

ŠIAULIŲ UNIVERSITETAS
EDUKOLOGIJOS FAKULTETAS
EDUKOLOGIJOS KATEDRA

Laura Martusevičienė

Edukologijos (specializacija – švietimo vadyba) magistrantūros studentė

**GIMNAZIJOS MOKYTOJŲ IR MOKINIŲ LYDERYSTĖS RAIŠKA UGDYMO
PRAKTIKOJE**

Magistro darbas

Mokslinė vadovė
doc. dr. Aušrinė Gumuliauskienė

Šiauliai, 2013

Darbas originalus.....Laura Martusevičienė
(studento parašas)

SANTRAUKA
GIMNAZIJOS MOKYTOJŲ IR MOKINIŲ LYDERYSTĖS RAIŠKA UGDYMO
PRAKTIKOJE
MAGISTRO DARBAS

Paskutiniuosius keletą dešimtmečių pasaulio socialinėje, ekonominėje, politinėje ir švietimo bei mokslo erdvėje diskutuojama, kaip gerinti kokybę visose srityse. Suvokiant švietimo paskirtį – būti visos visuomenės raidos priekyje, visuomenę modernizuojančia jėga – natūralu, jog yra poreikis gerinti Lietuvos švietimo sistemos būklę, plėtojant švietimo subjektų lyderystę, kaip vieną iš efektyviausių būdų kokybei pasiekti didinant individualaus ir organizacinio potencialo plėtrą per saviugdą, kūrybiškumą, inovatyvumą, atsakingumą, savarankiškumą, organizacinį mokymąsi ir tobulėjimą.. Tam, kad susiklostytų tvarios lyderystės tradicijos, Lietuvoje ir pasaulyje, daug dėmesio skiriama lyderystės tyrimams, jos ugdymo problematikai. Mūsų šalyje bene daugiausiai lyderystės srityje nuveikta projekto „Lyderių laikas“ metu, kurio vykdymas prasidėjo 2009 m. ir tęsiasi iki šiol. *Valstybės švietimo 2013-2022 m. strategijos (2013)* išskirti tikslai fokusuoja dėmesį į nuolat tobulėjantį, reflektuojantį, kūrybišką, atsakingą, savarankišką, siekiantį geriausio savo veiklos rezultato, lyderio savybėmis pasižymintį švietimo subjektą.

Tyrimo problema konkretizuojama šiais probleminiais klausimais: *kokios yra gimnazijos mokytojų ir mokinių lyderystės raiškos tendencijos ugdymo praktikoje? Kiek lyderystės raiškai atskirose respondentų grupėse svarbūs sociodemografiniai kintamieji? Kokias galima išvelgti mokytojų ir mokinių lyderystės raiškos ugdymo praktikoje sąsajas?*

Tyrimo objektas – gimnazijos mokytojų ir mokinių lyderystės raiška ugdymo praktikoje.

Tyrimo hipotezė. Tikėtina, kad mokytojų ir mokinių lyderystė nėra stipriai išreikšta ugdymo praktikoje. Egzistuoja statistiškai reikšmingi skirtumai tarp respondentų lyderystės raiškos požymių ir sociodemografinių charakteristikų.

Tyrimo tikslas – teoriškai ir empiriškai pagrįsti gimnazijos mokytojų ir mokinių lyderystės raiškos tendencijas ugdymo praktikoje, išryškinant lyderystės raiškos požymių priklausomybę nuo sociodemografinių kintamųjų.

Tyrimas atliktas keturiuose Šiaulių miesto gimnazijose. Tyrimo imtis sudaryta tikslinės atrankos būdu. Pagrindiniai tiriamųjų atrankos kriterijai mokytojams – užimama mokytojo pareigybė gimnazijoje, mokiniams – mokymasis gimnazijoje. Į tyrimo imtį atrinkti 100 gimnazijose dirbančių mokytojų (N=100) ir 111 gimnazijos mokinių (N=111). Tyrime dalyvavo mokytojai iš keturių Šiaulių miesto gimnazijų. Tyrime dalyvavę mokiniai mokosi Šiaulių miesto X gimnazijoje.

Tyrimo metodai: apklausa raštu, naudojant du skirtingus ir adaptuotus trijų blokų (informacinio – instrukcinio, diagnostinio, sociodemografinio) klausimynus gimnazijos mokytojams ir mokiniams. Tyrimo duomenims analizuoti buvo naudojama aprašomąja statistika: dažniai (N), procentai (%), vidurkiai (M), standartiniai nuokrypiai (SD) ir parametrinis testas – vienfaktorinė dispersinė analizė ANOVA. Tyrimo duomenims apdoroti, sisteminti ir vaizduoti grafiškai naudotos SPSS-PC 17.0 for Windows, Windows Microsoft Office Word 2010 programos.

Empirinio tyrimo rezultatų pagrindu nustatyta, kad mokinių lyderystės raiškos požymiai sėkmingo mokymosi, santykių su mokytojais ir požiūrio į lyderystės ugdymą mokykloje srityse yra išreikšiami gana aukštu įverčiu, tačiau asmeninės lyderystės, iniciatyvumo, verslumo ir kūrybiškumo srityse gimnazistų lyderystės raiškos rodiklių raiška žemesnė. Mokytojų lyderystės raiškos požymiai sėkmingo mokymo, asmeninės lyderystės orientacijų, požiūrio į lyderystę, savęs įsivertinimo, refleksijos, nuolatinio mokymosi, mokėjimo mokytis bei požiūrio į lyderystės ugdymą mokykloje srityse išreikšiami aukštu įverčiu, tačiau lyderystės raiškos rodikliai darbo mokyklos komandose srityje išreikšiami silpniau. Atskleista, jog egzistuoja statistiškai reikšmingi skirtumai tarp mokytojų lyderystės raiškos požymių ir jų amžiaus, darbo stažo bei kvalifikacinės kategorijos bei statistiškai reikšmingi skirtumai tarp mokinių lyderystės raiškos požymių ir jų lyties, klasės, kurioje mokosi, aktyvumo gimnazijos veikloje, pažangumo.

SUMMARY
GYMNASIUM TEACHERS' AND STUDENTS' LEADERSHIP EXPRESSION IN
EDUCATION PRACTICE
MASTER'S THESIS

In the world social, economical, political, and education spheres the discussion on how to improve quality in all fields has been carried out in the recent several decades. Taking into consideration the mission of education - to be a society modernising drive at the front of all society development – naturally, there is a demand on improving the situation of education system in Lithuania by grading up education actors' leadership, as one of the most effective ways of achieving quality, increasing individual and organizational potential development through self-management, creativity, innovations, responsibility, self-sufficiency, organisational learning and development. In order to create sustainable leadership traditions in Lithuania and the world, great attention is paid to leadership research and leadership education issues. The greatest contribution to leadership in our country has been made by the project “Time for Leaders”, which was launched in 2009 and is still going on. The aims posed in National Education Strategy 2013-2022 (2013) are focused on the continually developing, reflective, creative, responsible, self-sufficient, seeking for the best possible activity result, and having qualities of a leader education actor.

Research problem is analysed posing the following research questions: *what are the tendencies of gymnasium teachers' and students' leadership expression in education practice? How much important are socio-demographical variables for leadership expression in separate groups of respondents? What correlations might be traced in teachers' and students' leadership expression in education practice?*

Object of the research - gymnasium teachers' and students' leadership expression in education practice.

Hypothesis Statement Presumably teachers' and students' leadership in education practice is not very strongly expressed. There are statistically significant differences between respondents' leadership expression features and socio-demographical characteristics.

Aim of the research - to provide theoretical and empirical grounds for the tendencies of teachers' and students' leadership expression in education practice revealing the dependence of leadership expression on socio-demographical variables.

The survey was carried out in four gymnasiums in Šiauliai. The scope of the survey was formed using purposive selection. The main selection criterion for teachers - a teacher's position at gymnasium, for students – learning at gymnasium. The scope includes 100 gymnasium

teachers (N=100) and 111 gymnasium students (N=111). The teachers involved in the survey were from four gymnasiums in Šiauliai. The students learn at X gymnasium in Šiauliai.

Research Methodology a written survey using two different and adapted three-block (informational-instructional, diagnostic, socio-demographical) questionnaires for gymnasium teachers and students. Descriptive statistics was used to analyse data: often (N), per cent (%), averages (M), standard deviations (SD), and parametric test – one-way ANOVA. SPSS-PC 17.0 for Windows and Windows Microsoft Office Word 2010 programmes were used to systematise, process, and graphically present data.

Basing on empirical survey results, it was revealed that students' leadership expression in successful learning, relationship with teachers, and attitude towards leadership areas at school are highly expressed; however, in personal leadership, initiative, enterprising, and creativity areas their leadership expression indicators are of lower resolution. Teachers' leadership expression in successful teaching, personal leadership trends, attitude towards leadership, self-evaluation, reflection, continuing learning, meta-cognition, and attitude towards leadership education at school are highly rated, but leadership expression indicators on school team work are of lower resolution.

Statistically significant differences between teachers' leadership expression indicators and teachers' age, work duration, and category of qualifications as well as statistically significant differences between students' leadership expression indicators and students' gender, form they are in, level of activeness at gymnasium activities, and academic achievements are pointed out.

TURINYS

SANTRAUKA	2
SUMMARY	4
PAGRINDINIAI TERMINAI	7
ĮVADAS	8
1. LYDERYSTĖS REIŠKINIO TEORINIAI ASPEKTAI.....	13
1.1. Lyderystės reikšmingumo ir sampratos interpretacijos mokslinėje literatūroje	13
1.1.1. Lyderystės ir vadovavimo skirtumai	17
1.2. Lyderystės teorijos.....	19
1.2.1. Bruožų teorijos.....	20
1.2.2. Elgesio teorijos	21
1.2.4. Transformacinė lyderystė	25
1.2.5. Transakcinė lyderystė	26
1.2.6. Lyderystės kaip tarnystės koncepcija	27
1.2.7. Lyderystės mokymui modelis.....	28
1.3. Mokytojų lyderystės struktūra	29
1.4. Mokinių lyderystės struktūra	34
2. GIMNAZIJOS MOKYTOJŲ IR MOKINIŲ LYDERYSTĖS RAIŠKOS UGDYMO PRAKTIKOJE TYRIMAS	37
2.1. Tyrimo metodika ir organizavimas.....	37
2.2. Tyrimo rezultatai ir jų analizė.....	39
2.2.1. Mokinių lyderystės raiškos ugdymo praktikoje tyrimo rezultatai ir analizė	39
2.2.2. Mokinių lyderystės raiškos kintamųjų struktūros faktorizavimas	46
2.2.3. Mokinių lyderystės raiškos ir sociodemografinių kintamųjų ryšys.....	52
2.2.4. Mokytojų lyderystės raiškos ugdymo praktikoje tyrimo rezultatai ir jų analizė	60
2.2.5. Mokytojų lyderystės raiškos kintamųjų struktūros faktorizavimas	69
2.2.6. Mokytojų lyderystės raiškos ir sociodemografinių kintamųjų ryšys.....	77
IŠVADOS.....	81
DISKUSIJA	83
REKOMENDACIJOS	84
LITERATŪRA	85
PRIEDAI	91

PAGRINDINIAI TERMINAI

Lyderystė – tai gebėjimas padėti mokytis kitiems, mokytis iš kitų ir paveikti kitų mokymąsi (Lambert, 2011).

Lyderis – tai asmuo, asmeniniu pavyzdžiu rodantis kelią, motyvuojantis kitus, pats daug ir atsakingai dirbantis, nujaučiantis būsimus pokyčius ir greitai į juos reaguojantis, veikiantis tiksliai ir atsakingai (Lamanauskas, 2013).

Mokytojų lyderystė – tai priemonė, kuria siekiama mokymo ir mokymosi kokybės mokyklose. Jos svarbiausias uždavinys – gerinti mokymąsi. Mokytojų lyderystė nėra formalus vaidmuo ar užimamos formalios pareigos, tai tam tikra tarpininkavimo forma, kai mokytojams suteikiama galia vykdyti veiklą, kuri daro tiesioginę įtaką mokymo ir mokymosi kokybei (Haris, Mjuisas (2003).

Mokinių lyderystė – tai priemonė, kuria siekiama platesnio savęs pažinimo ir mokymosi kokybės. Ji nėra formalus mokinio vaidmuo, bet tam tikras procesas, įkvepiantis bendraamžius ir skatinantis iniciatyvumą, kūrybiškumą bei aukštus mokymosi rezultatus.

Tendencija – tai kryptis, kuria vyksta koks nors procesas, kitaip gali būti suprantama kaip žmogaus pažiūrų, veiksmų kryptingumas (Vaitkevičiūtė, 2007).

Lyderystės raiška – tai procesas, kurio metu atsiskleidžia ugdymo subjektų asmeninės lyderystės orientacijos, gebėjimo mokyti ir mokytis, imtis iniciatyvos, atskleisti savo kūrybiškumą ir dirbti komandose laipsnis. Pageidaujamas lyderystės raiškos rezultatas – sėkmingas mokymas (is) arba aukšta mokymo (si) kokybė.

Ugdymo praktika – tai visuma ugdymo veiksmų, apimančių kasdienius mokytojų ir mokinių sąveikos procesus ugdymo aplinkoje.

IVADAS

Aktualumas. Paskutiniuosius keletą dešimtmečių pasaulio socialinėje, ekonominėje, politinėje ir švietimo bei mokslo erdvėje diskutuojama, kaip gerinti kokybę visose srityse. Suvokiant švietimo paskirtį – būti visuomenės raidos procesų priekyje, visuomenę modernizuojančia jėga – natūralu, jog yra poreikis gerinti Lietuvos švietimo sistemos būklę, plėtojant švietimo subjektų lyderystę. Vienu efektyviausių būdų kokybei pasiekti laikomas individualaus ir organizacinio potencialo didinimas per saviugdą lyderystės link (Jonušaitė, Valuckienė, 2007). Tam, kad susiklostytų tvarios lyderystės tradicijos, Lietuvoje ir pasaulyje, daug dėmesio skiriama lyderystės tyrimams, jos ugdymo problematikai. Švietimo ir mokslo ministerijos bei Mokytojų kompetencijų centro užsakymu 2006 metais šalies mastu buvo atliktas Mokyklos vadovo lyderystės raiškos tyrimas, kuris parodė, kad lyderystės situacija bendrojo ugdymo mokyklų vadovų lygmenyje yra gana problematiška dėl daugelio ši procesą įtakančių veiksnių įtakos (Švietimo problemos analizė. 2007, spalio Nr.7 (18)). Bene daugiausiai lyderystės srityje nuveikta projekto „Lyderių laikas“ metu, kurio vykdymas prasidėjo 2009 m. ir tęsiasi iki šiol. *Valstybės švietimo 2013-2022 m. strategijos (2013)* išskirti tikslai fokusuoja dėmesį į nuolat tobulėjantį, reflektuojantį, kūrybišką, atsakingą, savarankišką, siekiantį geriausio savo veiklos rezultato, lyderio savybėmis pasižymintį švietimo subjektą. *Lietuvos pažangos strategijoje „Lietuva 2030“ (2013)* teigiama, kad sumanios visuomenės idėją įgyvendinsime tik pasiekę kryptingų pokyčių pagrindinių visuomenės institucijų bei visuomenės gyvenimo srityse, kuriose turi būti vertinamas ir nuo mažens ugdomas kūrybiškumas ir lyderystė. Vaizduotė, kūrybiškumas ir kritinis mąstymas vertinami kaip svarbūs šalies ištekliai, kurie turi būti ugdomi nuo mažens visą gyvenimą. Strateginiuose švietimo dokumentuose akcentuojama, kad skatinama ir ugdoma lyderystė, mokėjimas dirbti komandoje, stiprinamas visuomenės organizuotumas – taip turi būti kuriama sumani visuomenė, lemsianti valstybės pažangą. Minėtieji šalies strateginiai dokumentai atskleidžia lyderystės ugdymo prioritetinę reikšmę Lietuvos švietimo politikos kontekste.

Lyderystė vis dažniau sutinkama įvairiausiose visuomenės gyvenimo srityse. Kaip pažymi Rupšienė, Skarbalienė (2010), užsienio šalių mokslininkai jau yra nustatę, kad lyderystės įtaka geresniems mokinių pasiekimams yra nors nedidelė, bet reikšminga (Mortimore ir kt., 1988, Silins, Mulford, 2002), po mokymosi ji yra antras pagal svarbą veiksnys (Leithwood ir kt., 2006). Egzistuoja daug ir įvairių sričių lyderystės tyrimų. Ji įvairiapusiškai nagrinėjama nemažos dalies užsienio ir Lietuvos autorių. Švietimo lyderystės problematika Lietuvoje daugiausiai domėjosi Žvirdauskas (2004, 2006), Jucevičienė (2004), Želvys (2003, 2006), Rupšienė, Skarbalienė (2010), Jonušaitė, Valuckienė (2007), Valuckienė (2012), Navickaitė (2012),

Cibulskas, Žydžiūnaitė (2012) ir kt. Mokytojų ir mokinių lyderystės raiška buvo tirta Katiliūtės, Malčiauskienės, Simonaitienės, Stanikūnienės, Jezerskytės, Cibulsko (2013). Rupšienė, Skarbalienė (2010) tyrė mokytojų lyderystės charakteristikas. Užsienio mokslininkai Glickman (2010), Lambert (2011), Marzano (2011), Coleman (2010), Helterbran (2010), Frost (2008), Haber (2011) ir kt. aktyviai domisi mokytojų ir mokinių lyderyste įvairiais aspektais.

Nepaisant didėjančio susidomėjimo mokytojų ir mokinių lyderyste, Helterbran (2010) pastebi, kad mokytojų lyderystė vis dar lieka daugiau teorinio pažinimo objektu nei realiai įgyvendinama praktikoje. Ji taip pat teigia, jog tinkamas mokytojo lyderio vaidmuo, kartu su palankiu mokyklos mikroklimatu, didina mokinių pasiekimus. Suvokiant mokinių ir mokytojų lyderystės svarbą, jų sąsajas, tikslinga rinktis šį tyrimo objektą mokslinio pažinimo plėtimui ir gilinimui. Tokia tyrimo kryptis ir objektas buvo pasirinkti, atsižvelgiant į XXI a. visuomenės ir švietimo sistemos poreikius bei pritariant pagrindinių Lietuvos valstybės pažangos ir Lietuvos švietimo strateginių dokumentų idėjoms.

Problema. Šalies švietimo būklės tendencijas atspindintys kiekybiniai rodikliai rodo gana aukštą Lietuvos gyventojų išsilavinimo lygį (aukštąjį išsilavinimą įgiję 43 proc.), gausų skaičių asmenų, dalyvaujančių mokslinių tyrimų ir technologijų plėtros veikloje (18 500 žmonių), užsienio kalbų mokėjimą (90 proc. gyventojų moka bent 1 užsienio kalbą). Pagal šias tendencijas Lietuva galėtų būti priskiriama klestinčioms Europos sąjungos valstybėms. Tačiau pagal kūrybingumo klimato palankumą esame tik 24 Europos sąjungoje, pagal išduotų patentų skaičių 1000 gyventojų, esame 26 Europos Sąjungoje, o 40 proc. Lietuvos gyventojų yra nepatenkinti savo gyvenimu (Jucevičius, 2013). Tokia situacija, gali būti sąlygota mūsų mentaliteto, nes kaip ir dauguma postsovietinių valstybių gyventojų, labiausiai vertiname darbštumą, kai tuo tarpu Jungtinėse Amerikos valstijose, Skandinavijoje, Didžiojoje Britanijoje labiausiai vertinama vaizduotė, kūrybiškumas (European values study, 1999). Be to, tyrimai atskleidžia, jog Lietuvoje mokyklų vadovai ir mokytojai lyderystę suvokia gana primityviai ir nesistemiškai (Žvirdauskas, 2007). Anot autorių, lyderystės raiškos rezultatas yra sėkmingas mokymasis, aukšta mokymosi bei švietimo organizacijų veiklos kokybė.

Šiame kontekste **tyrimo problema konkretizuojama probleminiais klausimais**: kokios yra gimnazijos mokytojų ir mokinių lyderystės raiškos tendencijos ugdymo praktikoje? Kiek lyderystės raiškai atskirose respondentų grupėse svarbūs sociodemografiniai kintamieji? Kokias galima išvelgti mokytojų ir mokinių lyderystės raiškos ugdymo praktikoje sąsajas?

Tyrimo objektas – gimnazijos mokytojų ir mokinių lyderystės raiška ugdymo praktikoje.

Tyrimo hipotezė.

Tikėtina, kad mokytojų ir mokinių lyderystė nėra stipriai išreikšta ugdymo praktikoje. Egzistuoja statistiškai reikšmingi skirtumai tarp respondentų lyderystės raiškos požymių ir sociodemografinių charakteristikų.

Tyrimo tikslas – teoriškai ir empiriškai pagrįsti gimnazijos mokytojų ir mokinių lyderystės raiškos tendencijas ugdymo praktikoje, išryškinant lyderystės raiškos požymių priklausomybę nuo sociodemografinių kintamųjų.

Uždaviniai:

1. Atskleisti lyderystės sampratą, remiantis sistemine mokslinės literatūros analize.
2. Identifikuoti gimnazijos mokytojų ir mokinių lyderystės raiškos ugdymo praktikoje tendencijas.
3. Nustatyti gimnazijos mokytojų lyderystės raiškos požymius bei jų priklausomybę nuo sociodemografinių charakteristikų.
4. Nustatyti gimnazijos mokinių lyderystės raiškos požymius bei jų priklausomybę nuo sociodemografinių charakteristikų.

Tyrimo metodologija. Tyrimo metodologinį pagrindą sudaro *pragmatizmo ir konstruktyvizmo filosofinės idėjos*. Pragmatizmo kertinis akmuo yra patirtis – svarbiausias ir lemiamas veiksnys, suvokiant pasaulį ir planuojant ateitį (Duoblienė, 2006). Anot pragmatizmo atstovų, žmogaus esmė yra veiksmas, o mąstymas atlieka tarnavimo veiklai, gyvenimo praktikai funkciją. Ugdymo organizavimas, interaktyvių mokymosi metodų taikymas turi padėti formuoti veiklią, valingą, organizuotą, savarankišką asmenybę, gebančią apsispręsti, nustatyti savo gyvenimo tikslą ir jo siekti savo jėgomis (Ušečkienė, 2008). Konstruktyvizmo teorijos šalininkai tvirtina, kad išmokstama tada, kai žmonės patys aktyviai veikia, kelia sau klausimus ir ieško į juos atsakymų. Tokiu būdu naujus dalykus lengviau suvokti ir panaudoti praktiškai. Lambert (2011) teigimu, konstruktyvizmas taip pat yra pagrįstas kitų nuomonės išklausymu ir būtinybe skatinti sumanų ir atidų mokymąsi. Idėjų apsvaistymas ir bendravimas su kitais padeda suprasti prasmę ir kitų turimą informaciją. Siūloma remtis ankstesne žmogaus patirtimi, jo poreikiais, interesais, skiriant didžiausią dėmesį praktinei veiklai (Rajeckas, 1999).

Tyrimo *metodologija taip pat grindžiama lyderystės mokymui teorija*, kurios pagrindą sudaro sąmoningumo ir augimo modelis.

Tyrimas *remiasi sisteminė lyderystės samprata*, kurioje akcentuojamos sėkmingai besimokančios bendruomenės, lyderystės paskirstymas ir perdavimas, horizontalumas (ryšiai su bendruomene). Sisteminei lyderystei būdingas mokyklų ir švietimo sistemų tobulinimas, pritraukiant, puoselėjant ir ugdant lyderius visuose lygmenyse – klasėse, mokyklose, savivaldybėse ir nacionaliniu mastu (Cibulskas, 2013).

Tyrimo metodai.

Teoriniai – strateginių švietimo dokumentų, mokslinės literatūros sisteminė turinio analizė.

Empiriniai – apklausa raštu, naudojant du skirtingus ir adaptuotus trijų blokų (informacinio – instrukcinio, diagnostinio, sociodemografinio) klausimynus gimnazijos mokytojams ir mokiniams, kurie buvo parengti, remiantis įgyvendinto projekto „Lyderių laikas“ 2.14 grupės veiklos „Longitudinio Lietuvos švietimo lyderystės raiškos kaitos tyrimo metodologijos ir instrumentų kūrimas“¹ esminėmis metodologinėmis nuostatomis ir tyrimo sritimis, adaptuojant jas.

Statistiniai: tyrimo duomenims analizuoti buvo naudojama aprašomąja statistika: dažniai (N), procentai (%), vidurkiai (M), standartiniai nuokrypiai (SD) ir parametrinis testas – vienfaktorinė dispersinė analizė ANOVA. Tyrimo duomenims apdoroti, sisteminti ir vaizduoti grafiškai naudotos *SPSS-PC 17.0 for Windows*, *Windows Microsoft Office Word 2010* programos.

Tyrimo imtis ir organizavimas. Tyrimo imtis sudaryta tikslinės atrankos būdu. Pagrindiniai tiriamųjų atrankos kriterijai mokytojams – užimama mokytojo pareigybė gimnazijoje, mokiniams – mokymasis gimnazijoje. Į tyrimo imtį atrinkta 100 gimnazijose dirbančių mokytojų (N=100) ir 111 gimnazijos mokinių (N=111). Tyrime dalyvavo mokytojai iš keturių Šiaulių miesto gimnazijų. Tyrime dalyvavę mokiniai mokosi Šiaulių miesto X gimnazijoje.

Tyrimo etapai. Tyrimas buvo organizuojamas šiais etapais:

1. 2012 m. rugsėjis – 2012 m. birželis – tyrimo problemos formulavimas, temos tikslinimas, tyrimo tikslo ir uždavinių projektavimas.
2. 2012 m. birželis – 2012 m. rugpjūtis – strateginių švietimo dokumentų ir mokslinės literatūros pasirinkta problematika analizė.
3. 2012 m. rugsėjis – 2013 m. vasaris – tyrimo instrumento kūrimas.
4. 2013 m. vasaris – apklausos raštu vykdymas.
5. 2013 m. kovas – kiekybinio tyrimo duomenų apdorojimas ir analizė.
6. 2013 m. balandis – baigiamųjų darbo išvadų formulavimas, rekomendacijų rengimas.

Tyrimo naujumas / reikšmingumas. Tyrimo naujumą ir reikšmingumą patvirtina mokytojų ir mokinių lyderystės tyrimų stoka Lietuvos švietimo sistemoje bei lyderystės vystymo visuose švietimo lygmenyse poreikio aktualizavimas politiniu ir moksliniu aspektu. Tyrimo

¹Klausimynas paimtas iš: „*Longitudinio Lietuvos švietimo lyderystės raiškos kaitos tyrimo metodologijos ir instrumentų kūrimas*.“ (2009). Prieiga per internetą. [http://www.lyderiulaikas.smm.lt/Atsisi%C5%B3sti%20failus:/article/752/324_2.1.14%20veikla_%20galutinis%20variantas.pdf].

aktualumas grindžiamas Valstybės švietimo strategijos 2013-2022 m. ir Lietuvos valstybės pažangos „Lietuva 2030“ strategijos tikslais, kurie vaizduotės, kūrybiškumo, kritinio mąstymo ir lyderystės ugdymo svarbą akcentuoja kaip prioritetinius nūdienos švietimo siekius. Tai aktualizuoja mokytojų ir mokinių lyderystės raiškos mokslinio pažinimo bei prielaidų lyderystės gebėjimų ugdymui reikšmingumą. Tyrimas buvo atliekamas bendrojo ugdymo gimnazijų tipo vidurinėse mokyklose, kurios nedalyvauja su lyderystės ugdymu susijusiuose projektuose. Ši aplinkybė padidina darbo taikomąją / praktinę vertę, nes susisteminti tyrimo duomenys bei rekomendacijos mokytojų ir mokinių lyderystės plėtotei bus pateikti minėtų ugdymo institucijų bendruomenėms.

Tyrimo apribojimai.

1. Tyrimas buvo vykdomas tik Šiaulių mieste. Mokinių imtį sudaro tik dalis vienos Šiaulių miesto gimnazijos mokinių. Dėl šių priežasčių negalima daryti apibendrinančių išvadų apie Lietuvos gimnazijų mokytojų bei mokinių lyderystės raiškos būklę ir ypatumus.
2. Tyrimas vyko tik Lietuvoje. Dėl šios priežasties negalima tyrimo rezultatų palyginti su kitose šalyse atliktais tyrimais, išvadų negalima vertinti tarptautiniame kontekste.
3. Instrumento pasirinkimas nulėmė kiekybinę tyrimo prieigą, kuri ne visada išsamiai ir visapusiškai atskleidžia tyrimo objektą. Kokybiniai tyrimai praplėstų mokslines žinias apie tyrimo objektą.
4. Lyderystė yra toks reiškiny, kuris sunkiai išmatuojamas dėl aiškių kriterijų nebuvimo. Šiame darbe lyderystės raiška atskleidžiama per tokias dimensijas: sėkmingą mokymą (si), asmeninės lyderystės orientacijas, iniciatyvumą, verslumą, kūrybiškumą, darbą komandose, nuolatinį mokymąsi ir mokėjimą mokytis bei požiūrį į lyderystės ugdymą mokykloje.

Darbo struktūra. Ši magistro darbą sudaro: santrauka lietuvių kalba, santrauka anglų kalba, įvadas, 2 skyriai, išvados, diskusija, rekomendacijos, naudotos literatūros sąrašas (81 šaltinių), 2 priedai. Darbe pateikiama 31 lentelė, 2 paveikslai.

1. LYDERYSTĖS REIŠKINIO TEORINIAI ASPEKTAI

1.1. Lyderystės reikšmingumo ir sampratos interpretacijos mokslinėje literatūroje

Pagal Cobuild (1997) anglų kalbos žodyne pateikiamą apibrėžimą, lyderystė reiškia tam tikras kokybes, kurias sukuria lyderis, arba tam tikrus metodus, kuriuos lyderis naudoja įgyvendinti savo tikslus.

Lyderis (angl. *leader* – vadas, vadovas) – vienija grupę, suteikia jos veiksmams kryptingumą, o grupė remia lyderio veiksmus. Lyderiavimas: asmens ar asmenų grupės pirmavimas kurioje nors srityje; lyderio poveikio vadovaujamiems būdų sistema (Vaitkevičiūtė, 2007).

