomis tam, kad aktyviai dalyvautų bendroje europinėse veiklose, gebėtų ugdyti savo darbuotojų ir besimokančiųjų Europos piliečio identitetą, todėl būtina stiprinti profesines, kalbines ir kultūrinio kitų šalių suvokimo kompetencijas.</i>	Veiklos nekonkretizuotos, bendrais bruožais įvardyti tikėtini pokyčiai mokykloje.	Praktinis taikymas, pakitusi mokytojo veikla.
K	>500	Organizacijos poreikiai perteikti per bendro pobūdžio tikslus, detaliau su organizacijos strategija ar kitais mokyklos vidaus įsivertinimo aspektais nesiejama. Tarptautiškumo plėtra suprantama kaip mokymasis iš kitų šalių patirties: <i>Tikslas – užmegzti ir palaikyti ryšius su kitomis tarptautinėmis ugdymo organizacijomis, mokytis iš kitų šalių patirties.</i>	Veiklos visai nedetalizuotos, pateikta tik bendro pobūdžio sąsaja su organizacijos tikslais.	Sklaida, organizacijos kelių atvėrimas kitiems projektams.
M	<300	Įvardytos konkrečios tobulintinos sritys, siejamos su organizacijos strategija, įvardyta prioritetinga tikslinė auditorija (8–12 klasių mokiniai). Labai aiškiai įvardytos mokyklos tarptautiškumo plėtojimo strateginės kryptys: <i>Mokykloje tarptautiškumui plėtoti strateginės kryptys yra šios:</i> 1. <i>Tikslinga tarptautinių partnerių tinklo plėtra.</i> 2. <i>Moksleivių ir mokytojų abipusių mainų įgyvendinimas.</i> 3. <i>Tarptautiškumo matmenų ugdymo procese plėtojimas.</i> 4. <i>Tarptautinės projektinės veiklos plėtotė.</i>	Įvardyta aiškiai, detalizuota, siejama su strateginės plėtros kryptimis ir institucijos pedagoginio personalo kvalifikacijos kėlimo poreikiais, tačiau užsienio kalbų tobulinimo poreikis nebuvo minimas išskiriant organizacijos tobulintinas sritis.	Kasdienis taikymas darbe, metodikos, rekomendacijos ugdymo procesui tobulinti, patirties integracija per dalyvavimą diskusijose dėl švietimo sistemos modernizavimo (<i>dalyvaujant diskusijose dėl švietimo sistemos modernizavimo ir netradicinio ugdymo skatinimo</i>).
K	LD	Tobulintinos sritys įvardytos aiškiai, tarptautiškumo plėtra suprantama kaip pedagogų judumas, bendradarbiavimas su užsienio partneriais, kultūrinio atvirumo didinimas, anglų kalbos žinių tobulinimas. Akcentuojama organizacijos, kaip lygiavertčio europinių ugdymo projektų partnerio, vaidmens siekiamybė.	Aiškiai aprašyta, kaip projekto veiklos prisidės prie mokyklos poreikių įgyvendinimo užtikrinimo (siejama su tikslų pasiekimu).	Minima integracija į mokyklos strateginio vystymo programą, pakitusi mokytojų kasdienė veikla, naujų komandų atsiradimas, poveikio mokiniams stebėjimas.
M	LD	Poreikiai aiškiai įvardyti, siejami su įstaigos strateginiu planu, dalyvių asmeninio tobulėjimo poreikiais: <i>Mobilumo projektas sudarytas atsižvelgiant tiek į įstaigos strateginį planą, siekiant įgyvendinti pedagoginių kompetencijų stiprinimo ir ugdymo programų modernizavimo poreikius, tiek į dalyvių asmeninio bei pedagoginio tobulėjimo poreikius.</i> Tobulintinų kompetencijų spektras platus. Tarptautiškumo plėtros poreikis aiškiai įvardytas. Jis siejamas su pedagogų požiūrio plėtimu: <i>Stiprinti tarpkultūrinį supratimą europiniame kontekste.</i>	Aiškiai ir detaliai aprašyta, kaip projekto veiklos prisidės prie įvardytų poreikių įgyvendinimo užtikrinimo.	Pakitusi kasdienė veikla, naujovių įgyvendinimo veiksmų planas, integracija į strateginį planą.

Vieta	Mokyklos dydis*	Organizacijos kaitos poreikiai	Mobilumo veiklų indėlis užtikrinant įvardytus poreikius	Kaitos tvarumo užtikrinimo priemonės
M	LD	Poreikiai įvardyti, tačiau stokojama pagrįstumo. Poreikį bandoma susieti su organizacijos vizija, tačiau ji pernelyg neapibrėžta (<i>tapti lyderio pozicijų siekiančiu ir nuolat tobulėjančiu vaikų darželiu</i>). Tarptautiškumo plėtra suprantama kaip kvalifikacijos kėlimas bendraujant su užsienio kolegomis, projektų vykdymas: <i>Šių laikų pedagogas turi kelti savo kompetencijas ne tik dalyvaudamas seminaruose savo mieste, regione, bet taip pat ir bendradarbiauti su kolegomis iš kitų šalių. Todėl ateityje numatoma vykdyti europinę dimensiją, t. y. įsijungti į įvairius „Erasmus+“ programos tarptautinius projektus, tiek strateginės partnerystės, tiek ir personalo mobilumo, siekiant kelti kvalifikaciją.</i>	Projekto veiklos neįvardytos, sąsaja su organizacijos poreikių užtikrinimu neatskleista. „Nuklysta“ į darželio vykdomas veiklas, kitus projektinius planus.	Vykstančių projektų tęstinumo užtikrinimas, organizacijos strategijos įgyvendinimas.
M	LD	Organizacijos poreikiai aiškiai įvardyti, siejami su organizacijos misija, specifiniu mokyklos profiliu. Tarptautinė plėtra suprantama kaip pažangios užsienio patirties diegimas organizacijoje: <i>Dėmesys tarptautiniam bendradarbiavimui ir pažangios užsienio patirties diegimui, galimybė užmegzti tarptautinius profesinius-dalykinius kontaktus, įvaldyti naujus pažangius informacinių technologijų, užsienio kalbos, technologinės kultūros bei socialinius gebėjimus.</i>	Veiklos įvardytos, konkretizuotas jų indėlis užtikrinant įvardytus poreikius.	Savirefleksija, patirties sklaida, įgyta patirtis aiškiai siejama su organizacijos strateginio vystymosi kryptimi. Įgytos patirties pagrindu parengtų rekomendacijų (rekomenduojamų veiklų ir priemonių) perkėlimas į strateginį įstaigos planą.
RC	KC	Aiškiai įvardytos kiekvienos mokyklos tobulintinos sritys, remiamasi rajono savivaldybės strateginiu planu, mokyklų įsivertinimo išorės vertinimo ataskaitomis. Mokyklų tarptautiškumo plėtra siejama su mokytojų kultūrinio akiračio plėtimu, užsienio kalbų mokymusi.	Kaip projekto veiklos prisidės prie mokyklų poreikių įgyvendinimo užtikrinimo, aprašyta netiesiogiai, nedetalizuota. Akcentuojama sklaida, žadama stebėti mokinių pažangos pokyčius.	Kontrolė, strateginių tikslų efektyvesnis įgyvendinimas.
RC	KC LD	Tarptautinė plėtra suprantama kaip tarpkultūrinis ugdymas, užsienio kalbų įgūdžių lavinimas, atvirumas europinėms nuostatoms, kitų kultūrų pažinimas, gerosios patirties perėmimas.	Aiškiai aprašyta, kaip projekto veiklos prisidės prie atskirų organizacijų poreikių įgyvendinimo užtikrinimo.	Įgalinimas dalyvauti įstaigos strateginiame planavime, numatant organizacijos vystymosi kryptį.