Žodžių „lead“, „leader“ ir „leadership“ etimologinė kilmė yra anglosaksų šaknis „lead“, kuri reiškia „kelias“. Veiksmažodis „lead“ reiškia „keliauti“ (Skaržauskienė, 2008). Lyderis šiuo atveju yra tas žmogus, kuris eina priekyje ir rodo savo pasekėjams kelią.

Teigiama, jog lyderystės sąvoka buvo žinoma nuo antikos laikų, apie ją rašoma Platono, Cezario, Plutarcho darbuose. Pasak Baso (1981) (cit. Marzano, Waters, McNulty, 2011), lyderystės mokslas – tai antikos laikų menas. Lyderystė yra plačiai paplitusi ir pastebima visame pasaulyje, nesvarbu kokia žmonių kultūra ar kur jie gyvena – izoliuoti indėnų kaime, tarp Eurazijos stepių klajoklių ar Polinezijos žvejų. Kaip vienas pirmųjų lyderių gali būti įvardijamas Jėzus. Kaip pastebi Choi, Mai-Dalton (1999), Jėzaus, kaip ir grynojo lyderio autoritetas ateina ne iš statuso, pozicijos ar turto, bet iš pasitikėjimo juo. Jis turi savo aiškią viziją, vedančią esminių pokyčių link, yra pasirengęs keisti esamas paradigmas ir pasiūlo savas. Jėzus suteikia galimybę pasakyti savo nuomonę visiems, nesivadovauja statusu ir neteikia privilegijų, jis kuria naujus socialinius santykius, kaip ir šiuolaikiniai lyderiai, jis atmeta stereotipus, pritaria įvairovei. Kiti didieji senųjų laikų mokytojai, tokie kaip Konfucijus ir Lao dze Kinijoje, Aristotelis, Sokratas Antikinėje Graikijoje, Ciceronas, Evelidas ir Kvintilijanas Senovės Romoje buvo to laikmečio lyderiais – jie mokė suaugusiuosius, darė jiems įtaką ir ugdė jų asmenybę, protines galias, pastarieji jais sekė (Knowles, Holton, Swanson, 2005). Šie didieji mokytojai lyderiai suvokė mokymo(si) procesą kaip proto lavinimą, treniravimą, mąstymo lankstumo ugdymą, o ne kaip mokytojo perduodamos informacijos turinio priėmimą – tai yra lyderystė, nes lyderis padeda sekėjui pačiam atrasti teisingus sprendimus, bet niekada neprimeta savų tiesų kaip vienintelių ir neginčijamų.

Bassas (1990) pagrįsdamas lyderystės sampratą, teigė, jog ji suvokiama kaip grupinis procesas, įtakos darymas kitų žmonių elgesiui, kaip įtikinėjimo procesas ir galia bei priemonė pasiekti tikslus per tam tikrą sąveiką.

Bernsas (1978) buvo vienas pirmųjų, pateikęs išsamų lyderystės apibrėžimą. Jo nuomone, „lyderystė yra procesas, kai lyderiai skatina savo pasekėjus siekti tam tikrų tikslų, atitinkančių ir jų, ir paties lyderio vertybes ir motyvus, t.y. norus, poreikius, troškimus ir lūkesčius. O lyderystės genialumas yra tai, kaip lyderiai suvokia savo ir pasekėjų vertybes, motyvus ir jais vadovaujasi“ (pagal Morzano, Waters, McNulty, 2011, p. 25).

„Lyderystė – tai toks vaidmuo, kurio pagrindinis uždavinys yra išsaugoti grupės ar organizacijos nuolatinį tapatumą ir tikslą“ (Griffin, 2011, p.37).

Knygoje „Authentic Leadership“ George (2003), analizuodamas tikrosios lyderystės esmę, pateikia tokias lyderio ir lyderystės charakteristikas: „Tikrasis lyderis suburia žmones bendram tikslui, skatina juos žengti laipteliu aukščiau ir patikimai vadovauti, siekiant kurti bendras vertybes“. Tikruosius lyderius autorius apibūdina kaip „dorus žmones, ištikimus savo vertybėms ir įsitikinimams. Jie kuria pasitikėjimo atmosferą ir užmezga nuoširdžius santykius. Jie labiau rūpinasi, kaip padėti kitiems, nei savo sėkme ar pripažinimu. Jie geba skatinti pavaldinius dirbti kuo geriau. Užuo tenkinę kitų žmonių lūkesčius, jie geba visada išlikti savimi ir eina savo keliu. Negalima sakyti, kad tikrieji lyderiai yra tobuli. Kiekvienas turi trūkumų, silpnybių ir kartais klysta“ (George, 2008, p. 18). Autorius lyderystę sieja su: aistringų tikslo siekimu; vertybių puoselėjimu; nuoširdžiu vadovavimu; tvirtų santykių kūrimu; savidrausme. George (2008) nuomone, lyderystę yra ištikusi krizė. Lyderio gebėjimų turinčių žmonių netrūksta. Tačiau šiuo metu justsi didžiulis lyderių stygius – verslo, politikos, vyriausybines, švietimo, religines ir pelno nesiekiančiose organizacijose. Tai esti dėl klaidingos lyderio sampratos, kai blogus vadovus, esančius viršūnėje sutapatiname su lyderiais. Tikrąją lyderystę autorius prilygina kelionei, kai vadovaujamesi vidiniu kompasu, kurio centre yra asmens savimonė, o keturi smaigaliai yra vertybės ir principai, motyvai, palaikymo komanda ir gyvenimo pilnatvė. Tai esminės lyderio tobulėjimo kryptys, nes akimirksniu tapti lyderiu neįmanoma (George, Sims, 2008).

Northouse (2009), lyderystę laiko sudėtingu procesu, turinčiu daug dimensijų. Neatsitiktinai, per pastaruosius šešis dešimtmečius, sukurta beveik septynios dešimtys skirtingų klasifikavimo sistemų lyderystės dimensijoms apibrėžti. Autorius savo knygoje „Lyderystė: teorija ir praktika“ (2009) lyderystės sampratoje siūlo skirti šias svarbiausias šio reiškinių sudedamąsias dalis: procesą, įtaką, kontekstą, tikslą.

Stogdill (2001) nuomone, „yra beveik tiek pat skirtingų lyderiavimo sampratų, terminų bei apibrėžimų, kiek ir žmonių, bandžiusių jį apibūdinti“ (Appleby, 2003, p. 23). Lyderystė siejama su gebėjimu pritraukti žmones, siekiant organizacijos tikslų (Albrechtas, 2005). Lyderiavimas suvokiamas kaip vadovavimo būdas (Appleby, 2005), kai vadovas pasižymi gebėjimu paveikti darbuotojus entuziastingai ir su pasitikėjimu dirbti grupės tikslams. Tačiau šiuo atveju

lyderiavimo kaip vadovavimo būdo negalima tapatinti su administravimu sąvoka. Sąvokos vadovavimas, administravimas ir lyderiavimas yra glaudžiai susijusios. Vadovavimas – kaip vadovo poveikis organizacijos nariams atsiskleidžia per žmonių išteklių sukaupimą ir nukreipimą organizacijos tikslams siekti, o vadovo lyderyste galima laikyti tam tikra vadovavimo viršūne, gebėjimu suburti žmones, norinčius ir galinčius įgyvendinti vadovo pateiktą organizacijos viziją bei suformuluotus tikslus. Vadovavimo jėga kyla iš formalios vadovo pozicijos, o lyderystės jėga – iš vadovo asmenybės bei organizacijos narių lūkesčių šios asmenybės atžvilgiu (Švietimo problemos analizė. Mokyklos vadovo lyderystės raiškos tyrimas. 2007, spalio Nr.7 (18)).

Mokslininkai lyderystę sieja su vadovo kūrybine ir dvasine galia, poveikio žmonėms menu, kai veikiama atitikimu ar pavyzdžiu, poveikio žmonėms jėga, išryškėjančia sąveikaujant grupės nariams ir kt. Lyderis – tai asmuo, gebantis vadovauti taip, kad juo patiktų kiti. Jis yra žmonių pripažintas autoritetas; jie su lyderio nuomone sutinka ne dėl to, kad privalo, o kad patys to nori. Šiuo atveju dera pabrėžti, kad vadovo kaip lyderio raiška labai priklauso nuo organizacijos darbuotojų brandumo.

Lyderystės apibrėžtis jungia sisteminio mąstymo pranašumus, bendravimo ir komandų sąsajas (Griffin, 2011). Lyderystė siejama su asmens gebėjimais, charakteriu ir vertybėmis.

Analizuojant lyderystės sampratą, neretai sutinkama nuomonė, jog lyderystė yra suvokiama gana subjektyviai todėl nevienareikšmiai. Jos samprata integruoja ne vieną prasmę. Northouse (2009) pastebi, jog šis žodis beveik toks pat kaip demokratija, meilė, taika – kiekvienas gali intuityviai suvokti šių žodžių prasmę, tačiau skirtingiems žmonėms jie gali reikšti skirtingus dalykus. Pabrėžtina, jog iki šiol teoriniuose šaltiniuose nėra vieningos lyderystės sampratos.

Lyderystės sąvokos apibūdinimas priklauso nuo aspekto, kuriuo lyderystė analizuojama. Nepaisant to, bet kuriame apibrėžime dažniausiai sutinkami tie patys bendravardikliai – komponentai.

Mokslinėje literatūroje išskiriami trys lyderystės lygiai: meta, makro ir mikro. Meta lyderystės lygmenyje vyksta sekėjų įkvėpimas, krypties nurodymas, vizijos numatymas, makro lygyje ieškoma kelių vizijai įgyvendinti bei tinkamos organizacijos kultūros sukūrimui, o mikro lygmenyje dėmesys sutelkiamas į tinkamo lyderystės stiliaus pasirinkimą (Nicholls, 1985).

Northouse (2009) išskiria keturias svarbiausias lyderystės reiškinių sudedamąsias dalis: procesą, įtaką, grupes, tikslų siekius. Aptariant lyderystę kaip procesą, pažymima, jog ji nėra lyderio bruožas ar savybė, o yra transakcinis įvykis, sąveika tarp sekėjų ir lyderio. Be to, svarbu pažymėti, kad lyderystė nėra pozicija ar užimama pareigybė. Tai racionaliau būtų įvardinti kaip sąveiką, kuri yra mokymosi, veikimo pagrindas.

Kita svarbi sudedamoji dalis – įtaka. Be įtakos nėra lyderystės, ji būtina sąlyga lyderystei egzistuoti. Aptariant mokytojų lyderių įtakos pasireiškimą, svarbu pažymėti, kad, anot Maxwelo (1998) (cit. Martinez, 2004), vidutiniškai per gyvenimą žmogus padaro tam tikrą įtaką maždaug 10 000 žmonių, o turint omenyje mokytoją, jis turi įtakos gerokai didesniai skaičiui žmonių, nei vidutiniškai, dėl savo darbo specifikos. Grynasis (tikrasis, charizmatiškasis) lyderis moko ir veda savo pasekėjus to neakcentuodamas, tarsi savaime. Gulcan (2012) teigia, kad lyderis – tai žmogus, kuris motyvuoja, daro įtaką, duoda tinkamų pavyzdžių bei vadovauja. Tai asmenybė, turinti iniciatoriaus ir kūrybingojo vaidmenį, užtikrinant ir įgyvendinant organizacijos tikslus bei priimant sprendimus. Lyderystė apima gebėjimą numatyti ateitį, sukuriant realią viziją, adekvačius išorinei bei vidinei organizacijos aplinkai, tinkamus organizacijos paskirčiai tikslus, suburiant bei įgalinant žmones vizijos ir tikslų įgyvendinimui.

Pažymima, kad lyderystė esti grupėse, o grupė – tai lyderystės aplinka. Lyderystė yra poveikis bendrą tikslą turinčių žmonių grupei. Lyderis turi tokią įtaką sekėjams – kitiems grupės nariams – kad geba sužadinti pozityvius jų jausmus, rezonanso sukūrimui, kuris išlaisvintų tobuliausias jų sugebėjimus (Barvydienė, 2013). Todėl lyderystė padeda pasiekti tikslus. Lyderis reikalingas, kad padėtų grupei žmonių įgyvendinti užsibrėžtus tikslus, skleisdamas savo energiją. Lyderystė atsiranda ir daro poveikį tokioje aplinkoje, kur žmonės siekia tikslo (Northouse, 2009).

Apibendrinant galima teigti, kad lyderystės samprata yra nevienareikšmė. Ji suvokiama priklausomai nuo aspekto, kuriuo yra nagrinėjama. Tačiau dabartiniuose mokslo darbuose lyderystė, vis dėl to, daugiau aiškinama kaip tam tikra sąveika, procesas, bet ne pozicija ar asmenybės bruožų rinkinys, nors šių komponentų dėmė suteikia lyderystės reiškiniui tam tikrą kokybę. Integrali lyderystės samprata pagrindžia socialinės interakcijos reikšmingumą lyderystės raiškai. Interakcija (*inter-* + *lot. actio* – veiksmas, vykdymas) yra dviejų ar daugiau asmenų tarpusavio sąveika, supratimas, grįžtamasis poveikis (Vaitkevičiūtė, 2007). Interakcionizmas – socialinės psichologijos teorija teigia, kad socialinius ir psichologinius procesus ir reiškinius lemia vienu žmonių poveikis kitiems; šiuo požiūriu reikia aiškinti asmeninių santykių esmę, kilmę ir raidą. Socialinės interakcijos metu per komunikaciją pasireiškia asmenų ar grupių poveikio vienas kitam sistema. Lyderystės proceso raiškos atveju, socialinė interakcija yra lyderio ir sekėjų/grupės asmenų mokymosi ir bendrų tikslų įgyvendinimo pagrindas.

Šiame darbe lyderystę bus siekiama atskleisti kaip gebėjimą mokytis bei mokyti, daryti įtaką, siekiant veiksmingos asmeninių, socialinių bei edukacinių kompetencijų plėtotės. Todėl darbe remiamasi Lambert (2011) pasiūlyta lyderystės samprata. Autorė lyderystę apibrėžia kaip gebėjimą padėti mokytis kitiems, mokytis iš kitų ir paveikti kitų mokymąsi. Be to, lyderystė yra ir gebėjimas sudaryti galimybes kitiems mokytis. Mokymąsi šiuo atveju derėtų suprasti ne

tradicine prasme pagal klasikinę didaktinę mokymo koncepciją kaip akademinų žinių ar informacijos perėmimą ir įsisavinimą. Mokymosi nederėtų suprasti ir kaip tiesioginio veiksmo, nes mokymasis gali vykti nepastebint, kad jis vyksta.

Lyderystės samprata nuolat plečiasi. Nūdienos visuomenės ir švietimo kaitos kontekste, nebepakanka galvoti vien tik apie atskirų asmenų – lyderių veiklą. Į lyderystę žvelgiama kaip į sistemą. Svarbu ne tik pastebėti, bet ir remti lyderių gebėjimų turinčius pavienius pedagogus, mokyklos administraciją ar kitus mokyklos narius, bet ir sudaryti galimybę kurti bendradarbiavimo ir mokymosi tinklus, įgalinti mokyklas ar kitas švietimo institucijas veikti savarankiškai (LR ŠMM, Lyderių laikas, 2007).

1.1.1. Lyderystės ir vadovavimo skirtumai

Siekiant geriau suvokti lyderystės sąvokos esmę, svarbu atskirti lyderystę nuo vadovavimo. Lyderystė – tai procesas, labai panašus į vadovavimą. Neretai formalūs vadovai vadinami lyderiais neatskiriant šių dviejų sąvokų. Iš tiesų, lyderystė, kaip ir vadovavimas, susijusi su įtakos darymu, ji taip pat reiškia darbą su žmonėmis, lyderystei, kaip ir vadovavimui, rūpi veiksmingai pasiekti tikslą. Tačiau lyderystė skiriasi nuo vadovavimo. Lyderystė – tai kelio ieškojimas, o vadyba – tai ėjimas pramintu keliu; lyderystė tai teisingų dalykų darymas, vadovavimas – dalykų darymas teisingai (Chmiel, 2005). Anot Želvio (1999) (cit. Ruškus ir kt. 2012) vadovavimas – tai administravimo (valdymo) ir lyderiavimo derinys. Tačiau vadovams labiau rūpi įgyvendinti kitų sukurtus planus bei strategijas, o lyderiai siekia suformuluoti savo viziją. Svarbiausia vadovavimo funkcija – užtikrinti organizacijos tvarką ir nuoseklumą, o svarbiausia lyderystės funkcija – nustatyti kryptį, įkvėpti ir motyvuoti, suburti žmones, suprantančius lyderio tikslą ir galinčius jį įgyvendinti. Vadovavimo tikslas – ieškoti tvarkos ir stabilumo, lyderystės tikslas – ieškoti konstruktyvių ir adaptyvių pokyčių. Čia galime pastebėti esminį skirtumą tarp šių dviejų sąvokų – stabilumas versus pokyčiai. Nepamirštant, jog sparčios kaitos, žinių visuomenės sąlygomis išlieka jau ne stipriausi, o gebantys geriausiai prisitaikyti prie pokyčių, lyderystė ima viršų. Lyderystė – vadovavimo viršūnė, kai aplink lyderį buriasi žmonės, patikėję suformuluota organizacijos vizija ir tikslais bei norintys ir galintys juos įgyvendinti (Ruškus ir kt.). Tačiau svarbu tai, kad nors lyderystės ir vadovavimo klausimų ratas skiriasi, abu šie veiksniai svarbūs organizacijos klestėjimui (Kotter, 1990). Kad būtų galima dar geriau įžvelgti šių dviejų reiškinių skirtumus, Northouse (2009), remdamasis Kotter (1990) pateikia lyderystės ir vadovavimo funkcijų palyginimą:

Vadovavimo ir lyderystės funkcijų palyginimas

VADOVAVIMAS	LYDERYSTĖ
Užtikrina tvarką ir nuoseklumą	Užtikrina pokyčius ir judėjimą
Planavimas ir biudžeto sudarymas <ul style="list-style-type: none"> • Sudaryti darbotvarkes • Nustatyti grafikus • Paskirstyti išteklius 	Krypties nustatymas <ul style="list-style-type: none"> • Sukurti viziją • Paašškinti platesnį vaizdą • Nustatyti strategiją
Organizavimas ir personalo parinkimas <ul style="list-style-type: none"> • Pateikti struktūrą • Paskirstyti darbą • Įdiegti taisykles bei procedūras 	Žmonių suvienijimas <ul style="list-style-type: none"> • Supažindinti su tikslais • Siekti atsidavimo • Suburti komandą ir koalicijas
Kontrolė ir problemų sprendimas <ul style="list-style-type: none"> • Sukurti skatinimo būdus • Pateikti kūrybiškus sprendimus • Imtis koreguojamųjų veiksmų 	Motyvavimas ir įkvėpimas <ul style="list-style-type: none"> • Įkvėpti ir uždegti • Suteikti pavaldiniams galią • Patenkinti poreikius

Lentelėje atskleisti lyderystės ir vadovavimo skirtumai, tačiau svarbu pažymėti, jog vien stiprus vadovavimas be lyderystės gali sukurti slogų ir biurokратиšką rezultatą, o vien stipri lyderystė be vadybos gali atnešti beprasmį rezultatą, kuomet pokyčiai vykdomi vien dėl pokyčių, įnešant daugiau chaoso nei naudos. Kad organizacijos veiktų efektyviai, jos privalo puoselėti tiek įgudusius lyderius, tiek kompetentingus vadovus (Northouse, 2009). Akcentuotinas lyderystės ir vadovavimo dermės, sąsajų reikšmingumas veiklos efektyvumui.

Ellison (2005), išskyrė keturias efektyviam lyderiui ir septynias efektyviam vadovui reikalingas kompetencijas. Lyderystės kompetencijų sąrašas fokusuojasi ties strategija.

Lyderystės ir vadovavimo kompetencijos

LYDERYSTĖ	VADOVAVIMAS
<ul style="list-style-type: none"> • Strateginis matymas • Konceptualus mąstymas • Informacijos paieškos • Orientacija į klientų aptarnavimą 	<ul style="list-style-type: none"> • Orientacija į pasiekimus • Kitų skatinimas • Tarpasmeninis supratimas • Kryptingumas • Sąmoningumas • Komandinė lyderystė

Pagal: Ellison (2005). *School Leadership in the 21st century: developing strategic approach.*

Iš lentelėje pateiktų efektyviam lyderiui ir efektyviam vadovui reikalingų kompetencijų sąrašo galima pastebėti, jog kaip ir daugelis kitų autorių, Ellison (2005) taip pat fokusuoja dėmesį į strateginį matymą bei konceptualų mąstymą kaip į vieną iš svarbiausių lyderio kompetencijų. Strateginiai bei konceptualūs gebėjimai bei galimybės juos panaudoti gali būti efektyvaus lyderio sinonimai.

Iuscu, Neagu (2012) pateikia savus lyderio ir vadovo skirtumus. Jų teigimu, lyderis pasižymi tokiomis savybėmis: yra originalus, ieško pokyčių, turi sekėjų, turi ilgalaikę viziją, pasižymi charizma, iniciatyvumu, kovingumu, naujų krypčių nurodymu, prisiima kaltę, turi neformalią galią, yra inovatyvus, įkvėpia pasitikėjimą, užduoda klausimus apie tai - kas ir kodėl. O vadovai tuo tarpu pasižymi tokiomis savybėmis: nėra originalūs, ieško pastovumo, turi pavaldinius, turi trumpalaikę viziją, turi įgaliojimus, yra reaktyvūs, derasi, palaiko, eina pramintais keliais, linkę kaltinti pavaldinius, o ne imtis atsakomybės sau, administruoja, turi formalią galią, užduoda klausimus - kaip ir kada.

Apibendrinant lyderystės ir vadovavimo skirtumus, galima teigti, jog lyderystė – tai įvairiapusės įtakos darymas santykiams, o vadovavimas – tai mažiau įvairiapusiai valdžios santykiai, daugiau veiklų administravimas ir siekis užduotis atlikti teisingai. Lyderystei rūpi bendrų tikslų kūrimo procesas, o vadyba siekia koordinuoti veiklą, kad darbas būtų atliktas. Lyderiai su sekėjais dirba kartu, kad sukurtų konstruktyvius ir reikalingus pokyčius, o vadovai su pavaldiniais suvienija jėgas prekės ar paslaugos pardavimui, teigia Rost (1991, cit. Northouse, 2009).

Taigi, lyderystė ir vadovavimas yra glaudžiai susiję. Šių sąvokų nederėtų priešinti. Tačiau tarp lyderystės ir vadovavimo reiškinių skirtumų yra. Išanalizavus mokslinę literatūrą, pastebėta, jog vadovavimas turi daugiau instrukcinio valdymo modelio bruožų; tai konkretumo ir tikslaus organizavimo bei darbų paskirstymo reikalaujantis veiksmas, o lyderystė labiau būdinga transakcinio bei transformacinio valdymo modeliams; tai platesnio užmojo ir daugiau į ateities, strateginius tikslus ir siekius orientuotas veiksmas.

1.2. Lyderystės teorijos

Mokslinėje literatūroje pažymima, jog lyderystės tyrimai vystėsi trimis etapais. Lyderystės teorijos prasidėjo nuo lyderio bruožų identifikavimo („didžiojo žmogaus“ arba bruožų teorijos: Stogdill, 1974, Mumford, Zaccaro, Harding, Fleishman, Reiter-Palmon, 1993, kitame etape buvo orientuojamasi į vadovo elgesį (elgesio teorijos: Likert, 1967; Bowers, Seashore, 1966; Hersey, Blanchard, Dewey, 1994), akcentuojant ne tai, kuo vadovas yra, o kaip jis elgiasi. Dar viena šaka - kontingencijos teorijos (Fiddler, 1993; Evans, 1989; House, 1997) tyrinėjo, kaip

situacijos faktoriai keičia vadovo elgesį ir vadovavimo stilių. Trečiojo etapo lyderystės tyrimų dėmesio centre buvo vadovo ir pasekėjų tarpusavio sąveika, transakcija, įtaka (socialinės įtakos teorijos: Bass, 1985, 1990; Bennis, Nanus, 1997; Coleman, 1994; Kirby, Paradise, King, 1992) (Heilbrun, 1994, cit. Skaržauskienė, 2008).

Bolden (2004) lyderystės teorijas pasiūlė skirstyti į dvi grupes: 1) teorijas, kuriose lyderis suvokiamas kaip asmuo, išsiskiriantis ypatingais gebėjimais ir asmenybės savybėmis, 2) teorijas, kurios sutelkia dėmesį į lyderio ir sekėjų tarpusavio priklausomybę ir santykius.

Lyderystės teorijas taip pat galima skirstyti į instrumentines, kurios akcentuoja lyderio elgesį bei savybes, padedančias efektyviai vadovauti ir į inspiracines, kurios akcentuoja viziją, vertybes ir sugebėjimą motyvuoti save ir kitus siekti pokyčių (Jokinen, 2005).

Kad ir į kokias – platesnes ar siauresnes grupes skirstytumėme lyderystės teorijas, pagrindinės ir dažniausiai sutinkamos lieka bruožų, elgesio/įgūdžių, situacinė, transakcinė ir transformacinė. Šalia minėtųjų vis dažniau kalbama apie tokias teorijas kaip lyderystė mokymuisi, lyderystė kaip tarnystė, visuotinė kokybės vadyba. Visas minėtas teorijas bus siekiama apžvelgti šiame darbe, idant būtų galima visapusiškiau suprasti ir pažinti šį sudėtingą reiškinį.

1.2.1. Bruožų teorijos

Kaip jau minėta, bruožų teorijos buvo vienas pirmųjų mokslininkų mėginimų sistemingai studijuoti lyderystę. Šios teorijos buvo vadinamos „didžio žmogaus“ teorijomis, nes jose dėmesys buvo telkiamas į įgimtas didžiųjų socialinių, politinių ir karinių lyderių (Gandis, Linkolnas, Napoleonas ir kt.) savybes bei bruožus. Vyravo nuomonė, jog žmonės gimsta jau turėdami minėtas savybes. Tačiau nuomonė, kad lyderiais gimstama, o ne tampama vis dar populiari tik tarp mėgėjų, bet ne tarp profesionalių tyrinėtojų (Stoner, Freeman, Gilbert, 2006). Želvys (2001) pažymi, kad bruožų teorija remiasi prielaida, jog svarbiausias veiksnys – vadovo asmenybė ir galima išskirti būdingus sėkmingai dirbančio lyderio bruožus – aukštesnį nei vidutinis intelektą, abstraktų mąstymą, gebėjimą spręsti problemas, savarankiškumą, iniciatyvumą. Northouse (2009), išanalizavęs Stogdillo mokslinių tyrinėjimų apžvalgą, pastebi, jog mokslininkas atskleidė, kaip lyderis skiriasi nuo vidutinio grupės nario. Tie skirtumai yra: intelektas, budrumas, įžvalga, atsakomybė, iniciatyvumas, atkaklumas, pasitikėjimas savimi ir socialumas. Kirkpatrick, Locke (1991) teigia, kad egzistuoja šeši bruožai, skiriantys lyderį nuo ne lyderio: energingumas ir veržlumas, noras pirmauti, sąžiningumas, pasitikėjimas savimi, kognityviniai gebėjimai ir profesionalus savo srities išmanymas. Svarbu pažymėti, jog net ir turėdamas visus lyderiui būdingus bruožus, asmuo netaps lyderiu, jei nebus tinkama situacija.

Lyderystė atsiranda lyderio ir kitų grupės narių darbo santykiuose. Vėlesnėse apžvalgose, Stogdillas (cit. Northouse, 2009) nustatė tiesiogiai su lyderyste susijusias savybes, jų išvardino jau dvylika: veržlumas imtis atsakomybės, siekimas, kad užduotis būtų įvykdyta, energingumas ir atkaklumas siekiant tikslo, polinkis rizikuoti, originalumas sprendžiant problemas, iniciatyvumas socialinėse situacijose, pasitikėjimas savimi ir asmeninio tapatumo pojūtis, pasiryžimas atsakyti už sprendimų bei veiksmų padarinius, pasirengimas absorbuoti santykių su žmonėmis sukeltą stresą, noras toleruoti frustraciją ir vėlavimus, galėjimas daryti įtaką kitų žmonių elgesiui ir gebėjimas kurti socialinės sąveikos sistemas tikslui pasiekti (Bolden, 2004). Mannas (1995) (cit. Northouse, 2009), atlikęs mokslinius tyrimus, pateikė tokias savybes, kurios būdingos lyderiui: intelektas, vyriškumas, prisitaikymas, dominavimas, ekstravertiškumas, konservatyvumas. Lordas (1986) su kolegomis atlikęs metaanalizę, nustatė, jog tam tikros savybės yra reikšmingos kitų žmonių lyderių suvokimui. Įvairiose situacijose pagal šias savybes galima išskirti lyderius iš ne lyderių. Northouse (2009), palyginęs daugelio minėtų autorių vardijamas lyderio savybes, sudarė išsamų sąrašą savybių, kurias privalo ugdytis asmuo, siekiantis tapti grynuoju lyderiu. Šios savybės yra: intelektas, pasitikėjimas savimi, ryžtingumas, garbingumas, socialumas.

Apibendrinant bruožų teorijas, galima teigti, kad jos nėra universalios, dėmesys telkiamas tik į lyderį, nesigilinant į sekėjus ar aplinkybes. Nors šios teorijos neteikia galutinio bruožų sąrašo, tačiau jos orientuoja, kokios krypties bruožai yra būdingi lyderiams.

1.2.2. Elgesio teorijos

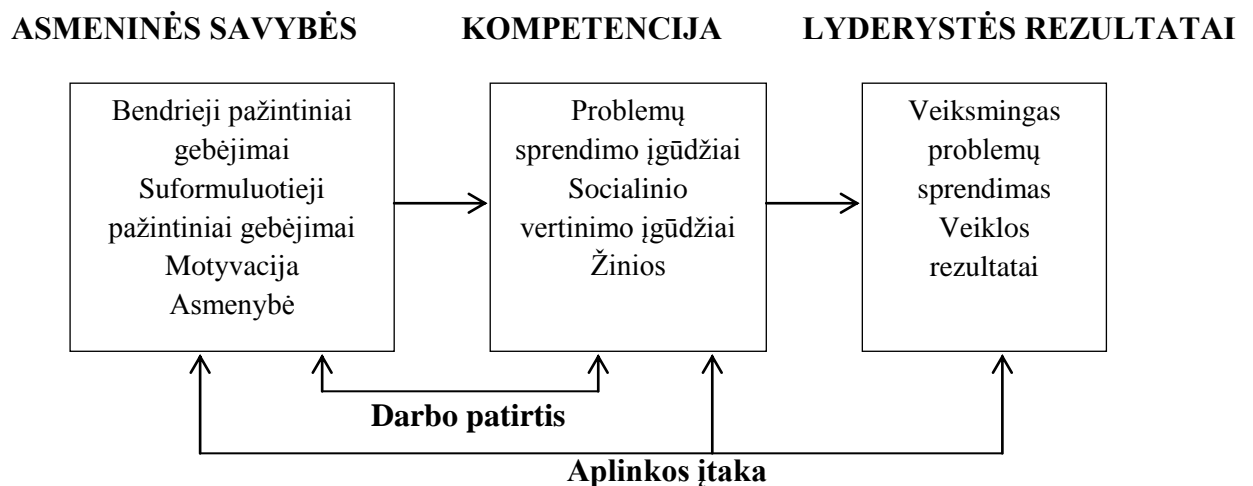
Šios teorijos taip pat kaip ir bruožų, dėmesį sutelkia į patį lyderį, tačiau bihevioristiniame požiūriui į lyderiavimą ne taip svarbu lyderio bruožai, kiek svarbu tam tikros elgesio charakteristikos. Elgesio teorijas analizavę mokslininkai bandė išsiaiškinti, ką daro efektyvūs lyderiai, tuo tarpu jiems buvo nesvarbu, kokie jie yra. Teigiama, kad efektyviai lyderystei reikalingos žinios ir gebėjimai. Ko gero ši lyderystės teorija yra artimiausia dabartiniame visuomenės lyderystės suvokimui, nes daug ir plačiai diskutuojama apie lyderystės gebėjimų plėtotę. Gausu įvairių mokymų, siūlančių ugdytis ar stiprinti lyderystės gebėjimus.

Northouse (2009), cituodamas Katzą (1955, p. 34), teigia, kad efektyvi lyderystė priklauso nuo trejų pagrindinių asmeninių įgūdžių: techninių, bendravimo ir koncepcinių. Autorius tvirtina, kad šie įgūdžiai visiškai skiriasi nuo lyderių bruožų ar savybių. Įgūdžiai yra tai, ką lyderiai gali pasiekti, tuo tarpu bruožai yra daugiau ar mažiau nulemti.

Įgūdžių teorija išskiria trejopus įgūdžius: techninius, bendravimo bei koncepcinius ir pagrindžia jų turinį bei reikšmingumą. Išsamiau aptariant kiekvieną iš įgūdžių, pabrėžiama, jog

techniniai įgūdžiai – tai konkretaus darbo ar veiklos žinios bei kompetencija. Tai specialios srities žinios, mokėjimas analizuoti bei naudoti tinkamas priemones bei būdus. Techniniai įgūdžiai yra svarbiausi žemesniojo bei viduriniojo valdymo lygio lyderiams ir mažiau svarbūs aukščiausiojo lygio lyderiams. Priešinga situacija su bendravimo įgūdžiais – jie svarbūs visiems trimis lyderių lygiams. Žinios ir mokėjimas dirbti su žmonėmis labai skiriasi nuo techninių įgūdžių, skirtų dirbti su daiktais ar programomis. Bendravimo įgūdžiai leidžia lyderiui padėti kartu dirbantiems grupės nariams pasiekti bendrų tikslų. Geras bendravimo įgūdžiais pasižymintis lyderiai savo idėjas suderina su kitų žmonių mintimis, taip sukuria pasitikėjimo atmosferą (Northouse, 2009). Lyderis, gerai įvaldęs bendravimo įgūdžius, jautriai reaguoja į kitų žmonių poreikius. Bendravimo įgūdžiai yra vienodai svarbūs tiek vidurinės, tiek aukščiausios grandies lyderiams. Northouse (2009) teigimu, koncepciniai įgūdžiai reiškia mokėjimą dirbti su koncepcijomis ir idėjomis. Jei techniniai įgūdžiai susiję su daiktais, bendravimu su žmonėmis, tai koncepciniai su idėjomis. Stiprių koncepcinių įgūdžių turintis lyderis, drąsiai kalba apie organizaciją kuriančias idėjas ir jas lydinčius painumus. Toks lyderis gerai operuoja abstrakcijomis ir hipotetinėmis sąvokomis. Koncepciniai įgūdžiai svarbiausi aukščiausiojo lygmens lyderiams, nes jie reikšmingiausi, kuriant organizacijos viziją ar strategiją..

Kita svarbi įgūdžių teorijos dalis – įgūdžių modelis. Įgūdžiais grindžiamą modelį sudaro penki dėmenys: kompetencija, asmeninės savybės, lyderystės rezultatai, darbo patyrimai ir aplinkos įtaka.



1 pav. Lyderystės įgūdžių modelis²

Svarbiausi čia yra problemų sprendimo ir socialinio vertinimo įgūdžiai bei žinios. Problemų sprendimo įgūdžiai reikalingi, kad lyderis galėtų greitai, efektyviai bei kūrybiškai

² Mumford, M., D., Zaccaro, S., J. Harding, F., D., Jacobs, T., O., Fleishman, E., A. (2000). Leadership skills for a changing world: solving complex social problems. *Leadership quarterly*, 11 (1), 23, (cit. Northouse, 2009).

spręsti įvairias susiklosčiusias situacijas. Socialinio vertinimo įgūdžiai būtini dirbant su žmonėmis, siekiant suprasti juos ir socialines sistemas. Šie įgūdžiai savo esme panašūs į jau anksčiau minėtus bendravimo įgūdžius. Trečiasis kompetencijos aspektas – žinios (Northouse, 2009). Jos tiesiogiai veikia lyderio gebėjimą identifikuoti organizacijos problemas ir jas spręsti, lyderio psichika sukuria tam tikras schemas ir sistemas, leidžiančias greitai ir teisingai elgtis atitinkamose situacijose.

Kitas svarbus dėmuo lyderystės įgūdžių modelyje – asmeninės savybės. Tai yra bendrieji pažintiniai gebėjimai, suformuluotieji pažintiniai gebėjimai, motyvacija, asmenybė. Northouse (2009) teigimu, bendruosius pažintinius gebėjimus, kitaip vadinamus intelektu, sudaro percepcinis apdorojimas, informacijos apdorojimas, bendrieji mąstymo įgūdžiai, kūrybiško ir skirtingo nuo kitų mąstymo gebėjimai bei įsiminimo įgūdžiai. Jie susiję su biologija, o ne patirtimi. Suformuluotieji pažintiniai gebėjimai – tai intelektinis gebėjimas, išmoktas ar įgytas per tam tikrą laiką. Jis įgyjamas per patirtį ir žmogui senstant nemažėja. Aptariant motyvaciją, svarbu pažymėti, kad lyderis turi būti stipriai motyvuotas tiek spręsti organizacijos problemas, tiek skleisti savo įtaką ir dominuoti, tiek ir siekti organizacijoje socialinės gerovės. Asmenybė yra ketvirtoji įgūdžių modelio asmens savybė, ji turi būti tvirta, atspari stresams, lanksti.

Sekantis dėmuo – lyderystės rezultatai. Jie apima veiksmingą problemų sprendimą bei veiklos rezultatus. Geras problemų sprendimas reiškia logiškų, veiksmingų, nekasdieniškų ir pranokstančių turimą informaciją sprendinių sukūrimą. Tuo tarpu veiklos rezultatai rodo kaip lyderis atliko savo darbą, rezultatams įvertinti naudojami standartiniai išoriniai kriterijai (Northouse, 2009).

Ketvirtasis dėmuo – darbo patirtis. Ji daro poveikį lyderių savybėms ir kompetencijai. Northouse (2009) teigimu, lyderiai gali išsiugdyti reikiamus gebėjimus per patirtį. Kuo sudėtingesnės užduotys skiriamos, tuo labiau išreikštai lyderiai gali parodyti savo gebėjimus ir taip kaupti patirtį.

Paskutinis dėmuo – aplinkos įtaka. Tai yra veiksniai, esantys už lyderio kompetencijos, bruožų bei patirties ribų. Nėra įvardijami konkretūs aplinkos veiksniai, tačiau pripažįstama, kad pastarieji egzistuoja ir iš tiesų veikia lyderio darbo rezultatus.

Pateikiamas Teorijos X ir Teorijos Y variantas, kuriame apie lyderių elgesį kalbama, atsižvelgiant į jų prigimtį. McGregor (1960) (cit. Bolden, 2004) pateikė savitą lyderių elgesio modelį pagal jų prigimtį. Tai buvo dvi priešingos teorijos, pavadintos X ir Y. Teorijos X lyderiai, jo teigimu, gana negatyviai žvelgia į žmones, turi susiformavusią nuomonę, jog žmogaus prigimtis yra išvengti darbo, jei tik tokia galimybė pasitaiko. Tokie lyderiai yra įsitikinę, jog darbuotojams būtina griežta kontrolė ir raginimas dirbti, nes patys darbuotojai neturi atsakomybės ir sąmoningumo gerai atlikti savo darbą. Tuo tarpu Teorijos Y lyderiai tiki, jog

darbuotojams sutelkti visas fizines ir protines galias tinkamai atlikti darbui yra taip pat natūralu kaip ilsėtis ar pramogauti. Jie taip pat įsitikinę, jog bet kuriam žmogui, sudarius tinkamas sąlygas, norisi ne tik prisiimti, bet ir siekti atsakomybės. Tokie vadovai stengiasi ugdyti savo darbuotojų kūrybiškumą, gebėjimą naudotis vaizduotę, išradingumą ir problemų sprendimo gebėjimą (Bolden, 2004). Žinoma, Teorijos X lyderiai nieko panašaus nesistengia įvykdyti elgesyje su savo darbuotojais. Taigi, Teorijos X lyderiai renkasi autokratinį stilių, o Teorijos Y lyderiai pirmenybę teikia paskatinančiam, dalyvaujančiam lyderiavimui.

Apibendrinant galima teigti, kad elgesio/įgūdžių teorijos pateikia ne sėkmingos lyderystės receptus, o struktūrą, padedančią suprasti sėkmingos lyderystės prigimtį. Šios teorijos gali būti gairėmis, projektuojant strategiją, kaip tapti asmeniui/vadovui sėkmingu lyderiu.

1.2.3. Situacijų teorijos

Situacijų teorijos yra vienas iš labiausiai pripažintų požiūrių į lyderystę. Kaip teigė Graeff (1983), iš pradžių egzistavo 3-D vadovavimo sistemos (lyderio elgesys, priėmimo struktūros, dėmesys), pristatytos Reddino dar 1967 m., Hersey ir Blanchardo 1969 m., vėliau pavadintos situacijų teorijomis. Situacinei lyderystei svarbiausia yra lyderio elgesys tam tikrose situacijose. Čia svarbiausia kaip lyderis geba pritaikyti savo lyderystės stilių skirtingose situacijose, kuomet veikia skirtingi žmonės, skirtingos užduotys, aplinka ir kiti kintamieji (Bolden, 2004). Nėra vieno geriausio lyderystės stiliaus, jis turi būti pasirenkamas pagal situaciją. Tam, kad lyderis galėtų sėkmingai lyderiauti, jam svarbu pažinti savo darbuotojus, žinoti jų kompetencijos ribas, motyvacijos lygį, atsakomybės išreikštumą, tuomet jis galės efektyviai priderinti lyderiavimo stilių prie situacijos. Lyderystės stilius – tai žmogaus, mėginančio daryti įtaką kitiems, elgesys. Šį elgesį sudaro ir direktyviniai (užduoties vykdymo), ir paramos (santykių) poelgiai. Direktyviniai poelgiai padeda grupės nariams įgyvendinti tikslus, nurodant jiems kryptį, formuluojant tikslus bei įvertinimo metodus, nustatant užduočių atlikimo terminus, apibrėžiant vaidmenis ir parodant, kaip tikslai turi būti įgyvendinti. Paramos poelgiai padeda grupės nariams jaustis ramiai dėl savęs pačių, kolegų bei situacijos. Šie poelgiai susiję su dvipusiu komunikavimu ir reakcija, rodančia socialinę ir emocinę paramą kitiems (Northouse, 2009). Į santykius orientuoti lyderiai sulaukia sėkmės ir įgyvendina tikslus geriau nei direktyvūs lyderiai.

Adairas (1973) (cit. Bolden, 2004) teigia, kad efektyvus lyderis turi gebėti balansuoti ir paskirstyti dėmesį tarp trijų dimensijų – užduoties, komandos, atskiro asmens.

Apibendrinant situacijų teoriją, galima teigti, jog čia dėmesys koncentruojamas ties tinkamų vadovo lyderiavimo stiliaus pasirinkimu bei įsisąmoninimu, jog vienas ir tas pats vadovavimo stilius negarantuos sėkmingos lyderystės. Lyderis privalo gerai pažinti savo

pavaldinius ir žinoti jų galimybes, tuomet tikimybė pasiekti tinkamą rezultatą išauga. Lyderiui svarbu būti lanksčiam bei atviram.

1.2.4. Transformacinė lyderystė

Transformacinė lyderystė priskiriama „naujamajai lyderystei“, akcentuojančiai charizmatinius bei jausminius lyderystės elementus. Northouse (2009), cituodamas Bassą ir Riggio (2006) pastebi, jog ši teorija šiuo metu gali būti populiari dėl to, kad pabrėžia vidinę motyvaciją ir siekėjų ugdymą. Transformacinė lyderystė atliepia šiandienos darbo grupių, kurios šiais netikrumo laikais nori būti įkvėptos bei gauti įgaliojimų, poreikius. Transformacinė lyderystė – tai procesas, keičiantis ir transformuojantis žmones (Northouse, 2009). Basso (1985) teigimu, transformaciniai lyderiai skatina sekėjus padaryti daugiau nei reikalaujama, inicijuoja juos įgyvendinti netikėtus tikslus bei sukelia motyvaciją dirbti savarankiškai. Tokie lyderiai ypač daug dėmesio skiria tam tikram elgesiui. Jie integruoja sąžiningumą ir teisingumą, nustato aiškius tikslus, kelia didelius lūkesčius, tačiau ypatingai teikia paramą ir pripažinimą, kreipia dėmesį į sekėjų emocijas ir interesus bei ragina juos žvelgti plačiau nei vien į savo interesus, bei siekti neįmanomo. Jie sutelkia dėmesį į visuomenės vertybes ir veikia pokyčių metu (Sadeghi, Pihie, 2012).

Northouse (2009) teigia, kad transformacinė lyderystė yra procesas, kurio metu asmuo kartu su kitais sukuria ryšį, didinantį ir lyderio, ir sekėjų motyvaciją bei moralumą. Toks lyderis yra atidus sekėjų poreikiams ir motyvams bei stengiasi padėti jiems maksimaliai išnaudoti savo galimybes. Bernsas (1978) (cit. Marzano, Waters, McNulty, 2012) pastebėjimu, transformaciniai lyderiai kuria tokius santykius, kurie skatina tobulėti ir paverčia pasekėjus lyderiais, o lyderius gali paversti moraliniu pavyzdžiu. Šiuo atveju transformacinė lyderystė ypatingai svarbi mokymo procese. Mokytojas turi būti moraliniu pavyzdžiu mokiniams ir versti juos lyderiais, siekiančiais visuomenės gerovės ne konkurencijos, o moralinės atsakomybės principais. Marzano ir kt. (2012) pateikia Basso (1985) suformuotą transformacinio lyderio elgseną apibūdinančią keturių kertinių savybių sąrašą: dėmesingumas, intelekto gebėjimų aktyvinimas, įkvėpiantis motyvavimas bei įtaiga. Dėmesingumas reiškia, jog lyderis skiria dėmesio tiems grupės nariams, kurie atrodo apleisti, intelekto gebėjimų ugdymas reiškiasi lyderio skatinimu į problemas ir jų sprendimą pažvelgti kitu kampu, įkvėpiantis motyvavimas – gebėjimas orientuoti viršyti savus lūkesčius, suteikiant galios, pasitikėjimo ir dinamikos pojūtį, na ir įtaiga, kuri pasireiškia aplinkinių elgesio modeliavimu per savo pasiekimus, asmenines savybes ir elgesį bei rodant asmeninį pavyzdį.

Transformacinė lyderystė švietime, ko gero, yra viena tinkamiausių. Transformacinis lyderis, kuria mokykloje tokias sąlygas, kurios leidžia atsiskleisti mokyklos administracijos, mokytojų ir mokinių kūrybiškumui ir organizaciniam mokymuisi, padeda mokykloje rasti besimokančiai bendruomenei (Navickaitė, 2012). Basso nurodytos keturios svarbiausios transformacinio lyderio savybės mokytojo pritaikytos mokymo procese suteiktų plačiausias galimybes mokiniams siekti lyderio gebėjimų. Tam, kad mokytojas galėtų motyvuoti ugdytinį, jis privalo rodyti dėmesį, ypač tiems, kuriems jo tenka mažiau. Rodomas pozityvus dėmesys, tikėtina, pakurstys asmeninę mokinio motyvaciją pačiam plėtoti ir aktyvinti intelektualius gebėjimus, ieškoti netradicinių problemų sprendimo būdų. Savaiame aišku, mokytojas turi atitikti visuomenės suformuotą mokytojo vaizdinį, kitaip tariant, turi būti asmeniniu pavyzdžiu savo mokiniams, tokiu būdu viskas ko jis mokys bus įtaigu. Tokiu būdu ir tik toks mokytojas gali ugdyti būsimuosius lyderius. Transformacinė lyderystė švietime ypatingai svarbi dėl moralinio aspekto ir visuomenės gerovės siekio. Žvirdausko (2006) atlikto mokyklos vadovo lyderystės raiškos tyrimo duomenys atskleidžia, kad Lietuvoje 69,5 proc. mokyklų vadovų yra transformaciniai lyderiai. Melnikovos (2011) disertacinis tyrimas atskleidė, kad Lietuvos bendrojo lavinimo mokyklose dominuoja instruktinis vadovavimo modelis, mažiau išreikštas yra transakcinis vadovavimo modelis, o mažiausiai – transformacinis vadovavimo modelis. Be to, tarp labiausiai aktualių ugdytinų savo kompetencijų mokyklų vadovai nurodo strateginės kompetencijos poreikį. Pokyčių kontekste, transformacinė lyderystė įgauna švietimo praktikoje dar didesnę nei iki šiol aktualumą.

1.2.5. Transakcinė lyderystė

Transakcinė lyderystė yra transformacinės lyderystės teorijos sudedamoji dalis. Šios lyderystės centre yra lyderio-sekėjų pasikeitimai, kurie įgalina sekėjus įgyvendinti savo ir organizacijos interesus (Riaz, Haider, 2010). Bendrais bruožais transakcinė lyderystė apibūdinama kaip vieno dalyko mainai į kitą (lot. *quid pro quo*). Bassas ir Avolio (1994) (cit. Marzano ir kt., 2012) išskiria tris transakcinės lyderystės formas: pasyvioji lyderystė pagal išimties principą, aktyvioji lyderystė pagal išimties principą ir konstruktyvioji transakcinė lyderystė. Pagal Sosiką, Dione (1997), kuriuos cituoja Marzano ir kt. (2012), pasyvioji lyderystė pagal išimties principą reiškia, kad lyderis nustato tam tikrus standartus, tačiau neskubama demonstruoti lyderiui būdingo elgesio ir laukiama kol kils rimtų problemų. Sekėjai, kurių lyderis pasirinkęs tokį stilių, mano, kad jų užduotis išlaikyti stabilią padėtį, kurią norima išsaugoti ir ateityje. Aktyviają lyderystę pagal išimties principą pasirinkę lyderiai daug dėmesio skiria kylančioms problemoms, nustato standartus ir kruopščiai kontroliuoja pavaldinių veiksmus. Jų

valdymo stilius toks agresyvus, kad darbuotojai bijo rizikuoti ir rodyti iniciatyvą. Konstruktyvioji transakcinė lyderystė yra veiksmingiausias ir aktyviausias transakcinės lyderystės stilius. Tokią lyderystę pasirinkęs vadovas nustato tikslus, paaiškina kokių rezultatų tikisi, apdovanoja už laimėjimus, siūlo ir pataria, teikia grįžtamąjį ryšį ir pagiria darbuotojus, kai jie to nusipelno. Išskirtinė šio stiliaus ypatybė – darbuotojai kviečiami dalyvauti valdymo procese aktyviau, nei taikant kitus du stilius (Marzano ir kt., 2012).

Transakcinė lyderystė stebima daugelyje gyvenimo sričių, tarp jų ir švietime. Mokytojas, rašantis pažymį mokiniui už jo atliktą darbą, demonstruoja transakcinę lyderystę. Mokyklos direktorius, skirdamas priedą gerai dirbančiam mokytojui, rodo transakcinę lyderystę.

Taigi, transakciniai lyderiai skiriasi nuo transformacinių tuo, kad nesuasmenina sekėjų poreikių ir netelkia dėmesio į jų asmeninį tobulėjimą. Jie keičiasi su pavaldiniais vertingais dalykais, kad išspręstų savo ir jų problemas (Northouse, 2009). Žvirdausko (2007) atlikto tyrimo duomenimis, Lietuvoje transakcinės (sandorių) lyderystės bruožais pasižyminčių mokyklų vadovų skaičius mažiausias – 17, 9 proc. Šie vadovai darbuotojams dažnai nurodo, kas ką turi daryti, nesistengia pakeisti žmonių mąstymo, palaiko tik formalius santykius su darbuotojais, siekia, kad darbuotojai atliktų tik jų pareigybėse numatytus darbus ir nieko daugiau, rūpinasi tik kasdienine mokyklos veikla, neplanuodamas toli į priekį ir kt. Todėl sąlyginai nedidelis procentas šio tipo lyderyste pasižyminčių mokyklų vadovų leidžia daryti prielaidą, kad mokyklose vyrauja palankesnės sąlygos nei sudaromos transakcinės lyderystės įtakoje.

1.2.6. Lyderystės kaip tarnystės koncepcija

Tarnaujančios lyderystės sąvoka literatūroje sutinkama nuo Greenlefo (1977) publikacijų, kuriose jis teigė, kad tarnaujanti lyderystė formuojasi iš noro iškelti ir įgyvendinti kitų žmonių lūkesčius ir siekius aukščiau už savus. Tokios lyderystės sąmoningas pasirinkimas – tarnauti, padėti kitiems. Čia svarbiausia tarnauti žmogui, o ne jam vadovauti. Tarnaujantis lyderis skatina savo sekėjus būti sveikesniais, išmintingesniais, laisvesniais bei labiau autonomiškais, labiau pasitikėti savimi ir tarnauti kitiems (Vinod, Sudhakar, 2011). Tokia perspektyva yra priešprieša toms teorijoms, kurios akcentuoja kontrolės ir visų organizacijos narių priežiūros svarbą, pavyzdžiui, transakcinės lyderystės. Lyderystės kaip tarnystės teorijoje požiūris į lyderio vietą organizacijoje yra išskirtinis. Tarnaujantis lyderis yra organizacijos centre, o ne hierarchijos viršūnėje. Tai suprantama kaip lyderio dalyvavimas visose organizacijos veiklos srityse, toks lyderis bendrauja su visais darbuotojais, o ne tik su aukštesnių hierarchijos sluoksnių atstovais (Marzano, 2012). Savo esme tarnaujanti lyderystė turi sąsają su transformacine lyderyste, taip pat akcentuojančią bendravimą, palaikymą, ypač moralinį aspektą bei kitų gerovės siekį, tačiau

transformacinė lyderystė siekia įteigti sekėjams organizacijos tikslų įgyvendinimo svarbą, o tarnaujantis lyderis – tarnauti pavaldiniams, jais rūpintis.

Keletą metų atidžiai analizavęs Greenleaho darbus, Spears (2004) išskyrė kertines tarnaujančiam lyderiui būdingas charakteristikas. Anot jo, svarbiausia yra klausymasis, jis kartu su protarpine refleksija yra svarbiausia tarnaujančiam lyderiui. Kitas svarbus bruožas – empatija. Tai kito asmens jausmų suvokimas, įsijautimas į kito būseną. Tarnaujantis lyderis taip pat turi gebėti gydyti sielos žaizdas, atsiradusias dėl nesusikalbėjimo ar konfliktų organizacijoje. Lyderis turi gebėti įtikinti. Būtent ne nurodyti ir įsakyti, o argumentuotai įtikinti. Kitos svarbios charakteristikos – suvokimas bei konceptualizavimas. Turi matyti organizacijos koncepciją, perspektyvas bei sąmoningai veikti. Įžvalga – kita svarbi tarnaujančio lyderio charakteristika. Tai pasimokymas iš praeities klaidų ir apgalvojimas kaip elgtis ateityje. Paskutinės trys charakteristikos, tai - rūpinimasis, įsipareigojimas auginti žmones bei bendruomenės kūrimas. Šios charakteristikos susijusios su asmens kaip besąlygiškos vertybės suvokimu ir rūpinimusi juo vien dėl to, kad jis yra. Tarnaujantis lyderis įsipareigoja dėti visas pastangas, kad jo žmonės plėtotų savo asmenybės galias bei jaustųsi vieni kitų palaikomi ir suprasti (Spears, 2004).

Apibendrinant galima teigti, jog tarnaujanti lyderystė gali tapti itin reikšminga organizacijose dėl tarnaujančio lyderio pastangų skatinti nepriklausomybę, žinių plėtotę ir individo vystymąsi (Jones, 2012). Galima numanyti, kad tarnaujančio lyderio darbuotojai gali mažiau išgyventi nerimą, jausti didesnę pasitenkinimo darbu laipsnį, bei būti lojalesni organizacijai, nes tarnaujantis lyderis sieks gerovės savo darbuotojams, nesijaus esantis hierarchijos piramidės viršuje, o priešingai – tarnaus.

1.2.7. Lyderystės mokymui modelis

Pastaruosius du dešimtmečius lyderystė mokymui yra populiariausia švietimo lyderystės tema. Ji yra unikali švietimo lyderystės srityje ir skiriasi nuo kitų lyderystės teorijų, nes yra susijusi su mokinių ir mokytojų mokymo bei mokymosi programomis bei procesais (Sahin, 2011). Kaip teigia Marzano ir kt. (2012), nepaisant savo populiarumo, ši lyderystė dar nėra itin tiksliai apibrėžta, tačiau ilgainiui išpopuliarėjo Smith ir Andrews (1989) lyderystės mokymui apibūdinimas. Jie nurodo keturis šios lyderystės aspektus: aprūpinimas ištekliais, ugdymo proceso organizavimas, komunikacija bei dalyvavimas mokyklos gyvenime (Marzano ir kt., 2012). Rūpinimasis ištekliais pasireiškia visapusiškai tinkamų sąlygų mokytojams dirbti sudarymu. Mokytojas, šiuo atveju, lyderyste mokymui rūpinasi modeliuodamas norimą elgesį, dalyvaudamas kvalifikacijos tobulinimo kursuose ir teikdamas prioritetą ugdymui bei aktyviai remdamas kasdienę ugdymo veiklą bei programas. Taip pat nustatydamas aiškius mokyklos

tikslus ir juos pateikdamas mokytojams bei darbuotojams. Aktyvus dalyvavimas reiškiasi dažnu darbo pamokose stebėjimu ir sąlygų sudarymu mokytojams ir kitiems darbuotojams su juo bendrauti kai tik yra poreikis (Marzano ir kt., 2012).

Gulcan (2012) pažymi, kad lyderystė mokymui iš esmės pakeitė mokyklos administracijos vaidmens ir vadovavimo suvokimą. Dabar jų pagrindinė užduotis – plėtoti mokymąsi. Mokykloje kuriama tokia aplinka, kuri skatina mokytis vieniems iš kitų, ko pasekoje geresnių rezultatų gali pasiekti ir mokiniai.

Bleiso ir Bleis (1999) (cit. Marzano ir kt., 2012) pasiūlytas sąmoningumo ir augimo modelis nurodo tokias lyderio mokymui ypatybes: remia ir palengvina mokymo ir mokymosi tyrinėjimą, skatina mokytojus suvienyti pastangas, užmezga ugdomojo konsultavimo santykius tarp mokytojų, sprendimams priimti taiko instrukcinį tyrimą, o bendraudamas su mokytojais laikosi suaugusiųjų mokymo principų.

Khan ir kt. (2009) siūlo lyderystės mokymui schemą: lyderystė mokymui →supervizija→mokytojų galimybių plėtotė→tiesioginis mokytojo darbas→mokinių mokymosi rezultatų augimas. Čia svarbu, kad lyderis dalintųsi savo pastebėjimais ir apmąstymais apie mokytojo darbą, būtų atviras ir geranoriškas. Kaip ir kiti autoriai, Khan (2009) taip pat mini mokytojų galimybių plėtotę, kvalifikacijos kėlimą ypač tiems mokytojams, kurie dirba veiksmingai. Jiems turi būti sudarytos sąlygos tobulėti. To pasekoje mokytojas, dirbdamas tiesioginį savo darbą, gebės perduoti kokybiškas žinias mokiniams ir bus stebimas mokinių mokymosi rezultatų augimas.

Lyderystė mokymui turi bendrumų su transformacine lyderyste, tačiau pastaroji lyderystė yra lyderystės mokymui išplėtimas. Tai viena moderniausių ir atitinkančių šiandienos švietimo reikalavimus lyderystės teorijų, kompleksiškai skatinanti ne tik lyderio, bet ir mokytojo bei mokinių lyderystės potencialą.