ORGANIZACIJOS POREIKIŲ (TOBULINTINŲ KOMPETENCIJŲ) SUVESTINĖ

Mokyklos dydis*	Vieta	Strategija	Bendrosios kompetencijos					Didaktinės kompetencijos				Dalykinės kompetencijos	Iš viso
			Asmeninis tobulėjimas	Kultūrinė kompetencija	IKT kompetencija	Profesinė komunikacija	Vadybinė	Mokinių skirtybių pažinimas	Ugdymo(si) aplinkų įvairovės kūrimas	Ugdymo(si) turinio tobulinimas	Mokinių pasiekimų vertinimas		
>500	M	+	+		+		+	+		+		+	7
>500	M	+	+				+	+		+		+	5
>500	M	+					+	+				+	3
>500	M	+						+	+	+			3
>500	M	+/-		+	+		+			+		+	5
>500	M	?	+							+			3
>500	M	+/-		+	+		+	+	+	+		+	8
>500	M	+/-	+				+	+					4
>500	M	+/-			+		+	+		+		+	6
>500	M	+/-			+		+	+	+	+			5
>500	M	+/-		+	+		+	+	+	+			6
>500	M	+/-	+	+	+		+	+					6
>500	R	+/-	+	+	+		+			+		+	7
>500	R	?								+			1
>500	K	?					+	+		+			3
>500	K	+			+		+	+		+			4
vidurkis >500 grupėje			0,37	0,31	0,56	0,75	0,44	0,75	0,25	0,81	0	0,44	
vidurkis >500 grupėje			0,49					0,45				0,44	
301-500	M	+	+				+		+	+	+		6
301-500	K	+			+			+		+			3
301-500	M	+/-	+				+	+		+			5
301-500	M	+/-					+	+		+			4

301-500	R	+/-	+	+		+	+			+		+	6
301-500	R	+/-	+	+	+	+	+	+		+	+		8
<300	K	+/-	+	+		+	+		+	+			6
<300	K	+/-		+		+	+	+		+			5
<300	K	+/-	+	+		+	+	+		+			6
Vidurkis <500 grupėje			0,67	0,56	0,22	0,89	0,78	0,78	0,22	1,00	0,22	0,11	
Vidurkis >500 grupėje			0,62					0,56					
LD	M	+		+	+	+				+		+	5
LD	K	+/-	+	+		+			+	+		+	6
LD	M	+/-	+	+	+	+	+		+	+		+	8
LD	M	?		+		+				+			3
KC		+/-	+	+		+		+		+	+		6
KC		+/-		+		+				+		+	3
Iš viso:			15	16	13	26	15	20	8	28	3	11	
Iš viso:			0,55					0,48					0,35

Sutartiniai žymėjimai:

<p>Strategija (mokyklos ugdymo strategijos turėjimas): +mokykla turi aiškią ugdymo filosofiją, strateginę kryptį +/-mokykla ieško savo strateginės krypties ? mokykla deda pirmuosius žingsnius atsiveriant ir pažįstant galimybes</p>	<p>Mokyklos vieta: M – miestas R – rajono centras K – kaimas</p>	<p>Mokyklos dydis pagal mokinių skaičių*: <300– iki 300 <300 – nuo 301 iki 500 >500 – per 500</p> <p>* Lentelės pabaigoje šioje skiltyje LD – lopšelis-darželis, KC – konsorciumas pagal dydį nevertinti.</p>
--	--	--

MOKYKLŲ APKLAUSOS RAŠTU STATISTINĖS ANALIZĖS REZULTATAI. SKALIŲ CHARAKTERISTIKOS

9.1 lentelė

Mokytojų apklausa. Skalių vienmatiškumo ir patikimumo rodikliai (N=218)

Skalė	Teiginių skaičius	Skalės ribos	Vienmatiškumas		Patikimumas	
			1 ir 2 tikrinių reikšmių santykis	Bendra sklaida (proc.)	<i>Cronbach alfa</i>	Koreliacija max/min
Bendras mokymosi užsienyje vertinimas						
Mokymosi užsienyje patirties ver- tinimas	4	1-3	2,4/0,64	59,8	0,78	0,41/0,54
Lyderystė						
Asmeninė ūgtis						
Didaktinės kompetencijos	4	1-5	2,6/0,9	43,7	0,74	0,16/0,50
Tarpkultūrinė kompetencija	4	1-5	2,4/0,9	48,3	0,73	0,18/0,48
Atvirumas kaitai	2	1-5	1,5/0,5	74,5	0,66	0,49
Idėjų sklaida						
Idėjų sklaida organizacijos išorėje	4	0-1	n	n	n	n
Idėjų sklaida organizacijos viduje	2	0-1	n	n	n	n
Mokomosios medžiagos, doku- mentų rengimas	2	0-1	n	n	n	n
Kolegų įtraukimas	3	0-1	1,7/0,8	55,6	0,60	0,21/0,45
Pozityvus kolegų atsakas	2	1-5	1,4/0,6	72,5	0,62	0,45
Organizacijos kaitos kontekstas						
Asmens pasirengimas kaitai	5	0-1	1,59/0,97	31,8	0,45	0,10/0,34
Vadovo palaikymas	4	1-5	2,9/0,6	71,7	0,86	0,49/0,81
Organizacijos aplinkos palanku- mas	1	1-5	–	–	–	–
Organizacijos kaita						
Mokyklos kultūros pokyčiai	3	1-5	2,4/0,7	63,5	0,71	0,36/0,59
Ugdymo (<i>curriculum</i>) pokyčiai	3	1-5	2,1/0,48	70,5	0,79	0,51/0,60
Mokinių mokymosi pokyčiai	3	1-5	2,2/0,5	72,6	0,81	0,52/0,66

n – neskaičiuojama: informacijos sklaidą išreiškiančioms skalėms vidinio suderinamumo kriterijai netaikyti, nes sklaidos formos gali būti nesusijusios.

Mokytojų apklausa. Skalų skirstinių centrinės tendencijos ir sklaidos ir formos rodikliai (N=218)

	N	Vidurkis	Standartinis nuokrypis	Mediana	Eksceso koeficientas*	Asimetrijos koeficientas*
Bendras mokymosi užsienyje vertinimas						
Mokymosi užsienyje patirties vertinimas	214	2,29	0,03	2,25	0,38 (0,17)	-0,24 (0,33)
Lyderystė						
Asmeninė ūgtis						
Didaktinės kompetencijos	215	3,89	0,04	3,80	-0,23 (0,17)	-0,24 (0,33)
Tarpkultūrinės kompetencijos	215	4,34	0,03	4,40	-0,37 (0,17)	-0,89 (0,33)
Atvirumas kaitai	212	4,30	0,04	4,00	-0,46 (0,17)	-0,11 (0,33)
Idėjų sklaida						
Idėjų sklaida organizacijos išorėje	218	0,33	0,02	0,25	0,52 (0,17)	-0,67 (0,33)
Idėjų sklaida organizacijos viduje	218	0,58	0,02	0,67	-0,09 (0,17)	-0,51 (0,33)
Mokomosios medžiagos, dokumentų rengimas	218	0,25	0,02	0,00	0,60 (0,17)	-0,64 (0,33)
Kolegų įtraukimas	218	0,41	0,02	0,33	0,39 (0,17)	-0,71 (0,33)
Pozityvus kolegų atsakas	217	3,95	0,04	4,00	0,17 (0,17)	-0,25 (0,33)
Organizacijos kaitos kontekstas						
Vadovo palaikymas	217	4,43	0,04	4,50	-0,71 (0,17)	-0,36 (0,33)
Organizacijos aplinkos palankumas	214	1,60	0,04	2,00	0,54 (0,17)	0,16 (0,33)
Organizacijos kaita						
Mokyklos kultūros pokyčiai	217	4,06	0,04	4,00	-0,05 (0,17)	-0,03 (0,33)
Ugdymo (<i>curriculum</i>) pokyčiai	216	3,91	0,04	4,00	-0,15 (0,17)	0,79 (0,33)
Mokinių mokymosi pokyčiai	216	3,89	0,04	4,00	0,17 (0,17)	-0,22 (0,33)

*Skliaustuose pateikta standartinės paklaidos reikšmė.

Mokinių apklausa. Skalų vienmatškumo ir patikimumo rodikliai (N=546)

Skalė	Teiginių skaičius	Skalės ribos	Vienmatškumas		Patikimumas	
			1 ir 2 tikrinių reikšmių santykis	Bendra sklaida (proc.)	<i>Cronbach alfa</i>	Koreliacija max/min
Mokinių lūkesčiai dėl mokytojų mokymosi užsienyje						
Tarptautinių ryšių poreikis	5	0-1	3,0/0,9	59,8	0,83	0,65/0,30
Mokymo kompetencijų poreikis	6	1-3	2,9/0,9	48,5	0,79	0,58/0,24
Mokytojo veiklos kaita						
Dalijimasis įspūdžiais	2	1-3	1,7/0,3	82,7	0,79	0,66/0,66
Mokymo pokyčiai	7	1-3	3,9/0,9	56,0	0,87	0,38/0,67

Mokinių apklausa. Skalių skirstinių centrinės tendencijos, sklaidos ir formos rodikliai (N=546)

	Vidurkis	Standartinis nuokrypis	Mediana	Asimetrijos koeficientas*	Eksceso koeficientas*
Mokinių lūkesčiai dėl mokytojų mokymosi užsienyje					
Tarptautinių ryšių poreikis	2,22	0,62	2,40	-1,07 (0,11)	1,51 (0,21)
Mokytojo kompetencijų poreikis	2,08	0,54	2,16	-,81 (0,11)	1,90 (0,21)
Mokytojo veiklos kaita					
Dalijimasis įspūdžiais	2,65	0,54	3,00	-1,50 (0,11)	1,46 (0,21)
Mokymo pokyčiai	2,12	0,56	2,14	-0,30 (0,11)	-0,89 (0,21)

Tėvų apklausa. Skalių skirstinių centrinės tendencijos, sklaidos ir formos rodikliai (N=227)

Skalė	Teiginių skaičius	Skalės ribos	Vienmatiškus		Patikimumas	
			1 ir 2 tikrinių reikšmių santykis	Bendra sklaida (proc.)	Cronbach alfa	Koreliacija max/min
Tėvų įtraukimas	3	1-3	2,1/0,6	67,8	0,74	0,63/0,41
Tarptautiškumo poveikis	5	1-3	2,9/0,9	69,5	0,89	0,79/0,47

*Skiaustuose pateikta standartinės paklaidos reikšmė.