1.3. Mokytojų lyderystės struktūra

Mokytojų lyderystė, kaip pažymi Haris, Mjuisas (2003), visų pirma yra priemonė, kuria siekiama mokyklose aukštos kokybės mokymosi ir mokymo. Mokytojų lyderystės, kaip tam tikro lyderystės tipo, pagrįsto profesinio bendradarbiavimo, plėtos ir augimo principais, svarbiausias uždavinys – gerinti mokymąsi. Mokytojų lyderystė – ne formalus vaidmuo, pareigų ir užduočių rinkinys, o labiau tam tikra tarpininkavimo forma, nes mokytojams suteikiama galia vykdyti plėtos veiklą, kuri daro tiesioginę įtaką mokymo ir mokymosi kokybei. Mokytojai lyderiai stiprina mokyklos bendruomenę ir skatina kitus sekti savo pavyzdžiu – siekti geresnės mokymo praktikos. Kaip pažymi Navickaitė (2012), mokytojai lyderiai – tai specialistai,

daugiausia laiko praleidžiantys klasėje, bet esant pokyčių ir naujovių poreikiui, besimantys lyderių vaidmens. Pagrindinė jų užduotis – padėti kolegoms atrasti ir išbandyti naujas idėjas, pateikti konstruktyvią kritiką siekiant užtikrinti geresnį mokymą ir mokymąsi. Išskiriamos tokios mokytojų lyderių veiklos sritys: ugdymo turinio kūrimas, siūlymai dėl jo tobulinimo; mokyklos veiklos tobulinimas; mentoriavimas; mokyklos veiklos tobulinimui skirti tyrimai; aktyvus dalyvavimas ugdymo procese, ugdymo inovacijų kūrime bei diegime ir pan. Ko gero, jau niekas nedrįs ginčytis, kad lyderiaujantys mokytojai daro didžiulę įtaką mokymosi patirčiai, tačiau kad rastųsi sąlygos mokytojų lyderystei, turi būti tam tikros prielaidos: mokyklos vadovas turi suteikti vadovavimo galių mokytojams, mokytojai turi būti pasirengę priimti ir pripažinti kitų kolegų lyderystę tam tikrose srityse, mokyklos vadovai turi būti lyderių lyderiais, kurių tikslas – kurti pasitikėjimu grįstus santykius su visais darbuotojais ir skatinti lyderystę bei autonomiją visoje mokykloje (Navickaitė, 2012).

Tačiau susiduriama su problema, kad daugelis mokytojų mano, jog jie yra tiesiog mokytojai, o ne lyderiai. Lyderiai mokykloje, anot jų, yra direktorius ir kiti vadovai. Mokytojai vadovaujasi principu – direktorius yra lyderis – aš sekėjas. Kai kada tai vadinama „aš tik mokytojas“ sindromu. Tačiau svarbu pastebėti, kad be mokytojų lyderystės mokyklų tobulinimas praktiškai yra neįmanomas, o mokytojų lyderystės veiksnys nėra tinkamai išnaudojamas ir ugdomas (Helterbran, 2010). „Mokytojai, pasirinkę mokytojo lyderio kelią, užuot buvę tik nuomininkais, tampa savo mokyklos šeimininkais ir indėlininkais“, teigė Bartas (1999) (cit. Lambert, 2011, p. 58). Mokytojas privalo jaustis savo mokyklos indėlininku ir šeimininku, tik tada jis jaus atsakomybę už savo darbą, bus lojalus. Svarbu suprasti, kad mokykloje lyderiais ne tik gali, o jau ir turi būti ne tik mokyklos vadovai, bet ir kiti mokykloje veikiantys asmenys (Cibulskas, Žydžiūnaitė, 2012). Galbūt kažkada seniai buvo įmanoma mokytojui būti tik mokytoju, tačiau šiais sparčios kaitos ir nepaliaujamo informacijos srauto laikais verta prisiminti Darvino (1909) teiginį, jog „Išgyvena ne stipriausios rūšys ir ne protingiausios, o tos, kurios greičiausiai reaguoja į pokyčius“ (Harris, 2010). Kaip žinoma, lyderystė yra pokyčių katalizatorius. Ji suvokiama kaip stimulus, suteikiantis organizacijai varomosios jėgos ir energijos. Mokytoją lyderį derėtų suvokti kaip asmenį, plėtojančią savo žmogiškąjį potencialą, nuolat besimokančią, siekiančią tobulėti ir kelti kvalifikaciją, trokštančią sudominti mokslo žiniomis savo mokinius ir besidalinančią gerąja patirtimi su kolegomis (Frost, 2008). Kiekvienas mokytojas savo klasėje turi būti lyderis. Svarbu, kad jis įkvėptų savo mokinius siekti žinių ir asmenybės vystymosi, įneštų naujovių į ugdymo procesą ir skatintų ugdytinius siekti savo tikslų. Mokytojas lyderis – tai toks asmuo, kuris ne tik moko ir dalinasi savo žiniomis su mokiniais klasėje, bet ir turi įtakos už savo klasės ribų. Jis kelia tikslą ir telkia kolegas pagerinti mokyklos ir mokymo rezultatus ir prisiima su tuo susijusią atsakomybę. Čia svarbiausia mokytojo kompetencija ir

įgūdžiai (Danielson, 2006). Kolegas telkti kūrybiškai pažvelgti į lyderystę galima tokiais būdais: rodant pavyzdį ir nebijant rizikuoti, esant reikalui sukuriant problemą ir skatinant ją neatidėliotinai išspręsti, atskleidžiant kolegoms naujus mąstymo būdus ir patirtis, leidžiant veikti atsisakius kontrolės, skiriant laiko ir erdvės bei pasirūpinant priemonėmis, skatinant tiek bendradarbiavimu grindžiamą, tiek individualų kūrybinį mąstymą, skatinant į klaidas žiūrėti kaip į galimybę pasimokyti, primenant mokyklos vertybes (Stoll, Temperley, 2009). Šie veikimo būdai, jų priėmimas ir vykdymas sudaro prielaidas pasiekti lyderystės tikslą – geresnį mokymąsi visiems.

Rupšienė ir Skarbalienė (2010), išanalizavusios lyderystės teoretikų darbus, išskyrė septynis mokytojų lyderystės elementus, kuriuos traktuoja kaip mokytojų lyderystės savybes. Jos teigia, kad mokytojai lyderiai turi pasižymėti tokiomis savybėmis:

1. *Aukštas asmeniniais standartais ir troškimu būti geriausiu, kurie susiję su asmenybės bruožais.* Lyderiai nuo ne lyderių skiriasi ambicingumu ir reiklumu savo pačių darbui, siekia aukščiausios profesinės kokybės ir tobulumo. Tokie mokytojai noriai kelia savo kvalifikaciją, dalyvauja mokymuose ir kursuose tam, kad įgytų naujų įgūdžių.
2. *Stipri vizija, koks turi būti mokytojas ir mokykla. Lojalumu savo profesijai, organizacijai ir mokiniams.*
3. *Gebėjimu įveikti baimes ir stresą, gera savitvarda ir atsparumu negatyvioms emocijoms.*
4. *Realiu situacijos vertinimu – gebėjimu objektyviai vertinti savo darbą ir jo rezultatus, atlikti stiprybių ir silpnybių analizę.*
5. *Moraline, socialine ir dorovine atsakomybe už savo darbą, ugdytinius, mokyklą, švietimo sistemą.*
6. *Ryžtingumu siekti rezultato.*
7. *Gebėjimu motyvuoti ir įkvėpti komandą gerai dirbti, mokinius gerai mokytis, dalyvauti įvairiose veiklose, darbus ir užduotis atlikti maksimaliai kokybiškai.*

Nurodyti lyderystės elementai iš tiesų atspindi mokytojo lyderio portretą. Toks mokytojas neabejotinai gebės pasiekti efektyvaus ir lyderiaujančio mokytojo statusą. Mokytojas lyderis, visų pirma, yra efektyviai dirbantis mokytojas. O mokytojo darbo efektyvumą geriausiai atspindi mokinių pasiekti akademiniai rezultatai, bet ne tik jie, nes reikšmingi ir gyvenimo, socialiniai įgūdžiai, kuriuos mokiniai ugdomi efektyvaus mokytojo, mokytojo lyderio (Wetzler, 2010). Lyderystė neatsiejama nuo pedagoginio darbo esmės ir misijos. Kaip pastebi Glickman (2010), jei mokytojas neieško naujovių, o tas pačias pamokas veda taip kaip daug metų prieš tai, nesiekia grįžtamojo ryšio iš mokinių, neanalizuoja ir nevertina jų darbų taip, kad pasikeistų

pamokos akcentai, nesilanko ir nestebi kolegų pamokų, nesidalija gerą patirtimi ir neprašo kritikos iš kolegų, nesilanko seminaruose, neskaito naujausios profesinės literatūros, nelaukia ir nekviečia patyrusių asmenų stebėti savo pamokų, kad sulauktų pasiūlymų, neturi asmeninio tobulėjimo plano, akcentuojančio pokyčius pamokoje, siekiant pagerinti ugdymo kokybę, neturi savo mokymo įsivertinimo sistemos, susietos su asmeniniais, klasės ir visos mokyklos tikslais, tai toks mokytojas neturi jokių galimybių tobulėti kaip mokytojas ir siekti lyderystės. Jis pasmerktas būti nublokštas stiprios žinių visuomenės, naujovių ir pokyčių srovės. Tokiam mokytojų tipui gresia eliminavimas iš švietimo sistemos, nes šiuo metu reikalavimai aukštesni nei jie gali ar nori pasiekti.

Lambert (2011) pateikia Costa ir Kallick (2000) sudarytą mokytojų ir mokytojų lyderių palyginimo lentelę:

3 lentelė

Mokytojų ir mokytojų lyderių veiklos ypatumai (pagal Costa, Kallick, 2000)

Veikla	Mokytojas	Mokytojas lyderis
Pavyzdžio rodymas	Rodo mokiniams pavyzdį, ko iš jų tikimasi. Jeigu norime, kad mokiniai būtų atidūs, turime parodyti kaip būti atidžiam.	Rodo lyderio pavyzdį. Jeigu norime, kad kiti taptų lyderiais, turime parodyti kaip elgiasi lyderiai.
Ugdomasis konsultavimas	Padedą mokiniams apgalvoti savo veiklą. Mokytojas užduoda klausimus, o ne nurodo mokiniams ką daryti.	Padedą kitiems apgalvoti savo veiklą. Mokytojai užduoda vieni kitiems klausimus, o ne nurodo ką daryti
Parama	Pateikia užuominų, padedančių atlikti užduotį, užduodamas atitinkamus klausimus ir suteikdamas mokiniams galimybę išanalizuoti užduotį ir ją atlikti.	Pateikia užuominų, padedančių atlikti užduotį, užduodamas tinkamus klausimus ir suteikdamas kitiems asmenims (ypač naujiems mokytojams) galimybę išanalizuoti užduotį ir ją atlikti.
Minčių reiškimas	Atskleidžia mokiniams savo mintis, kad jie žinotų, ką jis galvoja.	Atskleidžia bendradarbiams ir mokinių tėvams savo mintis, kad jie žinotų, ką jis galvoja.
Refleksija	Apsvarsto ir apmąsto savo veiklą. Užduoda sau tokius klausimus: "Kas šiandien gerai sekėsi?" Kodėl? Jeigu tai daryčiau dar kartą, ką daryčiau kitaip?"	Apsvarsto ir apmąsto savo veiklą. Užduoda sau tokius klausimus: "Kas šiandien gerai sekėsi?" Kodėl? Jeigu tai daryčiau dar kartą, ką daryčiau kitaip?"
Tyrinėjimai	Rodo mokiniams pavyzdį, kad reikia prisiimti atsakomybę, kad jie suprastų, jog neapibrėžtumo yra kiekvienoje naujoje mokymosi veikloje.	Rodo aplinkiniams pavyzdį, kad reikia prisiimti atsakomybę, kad jie suprastų, jog neapibrėžtumo yra kiekvienoje naujoje mokymosi veikloje.

Iš pateikto palyginimo galima daryti išvadą, kad lyderystė yra bendras mokymosi procesas, padedantis siekti mokyklos tikslų. Pagrindiniai skirtumai tarp eilinio mokytojo ir mokytojo lyderio yra tokie, kad mokytojui lyderiui svarbu padėti mokytis ir ugdytis ne tik mokiniam, bet ir kolegoms bei kitiems mokyklos bendruomenės nariams. Jo ugdymo aplinka prasiplečia. Ugdydami ir skatindami mokytis ne tik kolegas, bet ir kitus bendruomenės narius, mokytojai lyderiai sukuria arba sutvirtina bendruomeninius ryšius. Tam, kad rastųsi stiprūs bendruomeniniai ryšiai, būtina laikytis sąžiningumo, teisingumo, paramos, pagarbos ir supratimo principų. Tokiais principais besivadovaujančią bendruomenę lengviau nukreipti į aukštesnį tikslą ir ugdyti lyderystės gebėjimus.

Remiantis Lambert (2011), sudarytas mokytojo lyderio portretas, kurį galima palyginti su Rupšienės, Skarbalienės (2010) išskirtomis mokytojo lyderio charakteristikomis:



2 pav. Mokytojo lyderio portretas³

³ Pagal Lambert, L. (2011). *Lyderystės gebėjimai ir tvari mokyklų pažanga*. Vilnius: Vitae Litera.

Lyginant minėtų autorių išskiriamas mokytojų lyderių savybes, pastebimi panašumai aptariant vizijos turėjimą, suinteresuotumą nuolat tobulėti, veiklos apmąstymą, atsakomybę už mokinių ugdymą ir pasiekimus, ryžtingumą ir gebėjimą įkvėpti kitus, tačiau Lambert (2011) neakcentuoja mokytojo lyderio emocinio stabilumo ir atsparumo stresui bei negatyvioms emocijoms. Pastarosios savybės tampa reikalingomis, susidūrus su lyderystės kliūtimis, kurias galima išskirti tokias: laiko stoka, socialinio teisingumo trūkumas veikiant asmeninių simpatijų-antipatijų principui, hierarchinė valdymo struktūra, pasyvesnių kolegų priešprieša, darnos ir saugumo siekis per konfliktus ir riziką, susidūrimas su iniciatyvos ir kūrybiškumo barjeriais: kalte, baime, gėda.

Apibendrinant tai, kas pasakyta, galima teigti, jog mokytojų lyderystė yra vienas svarbiausių veiksnių, lemiančių mokinių lyderystės gebėjimų ugdymą ir sėkmingą mokyklos funkcionavimą, o mokytojų lyderystės struktūrą sudaro aiškios vizijos turėjimas, gebėjimas savo pavyzdžiu skatinti kitų lyderystę, asmeninio ir profesinio tobulėjimo siekis, stipriai išreikštas atsakomybės už mokinių pasiekimus jausmas, emocinis stabilumas ir atsparumas stresui bei nuolatinė savo veikos refleksija.

1.4. Mokinių lyderystės struktūra

Tai, kad mokytojų lyderystė yra vienas esminių dalykų, turinčių tiesioginį santykį su mokinių lyderyste, niekam nebėra naujiena. Kalbant apie mokinių lyderystę, ne taip svarbu kokio tvirtumo lyderystės gebėjimais pasižymi mokyklos vadovas, nes jis su mokiniais bendrauja ne taip glaudžiai, tačiau mokinių lyderystei svarbus mokytojo lyderio vaidmuo santykių su mokiniais atžvilgiu (Cibulskas, Žydžiūnaitė, 2012). Mokinių lyderystės gebėjimų ugdymas yra procesas, įtraukiantis mokinius į prasmingą veikimą klasėje ir už jos ribų. Tai suteikia mokiniams galimybę realizuoti savo talentus, atskleisti turimus įgūdžius ir interesus, tuo būdu toliau ugdantis lyderystės gebėjimus (Sacerdote, 2003). Iš esmės, mokiniams ugdytis, lavėti ir mokytis yra reikalinga tokia pat aplinka kaip ir suaugusiesiems. Ar mokinys išsiugdys lyderystės gebėjimus, priklauso nuo keleto faktorių: ar jis turi galimybių su įgudimu dalyvauti lyderystės veikloje, nes nuo to priklauso požiūris į aplinkinį pasaulį (įskaitant supratimą kas gali mokytis, o kas – tapti lyderiais), ar mokinys pasiekia aukštesnę dorovinę kultūrą ir gali drąsiai spręsti sudėtingus klausimus, pavyzdžiui, susijusius su lygybe, ar jis sudaro sąlygas ir kitiems patirti panašių dalykų ir mokytis (Lambert, 2011).

Taylor (2008) pažymi, kad lyderystės gebėjimais pasižymintys mokiniai turi suprasti keletą esminių dalykų: jie turi tarnauti kitiems, lyderio tikslas – tai ne prestižo ar galios siekis, tačiau pagalba kitiems mokantis ir įgyvendinant savo tikslus, nepaisant jų sąlyginai aukštesnės

pozicijos, mokiniai lyderiai neturi leisti kitiems jaustis prasčiau. Vieni pagrindinių mokinių lyderystės gebėjimų, anot Bowman (2013), yra mokėjimas išklausti kitą, kitų problemų identifikavimas, interesų sužadinimas. Jo teigimu lyderis neturi būti klasės herojus, labiau indėlininkas ir šeimininkas.

Išskiriamas šešių etapų modelis, kuriame bendraamžiai įvardina mokinių lyderystės ir tarpusavio santykių ryšį (Haber, 2011):

1. Sąmoningumas (Kiti žmonės yra lyderiai)
2. Tyrinėjimas/dalyvavimas (Noriu dalyvauti)
3. Lyderis nurodo (Atlieka veiksmus)
4. Lyderis diferencijuoja (Mes visi prisidedame prie lyderystės)
5. Lyderis generuoja (Kaip šios grupės narys aš esu atsakingas už kitų lyderystės gebėjimų vystymą ir grupės praturtinimą)
6. Integracija/sintezė (Žinau, kad galiu dirbti efektyviai, kad įgyvendinčiau pokyčius, bet kurioje grupės srityje).

Šis modelis atskleidžia lyderystės vystymosi etapus. Su kiekvienu etapu mokinių lyderystė tampa vis sudėtingesnė ir santykiai tarp bendraamžių, anot Haber (2011), taip pat sudėtingėja. Tam, kad mokinių lyderystė būtų priimama kitų bendraamžių, itin svarbus lyderystės ir emocinio intelekto ryšys. Mokiniai, pasižymintys emocinį intelektą liudijančiomis savybėmis, neabejotinai taps efektyvesni lyderiai. Tos savybės yra: empatija, jausmų raiška ir supratimas, valdymasis, nepriklausomybė, gebėjimas prisitaikyti, patikimas kitiems, atkaklumas, draugiškumas, gerumas bei pagarba (Shapiro, 2008). Teigiama, kad daugelis žmonių, pasižyminčių aukštu intelekto koeficientu, tačiau stokojančių emocinio intelekto, gyvenime tampa sekėjais tų, kurių kognityvinis intelektas yra žemesnis, tačiau emocinio intelekto įgūdžiai pranašesni (Shanwal, 2008). Negana to, Golemanas (1995), teigė, kad 80 proc. žmogaus gyvenimo sėkmės nulemia būtent emocinis intelektas (Ginsberg, Davies, 2007). O tai neatsiejama lyderystės dalis, ypač mokykliniame amžiuje, kuomet daug ką lemia asmeninės simpatijos ir veikiama daugiau emociniame lygmenyje nei racionaliai apsvarstant.

Neabejojama, kad mokinių lyderystė prasideda demokratija pagrįstose klasėse ir mokyklose, kur skatinama ir išklausiama mokinių nuomonė. Mokinys lyderis turi savo nuomonę, stengiasi praturtinti aplinkinį pasaulį ir supranta, kad jo ateitis priklauso nuo mokyklos bendruomenės ir visos visuomenės sėkmės. Lambert (2011) atskleidžia, kokiais principais remiantis, formuojami vaikų mokymosi ir lyderystės įgūdžiai:

1. Visi mokiniai turi teisę būti lyderiais ir geba jais tapti
2. Lyderyste galima vadinti tikslingu abipusiu mokymusi bendruomenėje
3. Mokymasis visada glaudžiai susijęs su lyderyste

4. Visose bendruomenėse, kuriose mokymasis yra vertybė, turėtų būti skatinama visų vaikų lyderystė
5. Lyderystė yra vieša mokymosi išraiška. Kadangi kiekvienas mokinys gali mokytis, tai kiekvienas gali tapti lyderiu
6. Visų mokyklų ir visuomenių misija – išugdyti išsilavinusius piliečius, gebančius tobulinti demokratinę visuomenę, o tai prasideda nuo mokymosi ir lyderystės dar ankstyvame amžiuje.

Svarbu pasakyti, kad tie patys metodai, kurie skatina mokinių lyderystę, gerina ir jų mokymąsi, nes lyderystė yra viena iš mokymosi formų.

Dar vienas esminis mokinių lyderystės momentas yra tai, kad mokiniai yra tie asmenys, kurie dirbs ir vystys žmoniją ateityje. Kaip pažymi Stoll, Jekson (2013), tikslinga siekti mokinių lyderystės, nes tai ugdo kūrybiškumą, atvirą ir kritinį mąstymą bei laisvę būti pasaulio piliečiu. Atsižvelgiant į mūsų šalies istorinę ir politinę patirtį, dabartiniai mokiniai turi daugiau galimybių tapti laisvais, visapusiška to žodžio prasme, pasaulio piliečiais, vedančiais šalį į mokslo, ekonomikos, socialinės politikos raidos pažangą. Todėl kalbant apie į ateities realijas orientuotus lyderius, Marxas (2006) išskiria 12 principų, reikalingų į ateitį orientuotam mokiniui lyderiui:

1. Smalsumas, atkaklumas, vaizduotė ir svarbiausia tikras susidomėjimas, kuris ir yra energijos šaltinis taip svarbus ateities kartai.
2. Mąstymo plotis ir gylis – abu svarbūs.
3. Bendrų sąlyčio taškų paieška.
4. Požiūris į problemas daugiau nei dichotominis.
5. Ateities suvokimas ne tik kaip tiesinė dabarties projekcija.
6. Švietimas ir atsiskyrimas tampa priešingybe.
7. Periferinis matymas reikšmingas, kad netektų nemaloniai nustepti.
8. Pasitikėjimas sinergija suteikia įkvėpimo kūrybiškai siekti žinių ir veržlaus mąstymo.
9. Gretutinės galimybės ir papildomi pavojai – abu turi būti svarbūs ir laiku pamatomi.
10. Atrasti geriausias kitų savybes.
11. Drąsa ir asmeninė atsakomybė turi įveikti baimę ir savigailą.
12. Strateginio futuristo vaidmuo.

Palyginus Marxo (2006) išskirtus principus su kitų autorių išskiriamomis lyderiui svarbių savybių sąrašu, žinoma, aptiksime panašumų. Tačiau aukščiau pateiktais principais autorius išryškina ilgalaikio ateities lyderio svarbiausias charakteristikas kaip principus. Smalsumas, atkaklumas, vaizduotė, be abejo, yra tos charakteristikos be kurių neįsivaizduojama lyderio

asmenybė, mąstymo plotis ir gylis svarbus dėl tikslų įgyvendinimo visapusiškumo ir ilgalaikio rezultato. Bendrų sąlyčio taškų paieška ir lyderystė yra neatsiejama – tikras lyderis, priėjęs konflikto ribai, atitrauks ir neleis sau eikvoti energijos bergždžiam ginčui, jis geriau apgalvos situaciją ir veiks dėl bendro tikslo. Dichotominis požiūris į situaciją lyderiui yra svetimas, jis nemato tik pozityvių ar negatyvių situacijos pusių, suvokia, kad kiekviena situacija turi savus niuansus ir įgyvendinti tikslus reikia atsižvelgiant ir numatant juos. Aptariant ateities suvokimą ne tik kaip tiesinę dabarties projekciją, svarbu pažymėti, jog lyderio savybėmis pasižyminčiam asmeniui paprasta suprasti, jog pasaulis keisis ir tos tiesos, kurios yra šiandien – taip pat, dėl to yra lengviau prisitaikyti ir kurti pridėtinę vertę ateičiai, neabejojant pokyčiais ir jų nauda socialiniam, ekonominiam, kultūriniam ir mokslo vystymuisi. Mes gyvename sociume ir augti kaip asmenybės galime tik būdami aktyvūs jo nariai. Periferinis matymas siejamas su aiškia vizija ir pasiruošimu galimiems įvykiams. Lyderystė vyksta grupėje, todėl sinergija čia atlieka reikšmingą vaidmenį. Tai sąveika tarp lyderio ir sekėjų, sukurianti prielaidas efektyviausio rezultato realizavimui. Lyderio įžvalga, vienas esminių bruožų, persipinančių su periferinio matymo ir mąstymo pločio ir gylio principais. Kitų subjektų geriausių savybių matymas ir išryškinimas reikšminga lyderystės dalis, skatinanti kitų lyderystę ir produktyvesnę tikslo siekimą. Drąsą ir atsakomybę galime suprasti kaip nedvejojimą rinktis nepraminto kelio vietoj savigailos, kuri veda žmogų į destruktiją. Strateginis futuristo vaidmuo atspindi lyderystės esmę, jo tikslas kurti strategiją, suprojektuotą į ateitį prieš tai apmąstant ir išanalizuojant buvusią veiklą (Marxas, 2006).

Apibendrinant galima daryti išvadą, kad mokinių lyderystei reikšmingos įtakos turi mokytojų lyderystė dėl tiesioginio mokytojų poveikio kasdieninėje mokymosi veikloje. Taip pat svarbūs principai, kuriais remiantis, formuojami lyderystės įgūdžiai bei demokratinė mokyklos aplinka. Mokinių lyderystės struktūroje, visų pirma, yra reikšmingos asmeninės mokinių savybės (kritinis mąstymas, smalsumas, atkaklumas, sąžiningumas, teisingumas, empatija ir kt.), jų nuostatos, apsisprendimas būti lyderiu, dalyvavimas lyderystės vystymo procesuose bei gebėjimas būti bendraamžių pripažintam lyderiu.

2. GIMNAZIJOS MOKYTOJŲ IR MOKINIŲ LYDERYSTĖS RAIŠKOS UGDYMO PRAKTIKOJE TYRIMAS

2.1. Tyrimo metodika ir organizavimas

Įgyvendinant tyrimo tikslą ir siekiant atsakyti į probleminius klausimus, buvo atliktas gimnazijos mokytojų ir mokinių lyderystės raiškos ugdymo praktikoje tyrimas.

Tyrimo tikslas – empiriškai pagrįsti gimnazijos mokytojų ir mokinių lyderystės raiškos tendencijas ugdymo praktikoje, išryškinant lyderystės raiškos požymių priklausomybę nuo demografinių kintamųjų. Tyrimo tikslui pasiekti išskirti **uždaviniai**:

1. Identifikuoti gimnazijos mokytojų ir mokinių lyderystės raiškos ugdymo praktikoje raiškos tendencijas.
2. Atskleisti gimnazijos mokytojų ir mokinių lyderystės raiškos požymių ir sociodemografinių charakteristikų priklausomybę bei skirtumus.

Tyrimo objektas – gimnazijos mokytojų ir mokinių lyderystės raiška ugdymo praktikoje. Tyrimo **metodologinį pagrindą** sudaro *pragmatizmo ir konstruktyvizmo filosofinės idėjos*. Tyrimo metodologija taip pat grindžiama *lyderystės mokymui teorija*, kurios pagrindą sudaro sąmoningumo ir augimo modelis. Tyrimas remiasi *sisteminė lyderystės samprata*, kurioje akcentuojamos sėkmingai besimokančios bendruomenės, lyderystės paskirstymas ir perdavimas, horizontalumas (ryšiai su bendruomene).

Siekiant identifikuoti gimnazijos mokytojų ir mokinių lyderystės raiškos ugdymo praktikoje tendencijas, buvo pasirinkta kiekybinė tyrimo prieiga. Šio darbo tyrimo atlikimui buvo pasitelkti ir adaptuoti du instrumentai, parengti įgyvendinant projekto „Lyderių laikas“ 2.14 grupės veiklą „Longitudinio Lietuvos švietimo lyderystės raiškos kaitos tyrimo metodologijos ir instrumentų kūrimas“⁴ ir pritaikyti kiekvienai tyrimo tikslinei grupei. Pirmasis instrumentas skirtas gimnazijos mokytojams, antrasis gimnazijos mokiniams. Klausimynai skiriasi kintamųjų skaičiumi, tačiau jų struktūra yra panaši ir apimanti tas pačias temas (sėkmingas mokymasis, asmeninės lyderystės orientacijos, požiūris į lyderystę, iniciatyvumas, kūrybiškumas, savęs įsivertinimas, refleksija, nuolatinis mokymasis ir mokėjimas mokyti, darbas mokyklos komandose, santykiai mokyklos bendruomenėje ir dalyvavimas savivaldoje, požiūris į lyderystės ugdymą mokykloje). Šios temos išskirtos operacionalizavus lyderystės apibrėžtį. Minėtos dimensijos gali padėti atskleisti respondentų lyderystės raiškos ugdymo (si) praktikoje ypatumus, nes šiame darbe laikomasi lyderystės kaip nuolatinio mokymosi ir mokymo sampratos, kurios struktūroje svarbūs elementai yra: pozityvios lyderystės orientacijos, siekiant plėtoti asmeninę lyderystę, gebėjimas dirbti komandose, įsivertinimo, refleksijos reikšmės įsisąmoninimas, iniciatyvumas, kūrybiškumas. Teigiamos nuostatos lyderystės ir jos ugdymo mokykloje atžvilgiu, atskleidžia, kiek palanki aplinka mokykloje plėtoti lyderystę.

Abu klausimynus sudarė instrukcinė – motyvacinė dalis, diagnostinis ir sociodemografinis blokai. Respondentų atsakymams fiksuoti naudota 4 pakopų likerto skalė (visiškai sutinku, ko

⁴Klausimynas paimtas iš: „*Longitudinio Lietuvos švietimo lyderystės raiškos kaitos tyrimo metodologijos ir instrumentų kūrimas*.“ (2009). Prieiga per internetą. [http://www.lyderiulaikas.smm.lt/Atsisi%C5%B3sti%20failus:/article/752/324_2.1.14%20veikla_%20galutinis%20variantas.pdf].

gero sutinku, ko gero nesutinku, visiškai nesutinku). Kiekybiniam tikslinių grupių tyrimui atlikti taikyta apklausa raštu, naudojant popierinius klausimynus.