Tėvų apklausa. Skalių skirstinių centrinės tendencijos ir sklaidos ir formos rodikliai (N=227)

	Vidurkis	Standartinis nuokrypis	Mediana	Asimetrijos koeficientas*	Eksceso koeficientas*
Tėvų įtraukimas	3,20	0,05	3,33	-0,83 (0,16)	0,22 (0,32)
Tarptautiškumo poveikis	3,66	0,03	3,75	-0,50 (0,16)	-0,10 (0,32)

*Skiaustuose pateikta standartinės paklaidos reikšmė.

LYDERYSTĖ IR APLINKOS VERTINIMAS PRIKLAUSOMAI NUO MOKYKLOS IR RESPONDENTŲ CHARAKTERISTIKŲ

9.7 lentelė

Asmeninės ūgties vertinimas priklausomai nuo gyvenamosios vietovės tipo.

Mokymosi užsienyje vizituose dalyvavusių mokytojų apklausos duomenys (vidurkis, N=218)

Vietovė	Tarpkultūrinės kompetencijos	Didaktinės kompetencijos	Atvirumas kaitai
Miesto savivaldybė	4,31	3,84	4,28
Rajono savivaldybės centras	4,43	4,15	4,36
Miestelis, kaimo vietovė	4,36	3,86	4,27
F (2,214) reikšmė	0,84	3,93	0,29
p reikšmė	0,43	0,02	0,74
η^2 reikšmė	0,008	0,037	0,003

9.8 lentelė

Asmeninės ūgties vertinimas priklausomai nuo darbo stažo.

Mokymosi užsienyje vizituose dalyvavusių mokytojų apklausos duomenys (vidurkis, N=218)

Pedagoginio darbo stažas	Tarpkultūrinės kompetencijos	Didaktinės kompetencijos	Atvirumas kaitai
Mažesnis nei 5 metai	4,52	4,00	4,27
Nuo 5 iki 15 metų	4,40	3,99	4,40
Nuo 16 iki 25 metų	4,35	3,92	4,28
Daugiau kaip 25 metai	4,26	3,79	4,24
F (3,214) reikšmė	0,16	1,48	0,83
p reikšmė	0,19	0,22	0,48
η^2 reikšmė	0,022	0,021	0,012

9.9 lentelė

Asmeninės ūgties vertinimas priklausomai nuo pareigybės.

Mokymosi užsienyje vizituose dalyvavusių mokytojų apklausos duomenys (vidurkis, N=218)

Pareigos	Tarpkultūrinės kompetencijos	Didaktinės kompetencijos	Atvirumas kaitai
Direktorius	4,65	3,84	4,50
Pavaduotojas, skyriaus vedėjas	4,33	3,94	4,23
Mokytojas	4,32	3,90	4,29
Psichologas, bibliotekininkas, socialinis pedagogas	4,34	3,79	4,31
F (3,214) reikšmė	1,99	0,26	0,64
p reikšmė	0,12	0,85	0,59
η^2 reikšmė	0,027	0,004	0,009

Idėjų sklaidos formos ir kolegų įtraukimas priklausomai nuo gyvenamosios vietovės tipo.
Mokymosi užsienyje vizituose dalyvavusių mokytojų apklausos duomenys (vidurkis, N=218)

Gyvenamoji vietovė	Idėjų sklaida			Kolegų įtraukimas	Pozityvus kolegų atsakas
	Sklaida mokyklos viduje	Sklaida mokyklos išorėje	Dokumentų rengimas		
Miesto savivaldybė	0,59	0,25	0,25	0,40	3,90
Rajono savivaldybės centras	0,49	0,35	0,25	0,43	4,07
Miestelis, kaimo vietovė	0,63	0,51	0,23	0,42	3,98
F (3,213) reikšmė	0,32	16,20	0,11	0,20	1,39
p reikšmė	0,04	<0,01	0,89	0,82	0,25
η^2 reikšmė	0,030	0,136	0,001	0,002	0,13

Idėjų sklaidos formos ir kolegų įtraukimas priklausomai nuo mokyklos dydžio.
Mokymosi užsienyje vizituose dalyvavusių mokytojų apklausos duomenys (vidurkis, N=218)

Mokinių skaičius	Idėjų sklaida			Kolegų įtraukimas	Pozityvus kolegų atsakas
	Sklaida mokyklos viduje	Sklaida mokyklos išorėje	Dokumentų rengimas		
Mažiau nei 100	0,62	0,54	0,07	0,57	4,07
Nuo 100 iki 300	0,59	0,42	0,30	0,36	4,00
Nuo 301 iki 500	0,59	0,35	0,19	0,42	4,06
Daugiau nei 500	0,58	0,28	0,27	0,41	3,89
F (3,214) reikšmė	0,11	0,76	0,21	1,18	1,29
p reikšmė	0,95	0,01	0,09	0,32	0,28
η^2 reikšmė	0,002	0,050	0,030	0,16	0,18

Idėjų sklaidos formos ir kolegų įtraukimas priklausomai nuo pedagoginio darbo stažo.
Mokymosi užsienyje vizituose dalyvavusių mokytojų apklausos duomenys (vidurkis, N=218)

Pedagoginio darbo stažas	Idėjų sklaida			Kolegų įtraukimas	Pozityvus kolegų atsakas
	Sklaida mokyklos viduje	Sklaida mokyklos išorėje	Dokumentų rengimas		
Mažesnis nei 5 metai	0,51	0,10	0,31	0,33	4,08
Nuo 5 iki 15 metų	0,60	0,38	0,27	0,44	3,86
Nuo 16 iki 25 metų	0,57	0,33	0,22	0,39	3,89
Daugiau kaip 25 metai	0,59	0,32	0,25	0,42	4,02
F (3,213) reikšmė	0,53	0,35	0,49	0,66	1,53
p reikšmė	0,66	0,02	0,69	0,57	0,21
η^2 reikšmė	0,007	0,046	0,007	0,009	0,021

Idėjų sklaidos formos ir kolegų įtraukimas priklausomai nuo pareigybės.
Mokymosi užsienyje vizituose dalyvavusių mokytojų apklausos duomenys (vidurkis, N=218)

Pareigos	Idėjų sklaida			Kolegų įtraukimas	Pozityvus kolegų atsakas
	Sklaida mokyklos viduje	Sklaida mokyklos išorėje	Dokumentų rengimas		
Direktorius	0,62	0,41	0,21	0,71	4,11
Pavadootojas, skyriaus vedėjas	0,48	0,31	0,28	0,48	4,23
Mokytojas	0,60	0,31	0,26	0,37	3,90
Psichologas, bibliotekininkas, socialinis pedagogas	0,50	0,40	0,17	0,46	3,94
F (3,213) reikšmė	1,90	0,96	0,69	7,91	2,54
p reikšmė	0,13	0,41	0,56	<0,01	0,057
η^2 reikšmė	0,026	0,013	0,010	0,100	0,035

9.14 lentelė

Pokyčių mokykloje vertinimas priklausomai nuo gyvenamosios vietovės tipo.
Mokymosi užsienyje vizituose dalyvavusių mokytojų apklausos duomenys (vidurkis, N=218)

	Mokyklos kultūros pokyčiai	Ugdymo turinio pokyčiai	Mokymosi pokyčiai
Miesto savivaldybė	4,09	3,90	3,87
Rajono savivaldybės centras	4,03	4,01	4,00
Miestelis, kaimo vietovė	4,00	3,82	3,84
F (2,207) reikšmė	0,53	1,11	0,93
p reikšmė	0,06	0,03	0,04
η^2 reikšmė	0,005	0,011	0,009

9.15 lentelė

Pokyčių mokykloje vertinimas priklausomai nuo mokyklos dydžio.
Mokymosi užsienyje vizituose dalyvavusių mokytojų apklausos duomenys (vidurkis, N=218)

Mokinių skaičius	Mokyklos kultūros pokyčiai	Ugdymo turinio pokyčiai	Mokymosi pokyčiai
Mažiau nei 100	4,00	3,86	3,81
Nuo 100 iki 300	4,06	4,04	3,92
Nuo 301 iki 500	4,08	3,98	4,02
Daugiau nei 500	4,06	3,86	3,85
F (3,213) reikšmė	0,05	1,17	1,07
p reikšmė	0,99	0,32	0,37
η^2 reikšmė	0,0010	0,0160	0,0150

Pokyčių mokykloje vertinimas priklausomai nuo pedagoginio darbo stažo.
Mokymosi užsienyje vizituose dalyvavusių mokytojų apklausos duomenys (vidurkis, N=218)