Tyrimas buvo atliekamas tokiais etapais:

1. 2012 m. rugsėjis – 2012 m. birželis – tyrimo problemos formulavimas, temos tikslinimas, tyrimo tikslo ir uždavinių projektavimas.
2. 2012 m. birželis – 2012 m. rugpjūtis – mokslinės literatūros pasirinkta problematika analizė.
3. 2012 m. rugsėjis – 2013 m. vasaris – tyrimo instrumento paieška ir adaptavimas.
4. 2013 m. vasaris – apklausos raštu vykdymas.
5. 2013 m. kovas – kiekybinio tyrimo duomenų apdorojimas ir analizė.
6. 2013 m. balandis – baigiamųjų darbo išvadų formulavimas, rekomendacijų rengimas.

Tyrimo imtis sudaryta tikslinės atrankos būdu. Pagrindiniais tiriamųjų atrankos kriterijais pasirinkti: mokytojams – užimama mokytojo pareigybė gimnazijoje, mokiniams – mokymasis gimnazijoje. Į tyrimo imtį atrinkta 100 gimnazijose dirbančių mokytojų (N=100) ir 111 gimnazijos mokinių (N=111). Tyrime dalyvavo mokytojai iš keturių Šiaulių miesto gimnazijų (N=100). Tyrime dalyvavę mokiniai (N=111) mokosi Šiaulių miesto X gimnazijoje. Respondentų mokytojų apklausa raštu vyko jų darbo vietose. Respondentų mokinių apklausa raštu vyko klasės valandėlių metu jų gimnazijoje.

Šio tyrimo duomenims analizuoti buvo naudojamosi statistiniais metodais. Aprašomoji statistika: dažniai (N), procentai (%), vidurkiai (M), standartiniai nuokrypiai (SD) ir parametrinis testas – vienfaktorinė dispersinė analizė ANOVA. Tyrimo duomenims apdoroti, sisteminti ir vaizduoti grafiškai naudotos *SPSS-PC 17.0 for Windows*, *Windows Microsoft Office Word 2010*.

2.2. Tyrimo rezultatai ir jų analizė

2.2.1. Mokinių lyderystės raiškos ugdymo praktikoje tyrimo rezultatai ir analizė

Mokinių charakteristikų kintamieji buvo integruoti į klausimyną, siekiant gauti informacijos apie respondentų lyderystės raiškos kintamųjų priklausomybę nuo lyties, klasės, kurioje mokosi, pažangumo, savęs kaip lyderio vertinimo, bei aktyvumo. 4 lentelėje pateikiama mokinių sociodemografinė charakteristika:

Mokinių sociodemografinių charakteristikų rezultatai (N=111)

Sociodemografinis blokas		N	%
Lytis	Mergina	69	62,2
	Vaikinas	42	37,8
Klasė	I	28	25,2
	II	28	25,2
	III	30	27,1
	IV	25	22,5
Pažangumas	Labai gerai (9-10)	31	27,9
	Gerai (8)	50	45,1
	Vidutiniškai (7)	28	25,2
	Patenkinamai (5-6)	2	1,8
Asmeninių lyderystės gebėjimų vertinimas	Jis/ji yra lyderis/ė	13	11,7
	Dar turi ugdytis lyderystės gebėjimus	64	57,7
	Jam/jai nepatinka būti lyderiu/e	17	15,3
	Nesusimąsto apie tai	17	15,3
Aktyvumas	Visur dalyvauja, yra aktyvus, iniciatyvus	42	37,8
	Dalyvauja kai liepia mokytojai ar kviečia draugai	64	57,7
	Nedalyvauja, nes nepatinka ir nedomina	5	4,5

Kaip matoma iš lentelėje pateiktų duomenų, tyrime daugiau dalyvavo merginų (N=69) nei vaikinių (N=42). Respondentų pasiskirstymas pagal klasę, kurioje mokosi, yra gana tolygus, nes tikslingai buvo siekiama sudaryti imtį pagal apylygį respondentų skaičių iš kiekvienos klasės. Daugiausia mokinių (45,1 proc.) mokosi gerai, tai reiškia, kad jų pažymių vidurkis iš visų mokomųjų dalykų siekia 8 balus. Beveik trečdalis respondentų (27,9 proc.) teigė, jog mokosi labai gerai – jų pažymių vidurkis iš visų mokomųjų dalykų, yra nuo 9 iki 10 balų. Tikėtina, jog toks rezultatas gautas dėl tyrimui atrinktos gimnazijos specifiškumo ir akademiškumo. Svarbu tai, jog mokiniai linkę manyti, jog jiems dar reikia ugdytis lyderystės gebėjimus, tačiau taip mano tik kiek daugiau nei pusė (57,7 proc.) respondentų. Toks rezultatas leidžia teigti, kad mokiniai linkę ir siekia tobulėti kaip asmenybės. Įdomu tai, kad didesnė dalis mokinių yra aktyvūs ir dalyvauja gimnazijos gyvenime veikiami išorinės motyvacijos (57,7 proc.), kuri gali

būti aiškinama kaip introjekcinis reguliavimas, nes draugai kviečia, tuomet įsitraukiama į dalyvavimą. Kiek mažesnė dalis – daugiau nei trečdalis tyrime dalyvavusių mokinių (37,8 proc.) patys yra motyvuoti būti aktyvūs ir dalyvauti gimnazijos gyvenime. Šie duomenys leidžia daryti prielaidą, jog didesnė dalis gimnazistų, vis dėl to, kol kas labiau linkę būti sekėjais nei lyderiais, nes jų aktyvumą daugiau lemia ne vidiniai motyvai, o netiesiogiai (išoriniai), kurie pagrįsti ne pačių gimnazistų nuostatomis ar poreikiais, o yra labiau veikiami introjekcinio reguliavimo.

Tyrimo metu siekta identifikuoti mokinių nuostatas mokymosi atžvilgiu, kaip vieną iš lyderystės raiškos sričių. 5 lentelėje pateiktas sėkmingo mokymosi kintamųjų reitingas, remiantis gautais įverčiais (M).

5 lentelė

Mokinių sėkmingo mokymosi kintamųjų reitingas (N=111)

RN	Teiginiai	Vidurkis	Standartinis nuokrypis
		M	SD
1.	Jei norėčiau, galėčiau mokytis geriau	3,59	0,61
2.	Mokytojai stengiasi, kad klasė suprastų ir išmoktų medžiagą	3,41	0,51
3.	Mokytojai tikisi, kad visada atliksiu užduotis	3,38	0,68
4.	Kai aš noriu ką nors pasakyti, mokytojai mane išklauso	3,25	0,63
5.	Mūsų klasės mokiniai stengiasi gerai mokytis	3,23	0,50
6.	Mokytojai tiki, kad kiekvienas iš mūsų gali padaryti pažangą, mokantis jo dalyko	3,22	0,68
7.	Mokytojams patinka dirbti su manimi	2,88	0,52
8.	Mano mokytojams rūpi kaip aš mokausi	2,71	0,74
9.	Mokytojai, į aktyvų dalyvavimą pamokoje įtraukia visus mokinius	2,46	0,79
10.	Mokytojai man pasako, ko jie tikisi iš manęs mokykloje	2,33	0,71
11.	Mano mokytojai tikisi iš manęs daugiau nei aš sugebu	2,28	0,77
12.	Mokiniai gali nedirbti pamokoje, jei jie tyliai sėdi ir netrukdo kitiems	2,23	1,02

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

Pastebima, jog homogeniškiausios nuomonės gimnazistai laikosi dėl teiginio „mūsų klasės mokiniai stengiasi gerai mokytis“ (SD=0,50), su šiuo teiginių respondentai sutinka. Lyginant šio tyrimo duomenis su Katiliūtės, Malčiauskienės, Simonaitienės ir kt. (2013) atlikto švietimo lyderystės raiškos tyrimo duomenimis, galima pastebėti, jog abiejų tyrimų respondentai daugiau pritaria, kad klasės mokiniai linkę gerai mokytis. 73,9 proc. minėtų autorių tyrimo dalyvių pritaria šiam teiginiui. Tačiau Žvirdausko (2006) tyrimo duomenys atskleidė, kad tik 23 proc.

mokinių stengiasi gerai mokytis nors, kad stengtis gerai mokytis yra svarbu, pritaria 80,4 proc. respondentų. Taip pat vieningos nuomonės mokiniai laikosi sutikdami su teiginiu, kad „mokytojai stengiasi, jog klasė suprastų ir išmoktų medžiagą“ (SD=0,51), su tuo sutinka ir 85,9 proc. Katiliūtės ir kt. tyrimo dalyviai. Svarbu, jog mokiniai mano, kad „mokytojams patinka dirbti su jais“ (SD=0,52), nors gautas įvertis (M) tesiekia 2,88, tačiau tai reiškia, jog mokiniai labiau linkę sutikti, nei nesutikti su šiuo teiginiu. Nerimą kelią mokinių nuomonė, jog „jei norėtų, galėtų mokytis geriau“ (SD=0,61), nes su šiuo teiginiu mokiniai daugiau linkę „visiškai sutikti“, teiginio vidurkis 3,59. Tai rodo, jog mokiniai tiki savo jėgomis, bet neprisiima atsakomybės už savo mokymąsi. Verta atkreipti dėmesį į nors ir ne ypatingai homogenišką (SD=0,79), tačiau savo turiniu reikšmingą teiginį, jog „mokytojai į aktyvų dalyvavimą įtraukia visus mokinius“, teiginio vidurkis 2,46, o tai reiškia, jog mokiniai linkę nesutikti. Šiam teiginiui nepritaria ir 41,7 proc. Katiliūtės ir kt. atlikto švietimo lyderystės raiškos tyrimo respondentai.

Apibendrinant gautus duomenis, galima teigti, jog respondentai pasitiki savimi ir savo jėgomis mokymosi srityje, jie tiki, jog jei tik norėtų, galėtų mokytis geriau ir mokytojams patinka su jais dirbti, mokytojai tiki mokinių galimybėmis padaryti pažangą. Tai svarbi sąlyga, siekiant ugdytis lyderystės gebėjimus, nes lyderis, tai visų pirma, pasitikintis savimi ir savo jėgomis asmuo. Svarbu ir tai, jog mokiniai nemano, kad mokytojai tikisi iš jų daugiau nei jie sugeba. Tačiau vertėtų atkreipti dėmesį į mokytojų negebėjimą įtraukti visus mokinius į aktyvų dalyvavimą pamokoje. Nepaisant to, iš gautų rezultatų galima daryti prielaidą, jog sąlygos lyderystės raiškai per mokymąsi, yra sudarytos, o lyginami duomenys su tokio paties pobūdžio kitų autorių tyrimais yra panašūs.

6 lentelė

Mokinių iniciatyvumo, verslumo ir kūrybiškumo kintamųjų reitingas (N=111)

RN	Teiginiai	Vidurkis	Standartinis nuokrypis
		M	SD
1.	Aš priimu atsakomybę už savo veiksmus	3,70	0,46
2.	Aš esu savarankiškas	3,47	0,60
3.	Aš priimu pagrįstą kritiką	3,25	0,65
4.	Aš užbaigiu tai, ką pradėdau	3,23	0,60
5.	Aš randu išeitį iš keblių situacijų	3,19	0,55
6.	Aš pasitikiu savo jėgomis	3,14	0,70
7.	Save galiu apibūdinti kaip kūrybingą žmogų	2,93	0,81
8.	Aš moku planuoti savo laiką	2,86	0,79
9.	Aš noriai dalyvauju mokyklos renginiuose	2,85	0,84

10.	Aš žinau, ką norėčiau veikti po 10 metų	2,41	1,14
11.	Aš teikiu įvairių pasiūlymų dėl renginių klasėje, mokykloje	2,34	0,86
12.	Aš dalyvauju mokinių organizacijose (skautų, maironiečių ir pan.)	1,76	1,00

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

Iš pateikiamo iniciatyvumo, verslumo ir kūrybiškumo kintamųjų reitingo, remiantis įverčiais (M), galima teigti, jog gimnazistai visiškai sutinka su teiginiu, kad „*prisiima atsakomybę už savo veiksmus*“, šio teiginio vidurkis 3,70. Tokia jų nuomonė homogeniškiausia (SD=0,46). Katiliūtės ir kt. (2013) atlikto tyrimo metu respondentai 90,4 proc. buvo linkę sutikti su šiuo teiginiu. Taip pat vieningai gimnazistai laikosi nuomonės, jog „*yra savarankiški*“ (SD=0,60). Gimnazistai linkę teigti, kad „*ko gero, nesutinka*“, jog žino ką norėtų veikti po 10 metų, teiginio vidurkis 2,41 ir lyginant su kitais teiginiais, nuomonių homogeniškumo šiuo klausimu nėra (SD=1,14). Toks rezultatas gali būti paaiškintas skirtingais respondentų amžiaus tarpsniais. I-ą klasių mokinių žinojimas ką norėtų veikti po 10 metų, tikėtina, yra mažesnis nei IV-ą klasių mokinių. Ne itin vieningai (SD=0,70), tačiau gimnazistai buvo linkę labiau sutikti su teiginiu „*aš pasitikiu savo jėgomis*“, įverčių vidurkis 3,14. Analogiško tyrimo dalyviai taip pat linkę tam pritarti – 83,9 proc. Iš esmės šie duomenys reikšmingi, nes, anot Golemano (2008), pasitikėjimo savimi jausmas yra vienas iš komponentų, būtinų lyderystės gebėjimais pasižyminčio individo asmenybei. Nors respondentai linkę sutikti, kad gali save apibūdinti kaip kūrybingą žmogų, nes teiginio vidurkis 2,93 ir nuomonė dar vieninga (SD=0,81), tačiau vengia teikti pasiūlymų dėl renginių klasėje ar mokykloje, teiginių vidurkis 2,34. Respondentai teigė, kad nedalyvauja mokinių organizacijose, teiginių vidurkis 1,76 nors nuomonės šiuo klausimu heterogeniškos (SD=1,00).

Apibendrinant iniciatyvumo, verslumo ir kūrybiškumo kintamųjų reitingo duomenis, galima teigti, jog respondentai pasižymi lyderiams būdingais bruožais: pasitiki savimi ir prisiima atsakomybę už savo veiksmus, yra savarankiški ir nebijo pagrįstos kritikos bei užbaigia pradėtus darbus ir randa išeitį iš keblių situacijų. Tačiau mokiniams trūksta iniciatyvumo ir savo gyvenimo vizijos, kas ypač svarbu lyderio savybėmis pasižyminčiam asmeniui.

Mokinių santykių su mokytojais kintamųjų reitingas (N=111)

RN	Teiginiai	Vidurkis	Standartinis nuokrypis
		M	SD
1.	Mokytojai noriai bendrauja su manimi	3,36	0,52
2.	Kai aš koku nors klausimu kreipiuosi į mokytojus, jie dėmesingai mane išklauso	3,32	0,59
3.	Mano auklėtoja(s) rūpinasi manimi	3,27	0,96
4.	Aš pasitikiu savo auklėtoja(u)	3,27	1,04
5.	Mūsų mokyklos mokytojams rūpi, kad mokiniai gerai jaustųsi	3,13	0,56
6.	Aš pasitikiu savo mokytojais	3,02	0,69
7.	Aš nebijau pamokose suklysti arba neteisingai atsakyti į klausimą	2,79	0,96
8.	Mano mokytojai teisingai elgiasi su visais mokiniais	2,60	0,81
9.	Mokytojai mane dažnai pagiria	2,39	0,77

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

Gauti duomenys, pagal kintamųjų įverčius (M), iliustruoja, kaip tiriamieji vertina santykius su mokytojais. Labiausiai homogeniška nuomonė vyrauja dėl teiginio „mokytojai noriai bendrauja su manimi“ (SD=0,52), mokiniai sutinka su šiuo teiginiu, nes teiginio vidurkis lygus 3,36. Mokiniai sutinka ir laikosi vieningos nuomonės (SD=0,59) dėl teiginio, kad „kai aš koku nors klausimu kreipiuosi į mokytojus, jie dėmesingai mane išklauso“. Gimnazistai taip pat linkę gana vieningai (SD=0,56) sutikti su teiginiu, kad „mūsų mokyklos mokytojams rūpi, kad mokiniai gerai jaustųsi“. Tokie teiginiai suponuoja nuomonę, jog gimnazijos mokytojai sudaro prielaidas mokinių lyderystės gebėjimų plėtotei. Tačiau tai, jog pakankamai vieninga (SD=0,77) nuomonė tarp gimnazistų dėl teiginio „mokytojai dažnai mane pagiria“, kurio vidurkis 2,39, kas reiškia, jog mokiniai linkę „ko gero, nesutikti“, verčia manyti, kad mokytojai ne visiškai pasirengę ugdyti mokinių lyderystės gebėjimus. Panašus rezultatas pastebimas ir Katiliūtės ir kt. (2013) tyrimo rezultatuose, čia tik 51,8 proc. mokinių teigia, kad yra dažnai pagiriami mokytojų.

Iš to kas pasakyta, galima teigti, jog gimnazijos mokytojai sudaro pakankamai geras prielaidas mokinių lyderystės gebėjimų ugdymui ir plėtotei. Tačiau derėtų atkreipti dėmesį į mokinių skatinimo sistemos įgyvendinimo poreikį. Mokinių skatinimo aktualizavimą lyderystės plėtotei įrodo nedažno pagyrimo raiška mokinių vertinimuose. Pelnytis pagyrimas, pastebėjus bet kokią progresą ir pastangas, gali būti stimulu veikti ir mokytis geriau.

Mokinių požiūrio į lyderystės ugdymą mokykloje kintamųjų reitingas (N=111)

RN	Teiginiai	Vidurkis	Standartinis nuokrypis
		M	SD
1.	Ir mokytojai, ir administracijos atstovai palankiai žiūri į mokinių iniciatyvas, siekį įgyvendinti novacijas	3,22	0,63
2.	Mano mokykloje sudaromos galimybės plėtoti asmeninę lyderystę	3,10	0,65
3.	Mano mokykloje vyrauja tolerancija kitokiai mokinių nuomonei	3,10	0,78
4.	Mano mokykloje sudaromos sąlygos kiekvieno mokinio saviraiškai	3,05	0,71
5.	Mano mokykloje vyrauja demokratiški mokytojų ir mokinių santykiai	2,99	0,70

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

Lentelėje pateiktas požiūrio į lyderystės ugdymą mokykloje kintamųjų reitingas, remiantis gautais įverčiais (M). Gauti duomenys atskleidžia, jog „ir mokytojai, ir administracijos atstovai palankiai žiūri į mokinių iniciatyvas, siekį įgyvendinti novacijas“. Šio teiginio vidurkis siekia 3,22 ir nuomonė homogeniškiausia šiame bloke (SD=0,63). Kalbant apie lyderystės ugdymą(si) tokie duomenys yra palankiausi, nes palankus požiūris skatina skleisti lyderystės gebėjimus ir neprieštarauja mokinių lyderystės principui, kad visi vaikai turi teisę būti lyderiais ir geba jais tapti (Lambert, 2011). Tai patvirtina vieninga (SD=0,65) mokinių nuomonė, kad „mokykloje sudaromos galimybės plėtoti asmeninę lyderystę“. Šio teiginio vidurkis siekia 3,10, o tai reiškia, kad mokiniai „ko gero, sutinka“, jog „mokykloje sudaromos galimybės plėtoti asmeninę lyderystę“.

Apibendrinant pateiktus duomenis galima daryti išvadą, jog gimnazijoje sudaromos sąlygos plėtoti mokinių asmeninę lyderystę. Tiek mokytojai, tiek administracijos atstovai nesudaro barjerų mokinių iniciatyvoms ir novacijoms. Vyrauja demokratiški mokytojų ir mokinių santykiai.

Mokinių asmeninės lyderystės kintamųjų reitingas (N=111)

RN	Teiginiai	Vidurkis	Standartinis nuokrypis
		M	SD
1.	Man patinka dirbti komandoje	3,17	0,90
2.	Man patinka dirbti individualiai	3,11	0,80
3.	Aš mėgstu būti lyderiu	2,96	0,88

4.	Kaip lyderis kartais susilaukiu kritikos iš bendraklasių	2,58	0,93
5.	Aš stengiuosi ugdytis lyderiams būdingas savybes	2,33	1,00
6.	Dalyvauju įvairiuose neformaliuose renginiuose, seminaruose, mokymuose kur kalbama apie lyderystę ir jos ugdymąsi	2,08	1,02
7.	Internete peržiūriu su lyderystės tema susijusias video konferencijas, skaitau straipsnius ir pan.	1,84	0,94
8.	Aš skaitau literatūrą lyderystės tema	1,60	0,78
9.	Lankausi ir skaitau informaciją interneto puslapyje „Lyderių laikas“ ar panašiuose	1,35	0,64

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

Pateikiami duomenys pagal asmeninės lyderystės kintamųjų įverčius (M) atskleidžia, kad tyrime dalyvavę mokiniai labiau mėgsta dirbti individualiai nei komandoje. Teiginio įverčių vidurkis siekia 3,11, o pakankamą nuomonės homogeniškumą atskleidžia standartinis nuokrypis (SD=0,80). Palyginus šį kintamąjį su teiginiu „*man patinka dirbti komandoje*“, pastebėsime, kad nors įverčio vidurkis nežymiai didesnis (3,17), tačiau nuomonė jau heterogeniška (SD=0,90). Galime daryti prielaidą, jog respondentai labiau linkę į individualizmą; labiau mėgsta dirbti individualiai nei komandoje. Įvertinant mokyklose egzistuojančią mokinių konkurenciją, tokia minėtų kintamųjų raiška nėra netikėta. Kiti kintamieji suteikia informacijos, jog dalis mokinių „*mėgsta būti lyderiu*“, Šio teiginio vidurkis siekia 2,96, nors tokia nuomonė tarp respondentų nėra homogeniška (SD=0,88). Dėl teiginio „*aš stengiuosi ugdytis lyderiams būdingas savybes*“, respondentai neturi bendros nuomonės (SD=1,00). Pastebėta, kad dalis tiriamųjų nėra linkę dalyvauti su lyderyste susijusiuose renginiuose, seminaruose, mokymuose, nes teiginio vidurkis tesiekia 2,08, nors nuomonė nėra vieninga (SD=1,02). Nors ir ne itin vieningai (SD=0,78), tačiau respondantai pažymi, jog neskaito literatūros lyderystės tema. Tiriamųjų atsakymui, jog „visiškai nesilanko ir neskaito informacijos interneto puslapyje „Lyderių laikas“ ir panašiuose“ būdingas homogeniškumas (SD=0,64).

Apibendrinant gautus duomenis, galima teigti, kad apklausoje dalyvavę mokiniai yra labiau individualistai nei komandos žmonės. Ir nors dalis mokinių teigia, jog mėgsta būti lyderiu, tačiau lyderystės saviugda neužsiima.

2.2.2. Mokinių lyderystės raiškos kintamųjų struktūros faktorizavimas

Mokinių sėkmingo mokymosi kintamųjų struktūrą sudaro 12 teiginių, kurie buvo pateikti klausimyne ir patikrinti empiriškai atliekant tyrimą. Pakankamai prasmingas buvo šių teiginių

faktorizavimas, tai leido atrasti tiriamo reiškinių struktūrą. 5 empirinės apraiškos (teiginiai) buvo apibendrintos dviejų faktorių modelių (kiti sėkmingo mokymosi kintamieji buvo atmesti dėl per mažo kintamojo svorio (L)) (žr. 10 lentelė).

10 lentelė

Mokinių sėkmingo mokymosi faktorių modelis⁵ (N=111)

Faktoriaus pavadinimas	Pirminiai teiginiai	Faktoriaus tikrinė reikšmė	Kintamojo svoris, L	Kintamojo skiriamoji geba, r/itt	KMO	Cronbach α	Faktoriaus aprašomoji sklaida, %
Mokytojų palankumas ir dėmesys (M=3,06)	Mokytojams patinka dirbti su manimi	2,437	0,592	0,403	0,639	0,574	27,08
	Kai aš noriu ką nors pasakyti, mokytojai mane išklauso		0,524	0,403			
Mokytojų rūpinimasis (M=2,5)	Mano mokytojams rūpi kaip aš mokausi	1,250	0,604	0,493		0,634	13,89
	Mokytojai, į aktyvų dalyvavimą pamokoje įtraukia visus mokinius		0,484	0,404			
	Mokytojai man pasako, ko jie tikisi iš manęs mokykloje		0,438	0,431			

Gauti duomenys rodo, kad buvo gauti 2 faktoriai – *mokytojų palankumas ir dėmesys*, *mokytojų rūpinimasis*, atitinkamai apjungiantys 2 ir 3 teiginius.

Teiginių statistinis sąryšis su faktoriais ir grupavimas jų viduje interpretacijos požiūriu yra teoriškai prasmingas. Kad buvo gautos pakankamai aukštos empirinių apraiškų (teiginių) įverčių koreliacijos su išskirtais faktoriais, liudija koreliacijos koeficiento reikšmių svyravimo ribos

⁵ **KMO** (Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy) – skalės tinkamumas faktorinei analizei.

L – faktorinis svoris (remiantis pagrindinių komponenčių metodu Varimax rotacija) parodo kintamųjų ir faktoriaus (Alpha factoring analizės modelis) statistinio ryšio glaudumą.

r/itt (Item-Total-Correlation) – kintamojo skiriamosios gebos rodiklis. Iš esmės yra koreliacijos koeficientas, atspindintis statistinį ryšį tarp pavienio testo žingsnio įverčių ir bendro testo balo.

α (Cronbach Alpha) – kintamųjų vidinės konsistencijos koeficientas.

Sklaida % – procentinis (kumuliatyvinis) dažnis parodo, kiek % priklausomojo kintamojo sklaidos gali būti paaiškinta nepriklausomu kintamuoju.

($0,404 \leq r \leq 0,493$). Faktorių aprašomoji galia (sklaida) svyruoja nuo 13,89 proc. iki 27,08 proc. Kiek matrica tinka faktorinei analizei, rodo *Kaiser-Meyer-Olkin* (KMO) koeficientas, kuris šiuo atveju yra 0,639. Pavienių faktorių vidinė konsistencija, įvertinta *Cronbach alpha* koeficientu, svyruoja nuo 0,574 iki 0,634, todėl visi faktoriai yra pakankamai homogeniški todėl korektiška būtų kalbėti apie visų faktorių homogeniškumą.

Teiginiai vertinti likerto skalėje nuo 1 iki 4. Aukščiausi įverčiai užfiksuoti apibendrintame faktoriuje „*mokytojų palankumas ir dėmesys*“ ($M=3,06$). Šio faktoriaus turinys (jį sudarantys teiginiai) yra susijęs su mokytojų išreiškiamą simpatiją ir palankumu tam tikram mokiniui bei dėmesingumu jo sakomai nuomonei ar pateikiamai informacijai. Faktoriaus „*mokytojų rūpinimasis*“ turinys siejasi su mokytojų neabejingumu kiekvienam mokiniui, jo mokymuisi bei aiškių lūkesčių išsakymu. Tačiau faktoriaus „*mokytojų rūpinimasis*“ įverčių vidurkis tesiekia 2,5, o tai reiškia, kad mokiniai mano, jog mokytojai, ko gero, nėra linkę rūpintis mokiniais ir išsakyti savo lūkesčius jų atžvilgiu.

Iniciatyvumo, verslumo ir kūrybiškumo kintamųjų struktūrą sudaro 12 teiginių, kurie buvo pateikti klausimyne ir patikrinti empiriškai atliekant tyrimą. Pakankamai prasmingas buvo šių teiginių faktorizavimas. Tai leido atrasti tiriamo reiškinio struktūrą. 10 empirinių apraiškų (teiginių) buvo apibendrinti trijų faktorių modelių (kiti iniciatyvumo, verslumo ir kūrybiškumo kintamieji buvo atmesti dėl per mažo kintamojo svorio (L)) (žr. 11 lentelė).

11 lentelė

Mokinių iniciatyvumo, verslumo ir kūrybiškumo faktorių modelis (N=111)

Faktoriaus pavadinimas	Pirminiai teiginiai	Faktoriaus tikrinė reikšmė	Kintamojo svoris, L	Kintamojo skiriamoji geba, r/itt	KMO	Cronbach α	Faktoriaus aprašomoji sklaida, %
Išreikštas iniciatyvumas (M =2,31)	Aš noriai dalyvauju mokyklos renginiuose	2,669	0,611	0,506	0,707	0,630	26,69
	Aš teikiu įvairių pasiūlymų dėl renginių klasėje, mokykloje		0,600	0,450			
	Aš dalyvauju mokinių organizacijose (skautų, maironiečių ir pan.)		0,472	0,347			

Asmeninių kompetencijų valdymas (M=3,40)	Aš randu išeitį iš keblių situacijų	1,397	0,546	0,429	0,589	13,97
	Aš priimu pagrįstą kritiką		0,498	0,361		
	Aš esu savarankiškas		0,440	0,389		
	Aš prisiimu atsakomybę už savo veiksmus		0,371	0,301		
Atsakomybės lygis (M=3,07)	Aš moku planuoti savo laiką	1,145	0,463	0,333	0,530	11,45
	Aš pasitikiu savo jėgomis		0,441	0,361		
	Aš užbaigiu tai, ką pradėdau		0,419	0,330		

Rezultatai atskleidė tris faktorius: *išreikštas iniciatyvumas*, *asmeninių kompetencijų valdymas* ir *atsakomybės lygis*, apjungiančius nuo 3 iki 4 teiginių.

Gautos pakankamai aukštos empirinių apraiškų (teiginių) įverčių koreliacijos su išskirtais faktoriais. Tai liudija koreliacijos koeficiento reikšmių svyravimo ribos ($0,301 \leq r \leq 0,506$). Faktorių aprašomoji galia (sklaida) svyruoja nuo 11,45 proc. iki 26,69 proc. Matricos tinkamumą faktorinei analizei įrodo *Kaiser-Meyer-Olkin* (KMO) koeficientas, kuris yra aukštas (0,707). Pavienių faktorių vidinė konsistencija, įvertinta *Cronbach alpha* koeficientu, svyruoja nuo 0,530 iki 0,630, todėl visi faktoriai yra pakankamai homogeniški.

Šiuo atveju aukščiausi įverčiai užfiksuoti apibendrintame faktoriuje „*asmeninių kompetencijų valdymas*“ (M=3,40), kurio turinys susijęs su asmens savivoka. Faktoriaus „*išreikštas iniciatyvumas*“ turinys siejasi su mokinių dalyvavimu gimnazijos ir klasės gyvenime. Faktoriaus „*atsakomybės lygis*“ turinį galima sieti su gebėjimu atsakingai ir pamatavus savo galimybes, įgyvendinti tikslą.

Santykių su mokytojais kintamųjų struktūrą sudaro 9 teiginiai, kurie buvo pateikti klausimyne ir patikrinti empiriškai atliekant tyrimą. Pakankamai prasmingas buvo šių teiginių faktorizavimas, kas leido atrasti tiriamo reiškinio struktūrą. 9 empirinės apraiškos (teiginiai) buvo apibendrinti dviejų faktorių modelių (žr. 12 lentelė).

Mokinių santykių su mokytojais faktorių modelis (N=111)

Faktoriaus pavadinimas	Pirminiai teiginiai	Faktoriaus tikrinė reikšmė	Kintamojo svoris, L	Kintamojo skiriamoji geba, r/itt	KMO	Cronbach α	Faktoriaus aprašomoji sklaida, %
Mokytojų socialinio teisingumo raiška (M=2,94)	Aš pasitikiu savo mokytojais	3,259	0,682	0,606	0,701	0,768	25,28
	Kai aš koku nors klausimu kreipiuosi į mokytojus, jie dėmesingai mane išklauso		0,646	0,542			
	Mokytojai noriai bendrauja su manimi		0,637	0,527			
	Mano mokytojai teisingai elgiasi su visais mokiniais		0,590	0,528			
	Aš nebijau pamokose suklysti arba neteisingai atsakyti į klausimą		0,458	0,387			
	Mūsų mokyklos mokytojams rūpi, kad mokiniai gerai jaustųsi		0,456	0,403			
	Mokytojai mane dažnai pagiria		0,450	0,375			
Emocinis santykis su klasės auklėtoja (M=3,27)	Aš pasitikiu savo auklėtoja (u)	1,732	0,938	0,874		0,933	21,08
	Mano auklėtoja (s) rūpinasi manimi		0,895	0,874			

Duomenys rodo, kad buvo gauti 2 faktoriai – *mokytojų socialinio teisingumo raiška* ir *emocinis santykis su klasės auklėtoja*, atitinkamai apjungiantys 7 ir 2 teiginius.

Teiginių statistinis sąryšis su faktoriais ir grupavimas jų viduje interpretacijos požiūriu yra teoriškai prasmingas. Pažymėtina, jog buvo gautos gana aukštos empirinių apraiškų (kintamųjų/teiginių) įverčių koreliacijos su ekstrahuotais faktoriais. Apie tai liudija koreliacijos koeficiento reikšmių svyravimo ribos ($0,375 \leq r \leq 0,874$). Faktorių aprašomoji galia (sklaida) svyruoja nuo 21,08 proc. iki 25,28 proc. Kiek matrica tinka faktorinei analizei, rodo *Kaiser-Meyer-Olkin* (KMO) koeficientas, kuris šiuo atveju yra gana aukštas (0,701). Pavienių faktorių vidinė konsistencija, įvertinta *Cronbach alpha* koeficientu, svyruoja nuo 0,768 iki 0,933, todėl visi faktoriai yra pakankamai homogeniški.

Aukščiausi įverčiai užfiksuoti apibendrintame faktoriuje *emocinis santykis su auklėtoja* (M=3,27). Šio faktoriaus turinį galima sieti palankiu emociniu ryšiu su auklėtoja, kas sudaro prielaidas sėkmingam lyderystės gebėjimų ugdymui. *Mokytojų socialinio teisingumo raiškos* faktoriaus turinys susijęs su mokytojų gebėjimu būti teisingais kiekvienam mokiniui, nepriklausomai nuo mokinio gebėjimų, socialinio statuso ar asmeninio žavesio. Tačiau verta atkreipti dėmesį, kad mokytojų socialinio teisingumo raiškos faktoriaus teiginių įverčių vidurkis (M=2,94) yra mažesnis nei antrojo faktoriaus. Tai leidžia daryti prielaidą, kad ne visada mokytojai pasižymi socialinio teisingumo įsisąmoninimu.

Asmeninės lyderystės kintamųjų struktūrą sudaro 10 teiginių, kurie buvo pateikti klausimyne ir patikrinti empiriškai atliekant tyrimą. Pakankamai prasmingas buvo šių teiginių faktorizavimas, nes leido atrasti tiriamo reiškinių struktūrą. 7 empirinės apraiškos (teiginiai) buvo apibendrinti trijų faktorių modelių (kiti asmeninės lyderystės kintamieji buvo atmesti dėl per mažo kintamojo svorio (L)) (žr. 13 lentelė).

13 lentelė

Mokinių asmeninės lyderystės faktorių modelis (N=111)

Faktoriaus pavadinimas	Pirminiai teiginiai	Faktoriaus tikrinė reikšmė	Kintamojo svoris, L	Kintamojo skiriamoji geba, r ² /itt	KMO	Cronbach α	Faktoriaus aprašomoji sklaida, %
Saviugda lyderystės srityje (M=1,84)	Internete peržiūriu su lyderystės tema susijusias video konferencijas, skaitau straipsnius ir pan.	3,401	0,878	0,769	0,762	0,859	30,59
	Aš skaitau literatūrą lyderystės tema		0,733	0,689			
	Lankausi ir skaitau informaciją interneto puslapyje „Lyderių laikas“ ar panašiuose		0,722	0,635			
	Dalyvauju įvairiuose neformaliuose renginiuose, seminaruose, mokymuose kur kalbama apie lyderystę ir jos ugdymąsi		0,691	0,655			

	Aš stengiuosi ugdytis lyderiams būdingas savybes		0,646	0,628			
Asmeninės lyderystės keliami iššūkiai (M=2,77)	Aš mėgstu būti lyderiu	1,667	0,776	0,501	0,668	14,54	
	Kaip lyderis kartais susilaukiu kritikos iš bendraklasių		0,638	0,501			

Pateikiamas asmeninės lyderystės faktorių modelis atskleidžia, jog buvo gauti du 2 faktoriai – *saviugda lyderystės srityje* ir *asmeninės lyderystės keliami iššūkiai*, atitinkamai apjungiantys 5 ir 2 teiginius.

Teiginių statistinis sąryšis su faktoriais ir grupavimas jų viduje interpretacijos požiūriu yra teoriškai prasmingas. Pažymėtina, jog buvo gautos aukštos empirinių apraiškų (kintamųjų/teiginių) įverčių koreliacijos su ekstrahuotais faktoriais. Apie tai liudija koreliacijos koeficiento reikšmių svyravimo ribos ($0,501 \leq r \leq 0,769$). Faktorių aprašomoji galia (sklaida) svyruoja nuo 14,54 proc. iki 30,59 proc. Kiek matrica tinka faktorinei analizei, rodo *Kaiser-Meyer-Olkin* (KMO) koeficientas, kuris šiuo atveju yra gana aukštas (0,762). Pavienių faktorių vidinė konsistencija, įvertinta *Cronbach alpha* koeficientu, svyruoja nuo 0,668 iki 0,859, todėl visi faktoriai yra pakankamai homogeniški.

Šiame asmeninės lyderystės faktorių modelyje aukščiausi įverčiai užfiksuoti apibendrintame faktoriuje *asmeninės lyderystės keliami iššūkiai* (M=2,77). Faktoriaus turinys siejasi kitų požiūriu į mokinių lyderystę ir savęs kaip lyderio įvardijimu. *Saviugdų lyderystės srityje* faktoriaus turinys siejasi su domėjimusi lyderystės literatūra ir renginiais, taip ugdantis lyderystės gebėjimus, tačiau teiginių įverčių vidurkis (M=1,84) atskleidė, jog gimnazistai neužsiima lyderystės saviugda.

2.2.3. Mokinių lyderystės raiškos ir sociodemografinių kintamųjų ryšys

Turimus anketinius duomenis verta analizuoti, atskleidžiant įvairių sociodemografinių veiksnių (pvz., klasė, kurioje mokosi, savęs kaip lyderio vertinimą, lytį, pažangumą, aktyvumą) ir lyderystės raiškos kintamųjų ryšius. Tyrimo duomenims analizuoti buvo pasirinktas parametrinis testas – vienfaktorinė dispersinė analizė ANOVA, kadangi demografinių kintamųjų histogramos parodė, jog skirstiniai yra normaliniai. Naudojant parametrinį ANOVA testą, buvo siekiama atskleisti, kaip respondentai, pasižymintys skirtingais sociodemografiniais duomenimis, linkę akcentuoti lyderystės raiškos kintamųjų ypatumus. Tyrime gauti rezultatai apdorjami ir

analizuojami remiantis *duomenų patikimumo rodikliu* ($p \leq 0,05$). Statistinio reikšmingumo rodiklis (p) parodo, kad respondentų nuomonė yra statistiškai reikšminga. Nuomonė vienu ar kitu klausimu bus reikšminga, jei $p < 0,05$. Tai reiškia, kad pakartotinai atliekant tokį pat tyrimą, rezultatų paklaida neviršytų 5%.

X lentelėje⁶ pateikti duomenys apie klases, kurioje mokosi respondentai, ir lyderystės raiškos kintamųjų ryšius.

14 lentelė

Klasės, kurioje mokosi respondentai ir lyderystės raiškos kintamųjų ryšys (N =111)

STRUKTŪRINĖS DALYS	I klasė	II klasė	III klasė	IV klasė	ANOVA testo rezultatai			
	M	M	M	M	Dispersija tarp grupių	Dispersija grupės viduje	F	$p \leq 0,05$
Sėkmingas mokymasis								
Mokytojai stengiasi, kad klasė suprastų ir išmoktų medžiagą	3,57	3,14	3,53	3,36	3,244	25,512	4,536	0,005
Mokytojai, į aktyvų dalyvavimą pamokoje įtraukia visus mokinius	2,82	2,43	2,43	2,16	5,697	61,658	3,264	0,024
Iniciatyvumas, verslumas, kūrybiškumas								
Aš moku planuoti savo laiką	3,24	2,89	2,60	2,68	7,125	60,569	4,196	0,008
Aš žinau, ką norėčiau veikti po 10 metų	2,07	2,21	2,33	3,12	17,059	125,878	4,834	0,003
Santykiai su mokytojais								
Mano mokytojai teisingai elgiasi su visais mokiniais	2,93	2,46	2,63	2,32	5,529	67,228	2,933	0,037
Aš pasitikiu savo auklėtoja (u)	3,64	3,44	3,03	2,96	8,796	109,022	2,851	0,041
Asmeninė lyderystė								
Kaip lyderis kartais susilaukiu kritikos iš bendraklasių	2,75	2,89	2,30	2,36	7,111	87,989	2,882	0,039

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

Identifikuojant klases, kurioje mokosi respondentai ir sėkmingo mokymosi kintamųjų ryšį, nustatyta, jog pirmos klasės mokiniai labiau linkę manyti, jog mokytojai stengiasi, kad klasė

⁶ Lentelėje naudojamų spalvų paaiškinimas:

	Didžiausia reikšmė
	Mažiausia reikšmė

suprastų ir išminktų medžiagą, negu antros klasės mokiniai. Tai patvirtina statistiškai reikšmingas skirtumas ($p=0,005$). Su teiginiu, kad „mokytojai į aktyvų dalyvavimą klasėje stengiasi įtraukti visus mokinius“, labiau linkę sutikti pirmos klasės mokiniai, o ketvirtos klasės mokiniai su šiuo teiginiu nesutinka. Tai patvirtina statistiškai reikšmingas skirtumas ($p=0,024$). Interpretuojant gautus duomenis, galima daryti prielaidą, kad pirmų klasių mokinius, kaip dar nevisapusiškai pažintus, mokytojai stengiasi aktyvinti, o ketvirtos klasės mokinių gebėjimai ir polinkiai mokytojams būna geriau žinomi, todėl į aktyvų dalyvavimą stengiasi įtraukti tik tuos, kas to nori.

Identifikuojant respondentų iniciatyvumo, verslumo ir kūrybiškumo bei klasės, kurioje mokosi, kintamųjų ryšį, pastebima, jog su teiginiu „moka planuoti savo laiką“ labiau linkę sutikti pirmos klasės mokiniai nei trečios. Tai patvirtina statistiškai reikšmingas skirtumas ($p=0,008$). Toks rezultatas gali būti sąlygotas trečioje klasėje atsirandančių individualių ugdymo planų, kuriuose dėl skirtingų mokslo krypties mokomųjų dalykų pasirinkimo, gali atsirasti langų tarp pamokų, per kuriuos neretai mokiniai nesugalvoja ką prasmingo nuveikti, o mokymosi diena vis tiek tampa ilgesnė. Atsižvelgiant į pirmų ir ketvirtų klasių mokinių amžiaus skirtumą, nestebina rezultatas, kad pirmos klasės mokiniai nežino, ką norėtų veikti po 10 metų, o ketvirtos klasės mokiniai teigia žinantys. Tai parodo statistiškai reikšmingas skirtumas ($p=0,003$).

Identifikuojant tiriamųjų santykių su mokytojais ir klasės, kurioje mokosi, kintamųjų ryšį, pastebima, jog pirmos klasės mokiniai labiau linkę manyti, kad mokytojai teisingai elgiasi su visais mokiniais nei ketvirtos klasės mokiniai. Tai atskleidžia statistiškai reikšmingas skirtumas ($p=0,037$). Tokie duomenys gali būti interpretuojami, siejant su ketvirtos klasės mokinių pagrindiniu tikslu – sėkmingai išlaikyti brandos egzaminus. Jiems ruošiantis kyla nemažai įtampų tarp mokytojų ir mokinių. Tikėtina, jog silpniau besimokančius mokinius, mokytojai linkę kiek nuvertinti, o tuo tarpu su gabesniaisiais daugiau dirbti ir daryti jiems daugiau nuolaidų. Savo auklėtoja vėl gi labiau linkę pasitikėti pirmos klasės mokiniai nei ketvirtos, ką atskleidžia statistiškai reikšmingas skirtumas ($p=0,041$). Tai gali būti sąlygota didesnės ketvirtokų autonomijos dėl amžiaus ir mažesnio kontakto su klasės vadove poreikio raiškos ypatumas.

Identifikuojant asmeninės lyderystės ir klasės, kurioje mokosi kintamųjų ryšį, galima pastebėti, jog kaip lyderiai kritikos iš bendraklasių daugiau susilaukia antros klasės mokiniai nei trečios. Tai patvirtina statistiškai patikimas skirtumas ($p=0,039$).

Analizei pagal savęs, kaip lyderio vertinimą, pasirinktas taip pat vienfaktorinė dispersinė analizė – parametrinis ANOVA testas. Gauti duomenys iliustruoti 15 lentelėje:

Mokinių savęs kaip lyderio vertinimo ir lyderystės raiškos kintamųjų ryšys (N =111)

STRUKTŪRINĖS DALYS	Yra lyderis	Dar turi ugdytis lyderystės gebėjimus	Nepatinka būti lyderiu	Nesusimąsto apie tai	ANOVA testo rezultatai			
	M	M	M	M	Dispersija tarp grupių	Dispersija grupės viduje	F	$p \leq 0,05$
<i>Sėkmingas mokymasis</i>								
Kai aš noriu ką nors pasakyti, mokytojai mane išklauso	3,08	3,19	3,24	3,65	3,323	9,614	2,992	0,034
<i>Iniciatyvumas, verslumas, kūrybiškumas</i>								
Aš teikiu įvairių pasiūlymų dėl renginių klasėje, mokykloje	3,08	2,42	1,77	2,06	14,459	66,532	7,751	0,000
Save galiu apibūdinti kaip kūrybingą žmogų	3,69	2,89	2,53	2,88	10,420	61,004	6,092	0,001
Aš priimu pagrįstą kritiką	3,62	3,13	3,24	3,47	3,566	43,371	2,932	0,037
Aš randu išeitį iš keblių situacijų	3,62	3,20	2,88	3,12	4,061	28,966	5,001	0,003
Aš esu savarankiškas	3,85	3,39	3,29	3,65	3,301	36,338	3,240	0,025
Aš pasitikiu savo jėgomis	3,77	3,14	2,88	2,94	6,946	46,748	5,299	0,002
Aš noriai dalyvauju mokyklos renginiuose	3,39	2,80	2,47	3,00	6,725	71,672	3,347	0,022
Aš dalyvauju mokinių organizacijose (skautų, maironiečių ir pan.)	2,46	1,69	1,41	1,82	8,863	101,569	3,112	0,029
Aš prisiimu atsakomybę už savo veiksmus	4,00	3,61	3,82	3,71	1,955	21,234	3,283	0,024
Aš užbaigiu tai, ką pradėdau	3,69	3,19	3,06	3,24	3,391	36,519	3,312	0,023
<i>Asmeninė lyderystė</i>								
Aš mėgstu būti lyderiu	3,85	3,23	1,94	2,29	40,209	45,647	31,417	0,000
Kaip lyderis kartais susilaukiu kritikos iš bendraklasių	2,69	2,86	1,88	2,12	17,066	78,033	7,800	0,000

Aš skaitau literatūrą lyderystės tema	2,23	1,61	1,35	1,29	7,803	58,954	4,721	0,004
Aš stengiuosi ugdyti lyderiams būdingas savybes	3,00	2,58	1,71	1,53	27,293	83,374	11,676	0,000
Dalyvauju įvairiuose neformaliuose renginiuose, seminaruose, mokymuose kur kalbama apie lyderystę ir jos ugdymąsi	3,00	2,20	1,53	1,44	23,731	90,532	9,262	0,000
Internete peržiūriu su lyderystės tema susijusias video konferencijas, skaitau straipsnius ir pan.	2,62	1,91	1,41	1,41	14,331	82,750	6,177	0,001
Lankausi ir skaitau informaciją interneto puslapyje „Lyderių laikas“ ar panašiuose	1,77	1,33	1,12	1,35	3,233	42,064	2,741	0,047

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

Identifikuojant respondentų savęs, kaip lyderio, vertinimą ir sėkmingo mokymosi kintamųjų ryšį, galima teigti, kad tie, kurie save vertina kaip lyderį, mažiau yra linkę sutikti, kad mokytojai juos išklauso, kai jie nori ką nors pasakyti, negu tie, kurie nesusimąstę apie tai, ar yra lyderiai. Šią tendenciją patvirtina statistiškai reikšmingas skirtumas ($p=0,034$). Taip gali būti dėl to, jog save kaip lyderį įvardijantys mokiniai siekia daugiau dėmesio savo asmeniui ir mintims, o jo laiku nesulaukę, nusivilia.

Identifikuojant iniciatyvumo, verslumo ir kūrybiškumo bei savęs, kaip lyderio, vertinimo kintamųjų ryšį, pastebima, jog tie mokiniai, kurie save laiko lyderiu, yra linkę teikti pasiūlymų dėl renginių klasėje, mokykloje, taip pat labiau linkę save apibūdinti kaip kūrybingus žmones, o tie, kurie teigė, jog jiems nepatinka būti lyderiu, nelinkę teikti pasiūlymų ir nemano, jog yra kūrybingi. Tai patvirtina statistiškai reikšmingi skirtumai, atitinkamai ($p=0,000$) ir ($p=0,001$). Išeitį iš keblių situacijų labiau randa tie, kurie yra lyderiai, kai tuo tarpu tie, kurie nenori būti lyderiais sunkiau randa išeitį iš keblių situacijų ($p=0,003$). Atsakomybę už savo veiksmus visiškai prisiima, manantys, kad yra lyderiai, o jos nelinkę prisiimti tie, kurie teigia, kad jiems

dar reikia ugdytis lyderystės gebėjimus ($p=0,024$). Galbūt tai ir yra tas trūkumas, kurį jiems reikia ugdytis, nes lyderis be atsakomybės neįmanomas.

Identifikuojant respondentų savęs kaip lyderio vertinimą ir asmeninės lyderystės kintamųjų ryšį, gautas įdomus ryšys tarp kritikos, gaunamos iš bendraklasių ir savęs kaip lyderio vertinimo, nes tie, kurie mano, jog dar turi ugdytis lyderio gebėjimus kritikos susilaukia daugiau nei tie, kuriems nepatinka būti lyderiu ($p=0,000$), toks rezultatas įdomus todėl, kad būtent tie kam dar reikia ugdytis lyderystės gebėjimus, o ne save vertinantys kaip lyderius susilaukia daugiau kritikos. Tai įrodo, jog tikri lyderiai, kurie jau yra pakankamai išsiugdę lyderystės gebėjimus, padaro mažiau klaidų bendraudami su bendraamžiais, todėl išvengia kritikos.

Tyrimo metu siekta nustatyti mokinių lyties ir lyderystės kintamųjų ryšius. Duomenys pateikiami 16 lentelėje.

16 lentelė

Mokinių lyties ir lyderystės raiškos kintamųjų ryšys (N =111)

STRUKTŪRINĖS DALYS	Mergina	Vaikinas	ANOVA testo rezultatai			
	M	M	Dispersija tarp grupių	Dispersija grupės viduje	F	$p \leq 0,05$
<i>Iniciatyvumas, verslumas, kūrybiškumas</i>						
Aš noriai dalyvauju mokyklos renginiuose	2,60	3,00	4,277	74,119	6,290	0,014
Aš žinau, ką norėčiau veikti po 10 metų	2,69	2,25	5,149	137,788	4,073	0,046
<i>Santykiai su mokytojais</i>						
Aš nebijau pamokose suklysti arba neteisingai atsakyti į klausimą	3,07	3,62	5,246	96,989	5,895	0,017

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

Identifikuojant respondentų lyties ir iniciatyvumo, verslumo bei kūrybiškumo kintamųjų ryšį, gauti duomenys atskleidė, jog renginiuose noriau dalyvauja vaikinai nei merginos ($p=0,0014$), tačiau merginos geriau žino ką norėtų veikti po 10 metų nei vaikinai ($p=0,046$). Toks rezultatas tikėtinas dėl didesnio vaikinių veržlumo ir didesnės merginų brandos esant tame pačiame amžiaus tarpsnyje.

Identifikuojant santykių su mokytojais ir respondentų lyties kintamųjų ryšį pastebima, jog vaikinai nebijo pamokose suklysti ar atsakyti neteisingai, tuo tarpu merginos nėra tokios drąsios; tai patvirtina statistiškai reikšmingas skirtumas ($p=0,017$). Interpretuojant šiuos duomenis, galima manyti, jog merginos yra jautresnės, atsakingesnės ir nelinkusios rizikuoti, todėl jei mano, kad suklysi, linkusios neatsakinėti.

Identifikuotas respondentų pažangumo ir lyderystės raiškos ryšys, gauti duomenys iliustruoti 17 lentelėje.

17 lentelė

Mokinių pažangumo ir lyderystės raiškos kintamųjų ryšys (N =111)

STRUKTŪRINĖS DALYS	Labai gerai (9-10)	Gerai (8)	Vidutiniškai (7)	ANOVA testo rezultatai			
	M	M	M	Dispersija tarp grupių	Dispersija grupės viduje	F	$p \leq 0,05$
<i>Sėkmingas mokymasis</i>							
Mokytojams patinka dirbti su manimi	3,10	2,88	2,68	2,882	26,582	3,830	0,012
<i>Santykiai su mokytojais</i>							
Mokytojai mane dažnai pagiria	2,68	2,40	2,11	6,390	57,953	3,932	0,010

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

Atskleidžiant tiriamųjų pažangumo ir sėkmingo mokymosi kintamųjų ryšį, aiškiai matomas statistiškai reikšmingas skirtumas ($p=0,012$) tarp labai gerai ir vidutiniškai besimokančių mokinių bei nuomonės, kaip mokytojams patinka su jais dirbti. Interpretuojant gautus duomenis peršasi išvada, jog kuomet mokytojas turi naudos tiek moralinio pasitenkinimo, tiek profesinio tobulėjimo prasme, jis mieliau dirba su labai gerai besimokančiais mokiniais.

Identifikuojant pažangumo ir santykių su mokytojais kintamųjų ryšį, gauti duomenys atskleidžia statistiškai reikšmingą skirtumą ($p=0,010$) tarp pagyrimų labai gerai ir vidutiniškai besimokantiems. Pastarieji pagyrimų nesulaukia.

18 lentelėje pateikti duomenys, atskleidžiantys respondentų aktyvumo ir lyderystės raiškos kintamųjų ryšį:

18 lentelė

Mokinių aktyvumo ir lyderystės raiškos kintamųjų ryšys (N =111)

STRUKTŪRINĖS DALYS	Visur dalyvauja, yra aktyvūs	Dalyvauja kai liepia mokytojai, kviečia draugai	ANOVA testo rezultatai			
	M	M	Dispersija tarp grupių	Dispersija grupės viduje	F	$p \leq 0,05$
<i>Sėkmingas mokymasis</i>						
Mano mokytojai tikisi iš manęs daugiau nei aš sugebu	2,52	2,17	5,557	58,786	5,104	0,008

<i>Iniciatyvumas, verslumas, kūrybiškumas</i>						
Aš teikiu įvairių pasiūlymų dėl renginių klasėje, mokykloje	2,74	2,14	11,938	69,053	9,335	0,000
Aš randu išeitį iš keblų situacijų	3,36	3,06	2,434	30,593	4,297	0,016
Aš noriai dalyvauju mokyklos renginiuose	3,36	2,61	22,319	56,077	21,492	0,000
Aš dalyvauju mokinių organizacijose (skautų, maironiečių ir pan.)	2,07	1,59	7,409	103,023	3,884	0,024
Aš užbaigiu tai, ką pradėdau	3,38	3,19	3,055	36,855	4,476	0,014
<i>Santykiai su mokytojais</i>						
Mano mokytojai teisingai elgiasi su visais mokiniais	2,43	2,75	4,471	68,286	3,536	0,033
<i>Asmeninė lyderystė</i>						
Aš mėgstu būti lyderiu	3,24	2,81	5,287	80,569	3,543	0,032
Kaip lyderis kartais susilaukiu kritikos iš bendraklasių	2,95	2,34	9,557	85,542	6,033	0,003
Man patinka dirbti komandoje	3,57	2,94	10,912	78,836	7,474	0,001
Aš stengiuosi ugdytis lyderiams būdingas savybes	2,62	2,19	6,212	104,455	3,211	0,044
Dalyvauju įvairiuose neformaliuose renginiuose, seminaruose, mokymuose kur kalbama apie lyderystę ir jos ugdymąsi	2,31	2,02	8,303	105,960	4,192	0,018
Internete peržiūriu su lyderystės tema susijusias video konferencijas, skaitau straipsnius ir pan.	2,05	1,77	5,692	91,389	3,363	0,038

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

Identifikuojant respondentų aktyvumo ir sėkmingo mokymosi kintamųjų ryšį pastebima, jog iš tų mokinių, kurie yra aktyvūs dėl vidinės motyvacijos, mokytojai tikisi daugiau nei jie sugeba nei iš tų, kurie aktyvūs dėl išorinės motyvacijos ($p=0,008$). Interpretuojant šiuos duomenis, galima teigti, jog aktyviems mokiniams mokytojai skiria papildomų darbų, kviečia

rengti įvairius gimnazinius darbus, skatina visur dalyvauti, kas iš tiesų tampa nemažu iššūkiu mokiniams, bet yra naudingi jiems daugeliu prasmių.

Identifikuojant aktyvumo bei iniciatyvumo, verslumo ir kūrybiškumo kintamųjų ryšį, pastebima, kad tie mokiniai, kurie visur dalyvauja ir yra aktyvūs, linkę teikti pasiūlymų dėl klasės ar mokyklos renginių, o tie, kurie dalyvauja tik kitų prašomi, nėra linkę teikti pasiūlymų, tai patvirtina statistiškai reikšmingas skirtumas ($p=0,000$). Aktyvūs mokiniai užbaigia tai, ką pradeda, priešingai nuo aktyvių dėl kitų prašymo ($p=0,014$). Taip pat aktyvūs mokiniai geriau randa išeitį iš keblių situacijų nei tie, kuriuos reikia motyvuoti iš išorės, kad kur nors dalyvautų ($p=0,016$). Interpretuojant šiuos duomenis, galima daryti išvadą, kad aktyvesni mokiniai, turintys vidinę motyvaciją, pasižymi lyderiams būdingomis savybėmis kur kas labiau nei tie, kurių veiksmai skatinami išorinių veiksnių, t.y.netiesioginių motyvų.

Identifikuojant aktyvumo ir asmeninės lyderystės kintamųjų ryšį, pastebima, jog savanoriškai aktyvūs mokiniai mėgsta dirbti komandoje, tuo tarpu aktyvūs dėl kitų raginimo mokiniai, nelinę dirbti komandoje. Tai patvirtina statistiškai reikšmingas skirtumas ($p=0,001$). Toks rezultatas leidžia manyti, jog aktyvių mokinių lyderystės raiškos rodikliai yra kur kas aukštesni dėl jų vidinės motyvacijos. Darytina prielaida, kad lyderystė glaudžiai susijusi su asmens vidine motyvacija, jo savimone. Todėl ugdant mokinių lyderystę, aktualu skatinti jų savimoneį, siekti vidinės motyvacijos sistemos formavimosi.

2.2.4. Mokytojų lyderystės raiškos ugdymo praktikoje tyrimo rezultatai ir jų analizė

Mokytojų sociodemografinių charakteristikų kintamieji buvo integruoti į klausimyną, siekiant gauti informacijos apie respondentų lyderystės raiškos kintamųjų priklausomybę nuo amžiaus, darbo stažo, kvalifikacinės kategorijos, statuso mokykloje. 19 lentelėje pateikiami mokytojų sociodemografinių charakteristikų rezultatai.