Pedagoginio darbo stažas	Mokyklos kultūros pokyčiai	Ugdymo turinio pokyčiai	Mokymosi pokyčiai
Mažesnis nei 5 metai	4,17	4,08	3,85
Nuo 5 iki 15 metų	3,97	3,86	3,89
Nuo 16 iki 25 metų	4,10	3,89	3,86
Daugiau kaip 25 metai	4,08	3,94	3,93
F (3,212) reikšmė	0,88	0,57	0,18
p reikšmė	0,45	0,63	0,90
η^2 reikšmė	0,012	0,008	0,003

Pokyčių mokykloje vertinimas priklausomai nuo pareigybės.
Mokymosi užsienyje vizituose dalyvavusių mokytojų apklausos duomenys (vidurkis, N=218)

Pareigybė	Mokyklos kultūros pokyčiai	Ugdymo turinio pokyčiai	Mokymosi pokyčiai
Direktorius	4,42	4,24	3,92
Pavadootojas, skyriaus vedėjas	4,26	4,15	4,05
Mokytojas	4,03	3,89	3,89
Psichologas, bibliotekininkas, socialinis pedagogas	3,86	3,61	3,71
F (3,213) reikšmė	4,35	4,36	1,16
p reikšmė	0,01	0,01	0,33
η^2 reikšmė	0,058	0,058	0,016

MOKINIŲ IR JŲ TĖVŲ POŽIŪRIS Į TARPTAUTINĮ MOBILUMĄ PRIKLAUSOMAI NUO GYVENAMOSIOS VIETOVĖS

Mokinių požiūris į mokytojų tarptautinį mobilumą priklausomai nuo gyvenamosios vietovės tipo (vidurkis, N=544)

	Tarptautinių ryšių poreikis	Mokymo kompetencijų poreikis	Dalijimasis išpūdžiais	Mokymo pokyčiai
Kaimo vietovė	2,27	2,16	2,78	2,25
Miestelis	2,13	2,05	2,57	2,05
Mažas miestas	2,28	2,09	2,62	2,15
Didelis miestas	2,22	2,05	2,62	2,03
F (3,541) reikšmė	2,05	1,3	3,6	4,5
p reikšmė	0,185	0,267	0,014	0,004

Tėvų požiūris į mokytojų tarptautinį mobilumą priklausomai nuo gyvenamosios vietovės tipo
(vidurkis, N=227)

Gyvenamoji vietovė	Tarptautiškumo poveikis	Tėvų įtraukimas
Miestelis, kaimo vietovė	3,59	3,09
Miestas	3,72	3,29
F (1,224) reikšmė	4,60	4,90
p reikšmė	0,03	0,03
η^2 reikšmė	0,0200	0,0210

ASMENINĖS ŪGTIES IR ORGANIZACIJOS POKYČIŲ VEIKSNIAI

Asmeninės ūgties profilio priklausomybė nuo mokymosi formos (N=218, Kruskalio-Wallisio testas)

	Šešėliavimas (N=19)	Kursai (N=194)	Kursai ir šešėliavimas (N=28)	Kruskalio-Wallisio testas	
	Vid. rangas	Vid. rangas	Vid. rangas	Chi. kv	p
Geriau pažįstu ir suprantu kitas kultūras	107,9	110,1	80,8	7,3	0,03
Praplėčiau savo žinias ir supratimą apie kitos šalies švietimo sistemą	89,6	112,8	74,1	14,9	0,00
Patobulinau IKT taikymo ugdymo procese gebėjimus	147,5	107,0	79,8	14,9	0,00
Patobulinau klasės valdymo įgūdžius	127,9	101,7	97,9	3,9	0,14
Užmezgiau ryšius su kolegomis iš kitų šalių	110,6	104,9	98,4	0,6	0,75
Išmokau naujų mokymo metodų	139,0	100,8	99,8	8,2	0,02
Patobulinau užsienio kalbos mokėjimą	128,8	105,2	91,5	5,1	0,08
Pagilinau žinias, kaip dirbti su išskirtinių mokymosi poreikių turinčiais mokiniais	95,8	106,7	93,9	1,7	0,44
Įgijau patirties dirbti su kitų kultūrų žmonėmis	103,2	105,8	112,7	0,4	0,81
Tapau atviresnis (-ė) pokyčiams ir inovacijoms	78,5	112,3	77,3		
Gavau stimulą keisti savo mokymo stilių	124,9	102,9	86,0	5,5	0,06

Asmeninės ūgties profilio priklausomybė nuo pedagoginio darbo stažo
(N=218, Kruskalio-Walliso testas)

	Mažesnis nei 5 metai (N=13)	Nuo 5 iki 15 metų (N=58)	Nuo 16 iki 25 metų (N=59)	Daugiau kaip 25 metai (N=81)	Kruskalio-Walliso testas	
	Vid. rangas	Vid. rangas	Vid. rangas	Vid. rangas	Chi kv.	p
Geriau pažįstu ir suprantu kitas kultūras	111,8	101,9	109,6	106,8	0,8	0,86
Praplėčiau savo žinias ir supratimą apie kitos šalies švietimo sistemą	101,8	97,1	106,9	112,5	3,0	0,39
Patobulinau IKT taikymo ugdymo procese gebėjimus	116,6	95,5	107,8	114,2	3,7	0,29
Patobulinau klasės valdymo įgūdžius	109,7	98,5	97,9	113,1	3,4	0,34
Užmezgiau ryšius su kolegomis iš kitų šalių	83,7	101,5	105,8	110,5	2,9	0,41
Išmokau naujų mokymo metodų	88,3	89,9	103,6	119,5	11,3	0,01
Patobulinau užsienio kalbos mokėjimą	87,3	86,1	99,3	127,6	21,9	0,00
Pagilinau žinias, kaip dirbti su išskirtinių mokymosi poreikių turinčiais mokiniais	82,3	111,1	107,9	100,9	3,3	0,35
Įgijau patirties dirbti su kitų kultūrų žmonėmis	96,0	106,5	108,3	108,2	0,5	0,91
Tapau atviresnis (-ė) pokyčiams ir inovacijoms	105,9	96,1	103,7	112,2	3,1	0,38
Gavau stimulą keisti savo mokymo stilių	101,5	94,3	104,3	109,8	2,6	0,46

Pokyčių mokykloje vertinimo priklausomybė nuo vietovės, kurioje yra mokykla, tipo
(N=218, Kruskalio-Wallisio testas)

	Miesto sa- vivaldybė (N=127)	Rajono sa- vivaldybės centras (N=36)	Miestelis, kaimo vietovė (N=47)	Kruskalio- Walliso testas	
	Vid. rangas	Vid. rangas	Vid. rangas	Chi kv.	p
Keičiasi ugdymo proceso organizavimas	104,0	99,6	109,6	0,77	0,68
Pradedami taikyti nauji mokinių mokymosi metodai	105,1	94,5	112,8	2,50	0,29
Keičiasi ugdymo turinys	104,5	99,9	105,7	0,25	0,88
Auga mokinių mokymosi motyvacija	104,4	95,4	109,8	1,52	0,47
Pamokose mokiniai kūrybiškiau ir aktyviau dirba	107,2	90,1	108,0	3,10	0,21
Gerėja mokinių mokymosi rezultatai	102,2	96,9	110,0	1,25	0,53
Daugėja tolerancijos ir atvirumo	103,8	110,6	106,2	0,46	0,80
Keičiasi mokyklos vertybės ir kultūra	104,2	101,8	102,9	0,06	0,97
Projekto idėjos prisideda prie mokyklos strategijos įgyvendinimo	101,8	101,4	112,0	1,37	0,51
Daugiau diskutuojama apie mokyklos tarptautiškumo idėją	96,6	112,1	118,2	6,08	0,05
Projekto veiklos neigiamai paveikė mokyklos tvarką	94,5	98,9	84,3	2,05	0,36

9.23 lentelė

Pokyčių mokykloje vertinimo priklausomybė nuo mokyklos dydžio (mokinių skaičiaus)
(N=218, Kruskalio-Wallisio testas)

	Mažiau nei 100	Nuo 100 iki 300	Nuo 301 iki 500	Daugiau nei 500	Kruska- lio-Wallisio testas	
	Vid. rangas	Vid. ran- gas	Vid. ran- gas	Vid. ran- gas	Chi kv.	p
Keičiasi ugdymo proceso organizavimas	114,6	99,2	101,9	112,0	2,26	0,52
Pradedami taikyti nauji mokinių mokymosi metodai	113,9	100,0	102,7	112,5	2,13	0,55
Keičiasi ugdymo turinys	109,0	95,5	106,7	110,9	2,03	0,57
Auga mokinių mokymosi motyvacija	113,0	111,4	98,0	109,3	1,70	0,64
Pamokose mokiniai kūrybiškiau ir aktyviau dirba	117,5	101,3	97,2	112,8	3,36	0,34
Gerėja mokinių mokymosi rezultatai	110,5	108,1	93,6	110,1	2,84	0,42
Daugėja tolerancijos ir atvirumo	119,7	106,6	105,4	110,3	0,58	0,90
Keičiasi mokyklos vertybės ir kultūra	95,6	104,0	100,7	109,6	1,18	0,76
Projekto idėjos prisideda prie mokyklos strategijos įgyvendinimo	120,1	95,5	106,74	110,9	1,37	0,71
Daugiau diskutuojama apie mokyklos tarptautiškumo idėją	120,5	118,1	106,9	104,1	2,07	0,56
Projekto veiklos neigiamai paveikė mokyklos tvarką	64,4	99,7	97,2	96,6	3,36	0,34

Lyderystės, organizacijos kaitos ir kaitos veiksnių skalių tarpusavio sąsajos. Mokytojų imties duomenys (N=218, Spearmano koreliacijos koeficientas)

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
1 Didaktinės kompetencijos	1	0,61**	0,54**	0,31**	0,24**	0,22**	0,44**	0,49**	0,23**	0,07	0,12	0,21**	0,19**
2 Tarpkultūrinė kompetencija	0,61**	1	0,6**	0,17*	0,35**	0,12	0,53**	0,48**	0,23**	0,19**	0,28**	0,23**	0,15*
3 Atvirumas kaitai	0,54**	0,6**	1	0,26**	0,27**	0,1	0,48**	0,41**	0,09	0,07	0,13	0,18**	0,11
4 Idėjų sklaida organizacijos išorėje	0,31**	0,17*	0,26**	1	0,20**	0,11	0,22**	0,2**	0,15*	0,05	0,08	0,05	0,15*
5 Idėjų sklaida organizacijos viduje	0,24**	0,35**	0,27**	0,20**	1	-0,09	0,34**	0,22**	0,37**	0,13	0,2**	0,1	0,19**
6 Dokumentų rengimas	0,22**	0,12	0,1	0,11	-0,09	1	0,26**	0,07	0,01	0,1	0,08	0,21**	0,12
7 Kolegų įtraukimas	0,44**	0,53**	0,48**	0,22**	0,34**	0,26**	1	0,44**	0,21**	0,21**	0,2**	0,21**	0,12
8 Pozityvus kolegų atsakas	0,49**	0,48**	0,41**	0,2**	0,22**	0,07	0,44**	1	0,18**	0,23**	0,31**	0,22**	0,26**
9 Asmens pasirengimas kaitai	0,23**	0,23**	0,09	0,15*	0,37**	0,01	0,21**	0,18**	1	0,34**	0,494*	0,28**	0,5**
10 Vadovo palaikymas	0,07	0,19**	0,07	0,05	0,18	0,1	0,21**	0,23**	0,34**	1	0,59**	0,48**	0,8**
11 Mokyklos kultūros pokyčiai	0,12	0,28**	0,13	0,08	0,2**	0,08	0,2**	0,31**	0,49**	0,59**	1	0,66**	0,62**
12 Ugdymo (<i>curriculum</i>) pokyčiai	0,21**	0,23**	0,18**	0,05	0,1	0,21**	0,21**	0,22**	0,28**	0,48**	0,66**	1	0,55**
13 Mokinų mokymosi pokyčiai	0,19**	0,15*	0,11	0,15*	0,19**	0,12	0,12	0,26**	0,5**	0,49**	0,62**	0,55**	1

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

Mokinių požiūrio į mokyklos tarptautiškumą ir mokytojų lyderystę skalių sąsajos (N=546, Spearmano koreliacijos koeficientas)

	1	2	3	4
1 Tarptautinių ryšių poreikis	1	0,55**	0,2**	0,23**
2 Mokymo kompetencijų poreikis	0,55**	1	0,18**	0,26**
3 Dalijimasis išpūdžiais	0,2**	0,18**	1	0,46**
4 Mokymosi pokyčiai	0,23**	0,26**	0,46**	1

MOKYMUOSE UŽSIENYJE DALYVAVUSIŲ MOKYTOJŲ ATSAKYMŲ Į ANKETOS ATVIRĄ KLAUSIMĄ TURINIO ANALIZĖS REZULTATAI

TEMA. Priežastys dalyvauti KA1 projektuose

10.1 lentelė

Kategorija	Ilustruojantys teiginiai
Nauja profesinė patirtis	<i>Skatinčiau visus dalyvauti panašiuose kursuose, nes jie suteikia naujų žinių, skatina dirbti, domėtis. Būtinai dalyvauti dėl neįkainojamos patirties ir profesinės naudos. Dalyvaukite, tai unikali patirtis mokytojui. Tai įdomi patirtis, kurią lengva pritaikyti savo darbinėje veikloje. Būtinai dalyvaukite, tai neįkainojama patirtis pasinaudoti puikia galimybe praturtinti savo kompetencijas, patirtį ir žinias bei užmegzti naujų ryšių. Esu anglų kalbos mokytoja: ir kas gali būti geriau tobulinti kalbai, kaip kursai užsienyje pas patyrusius dėstytojus? Anglistams rekomenduoju kalbų kursus Maltoje. Labai puiki organizacija bei profesionalus mokymo lygis.</i>
Nauda švietimo bendruomenei	<i>Išdrįsti dalyvauti, nes mokytojo įgytos kompetencijos (profesinės, socialinės, kultūrinės...) visada turės trigubą naudą: ir mokytojui, ir mokiniui, ir mokyklai (ar net miesto bendruomenei). Būtinai dalyvauti, nes įgyta patirtis ir žinios yra labai svarbūs profesiniame darbe, tai kelia mokyklos prestižą.</i>
Kitokios patirties pažinimas	<i>Dalyvaukit, tai labai naudinga tiek pedagoginėje veikloje, tiek pažinti kitas kultūras, bendradarbiauti. Patariu dalyvauti, nes tai duoda naudos ne tik asmeniniam tobulėjimui, bet ir skatina pažinti kitos tautos kultūrą, patirtį, skatina ieškoti naujovių, įkvepia teigiamais pokyčiams. Mobilumo projektai – tai galimybė susipažinti su kitų šalių kultūra, švietimo sistema, pasidalinti patirtimi, pasimokyti vieni iš kitų, pasijausti globalaus pasaulio dalimi.</i>
Profesionalumo patikra	<i>Nebijoti dalyvauti ERASMUS+KAI projektuose ir pasitikrinti savo kompetencijas europiniame kontekste, praplečiant ne tik dalykines, vadybines, profesines, kultūrinės, bet ir kalbinių įgūdžių bei tarpkultūrinio bendravimo įgūdžius.</i>

TEMA. Tarptautiniuose projektuose dalyvaujančio mokytojo bruožai

10.2 lentelė

Kategorija	Ilustruojantys teiginiai
Aktyvus atvirumas	<i>Būti atviriems ir kūrybiškiems ieškant naujų idėjų. Būti kūrybiškiems, nebijoti keistis, nebijoti išeiti iš komforto zonos. Būkite atviri naujovėms, nebijokite rodyti iniciatyvos, būkite dinamiški. Būti aktyvesniems, rodyti daugiau noro dalyvauti. Nebijoti naujovių ir aktyviai dalyvauti projektuose. Aktyviai dalyvauti ir taikyti įgytas žinias darbe. Nebijoti iššūkių, aktyviai dalyvauti, nes pridėtine vertė daugelio kompetencijų [įgytų projekte] ugdymui neišmatuojama. Tapkite atviresni pokyčiams ir inovacijoms.</i>
Drąsa imtis naujos patirties	<i>Išdrįskite, tai puiki patirtis. Dalyvaukite drąsiai. Drąsiai pirmyn. Aktyviai dalyvauti, nebijoti kalbos barjero. Drąsiau dalyvauti mobilumo projektuose. Aktyviau įsijungti, nebijoti naujos patirties. Nebijokite naujovių. Nebijokite dalyvauti projektuose. Bandyti ir nebijoti klysti. Būti drąsesniems. Būti drąsiems ir vykti. Nebijoti ir dalyvauti. Drąsiai dalyvaukite, tobulinkite savo IKT įgūdžius, nebijokite naujovių, bendraukite su kitų šalių žmonėmis, skleiskite įgytą patirtį. Drąsiai dalyvauti ERASMUS+ projektuose, nes tai neįkainojama patirtis ir asmeninis augimas. Manau, reikia nebijoti pradėti daryti naujus dalykus ir tuomet net nustumti, kai rezultatas viršija tavo lūkesčius. Nebijoti priimti naujovių, stengtis jas perprasti ir dalintis su bendruomenės nariais. Priimti naujoves ir drąsiai taikyti jas savo darbe.</i>