19 lentelė

Mokytojų sociodemografinė charakteristika (N=100)

Demografinis blokas		N	%
Amžius	22-28 metai	3	3,1
	29-35 metai	7	7,1
	36-45 metai	25	25,5
	46-55 metai	47	48,0
	55-60 metų	12	12,2
	Daugiau nei 60 metų	4	4,1

Darbo stažas	Iki 4 metų	4	4,2
	5-10 metų	6	6,3
	11-20 metų	22	22,9
	Daugiau nei 20 metų	64	66,6
Kvalifikacija	Mokytojas	5	5,1
	Vyresnysis mokytojas	34	34,3
	Mokytojas metodininkas	53	53,5
	Mokytojas ekspertas	7	7,1
Statusas mokykloje	Yra vienas iš mokyklos vadovų	5	5,1
	Yra metodinio būrelio pirmininkas	11	11,2
	Niekam nevadovauja	82	83,7

Lentelėje pateikti duomenys atskleidžia, jog didžiausia dalis tyrime dalyvavusių respondentų yra 46-55 metų amžiaus sulaukę mokytojai (48 proc.). Atitinkamai didžiausią dalį respondentų sudaro turintys daugiau nei 20 metų pedagoginio darbo stažą (66,6 proc.). Tokie rezultatai, tikėtina, yra nulemti daugelio veiksnių. Jauni ir mažą darbo stažą turintys mokytojai, tikėtina, nėra linkę rinktis didelį psichologinį krūvį turinčios mokytojo pareigybės, o be to, mokytojo darbo pasiūla mokyklose yra gana menka. Aptariant kvalifikacijos duomenis galima teigti, jog didžiausia dalis tyrime dalyvavusių mokytojų turi mokytojo metodininko kvalifikacinę kategoriją (53,5 proc.). Mažiausiai yra mokytojų (5,1 proc.) ir mokytojų ekspertų (7,1 proc.) – toks pasiskirstymas atitinka Gauso kreivę. Šie duomenys leidžia manyti, jog mokytojai siekia kelti savo kvalifikaciją dėl profesinio tobulėjimo ir didesnio atlyginimo koeficiento, tačiau tapti mokytoju ekspertu ryžtasi ne kiekvienas dėl gana aukštų reikalavimų, kurie ne kiekvienam įveikiami. Pagal statusą mokykloje, tyrime daugiausiai dalyvavo niekam nevadovaujantys mokytojai (83,7 proc.).

20 lentelė

Mokytojų sėkmingo mokymo kintamųjų reitingas (N=100)

RN	Teiginiai	Vidurkis	Standartinis nuokrypis
		M	SD
1.	Siekiu kokybiškai praveisti savo dalyko pamokas ir mano mokiniai pasiekia aukštų rezultatų	3,52	0,57
2.	Mokau mokinius būti atsakingais už save ir ruošu savarankiškam gyvenimui	3,51	0,56
3.	Mano mokiniai sėkmingai išlaiko baigiamuosius egzaminus	3,43	0,54

4.	Sugebu išaiškinti savo dalyką taip, kad mokiniai viską suprastų ir gerai išmoktų	3,36	0,50
5.	Mano mokiniai ne tik dalyvauja, bet ir nugali įvairių dalykų respublikinėse bei tarptautinėse olimpiadose	2,73	0,84

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

Lentelėje pateiktas sėkmingo mokymosi kintamųjų reitingas, remiantis gautais įverčiais (M). Pastebima, kad mokytojai vieningiausios nuomonės ($SD=0,50$) laikosi dėl teiginio „*sugebu išaiškinti savo dalyką taip, kad mokiniai suprastų ir gerai išmoktų*“; šio teiginio vidurkis siekia 3,36, o tai reiškia, kad jie sutinka su tuo. Katiliūtės ir kt. (2013) atlikto tyrimo duomenys pagal šį teiginį, neprieštaruoja vieni kitiems, nes šiam teiginiui pritaria 85,4 proc. mokytojų. Dėl mažiausio homogeniškumo išsiskiria teiginys „*mano mokiniai ne tik dalyvauja, bet ir nugali įvairių dalykų respublikinėse ir tarptautinėse olimpiadose*“ ($SD=0,84$). Šio teiginio vidurkis siekia 2,73. Toks rezultatas leidžia daryti prielaidą, jog ne visų mokytojų mokiniai pasiekia aukštų rezultatų olimpiadose. Įdomu tai, kad Katiliūtė ir kt. (2013) taip pat pastebi, jog jų atlikto tyrimo nemaža dalis respondentų – 21,2 proc. nepitaria, kad jų mokiniai ne tik dalyvauja, bet ir nugali įvairių dalykų respublikinėse ir tarptautinėse olimpiadose. O Žvirdausko (2006) atlikto tyrimo duomenys atskleidė, kad 45,1 proc. sutinka su tuo, jog mokiniai ne tik dalyvauja, bet ir nugali olimpiadose. Tačiau tai, jog „*mokytojai siekia kokybiškai praveisti savo dalyko pamokas ir jų mokiniai pasiekia aukštų rezultatų*“, teiginio vidurkis – 3,51, bei tai, jog „*mokytojai moko mokinius būti atsakingais už save ir ruošia juos savarankiškam gyvenimui*“, teiginio vidurkis 3,52, atskleidžia, kad mokytojai iš esmės ugdo mokinių lyderystės gebėjimus. 49,1 proc. Žvirdausko (2006) tyrimo dalyvių taip pat sutinka, kad mokytojai moko atsakomybės ir ruošia savarankiškam gyvenimui. Šie duomenys pagrindžia, jog sėkmingas mokymasis yra suprantamas ne tik kaip žinių įsisavinimas ir gebėjimas jas panaudoti, tokiu būdu sėkmingai laimint įvairias olimpiadas, bet ir kaip savivaldaus mokymosi kompetencijų ugdymas, akcentuojant mokinio savarankiškumą, gebėjimą pačiam susirasti informaciją bei prisiimti atsakomybę už savo mokymosi procesą.

Nors ne visų mokytojų mokiniai pasiekia aukštų rezultatų olimpiadose, tačiau mokytojai ugdo gimnazistų lyderystės gebėjimus ir, be kita ko, patys pasižymi mokytojams lyderiams būdingomis savybėmis.

Mokytojų asmeninės lyderystės orientacijos, požiūrio į lyderystę kintamųjų reitingas
(N=100)

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

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

Pagal gautus įverčius (M), lentelėje pateikiamas mokytojų asmeninės lyderystės kintamųjų reitingas, kuris atskleidžia, jog mokytojai laikosi pakankamai homogeniškos (SD=0,61) nuomonės, kad „*nė vienoje organizacijoje efektyvi veikla neįsivaizduojama be tikro lyderio*“. Šio teiginio vidurkis – 3,50, o „*visiškai sutinka*“. Toks rezultatas suponuoja išvadą, jog mokytojai suvokia lyderystės svarbą sėkmingam organizacijos veikimui. „Lyderystės raiškos švietime“ tyrimo dalyviai (2013) beveik visi (95,7 proc.) taip pat pritaria teiginiui, kad „*nė vienoje organizacijoje efektyvi veikla neįsivaizduojama be tikro lyderio*“. Teiginiui pritaria ir Žvirdausko (2006) atlikto tyrimo dalyviai (M=3,04). Tai, tikėtina, mokytojų bendruomenėje suvokiamas lyderystės organizacijoje reikšmingumas. Tolesniuose tyrimuose būtų įdomu išsiaiškinti veiksnius, įtakančius tokią mokytojų požiūrio raišką. Reali švietimo organizacijų kultūros raiškos būklė iš dalies išryškėja Žvirdausko (2007) tyrimo duomenyse, kuomet mokytojai, atsakydami į atvirus klausimus, teigia, jog mokyklose egzistuojanti nepalanki lyderystei organizacinė kultūra, kolegų mokytojų psichologinis spaudimas, paradžiūs iniciatyvą (inicijavus projektą, suorganizavus įdomų renginį ir kt.), jie jaučia tam tikrą psichologinį spaudimą, siekimą slopinti norą kuo nors išsiskirti ar pasireikšti. Realiai egzistuoja greičiau destruktivos nei skatinančios tobulėti tendencijos mokyklose, kaip, beje, ir visose kitose visuomenės gyvenimo srityse apskritai. Mokykla kaip atvira socialinė sistema atspindi įvairius visuomenės sričių kontekstus.

Kintamojo „*norėčiau užimti vadovaujančias pareigas mokykloje*“ vidurkis yra lygus 1,86, o tai reiškia „*ko gero, nesutinku*“. Šiuo klausimu mokytojai laikosi pakankamai vieningos nuomonės (SD=0,89). Lyginant šiuos tyrimo duomenis su Katiliūtės ir kt. (2013) atlikto tyrimo rezultatais, pastebima tendencija, kad didžioji dauguma (74,7 proc.) mokytojų nenorėtų užimti vadovaujančių pareigų mokykloje. Kad nenorėtų užimti vadovaujančių pareigų, teigia ir Žvirdausko (2006) tyrime dalyvavę mokytojai ir direktorių pavaduotojai (M=1,07). Žinoma, vadovaujančios pareigos nebūtinai reiškia lyderio pozicijas, tačiau tikėtina, jog mokytojai nenorėtų prisiimti su vadovaujančioms pareigoms būtinų atsakomybių ir įsipareigojimų. O tai suponuoja mintį, jog mokytojai nelinkę imtis lyderio vaidmens dėl atsakomybės laispsnio.

Kitas svarbus momentas – mokytojų pritarimas teiginiui, jog „*turi būti sudaromos sąlygos mokytojams skleisti savo patirtį kitiems, išvažiuojant į kitą švietimo instituciją laikinai padirbti ir vėliau sugrįžti atgal*“, teiginio vidurkis – 3,26, o homogeniškumas (SD=0,72). Toks rezultatas atskleidžia, kad mokytojai linkę dalintis gerąja patirtimi ir tobulėti. Čia atsiranda nuomonių išsiskyrimas, lyginant su Katiliūtės ir kt. (2013) atlikto tyrimo duomenimis. Minimo tyrimo duomenys parodė, kad 31,5 proc. mokytojų nepritaria, jog turi būti sudaromos sąlygos mokytojams skleisti žinias kitoje institucijoje, su galimybe sugrįžti atgal. Tuo tarpu Žvirdausko (2006) atlikto tyrimo duomenys atskleidė, kad mokyklų vadovų, mokytojų ir vadovų pavaduotojų nuomone, mokytojams turi būti sudaromos sąlygos skleisti savo patirtį kitiems, išvažiuojant į kitą švietimo instituciją laikinai padirbėti ir vėliau sugrįžti atgal (M=2,59).

Iš to kas pasakyta, galima daryti išvadą, jog mokytojai supranta lyderystės esmę ir svarbą organizacijoje, pritaria pasidalintosios lyderystės idėjai ir gerosios patirties sklaidai, tačiau patys nebūtų linkę imtis formaliojo lyderio vaidmens dėl su juo susijusių atsakomybių.

22 lentelė

Mokytojų savęs įsivertinimo, refleksijos kintamųjų reitingas (N=100)

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

5.	Jaučiu, kad refleksija daro mane pažeidžiamą ir neapsaugotą nuo kritikos	2,11	0,67
----	--	------	------

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

Anot Jovaišos (2007), refleksija yra mąstymas apie savo suvokimą, supratimą, mąstymą. Ji leidžia ne tik pažinti save, bet ir tobulinti savo veiklą bei santykius su aplinka. Aukščiau pateiktas savęs vertinimo kintamųjų reitingas pagal gautus įverčius (M) atskleidžia, jog mokytojai palankiai vertina refleksiją ir mano, jog „refleksija įgalina juos tobulinti savo mokymosi procesą“. Tokia nuomonė gana homogeniška (SD=0,55). Bubnys (2007) pastebi, kad reflektuojant mokymosi metu atsiranda galimybės įvertinti ir keisti įsitikinimus ir prielaidas, taikomas teorijas, darančias tiesioginę įtaką veiksams. Ji padeda integruoti tai, ką naujo sužinome. Kaip vertinimo forma, refleksija puikiai tinka ir mokymuisi, ir lyderystei (Lambert, 2011). Gimnazijos mokytojai pakankamai vieningai (SD=0,72) sutinka su teiginiu, kad „naudoja refleksiją kaip priemonę savo veiklos klaidoms ir sėkmėms aptikti“. Lyginant šio tyrimo duomenis su Katiliūtės ir kt. (2013) atlikto tyrimo duomenimis, pastebima, kad abiejų tyrimų dalyviai naudoja refleksiją savo veiklos klaidoms ir sėkmėms aptikti. Katiliūtės ir kt. atlikto tyrimo duomenys liudija, kad didžioji dauguma (88,6 proc.) respondentų pritaria šiam teiginiui.

Apibendrinant gimnazijos mokytojų savęs įsivertinimo, refleksijos kintamųjų reitingą, galima teigti, jog respondentai pritaria refleksijos svarbai tobulėjimo ir mokymosi procese. Tai leidžia manyti, jog ir savo mokinius mokytojai skatina reflektuoti asmeninę patirtį ir mokymąsi, tokiu būdu skatindami tobulėti savo ugdytinius.

23 lentelė

Mokytojų nuolatinio mokymosi, mokėjimo mokytis kintamųjų reitingas (N=100)

RN	Teiginiai	Vidurkis	Standartinis nuokrypis
		M	SD
1.	Jei man reikia informacijos, kurios neturiu, aš rasiu būdą kaip ją surasti	3,54	0,52
2.	Stengiuosi informaciją suprasti, o ne įsiminti	3,44	0,61
3.	Naują informaciją aš analizuoju ir lyginu su savo turimomis žiniomis	3,44	0,61
4.	Jei kas nors mane tikrai domina, mokymosi sunkumai manęs nebaugina	3,43	0,69
5.	Aš žinau ką turiu padaryti, kad tapčiau savo srities profesionalu	3,39	0,55
6.	Aš žinau, kada man reikia į ką nors įsigilinti, sužinoti daugiau	3,37	0,51
7.	Ieškau svarių argumentų savo nuomonei ar iškeltai hipotezei pagrįsti	3,33	0,61

8.	Jei ir nesiseka sklandžiai mokytis, žinau, kur ieškoti pagalbos	3,32	0,58
9.	Aš esu nusistatęs(-čiusi) asmeninius prioritetus	3,31	0,58
10.	Pats (pati) nusprendžiu ką ir kaip mokysiuos	3,31	0,65
11.	Kai keičiasi situacija, sugebu peržvelgti savo planus, tikslus ir išnaudoti palankias atsiradusias galimybes	3,31	0,56
12.	Sugebu pats (pati) sužinoti tai ką man reikia žinoti	3,31	0,56
13.	Aš žinau, kaip ir kada geriausiai mokausi	3,27	0,58
14.	Mokymasis yra vienas iš mano asmeninių tikslų	3,24	0,50
15.	Analizuoju savo mokymosi būdus	3,17	0,59
16.	Sugebu pasirinkti mokymosi strategijas, kurios atitinka mano mokymosi interesus ir mokymosi stilių	3,12	0,59
17.	Aš galiu numatyti problemas ir sugalvoti kaip jas išspręsti	3,12	0,62
18.	Stengiuosi pažinti kitų žmonių mąstymo būdus	3,12	0,72
19.	Aš sugebu pasirūpinti mokymosi ištekliais, todėl visada turiu juos po ranka	3,11	0,59
20.	Savo mokymosi rezultatus palyginu su užsibrėžtais tikslais	3,10	0,63
21.	Laiko, skirto mokymuisi, neišmainau į televizoriaus žiūrėjimą ar kitas pramogas	3,07	0,69
22.	Visada suplanuoju, kaip ir kada mokysiuos	3,06	0,66
23.	Problemas aš priimu kaip iššūkius	3,05	0,65
24.	Kai mokausi, stengiuosi negalvoti apie pašalinius dalykus	3,04	0,57
25.	Sugebu surinkti įrodymus, rodančius, ką aš išmokau	3,03	0,67
26.	Nuolat seku savo mokymosi procesą ir iš jo mokausi	3,00	0,54
27.	Aš kalbuosi su draugais ir kolegomis apie savo tikslus bei ateities planus	2,91	0,81

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

Lentelėje pateikiamas nuolatinio mokymosi, mokėjimo mokytis kintamųjų reitingas pagal gautus įverčius (M). Stanišauskienė (2004), išanalizavusi keletos autorių (Jovaišos 1997, Longworth (2000), Reanson (1996) ir kt.) siūlomus nuolatinio mokymosi apibrėžimus, teigia, kad nuolatinis mokymasis savo prasmėje talpina naujų savybių įgijimą, vidinių žmogaus galių sklaidą, tai yra procesualus ir interaktyvus veiksmas.

Svarbu pažymėti, kad šio bloko duomenis buvo siekiama atskleisti per tris diagnostinius konstruktus: požiūrį į mokymąsi, gebėjimą mokytis ir giluminį mokymąsi. Gauti duomenys atskleidžia, kad „*mokymasis yra vienas iš mokytojų asmeninių tikslų*“. Tokios nuomonės mokytojai laikosi vieningai (SD=0,50), o tai reiškia, jog mokytojai linkę nuolat tobulėti, kas tikram lyderiui yra vienas svarbiausių prioritetų, nes lyderystė – visuomet yra ėjimas nepramintu taku. Mokytojų požiūris į mokymąsi – palankus. Šie duomenys neprieštarauja Katiliūtės ir kt. (2013) atlikto tyrimo duomenims, kur net 93,7 proc. mokytojai pritaria šiam teiginiui. Turint omenyje, kad tyrime daugiausiai dalyvavo pakankamai brandaus amžiaus mokytojai, nestebina rezultatas, kad jie jau žino, ką turi padaryti, kad taptų savo srities profesionalais. Šio teiginio vidurkis lygus 3,39, nuomonės homogeniškumas (SD=0,55). „Lyderystės raiškos tyrimo“, atlikto

2013 metais, beveik visi respondentai (94,9 proc.) teiginiui – „*mokymasis yra vienas iš mokytojų asmeninių tikslų*“ - pritaria. Gana vieningai (SD=0,59) respondentai teigia, kad sugeba pasirinkti ir mokymosi strategijas, kurios atitinka jų mokymosi interesus ir stilių; vidurkis siekia 3,12. Tai atskleidžia susiformavusį gebėjimą mokytis. Tiriamieji jau yra pasiekę analizės lygmenį, nes gana homogeniškai (SD=0,59) teigia, kad „*analizuoja savo mokymosi būdus*“. Katiliūtės ir kt. (2013) tyrimo didžioji dauguma dalyvių (89,2 proc.) linkę pritari, kad analizuoja savo mokymosi būdus. Tai atskleidžia pakankamai aukštą mokytojų gebėjimo mokytis lygmenį, nes jie ne tik mokosi, bet ir analizuoja tai, ką išmoksta. Pagal Bloomo (1971) pažinimo tikslų taksonomiją, analizė siekia ketvirtą laiptelį po žinojimo, supratimo ir taikymo (Arends, 2008).

Apibendrinant gautus duomenis, galima teigti, jog mokytojai siekia nuolatinio mokymosi, žino, kaip geriausiai jiems sekasi mokytis ir kokias strategijas naudoti, kad geriau išmoktų, žino kaip pasiekti profesionalumo, geba analizuoti savo mokymąsi, kas leidžia manyti šiems mokytojams esant pasiekus aukštą profesionalumo lygmenį.

24 lentelė

Mokytojų darbo mokyklos komandose kintamųjų reitingas (N=100)

RN	Teiginiai	Vidurkis	Standartinis nuokrypis
		M	SD
1.	Esu linkęs(-usi) padėti kitiems žmonėms, jei jie ko nors nesupranta, arba jiems nesiseka	3,41	0,57
2.	Manau, kad būtina skatinti žmones dirbti bendradarbiaujant	3,36	0,58
3.	Man svarbu išgirsti, ką kiti žmonės sako apie nagrinėjamą problemą	3,34	0,58
4.	Man patinka semtis išminties iš kitų žmonių	3,29	0,61
5.	Nemėgstu dirbti žmonių šurmulyje, geriau dirbu vienas(-a)	3,08	0,74
6.	Kitų žmonių požiūriai ir nuomonės padeda man geriau suprasti dalykus, į kuriuos gilinuosi	2,89	0,66
7.	Paprastai neslepiu to, ką jaučiu	2,80	0,67
8.	Visada jaučiuosi saugiai ir užtikrintai, išsakydamas(-a) savo nuomonę	2,67	0,76
9.	Diskusijose nebijau pasirodyti nekompetentingas	2,67	0,70
10.	Iš esmės aš daugiau klausausi nei kalbu	2,66	0,77
11.	Kai tenka bendrauti su žmonėmis, nenoriu pasirodyti gudresnis(-ė) už kitus	2,65	0,72
12.	Dažnai jaučiuosi pažeidžiamas, jei kas nors atvirai analizuoja mane ir mano požiūrius	2,63	0,68
13.	Dirbdamas(-a) su kitais, nenoriu pasirodyti kontroliuojantis situaciją	2,63	0,71
14.	Neretai baiminuosi, kad mano išsakytos emocijos, reakcijos, nepasitenkinimas ir pan. įžeis kitus	2,62	0,71
15.	Geriausiai užduotis atlieku dirbant su kitais grupėje	2,59	0,82

16.	Esu linkęs(-usi) prisitaikyti prie daugumos nuomonės, nes tai padeda išvengti papildomos veiklos ir diskusijų	2,28	0,72
17.	Manau, kad darbas grupėje dažniausiai būna neproduktyvus	2,25	0,76

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

Gumuliauskienė, Taputis (2005), analizuodami kitų mokslininkų (Fulan (1998), Morris (1997) ir kt.) darbus, pastebi keliamą mokytojo profesijos vienišumo problemą. Mokytojas didelę dalį laiko praleidžia vienas su mokiniais klasėje ir dėl to turi mažiau galimybių pasinaudoti komandinio darbo pranašumais. Tačiau pastaraisiais metais populiarėja nauji ugdymo ir darbo metodai. Atsiranda projektiniai darbai, įvairios darbo grupės, komisijos, mokytojai įtraukiami į mokyklos veiklos planavimą ir įsivertinimo procesus. Kartu su tuo išskyla tam tikri iššūkiai – nuo labiau individualaus darbo einama prie komandinio.

24 lentelėje pateiktas darbo mokyklos komandose kintamųjų reitingas, remiantis gautais įverčiais (M). Pastebima, kad mokytojai linkę dirbti komandose, nes gana vieningai ($SD=0,57$), teigia, kad „yra linkę padėti kitiems jei jie ko nors nesupranta, ar jiems nesiseka“; šio teiginio vidurkis siekia 3,41. Mokytojai pritaria teiginiui, kad „būtina skatinti žmones dirbti bendradarbiaujant“ ($SD=0,58$); teiginio vidurkis – 3,36. Toks rezultatas leidžia daryti išvadą, kad mokytojai supranta darbo komandose ir pagalbos vienas kitam svarbą, plėtojant lyderystę gimnazijoje. Tačiau mokytojai ne visiškai užtikrintai linkę sutikti su teiginiu, jog „visada saugiai ir užtikrintai jaučiuosi, išsakydamas savo nuomonę“ ($SD=0,76$). Taip pat ne itin užtikrintai teigia, jog „diskusijose nebijo pasirodyti nekompetentingi“. Šiuo klausimu respondentų nuomonės homogeniškumą atskleidžia standartinis nuokrypis 0,70. Katiliūtės ir kt. (2013) tyrimo dalyvių dauguma (74,8 proc.) pritaria minėtam teiginiui. Tai, kad mokytojai ne itin linkę sutikti, kad „geriausiai užduotis atlieka dirbdami su kitais grupėje“, teiginio įverčių vidurkis yra 2,59, ir nors nuomonė daugiau heterogeniška ($SD=0,82$), tačiau leidžia daryti prielaidą, kad vis dėl to, mokytojai labiau linkę dirbti individualiai.

Apibendrinant darytinos išvados, jog mokytojams svarbus darbas komandose, tačiau jose jie nesijaučia itin laisvai ir komfortiškai. Be kita ko, mokytojai nelinkę manyti, kad darbas komandose jiems padeda atlikti užduotis geriau.

Mokytojų požiūrio į lyderystės ugdymą/si mokykloje kintamųjų reitingas (N=100)

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

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

25 lentelėje pateiktas požiūrio į lyderystės ugdymą/si mokykloje kintamųjų reitingas, remiantis gautais įverčiais (M). Pastebima, jog gimnazijose vyrauja palankaus mokytojų požiūrio į lyderystės ugdymą/si tendencijos, nes visi kintamieji įvertinti pakankamai homogeniškai ir pozityviu įverčiu.

2.2.5. Mokytojų lyderystės raiškos kintamųjų struktūros faktorizavimas

Tyrimo metu buvo siekta nustatyti mokytojų asmeninės lyderystės orientacijos, požiūrio į lyderystę kintamųjų ryšius.

Mokytojų asmeninės lyderystės orientacijos, požiūrio į lyderystę kintamųjų struktūrą sudaro 9 teiginiai, kurie buvo pateikti klausimyne ir patikrinti empiriškai atliekant tyrimą. Pakankamai prasmingas buvo šių teiginių faktorizavimas, nes leido atrasti tiriamo reiškinio struktūrą. 6 empirinės apraiškos (teiginiai) buvo apibendrintos trijų faktorių modelių (kiti asmeninės lyderystės orientacijos, požiūrio į lyderystę kintamieji buvo atmesti dėl per mažo kintamojo svorio (L)) (žr. 26 lentelė).

Mokytojų asmeninės lyderystės orientacijos, požiūrio į lyderystę faktorių modelis (N=100)

Faktoriaus pavadinimas	Pirminiai teiginiai	Faktoriaus tikrinė reikšmė	Kintamojo svoris, L	Kintamojo skiriamoji geba, r/itt	KMO	Cronbach α	Faktoriaus aprašomoji sklaida, %
Požiūris į lyderius gimnazijoje (M=1,9)	Lyderiai tik trukdo dirbti, siekdami užgožti kitų veiklą	2,300	0,726	0,527	0,633	0,690	18,63
	Bet kuri organizacija gali išsiversti be lyderio, nes žmonės pakankamai savarankiški ir sąmoningi		0,721	0,527			
Mokytojų lyderystės siekis (M=2,13)	Norėčiau užimti vadovujančias pareigas mokykloje	1,113	0,673	0,390		0,562	15,58
	Dalyvauju lyderystės seminaruose, mokymuose, forumuose ir pan.		0,537	0,390			
Mokytojų požiūris į lyderystės sklaidą (M=3,08)	Man įdomi naujausia literatūra, publikacijos lyderystės tema	1,042	0,750	0,283		0,442	15,18
	Turi būti sudaromos sąlygos mokyklų mokytojams skleisti savo patirtį kitiems, išvažiuojant į kitą švietimo instituciją laikinai padirbti ir vėliau sugrįžti atgal		0,373	0,283			

Rezultatai atskleidė tris faktorius: *požiūris į lyderius gimnazijoje*, *mokytojų lyderystės siekis* ir *mokytojų požiūris į lyderystės sklaidą*, apjungiančius po 2 teiginius.

Gautos pakankamai aukštos empirinių apraiškų (teiginių) įverčių koreliacijos su išskirtais faktoriais. Koreliacijos koeficiento reikšmių svyravimo ribos ($0,283 \leq r \leq 0,527$). Faktorių aprašomoji galia (sklaida) svyruoja nuo 15,18 proc. iki 18,63 proc. Matricos tinkamumą faktorinei analizei įrodo *Kaiser-Meyer-Olkin* (KMO) koeficientas, kuris yra pakankamas (0,633). Pavienių faktorių vidinė konsistencija, įvertinta *Cronbach alpha* koeficientu, svyruoja nuo 0,442 iki 0,690, todėl visi faktoriai yra pakankamai homogeniški.

Mokytojų nuomonių raiškos (likerto skalė nuo 1 iki 4) aukščiausi įverčiai užfiksuoti apibendrintame faktoriuje *mokytojų požiūris į lyderystės sklaidą* ($M=3,08$). Šio faktoriaus turinys (jį sudarantys teiginiai) yra susijęs su mokytojų požiūriu į lyderystės sklaidą ne tik savo gimnazijoje, o taip pat su savišvieta lyderystės tema. Faktoriaus *požiūris į lyderius gimnazijoje* turinys sietinas su mokytojų nuostatomis gimnazijos lyderių atžvilgiu, o faktoriaus *mokytojų lyderystės siekis* turinį galima sieti su mokytojų apsisprendimu siekti vadybinės karjeros ar ne.

Mokytojų nuolatinio mokymosi, mokėjimo mokytis kintamųjų struktūrą sudaro 27 teiginiai, kurie buvo pateikti klausimyne ir patikrinti empiriškai atliekant tyrimą. Pakankamai prasmingas buvo šių teiginių faktorizavimas, tai leido atrasti tiriamo reiškinio struktūrą. 26 empirinės apraiškos (teiginiai) buvo apibendrintos šešių faktorių modelių (kiti nuolatinio mokymosi, mokėjimo mokytis kintamieji buvo atmesti dėl per mažo kintamojo svorio (L)) (žr. 27 lentelė).