Pozityvios nuostatos	<i>Pozityviai nusiteikti ir dalyvauti siūlomuose projektuose: kiekvienas projektas pateikia naujų ir įdomių dalykų. Daugiau pasitikėti savo jėgomis ir būtinai dalyvauti tokio pobūdžio projektuose. Būtinai dalyvauti, plėsti akiratį ir ugdytis naujas kompetencijas. Būtinai nuvykus bendrauti su kitų šalių kolegomis, kad kuo daugiau pasisemti naujų idėjų ir mokymo metodų.</i>
Pasitikėjimas komunikaciniais gebėjimais	<i>Daug sužinai, išmoksti, prapleti savo akiratį, įgyji pasitikėjimo savimi ir susirandi draugų bei bendraminčių. Nebijoti kalbos barjero ar kitų menamų sunkumų. Jie nėra svarbūs. Aktyviai dalyvauti, nebijoti galimo kalbos barjero. Silpni anglų kalbos įgūdžiai – tikrai ne kliūtis. Mobilumo projekto metu nebijoti kuo daugiau bendrauti! Fiksuoti svarbiausią informaciją, jei bus galimybių, išgyti metodinės medžiagos kursų šalyje, pasitikėti savimi. Net ir prasčiau mokant kalbą, galima dalyvauti projekte, bendrauti bei bendradarbiauti su kitų šalių kolegomis.</i>
Pasitikėjimas profesine kompetencija	<i>Nebijoti dalyvauti tarptautiniuose projektuose bei nebijoti dalintis savo idėjomis bei patirtimi. Labai svarbu pasitikėti savimi, nekompleksuoti, nes mūsų šalies mokytojai turi puikių praktikos pavyzdžių, kuriais drąsiai gali dalintis ir jaustis lygiaverčiai. Vadovautis nuostata, kad Lietuvos mokytojai dirba puikiai ir gali ne tik pasimokyti, bet ir privalo pasidalinti asmenine bei savo mokyklos patirtimi.</i>

TEMA. Patarimai būsimų KA1 projektų rengėjams ir vykdytojams

10.3 lentelė

Kategorija	Subkategorija	Iliustruojantys teiginiai
Reikalavimai komandai	Telkimas	<i>Mokytis užsienio kalbą, burti komandas ir, atsižvelgiant į mokyklos tikslus, vertybes, kultūrą, teikti paraišką dalyvavimui ERASMUS+KA1 mobilumo projektuose. Įtraukti kuo daugiau mokytojų, kad dalyvautų ERASMUS+KA1 mobilumo projektuose. Visus mobilumo dalyvius įtraukti į pasiruošimo veiklas, paskirstyti darbus, kas už ką bus atsakingas. Uždegti iniciatyvumu savo kolegas. Linkėčiau, kad į šią veiklą įsitrauktų jaunesnių kolegų.</i>
	Būtinoms kompetencijoms	<i>Kolegoms patarčiau prieš išvykstant į seminarus kitose šalyse patobulinti užsienio kalbos žinias, būti drąsiems, pasitikėti savimi, būti pasiruošusiems įvairiems netikėtiems iššūkiams, pasidomėti tos šalies kultūra. Būti puiku, jeigu kolegos, dalyvaujantys šio projekto veikloje, gerai mokėtų anglų kalbą ir puikiai dirbtų su IKT.</i>
Pasirengimas mobilumui	Planavimas	<i>Kruopščiai planuoti ir ruošti mobilumams. Koordinatoriams patarčiau iš anksto susirasti partnerius ir labai gerai apgalvoti mobilumų kryptis ir trukmę.</i>
	Tikslų formulavimas	<i>Labai svarbu gerai apgalvoti, kokių žinių ar gebėjimų norisi įgyti, ir skirti pakankamai laiko bei pastangų ieškant tinkamų kvalifikacijos tobulinimo kursų. Iš anksto apgalvoti, kokie yra dalyvavimo programoje lūkesčiai, ko tikėtis ir ką norėtumėte sužinoti. Tarptautinėje grupėje tikrai atsiras žmonių, kurie į jūsų klausimus turės atsakymus, patars ir padės bei pasidalins savo šalies ir savo asmenine patirtimi.</i>
	Mobilumo kokybės užsitikrinimas	<i>Prieš važiuojant būtinai pasidomėti institucija, į kurią važiuoja. Atidžiau rinktis kursus ir ne visada pasitikėti kursų aprašymais, o ieškoti buvusių mokytojų rekomendacijų ir atsiliepimų. Atsakingai rinktis kursus, dalintis gerą patirtimi su kolegomis, kantriai ir atkakliai ieškoti atsakymų į visus klausimus. Bendrauti su kursų organizatoriais, kruopščiai išanalizuoti siūlomą programą.</i>
	Vizito šalies pažinimas	<i>Kolegoms patarčiau, prieš išvykstant į mobilumo projektus, kuo labiau susipažinti su šalies kultūra, švietimo sistema, žmonių bendravimu. Taip pat prieš vykstant daugiau pasidomėti šalies, į kurią vyksite, kultūra, gamta, istorija.</i>

Įgytų žinių ir patirties naudojimas	Taikymas praktikoje	<i>Domėtis naujomis idėjomis, pritaikyti žinias savo tiesioginiame darbe. Noriu padrąsinti įgyvendinti idėjas [parsivežtas iš vizitų], tik tuomet jausite, jog gyvenate ir dirbate prasmingai. Sėkmės! Dalyvauti, tobulėti, taikyti... Nebijoti, neabejoti, priimti naujas žinias, patirtis.</i>
	Sklaida kolegoms	<i>Dalyvauti ir dalintis įgytomis žiniomis. Kai grįžtate iš projekto, reikia dalintis savo patirtimi su visais mokytojais ir mokiniais. Apgalvoti sklaidą apie įgytas žinias ir gebėjimą diegti į ugdymo procesą. Drąsiai motyvuojančiai skleisti gerą patirtį kolegoms, mokiniams, tėvams: keisti ugdymo proceso organizavimą. Stengtis įgyvendinti savo idėjas, dalintis žiniomis su savo kolegomis. Drąsiai taikyti naujoves ir jomis dalintis su kolegomis.</i>
	Tinklaveikos kūrimas	<i>Reikia stengtis užmegzti ryšius su kolegomis iš kitų šalių ir adresais bei rekomendacijomis pasidalinti su kitomis šalies mokyklomis. Patarčiau aktyviau ieškoti kontaktų su užsienio kolegomis ir megzti naujus ryšius, kurie ateityje galėtų tapti pagrindu tarptautiniam bendradarbiavimui ir mainams.</i>

KA1 PROJEKTŲ MOBILUMO VIZITUOSE NEDALYVAVUSIŲ MOKYTOJŲ ATSAKYMŲ Į ANKETOS ATVIRĄ KLAUSIMĄ TURINIO ANALIZĖS REZULTATAI

TEMA. KA1 idėjų palaikymas

11.1 lentelė

Kategorija	Subkategorija	Iliustruojantys teiginiai
Asmeninės nuostatos	Noras dalyvauti	<i>Mane labai sudomino ši veikla, norėčiau dalyvauti. Norėčiau dalyvauti. Norėčiau sudalyvauti pati. Pritariu [projekto idėjoms] ir laikiu savo eilės, kada galėsiu vykti.</i>
	Džiaugsmas už kolegas	<i>Projektas naudingas ir jį reikia tęsti. Daugiau tokių projektų! Yra smagu, kad atsiranda mokykloje žmonių, kurie dalyvauja projektuose ir įgytą patirtį ir žinias perduoda savo bendradarbiams bei kitiems žmonėms. Tokie projektai puiku. Nuoširdžiai džiaugiuosi dėl dalyvių: kiek gražių patirčių jie įgijo išvykose! Tai puikus projektas, skatinantis mokytojus nuolat mokytis, tobulėti, semtis patirties iš užsienio kolegų.</i>
Mokyklos tobulėjimo matymas		<i>Džiaugiamės, kai galime įgyvendinti projektus, tai duoda naudos ne tik tiesiogiai dalyvaujantiems mokytojams, bet ir visai mokyklai. Įdomi patirtis, teikianti pridėtinės vertės visai mokyklos bendruomenei. Labai daug gero tikimės ateičiai, bet ir dabar daug pozityvo.</i>
Pritarimas švietimo tarptautiškumo stiprinimui		<i>Labai šaunu, kad mokytojai turi galimybę išvykti į kitas šalis pasisemti patirties, įgyti naujų įgūdžių. Taip gimsta naujos idėjos, kaip patobulinti ugdymo procesą, turinį, mokykla tampa šiuolaikiškesnė, mokytojai – drąsesni keistis, nebijoti iššūkių. [Smagu], kad yra daug žingaidžių ir iniciatyvių mokytojų, kurie nori savo kvalifikaciją tobulinti ir kolegų veiklą stebėti bei dalytis savąja užsienyje, o įgytas žinias pritaikyti savo darbe Lietuvoje. Mokytojų dalyvavimas mokymosi vizituose užsienio šalyse leidžia mokytojams betarpiškai palyginti ir įsivertinti savo praktikas, leidžia susipažinti su naujomis patirtimis, praplečia darbo atnaujinimo galimybes. Kartu mokytojas skatina visą organizacijos aplinką labiau pažinti kitų patirtį.</i>
Didesnių galimybių dalyvauti poreikis		<i>Neskaitlingas, tik 6 mokytojai dalyvavo. Daugiau mokytojų galėtų dalyvauti šiuose projektuose ir dalintis gerąja patirtimi. Norėtusi, kad būtų galimybių daugiau mokytojų ir mokinių įtraukti į šią programą. Džiaugiuosi, kad tokie projektai vyksta ir mokytojai dalyvauja, bet galėtų daugiau mokytojų įsitraukti į panašius projektus. [Reikia], kad daugiau pedagogų įsitrauktų į šį projektą. Kiek galima daugiau įtraukti mokytojų ir mokinių. Norėtume, kad dar ne kartą mūsų mokykla ir jos mokytojai dalyvautų projekte ir tobulintų savo dalykines kompetencijas. Labai gaila, kad ne visi mokytojai galėsime dalyvauti šiame projekte, nes tiesioginis stebėjimas ir seminaras su kitų šalių mokyklų darbuotojais padeda planuoti ir organizuoti įdomesnes veiklas, pakeisti darbą su tėvais. Norisi ilgesnio projekto, kad apimtu daugiau darbuotojų. Gal galima rašyti pratęsimą?</i>

Kategorija	Subkategorija	Ilustruojantys teiginiai
Bendra nauja patirtis		<i>Mūsų mokykla, dalyvaudama projekte, gavo daug naudos, nes buvo išvykę mokytojai, kurie grįžo su naujovėmis, idėjomis, kitų šalių mokyklų patirtimi, apie kurią kolegoms pasakojo bei panaudojo savo darbe. Šis projektas tai puiki galimybė susipažinti su kitomis mokyklomis, išvysti naujų mokymo metodų, įgyti vertingos patirties, pamatyti, kaip kitaip galima atlikti, atrodo, įprastus dalykus, pasidalinti patirtimi ir visa tai panaudoti, kuriant savo pamoką, savo ir visų mokyklą. Sugrįžę iš mainų mokytojai skleidžia gerą patirtį savo kolegoms, įgyvendina naujas idėjas gimnazijos ugdymo procese.</i>
Organizacijos kaita	Ugdymo proceso pokyčiai	<i>Labai svarbus [projektas] mokytojams, nes pamato, kaip vykdomas ugdymo procesas kitų valstybių švietimo įstaigose. Manau, tokie projektai leidžia plėsti savo galimybes ugdymo veikloje, vesti kūrybiškesnes pamokas, labiau motyvuoti mokinius ir mokytojus. [Projekto vizitai] priverčia mokytoją mąstyti, kaip skatinti mokinius mokytis. Pasidalinimas parsivežtomis idėjomis mokykloje skatina didesnę tarpdalykinę integraciją.</i>
	Nauja elgesio kultūra	<i>Įgyvendinamos veiklos skatina pedagogus būti atvirus naujovėms: daugėja tolerancijos ir atvirumo. Manau, kad mokytojų dalyvavimas tokiuose mokymuose išlaisvino pirmiausia pačius mobilumo programose dalyvavusius mokytojus, kartu su naujomis jų veiklomis keičiasi ir visos organizacijos kultūra. Manau, kad mokytojų dalyvavimas tokio pobūdžio projektuose yra visapusiškai naudingas ne tik patiems pedagogams, bet ir visai mokyklos bendruomenei – kolegoms ir mokiniams. Praplėstas profesinis akiratis yra neįkainojama patirtis, siekiant atsinaujinti, veržtis į priekį, užkrėsti gerą patirtimi kitus.</i>
	Dalijimasis idėjomis ir žiniomis	<i>Mokytojai, dalyvavę projekte, pristato naujas idėjas, atsivežtas iš mobilumo vizitų, reikėtų daugiau tokių projektų. Smagu išgirsti iš kolegų naujienų, parsivežtų iš kursų. Buvo labai įdomu išgirsti kolegų pasidalinimus apie įgytą patirtį, žinias, apie tai, kaip planuoja tai, ką įgijo kursų metu, taikyti pamokoje ar gimnazijos veiklose. Tokie pasidalinimai įkvepia ir motyvuoja taip pat ieškoti tokių mokymų sau, siekiant tobulinti vykdomą veiklą.</i>
Individo pokyčiai	Profesinė ūgtis	<i>Projektas tikslingas ir naudingas gimnazijos bendruomenei, skatinantis profesiskai tobulėti asmeniškai bei įtraukiantis kitus narius. Tai didelė galimybė žengti kartu su kitomis šalimis ir pamatyti daug puikių idėjų, metodų, veiklų. Projektas naudingas imliems ir motyvuotiems naujų technologijų naudojimui mokytojams: patirties ir akiračio praplėtimui, naujų žinių ir kompetencijų įgijimui. [Projekto idėjų sklaida] duoda naudos bendram išprusimui ir kompetencijai, nes projekto dalyvės pravedė labai įdomų ir naudingą seminarą, atlikome užsienio mokyklose matytas užduotis, žaidybines situacijas, kurias kiekvienas galime taikyti savo darbe.</i>

Kategorija	Subkategorija	Iliustruojantys teiginiai
Projekto įgyvendinimas	Administravimo sprendimai	<i>Sekasi puikiai. Koordinatorius ir direktorius atsakingai organizuoja mokytojų kvalifikacijos išvykas, stengiasi diegti siūlomas naujoves gimnazijoje.</i>
	Tikslingumo stoka	<i>Norisi tikslingai nukreiptos veiklos, kurių palaikytų visa bendruomenė. Smagi pramoga, patirtis dalyviams – tik tiek.</i>
	Ribotos taikymo galimybės	<i>Kadangi švietimo sistemos, mokyklų materialinės bazės yra labai skirtingos įvairių šalių, tad labai daug naujovių pritaikyti sau negalime.</i>
Organizavimo spragos	Dalyvių atranka	<i>Dalyvauja nuolat tie patys mokytojai. Parvažiavo, papasakojo, parašė internete ir viskas tuo baigiasi. Po pusmečio vėl važiuoja tie patys ir vėl jų pamokas užima kiti, o grįžę vėl tik papasakoja. Niekas nesikeičia.</i>
	Mokytojų vadavimas	<i>Vykstant į planuotus vizitus užsienyje mokytojams užkraunama pareiga surasti vaduojantį žmogų (nors tai administracijos pareiga).</i>

TĖVŲ ATSAKYMŲ Į ANKETOS ATVIRĄ KLAUSIMĄ TURINIO ANALIZĖS REZULTATAI

TEMA. Mokyklos atvirumo / tarptautiškumo palaikymas

12.1 lentelė

Kategorija	Subkategorija	Iliustruojantys teiginiai
Tarptautinio aktyvumo palaikymas	Pritarimas projektinei veiklai	<i>Labai puiku, kad mūsų mokyklos mokytojai dalyvauja tarptautiniuose projektuose. Labai džiaugiuosi, kad tokie projektai vykdomi. Palaikau tolesnį dalyvavimą projektuose. Labai gerai, kad dalyvauja: kuo daugiau, tuo geriau. Puiku, kad mokykla vykdo tokią veiklą. Džiaugiamės, kad mūsų mokykla atvira tarptautiniams projektams. Labai džiaugiuosi, kad yra tokių projektų. Ačiū organizatoriams. Kiekviena nauja patirtis mokyklai atneša naujovių. Tai yra gerai.</i>
	Augantis poreikis	<i>Tarptautinių projektų reikia, ir kuo daugiau. Galėtų daugiau dalyvauti. Kad kuo daugiau mokytojų išvyktų ir įgytų kitokios patirties. Tegu daugiau mokytojų išvyksta tobulintis į užsienį. Puiku, kad tie projektai yra ir kad mokykla dalyvauja, domisi naujovėmis. Linkiu visiems mokytojams pasimokyti užsienyje.</i>
	Dalyvavimas kartu	<i>Labai džiaugiuosi, kad mokyklos pedagogai yra tokie aktyvūs. Tobulėja ir patys, įtraukia ir moksleivius bei tėvus. Smagu, kad mokytojai negaili savo asmeninio laiko ir įtraukia mokinius.</i>
	Sėkmės linkėjimas	<i>Linkiu ir toliau aktyviai dalyvauti tarptautiniuose projektuose. Džiaugiamės projektais ir linkime sėkmės kitose projektuose.</i>

TEMA. Lūkesčiai dėl tarptautinių projektų turinio ir kokybės

12.2 lentelė

Kategorija	Subkategorija	Iliustruojantys teiginiai
Poreikis dalyvauti	Projektų atranka	<i>Manau, reikėtų labai pasirinkti pačius projektus, nes dažnai tai būna mokytojų noras nemokamai pakeliauti ir nebūti darbe: norėtusi, kad daugiau naudotų turėtų ir mokiniai, ne tik mokytojai.</i>
	Mokiniai	<i>Manau, projektai reikalingi, ypač jei įtraukiami ir mokiniai. Galėtų būti daugiau organizuojama projektų mokiniams. Daugiau įtraukti vaikus, o ne mokytojus. Norėtume, kad vyktų [į tarptautinius vizitus] su mokiniais. Kuo daugiau kad būtų [tarptautinių projektų], kad ir mokinius įtrauktų į vizitus.</i>
	Tėvai	<i>Norėtume, kad labiau įtrauktų tėvus į tarptautinius projektus.</i>
Informavimo spragos		<i>Norėtusi informacijos apie tai. Nauda tikrai galėtų būti, bet jos nepajuntame. Dabar žinome, jog buvo išvykę du pedagogai, bet kokiame projekte? Tikslai? Nežinome. Apie „Erasmus“ programą sužinojau iš mokinių, besimokančių kitose mokyklose. Kad mūsų gimnazija tai populiari, sužinojau tik dabar. Nieko panašaus niekas nėra informavęs, pirmą kartą apie tai tenka girdėti.</i>

MOKINIŲ ATSAKYMŲ Į ATVIRĄ KLAUSIMĄ TURINIO ANALIZĖS REZULTATAI

TEMA. Poreikis stiprinti mokyklos tarptautiškumą

13.1 lentelė

Kategorija	Subkategorija	Ilustruojantys pavyzdžiai
Projekto rezultatų efektyvesnis panaudojimas	Ugdymo praturtinimas	<i>Siūlau, kad mokytojai pravesių [daugiau] pamokų, kaip yra daroma užsienyje. Kad mokytojai kuo dažniau pritaikytų tarptautinius mokymo metodus pamokose. Norėtusi, kad mokytojai dažniau pasitelktų šiuolaikines technologijas pamokose (ne tik informacinių technologijų), dažniau pasakotų savo įspūdžius iš kelionių kitose mokymo įstaigose.</i>
	Igytų žinių ir gebėjimų sklaida	<i>[Mokytojai galėtų] suteikti daugiau informacijos apie studijų, karjeros, darbo galimybes užsienyje tose šalyse, kuriose buvo apsilankę projektų metu. Norėčiau, kad mokytojai daugiau naudotų anglų kalbą ir tobulėtų.</i>
	Veiklų įvairovės poreikis	<i>Daugiau projektų, kurie atitiktų mokinių interesus, pavyzdžiui, kad ir gamtos mokslais besidomintiems mokiniams suorganizuoti tarptautinį gamtos mokslų projektą, o kokiems matematikams – matematikos.</i>
Dalyvių rato plėtimas	Mokytojų įvairovė	<i>Manau, pirmas žingsnis turėtų būti surasti jaunesnius mokytojus.</i>
	Mokinių įtraukimas	<i>Bandyti suorganizuoti daugiau tokių projektų ir įtraukti į tai kuo daugiau mokinių. Reikalingi mainai mokiniams. Norėčiau, kad į šią programą mokykla įtrauktų ir mokinius. Būtų smagu, jog mokiniai taip pat galėtų [dalyvauti] mainų programoje. Iš tiesų, norėčiau, kad būtų galimybė bendrauti, kartais net nuvykti mokytojams su mokiniais į kitas šalis, pasisemti žinių bei mokymosi įgūdžių iš kitų mokinių ir juos pagal galimybes pritaikyti grįžus į savo mokyklą. Projektai galėtų vykti dažniau, kad galėtų dalyvauti kuo daugiau mokinių. Būtų smagu, jeigu mokyklos dažniau dalyvautų tarptautiniuose projektuose, nes būtų įdomu bendrauti su mokiniais iš kitų šalių, pasisemti žinių apie jų kultūrą ir kitus dalykus. Kartu su mokytojais turėtų vykti ir mokiniai, kad patys pamatytų užsienio mokyklas, susipažintų su bendraamžiais užsienyje, galėtų vykdyti mainų programas, organizuoti on-line pamokas. Būtų gerai kartu su mokytoja išvažiuoti ir pamatyti, kaip mokosi vaikai kitur.</i>
	Savarankiško mokymo skatinimas	<i>Vis dėlto būtų galima sukurti ryšius tarp skirtingų šalių mokinių, kad galėtume mokymosi sistemas palyginti ne vien mokytojų pagalba, bet ir bendraudami su bendraamžiais. Būtų visai įdomu pamatyti, kaip mokosi kitų šalių mokiniai. Įdomu, kai pasakoja įspūdžius ir kaip vyksta pamokos, susiradome draugų kitose šalyse bendriems projektams. Mėgstu tokius projektus ir, mano manymu, vis didėjančią tokių projektų naudą. Pats norėčiau bent kartą nuvykti į kitos šalies mokyklą ir palyginti ją su savąja mokymosi aplinka.</i>
Poreikis stiprinti tarptautiškumą		<i>Labai džiaugiuosi, kad mokykla dalyvauja tokiuose projektuose. Projektas labai įdomus, norėčiau, kad projektus rengtų dažniau. Noriu, kad būtų kuo daugiau tokių projektų. Norėčiau, kad mokykla aktyviau dalyvautų tarptautiniuose projektuose. Labiau skatinti mokyklą dalyvauti tarptautiniuose projektuose.</i>

Kategorija	Subkategorija	Iliustruojantys pavyzdžiai
Mokyklos lygmuo	Patrauklumo augimas	<i>Manau, jog mokykla, dalyvaujanti tarptautiniuose projektuose, yra patrauklesnė mokiniams. Tai puikus būdas susipažinti su kitomis kultūromis, religijomis, praplėsti pažįstamų ratą bei patobulinti užsienio kalbos žinias.</i>
	Platesnis požiūris	<i>Manau, kad mūsų mokyklai tikrai naudinga dalyvauti tarptautiniuose projektuose, tokie projektai praplečia mokinių ir mokytojų akiratį. Gerai, kad yra tokia programa, yra galimybė tobulinti savo žinias, plėsti akiratį ir įgyti supratimą apie kitas tautas.</i>
	Reagavimas į mokinio poreikius	<i>Manau, kad mokykla, kaip gan svarbus dalykas jaunuolio gyvenime, turėtų integruotis į globalizuojamą visuomenę ir stengtis integruoti daugiau dalykų užsienio kalba, kuri yra svarbi tuo laikmečiu. O šiuo laikmečiu anglų kalba yra pati svarbiausia, todėl, mano manymu, projektai, ypač tarptautiniai, turėtų būti vykdomi dažnoje mokykloje. Tarptautiniai projektai puiki aplinka pasisemti naujų idėjų, žinių apie kitas šalis, kultūras, įvairius socialinius reiškinius.</i>
Pamokos lygmuo	Mokymo pokyčiai	<i>Dalyvavimas tarptautiniuose projektuose mūsų mokyklai yra labai naudingas, nes pamokose jaučiama naujai taikoma metodologija. Labai smagu, kai mokytojai parveža daug naujų idėjų ir mokymosi metodų, kurie padeda mums mokytis.</i>
	Mokytojų nuostatų kaita	<i>Manau, kad [KA1 projektai] skatina jų [mokytojų] pasiryžimą mokinius mokyti įdomiau ir naujoviškiau, naudojantis kitų šalių pavyzdžiais bei technologijomis. [Po vizito] mokytoja bendrauja įdomiau, per pamokas įdomu pasikalbėti.</i>
Individo lygmuo	Kalbinių kompetencijų tobulinimas	<i>Mainų programa išties labai gera programa tiek mokytojų, tiek mokinių atžvilgiu: mainų programa praturtina kalbos žinias.</i>
	Mokinio branda	<i>Manau, kad galėtų vykti daugiau projektų, į kuriuos būtų įtraukiami mūsų mokyklos mokiniai tam, kad galėtų formuotis kaip tolerantiškos, bendraujančios, įdomesnės patirties turinčios asmenybės. Manau, yra gerai, kai mainų programose leidžiama dalyvauti ne tik mokytojams, bet ir mokiniams. Kai mokinys išvyksta ir pasisemia patirties, jis ja gali pasidalinti su savo bendraamžiais ir, jei kartu su mokytoju pasinaudoja įgytais įgūdžiais pamokose, gali labiau sudominti kitus mokinius mokomu dalyku. Norėčiau, jog būtų daugiau mainų programų, kuriose galėtume dalyvauti, geriau išmokti užsienio kalbos bei susipažinti su kitomis mokymosi įstaigomis, bendrauti su kitų šalių žmonėmis, pažinti jų kultūrą. Manau, tai labai naudinga ir tuo pačiu įdomu.</i>

Milda Damkuvienė, Jūratė Valuckienė,
Sigitas Balčiūnas, Evandželina Petukienė

LYDERYSTĖ ORGANIZACIJOS KAITAI: ĮKVEPIANTIS TANGO

MOKYMOŠI UŽSIENYJE SĄLYGOTA
LYDERYSTĖ MOKYKLOS KAITAI

Mokslo studija

Redagavo Algirdas Malakauskas (lietuvių k.)
Maketavo Laura Vilkanauskienė

2019-09-16. 24,25 leidyb. apsk. l.
Išleido Šiaulių universitetas, P. Višinskio g. 38, 76352 Šiauliai.