27 lentelė

Mokytojų nuolatinio mokymosi ir mokėjimo mokytis faktorių modelis (N=100)

Faktoriaus pavadinimas	Pirminiai teiginiai	Faktoriaus tikrinė reikšmė	Kintamojo svoris, L	Kintamojo skiriamoji geba, r/itt	KMO	Cronbach α	Faktoriaus aprašomoji sklaida, %
Gebėjimas organizuoti savo mokymąsi (M=3,11)	Analizuoju savo mokymosi būdus	9,530	0,770	0,752	0,848	0,868	16,81
	Savo mokymosi rezultatus palyginu su užsibrėžtais tikslais		0,754	0,723			
	Stengiuosi pažinti kitų žmonių mąstymo būdus		0,704	0,668			
	Sugebu surinkti įrodymus, rodančius, ką aš išmokau		0,700	0,676			
	Nuolat seku savo mokymosi procesą ir iš jo mokausi		0,641	0,635			

	Jei ir nesiseka sklandžiai mokytis, žinau, kur ieškoti pagalbos		0,586	0,569		
	Aš kalbuosi su draugais ir kolegomis apie savo tikslus bei ateities planus		0,519	0,477		
	Mokymasis yra vienas iš mano asmeninių tikslų		0,423	0,476		
Mokymosi keliamų iššūkių, kaip galimybių tobulėti vertinimas (M=3,33)	Jei kas nors mane tikrai domina, mokymosi sunkumai manęs nebaugina	2,473	0,737	0,727	0,847	10,79
	Jei man reikia informacijos, kurios neturiu, aš rasiu būdą kaip ją surasti		0,677	0,646		
	Aš žinau ką turiu padaryti, kad tapčiau savo srities profesionalu		0,534	0,600		
	Kai keičiasi situacija, sugebu peržvelgti savo planus, tikslus ir išnaudoti palankias atsiradusias galimybes		0,518	0,603		
	Problemas aš priimu kaip iššūkius		0,462	0,575		
	Pats (pati) nusprendžiu ką ir kaip mokysiuos		0,447	0,627		

Gebėjimas atsakingai mokytis (M=3,09)	Visada suplanuoju, kaip ir kada mokysiuos	1,801	0,734	0,588	0,758	10,02
	Sugebu pasirinkti mokymosi strategijas, kurios atitinka mano mokymosi interesus ir mokymosi stilių		0,635	0,627		
	Aš sugebu pasirūpinti mokymosi ištekliais, todėl visada turiu juos po ranka		0,627	0,577		
	Laiko, skirto mokymuisi, neišmainau į televizoriaus žiūrėjimą ar kitas pramogas		0,488	0,427		
Giluminis mokymasis (M=3,40)	Naują informaciją aš analizuoju ir lyginu su savo turimomis žiniomis	1,405	0,770	0,782	0,839	8,02
	Ieškau svarių argumentų savo nuomonei ar iškeltai hipotezei pagrįsti		0,748	0,634		
	Stengiuosi informaciją suprasti, o ne įsiminti		0,549	0,695		
Savo mokymosi būdų žinojimas (M=3,23)	Aš žinau, kada man reikia į ką nors įsigilinti, sužinoti daugiau	1,276	0,789	0,719	0,837	7,06
	Aš žinau, kaip ir kada geriausiai mokausi		0,720	0,719		

Savarankišku mas mokymosi procesė (M=3,16)	Kai mokausi, stengiuosi negalvoti apie pašalinius dalykus	1,054	0,543	0,402	0,616	5,67
	Sugebu pats (pati) sužinoti tai ką man reikia žinoti		0,486	0,398		
	Aš galiu numatyti problemas ir sugalvoti kaip jas išspręsti		0,402	0,480		

Duomenys rodo, kad buvo gauti 6 faktoriai – *gebėjimas organizuoti savo mokymąsi, mokymosi keliamų iššūkių, kaip galimybių tobulėti vertinimas, gebėjimas atsakingai mokyti, giluminis mokymasis, savo mokymosi būdų žinojimas ir savarankiškumas mokymosi procese*, atitinkamai apjungiantys nuo 3 iki 8 teiginių.

Teiginių statistinis sąryšis su faktoriais ir grupavimas jų viduje interpretacijos požiūriu yra teoriškai prasmingas. Pažymėtina, jog buvo gautos aukštos ir vidutiniškos empirinių apraiškų (kintamųjų/teiginių) įverčių koreliacijos su ekstrahuotais faktoriais. Apie tai liudija koreliacijos koeficiento reikšmių svyravimo ribos ($0,398 \leq r \leq 0,752$). Faktorių aprašomoji galia (sklaida) svyruoja nuo 5,57 proc. iki 16,81 proc. Kiek matrica tinka faktorinei analizei, rodo *Kaiser-Meyer-Olkin* (KMO) koeficientas, kuris šiuo atveju yra aukštas (0,848). Pavienių faktorių vidinė konsistencija, įvertinta *Cronbach alpha* koeficientu, svyruoja nuo 0,616 iki 0,868, todėl visiškai korektiška būtų kalbėti apie visų faktorių homogeniškumą.

Aukščiausi įverčiai užfiksuoti apibendrintame faktoriuje *giluminis mokymasis* ($M=3,40$). Šio faktoriaus turinys yra susijęs su mokytojų giluminiu mokymąsi, kuomet informacija analizuojama ir apmąstoma. Faktoriaus *gebėjimas organizuoti savo mokymąsi*, turinys siejasi su mokytojų gebėjimu susirasti reikiamą išmokti medžiagą ir taip organizuoti savo mokymąsi, kad mokymosi procesas būtų efektyvus. *Mokymosi keliamų iššūkių, kaip galimybių tobulėti vertinimas* faktoriaus turinys siejasi su mokytojų gebėjimu priimti mokymosi keliamus iššūkius ir sunkumus kaip galimybę tobulėti. *Gebėjimas atsakingai mokyti* faktoriaus turinį galima susieti su laiko mokymuisi planavimu ir valia mokyti. Faktoriaus *savo mokymosi būdų žinojimas* turinys sietinas su suvokimu kaip geriausiai sekasi mokyti, o faktoriaus „*savarankiškumas mokymosi procese*“ turinį galima sieti su gebėjimu pasirinkti ką, kada ir kaip mokyti.

Mokytojų darbo mokyklos komandose kintamųjų struktūrą sudaro 17 teiginių, kurie buvo pateikti klausimyne ir patikrinti empiriškai atliekant tyrimą. Pakankamai prasmingas buvo šių teiginių faktorizavimas, tai leido atrasti tiriamo reiškinių struktūrą. 14 empirinių apraiškų (teiginių) buvo apibendrinti trijų faktorių modelių (kiti darbo mokyklos komandose kintamieji buvo atmesti dėl per mažo kintamojo svorio (L)) (žr. 28 lentelė).

28 lentelė

Mokytojų darbo mokyklos komandose faktorių modelis (N=100)

Faktoriaus pavadinimas	Pirminiai teiginiai	Faktoriaus tikrinė reikšmė	Kintamojo svoris, L	Kintamojo skiriamoji geba, <i>r/itt</i>	KMO	Cronbach α	Faktoriaus aprašomoji sklaida, %
Konformistinis elgesys mokyklos komandos (M=2,79)	Neretai baiminuosi, kad mano išsakytos emocijos, reakcijos, nepasitenkinimas ir pan. įžeis kitus	3,416	0,737	0,553	0,652	0,742	15,15
	Kai tenka bendrauti su žmonėmis, nenoriu pasirodyti gudresnis(-ė) už kitus		0,662	0,541			
	Iš esmės aš daugiau klausausi nei kalbu		0,626	0,477			
	Dirbdamas(-a) su kitais, nenoriu pasirodyti kontroliuojantis situaciją		0,597	0,513			
	Esu linkęs(-usi) prisitaikyti prie daugumos nuomonės, nes tai padeda išvengti papildomos veiklos ir diskusijų		0,497	0,438			

Pozityvus požiūris į darbą mokyklos komandose (M=3,35)	Manau, kad būtina skatinti žmones dirbti bendradarbiaujant	2,390	0,765	0,672	0,751	14,53
	Man svarbu išgirsti, ką kiti žmonės sako apie nagrinėjamą problemą		0,625	0,567		
	Man patinka semtis išminties iš kitų žmonių		0,603	0,459		
	Esu linkęs(-usi) padėti kitiems žmonėms, jei jie ko nors nesupranta, arba jiems nesiseka		0,580	0,494		
Efektyvumas dirbant komandose (M=2,74)	Kitų žmonių požiūriai ir nuomonės padeda man geriau suprasti dalykus, į kuriuos gilinuosi	1,571	0,729	0,487	0,655	9,46
	Geriausiai užduotis atlieku dirbant su kitais grupėje		0,571	0,487		
Pasitikėjimas savimi dirbant komandose (M=2,53)	Diskusijose nebijau pasirodyti nekompetentingas	1,231	0,640	0,460	0,596	7,59
	Visada jaučiuosi saugiai ir užtikrintai, išsakydamas(-a) savo nuomonę		0,523	0,402		
	Manau, kad darbas grupėje dažniausiai būna neproduktyvus		0,436	0,350		

Duomenys rodo, kad buvo gauti keturi faktoriai: *konformistinis elgesys mokyklos komandos*, *pozityvus požiūris į darbą mokyklos komandose*, *efektyvumas dirbant komandose* ir *pasitikėjimas savimi dirbant komandose*, apjungiančius nuo 2 iki 5 teiginių.

Kad buvo gautos pakankamai aukštos empirinių apraiškų (teiginių) įverčių koreliacijos su išskirtais faktoriais, liudija koreliacijos koeficiento reikšmių svyravimo ribos ($0,350 \leq r \leq 0,672$). Faktorių aprašomoji galia (sklaida) svyruoja nuo 7,59 proc. iki 15,15 proc. Matricos tinkamumą faktorinei analizei įrodo *Kaiser-Meyer-Olkin* (KMO) koeficientas, kuris yra pakankamas (0,652). Pavienių faktorių vidinė konsistencija, įvertinta *Cronbach alpha* koeficientu, svyruoja nuo 0,596 iki 0,742, todėl visi faktoriai yra pakankamai homogeniški.

Aukščiausi įverčiai užfiksuoti apibendrintame faktoriuje *pozityvus požiūris į darbą mokyklos komandose* ($M=3,35$). Šio faktoriaus turinys yra susijęs su palankiomis nuostatomis dėl darbo komandose, mokytojai gerai jaučiasi ir išsako darbo komandose naudą. Kitų faktorių turinys susijęs su prisitaikymu prie kitų komandos narių ir jų nuomonės, su efektyvesnio darbo komandose deklaravimu ir gera savijauta veikiant mokyklos komandose.

2.2.6. Mokytojų lyderystės raiškos ir demografinių kintamųjų ryšys (N=100)

Kaip mokinių, taip ir mokytojų turimus anketinius duomenis verta analizuoti atskleidžiant įvairių demografinių veiksnių (pvz., kvalifikacinė kategorija, darbo stažas, lytis, amžius) ir lyderystės raiškos kintamųjų ryšius. Tyrimo duomenims analizuoti buvo pasirinktas parametrinis testas – vienfaktorinė dispersinė analizė ANOVA, kadangi demografinių kintamųjų histogramos parodė, jog skirstiniai yra normaliniai. Naudojant parametrinį ANOVA testą buvo siekiama atskleisti, kaip respondentai, pasižymintys skirtingais sociodemografiniais kintamaisiais, linkę akcentuoti lyderystės raiškos kintamųjų ypatumus. Tyrime gauti rezultatai apdorojami ir analizuojami remiantis *duomenų patikimumo rodikliu* ($p \leq 0,05$). Statistinio reikšmingumo rodiklis (p) parodo, kad respondentų nuomonė yra statistiškai reikšminga. Nuomonė vienu ar kitu klausimu, teiginiu bus reikšminga jei $p < 0,05$. Tai reiškia, kad pakartotinai atliekant tokį pat tyrimą, rezultatų paklaida neviršytų 5%.

29 lentelėje pateikiami duomenys apie respondentų kvalifikacinės kategorijos ir lyderystės raiškos kintamųjų ryšį.

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

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

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

Identifikuojant respondentų kvalifikacinės kategorijos ir darbo mokyklos komandose kintamųjų ryšį, pateikti duomenys rodo, jog mokytojai metodininkai labiau linkę dirbti vieni, ką patvirtina statistiškai reikšmingas skirtumas ($p=0,032$), o geriausiai užduotis atlieka dirbdami su kitais grupėje vyresniojo mokytojo kvalifikaciją turintys pedagogai ($p=0,016$). Šie duomenys leidžia teigti, kad mokytojo metodininko kvalifikaciją turintys mokytojai labiau individualistai, galbūt dėl didesnės darbo patirties ir aukštesnio profesionalumo lygmens nei vyresnieji mokytojai.

Respondentų darbo stažo ir lyderystės raiškos kintamųjų ryšys atsiskleistas ir iliustruotas 30 lentelėje.

30 lentelė

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

STRUKTŪRINĖS DALYS	Iki 20 metų	20 ir daugiau metų	ANOVA testo rezultatai			
	M	M	Dispersija tarp grupių	Dispersija grupės viduje	F	$p \leq 0,05$
<i>Asmeninės lyderystės orientacijos, požiūris į lyderystę</i>						
Norėčiau užimti vadovaujančias pareigas mokykloje	2,09	1,72	3,083	70,331	4,253	0,042

<i>Nuolatinis mokymasis, mokėjimas mokyti</i>						
Stengiuosi informaciją suprasti, o ne įsiminti	3,25	3,55	1,881	34,364	5,256	0,024
<i>Darbas mokyklos komandose</i>						
Manau, kad darbas grupėje dažniausiai būna neproduktyvus	1,88	2,42	6,501	49,621	12,578	0,001
Geriausiai užduotis atlieku dirbant su kitais grupėje	2,84	2,47	3,015	62,658	4,620	0,034
Dirbdamas(-a) su kitais, nenoriu pasirodyti kontroliuojantis situaciją	2,41	2,74	2,436	46,340	5,046	0,027

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

Analizuojant tiriamųjų pedagoginio darbo stažo ir asmeninės lyderystės kintamųjų ryšį, matome, jog tiek turintys stažą iki 20 metų, tiek ir dirbantys daugiau nei 20 metų, nenori užimti vadovaujančių pareigų. Tačiau rastas statistiškai reikšmingas skirtumas ($p=0,042$), kad labiau vadovaujančių pareigų nenorėtų dirbantys daugiau nei 20 metų pedagogai. Tikėtina, kad tokį darbo stažą turintys mokytojai jau yra suprojektavę savo karjerą ir pokyčių joje nesiekia. Lyginant šio tyrimo duomenis su Katiliūtės ir kt. (2013) atlikto lyderystės raiškos tyrimo duomenimis, pastebima, kad užimti vadovaujančias pareigas ateityje labiau norėtų dirbantys nuo 5 iki 9 metų (32,3 proc.), nei dirbantys daugiau nei 20 metų (9,2 proc.) ($p=0,000$).

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

31 lentelėje pateikiami duomenys apie respondentų amžiaus ir lyderystės raiškos kintamųjų ryšį.

Mokytojų amžiaus ir lyderystės raiškos kintamųjų ryšys (N=100)

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

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

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

IŠVADOS

1. Mokslinėje literatūroje lyderystės samprata yra nevienareikšmė. Šis fenomenas nėra vien vadybos ar psichologijos mokslų objektas. Lyderystės apibūdinimas priklauso nuo aspekto, kuriuo yra nagrinėjama. Pastarojo dešimtmečio mokslininkų darbuose lyderystė daugiau aiškinama kaip tam tikra sąveika, procesas, bet ne pozicija ar asmenybės bruožų rinkinys, nors šių komponentų dėmė suteikia lyderystės reiškiniui tam tikrą kokybę. Integrali lyderystės samprata pagrindžia socialinės interakcijos reikšmingumą lyderystės raiškai. Švietimo srityje lyderystė dažniausiai suvokiama kaip gebėjimas mokytis bei mokyti, daryti įtaką, siekiant veiksmingos asmeninių, socialinių bei edukacinių kompetencijų plėtotės.
2. Empirinio tyrimo metu atskleista, kad mokinių lyderystės raiškos požymiai sėkmingo mokymosi, santykių su mokytojais ir požiūrio į lyderystės ugdymą mokykloje srityse yra labiau išreikšti nei asmeninės lyderystės, iniciatyvumo, verslumo ir kūrybiškumo srityse. Mokytojų lyderystės raiškos požymiai sėkmingo mokymo, asmeninės lyderystės orientacijų, požiūrio į lyderystę, savęs įsivertinimo, refleksijos, nuolatinio mokymosi, mokėjimo mokytis bei požiūrio į lyderystės ugdymą/si mokykloje srityse išreiškiami aukštu įverčiu, tačiau lyderystės raiškos požymiai darbo mokyklos komandose srityje mažiau ryškūs.
3. Nustatyta, kad I gimnazijos klasės mokiniai geriau nei IV gimnazijos klasės mokiniai moka planuoti savo laiką, tačiau IV-okai geriau žino savo ateities perspektyvas – ką norėtų veikti po 10 metų. Tie gimnazistai, kurie save vertina kaip lyderius, labiau pasižymi iniciatyvumo, verslumo ir kūrybiškumo savybėmis nei tie, kurie nenori būti lyderiais. Vaikinai aktyvesni mokykloje vykstančiuose renginiuose, nei merginos, o taip pat jie mažiau bijo suklysti atsakinėdami pamokose. Mokytojai labiau mėgsta dirbti su labai gerai besimokančiais mokiniais, nei su tais, kurie mokosi vidutiniškai. Aktyvūs, visur dalyvaujantys gimnazistai, mano, kad mokytojai tikisi iš jų daugiau nei jie gali, jiems labiau patinka dirbti komandoje bei jie stengiasi ugdytis lyderiams būdingas savybes.
4. Nustatyta, kad mokytojai metodininkai mažiau linkę dirbti komandoje, nes mano, kad darbas komandose yra neproduktyvus. Vyresniojo mokytojo kvalifikaciją turintys mokytojai įsitikinę, jog dirbdami komandoje užduotis atlieka geriau. Dirbantys daugiau nei 20 m. mokytojai mano, kad darbas komandose būna neproduktyvus, o taip pat pastarieji labiau nenorėtų užimti vadovaujančių pareigų mokykloje. Mokytojai iki 45 m. laisviau jaučiasi išsakydami savo nuomonę, nei vyresnio amžiaus mokytojai, be to,

jaunesni mokytojai daugiau kalba apie savo tikslus ir ateities planus su draugais ir kolegomis.

5. Iškelta hipotezė pasitvirtino iš dalies. Atskleista, jog egzistuoja statistiškai reikšmingi skirtumai tarp lyderystės raiškos požymių ir mokinių amžiaus, lyties, klasės, kurioje mokosi, aktyvumo gimnazijos veikloje ir pažangumo, bei tarp mokytojų amžiaus, kvalifikacinės kategorijos bei darbo stažo.

DISKUSIJA

Pastaraisiais metais Lietuvoje lyderystės tema vis dažniau aptarinėjama įvairiausiuose kontekstuose - pradant verslo sektoriumi, iš kurio ir kyla lyderystės reiškinys, baigiant švietimo sistema. Nepaisant gausių diskusijų ir dažno lyderystės termino vartojimo, nėra vieningo požiūrio, kas yra lyderystė, koks jos tikslas ir reikšmingumas. Todėl tikslinga pabrėžti, kad švietimo sistemoje, konkrečiai – ugdymo procese mokytojo ir mokinio lyderystę pirmiausia derėtų suvokti kaip priemonę, kuria siekiama mokymo ir mokymosi kokybės mokyklose. Šiuo atveju mokinių ir mokytojų lyderystė nėra siejama su formaliu vaidmeniu ar pareigomis. Tai daugiau mokytojo ir mokinio tarpusavio sąveikos ir asmeninio pavyzdžio įtakoje atsirandanti galimybė motyvuoti kitus dirbti ir mokytis atsakingai, imtis iniciatyvos, būti kūrybiškiems, inovatyviems, kryptingai siekti tikslų ir veiksmingai plėtoti savo vidinį potencialą.

Tyrimu atskleista, kad gimnazijos mokinių lyderystės raiška iniciatyvumo, verslumo ir kūrybiškumo srityje yra neaukšta. Mokiniai labiau linkę į individualizmą, neturi motyvacijos imtis iniciatyvos teikiant pasiūlymų ar dalyvaujant įvairiose veiklose, organizacijose. Mokytojų lyderystės raiškos rodikliai darbo komandose srityje išreiškiami mažiausiai; jie nemano, kad komandinė veikla padeda atlikti užduotis geriau, nesijaučia jose itin laisvai ir komfortiškai. Tai liudija, kad mokytojų ir mokinių veikla nėra grindžiama bendradarbiavimu, abiejose respondentų grupėse stinga aktyvumo, iniciatyvumo, kūrybiškumo, kurį gali slopinti konkurencija, dėl jos kylantis psichologinis ir socialinis nesaugumas. Šių tendencijų gilesnei analizei tikslinga atlikti kokybinį tyrimą, plėtojant lyderystės raiškos ir sąsajų su išorinės mokyklos aplinkos kontekstais problematiką. Tikėtina, kad mokytojų ir mokinių lyderystės raiškos požymiai glaudžiai susiję su socialiniais, kultūriniais visuomenės procesais: vyraujančiomis vertybinėmis nuostatomis, lyderystės raiškos galimybėmis, pilietiškumo, atsakomybės, tolerancijos laipsniu ir kt.

Tyrimo metu nustatyti statistiškai reikšmingi skirtumai tarp kai kurių respondentų sociodemografinių charakteristikų ir lyderystės raiškos kintamųjų. Šie duomenys suponuoja ugdymo (si) tikslų kėlimą, įtraukiant lyderystės ugdymo programas į ugdymo turinį. Tikėtina, kad netolimoje ateityje lyderystės ugdymo programos bus neatsiejama ugdymo turinio dalis, norint tenkinti aplinkos keliamus reikalavimus bei įgyvendinant mokymosi visą gyvenimą nuostatas.

Atsižvelgiant į tyrimo apribojimus, tolimesnių tyrimų metu būtų tikslinga taikyti trianguliacijos metodą ir atlikti giluminį gimnazijos mokytojų ir mokinių lyderystės raiškos ugdymo praktikoje tyrimą bei parengti lyderystės ugdymo programą.

REKOMENDACIJOS

Mokiniui:

1. Projektuoti savo ateities viziją, apmąstant savo polinkius ir galimybes
2. Ugdytis laiko valdymo įgūdžius dėl racionalaus laiko panaudojimo
3. Inicijuoti ir įgyvendinti renginius klasėje ir mokykloje, taip išpildant savo interesus bei įtraukiant kitus mokinius
4. Dalyvauti mokinių ir jaunimo organizacijose, tokiu būdu įgyvendinant mokslinę, meninę, socialinę veiklą
5. Domėtis lyderystės gebėjimų ugdymo renginiais, literatūra

Mokytojui:

1. Projektuoti savo karjerą ne tik mokytojo kvalifikacijos kėlimo aspektu, bet kelti sau ir aukštesnius tikslus, neatmetant galimybės užimti vadovaujančias pareigas
2. Dalintis turima profesine patirtimi ne tik su mokyklos, kurioje dirba, bet ir su kitų mokyklų kolegomis
3. Dirbti mokyklos komandose, plėtojant pasidalytosios lyderystės idėjas
4. Į aktyvų dalyvavimą pamokoje įtraukti visus mokinius
5. Ieškoti galimybių pagirti mokinį, atsižvelgiant į jo individualią pažangą
6. Suformuluoti aiškius lūkesčius klasės ir kiekvieno mokinio atžvilgiu

Mokyklos lygmeniu:

1. Sudaryti sąlygas kiekvienam mokytojui kelti kvalifikaciją ir dalintis sukaupta patirtimi ne tik su savo, bet ir kitų mokyklų kolegomis
2. Esant administracinio bloko specialisto poreikiui, visų pirma kandidato ieškoti tarp mokyklos mokytojų, o ne iš šalies
3. Paskirstyti užduotis, skatinančias komandinį darbą
4. Inicijuojant projektus, sudaryti mišrias darbo grupes, kuriose būtų įvairios patirties, amžiaus atstovai
5. Plėtoti lyderystės mokymui ir transformacinės lyderystės tradiciją

Valstybės lygmeniu:

1. Sudaryti sąlygas mokytojams skleisti patirtį ne tik savo mokykloje, mieste ar šalyje, bet ir užsienyje, paliekant galimybę grįžti į buvusią darbo vietą su visomis socialinėmis garantijomis
2. Tęsti mokinių ir mokytojų lyderystės tyrimus, jų rezultatus panaudojant švietimo tikslams įgyvendinti skirtų priemonių kūrimui.
3. Ekspertų patvirtintas lyderystės ugdymo programas įtraukti į ugdymo turinį.

LITERATŪRA

1. Appleby R. C. (2003). *Šiuolaikinio verslo organizavimas*. Vilnius.
2. Arends R., I. (2008). *Mokomės mokyti*. Vilnius: Margi raštai.
3. Barvydienė V. (2013). Lyderio asmenybė ir identitetas. *Nacionalinis švietimo lyderystės forumas 2013*. Vilnius, 2013 m. vasario 28 d.
4. Bass, M., B. (1990). *Handbook of leadership: Theory, research and managerial applications*. New York: The free press
5. George B, Sims P. (2008). *Tikroji kryptis. Kaip tapti efektyviu lyderiu*. Kaunas: Smaltijos leidykla.
6. Bobrova L., Kazlauskienė A., Lukavičienė V., Pocevičienė R., Ptašinskienė I. (2008). *Kursinių ir baigiamųjų (bakaluro, magistro, specialiųjų profesinių studijų) darbų rengimo ir gynimo metodinės rekomendacijos*. Šiauliai: Šiaulių universiteto leidykla.
7. Bolden R. (2004). *What is leadership?* Prieiga per internetą. [https://eric.exeter.ac.uk/repository/bitstream/handle/10036/17493/what_is_leadership.pdf?sequence=1]. Žiūrėta 2012-08-07.
8. Bowman R., F. (2013). Learning Leadership Skills in Middle School. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*. Vol. 86 Issue 2, p. 59–63.
9. Bradberry T., Greaves J. (2005). *The Emotional intelligence quick book*. New York: Fireside.
10. Bubnys R. (2007). Mokymosi lygių įvairovė kaip reflektivaus ugdymo aukštojoje mokykloje prielaida. *Ugdymo psichologija*, 2007, Nr. 18, p. 61–68.
11. Chmiel N. (2005). *Darbo ir organizacinė psichologija*. Kaunas: Poligrafija ir informatika.
12. Choi Y., Mai-Dalton R. R. (1999). The Model of Followers' Responses to Self-Sacrificial Leadership: An Empirical Test. *The Leadership Quarterly*, Vol. 10 No. 3. p. 397-421.
13. Cibulskas G. (2013). Švietimo lyderystė – kokių lyderių mums reikia? *Nacionalinis švietimo lyderystės forumas 2013*. Vilnius, 2013 m. kovo 1 d.
14. Cibulskas G., Žydžiūnaitė, V. (2012). *Lyderystės vystymosi mokykloje modelis*. Vilnius: Švietimo ir mokslo ministerijos Švietimo aprūpinimo centras.
15. Cobuild C. (1997). *English dictionary: helping learners in real English*. London: Harper Collins.
16. Danielson Ch. (2006). *Teacher Leadership That Strengthens Professional Practice*. Virginia: ASCD.

17. Davies B., Ellison L., Bowring-Carr Ch. (2005). *School leadership in the 21 st century*. London: RoutledgeFalmer.
18. Duoblienė L. (2006). *Šiuolaikinė ugdymo filosofija: refleksijos ir dialogo link*. Vilnius: Tyto alba.
19. Eriksonas E., H. (2004). *Vaikystė ir visuomenė*. Vilnius: Katalikų pasaulio leidiniai.
20. *European values study*. (1999). Prieiga per internetą: [<http://www.europeanvaluesstudy.eu/evs/surveys/survey-1999-2000/participatingcountries/>] Žiūrėta 2013-03-09.
21. Frost D. (2008). 'Teacher leadership': values and voice. *School Leadership and Management*, Vol. 28, No. 4. p. 337–352.
22. Ginsberg R., Davies T., G. (2007). *The human side of leadership*. London: Praeger.
23. Glickman C., D. (2010). *Lyderystė mokymuisi: kaip padėti mokytojams sėkmingai dirbti*. Vilnius : Švietimo ir mokslo ministerijos Švietimo aprūpinimo centras.
24. Goleman D. (2008). *Emocinis intelektas darbe*. Vilnius: Presvika.
25. Goleman D., Boyatzis, R., McKee, A. (2007). *Lyderystė. Kaip vadovauti pasitelkiant emocinį intelektą*. Kaunas: Smaltija.
26. Graeff C., L. (1983). The Situational Leadership Theory: A Critical view. *Academy of Management Review*. Vol. 8. No. 2. p. 285-291.
27. Griffin D. (2011). *Lyderystės ištakos. Saviorganizacijos ir etikos sąsajos*. Kaunas: Vitae Litera.
28. Gulcan M., G. (2012). Research on instructional leadership competencies of school principals. *Education*. Vol. 132 No. 3, p. 625-635.
29. Gumuliauskienė A., Taputis E. (2005). Komandinis darbas švietimo organizacijoje: pedagogų požiūris. *Acta Paedagogica Vilnensia*, 2005, 15, p. 197–212.
30. Haber P. (2011). *New Directions for Student Services*. Vol. 2011, Issue 133, p.65–76.
31. Haris A., Mjuisas, D. (2003). *Mokytojų lyderystė. Principai ir praktika*. Švietimo institutas, Voriko universitetas.
32. Harris A. (2010). *Pasidalytoji lyderystė mokykloje. Ateities lyderių ugdymas*. Vilnius: Švietimo ir mokslo ministerijos Švietimo aprūpinimo centras.
33. Helterbran V., R. (2010). Teacher leadership: overcoming „I am just a teacher“ syndrome. *Education*. Vol. 131 No. 2, p. 363–371.
34. Iuscu S., Neagu C., Neagu L. (2012). Emotional Intelligence Essential Component of Leadership. *Global Conference on Business and Finance Proceedings*, Vol. 7, No. 2. p. 213–217.

35. Jokinen T. (2005). Global leadership competencies: a review and discussion. *Journal of European Industrial Trainingn*, Vol. 29 No. 3. p. 199–216.
36. Jones D. (2012). Servant leadership's impact on profit, employee satisfaction, and empowerment within the framework of a participative culture in business. *Business Studies Journal*. Vol. 4, No. 1. p. 35–49.
37. Jonušaitė S., Valuckienė J. (2007). Lyderystės charakteristikos bendrojo lavinimo mokykloje: išorės audito ataskaitų kokybinė analizė. *Ekonomika ir vadyba: aktualijos ir perspektyvos*, 2 (9), p. 102–107.
38. Jovaiša L. (2007). *Enciklopedinis edukologijos žodynas*. Vilnius: Gimtasis žodis.
39. Jucevičius R. (2013). Lietuva – 2030: Kokią Lietuvos ateitį kuriame? Kuo švietimo lyderiai gali prisidėti prie Lietuvos ateities kūrimo? Kokias perspektyvas/galimybes ši strategija atskleidžia? *Nacionalinis švietimo lyderystės forumas 2013. Vilnius, 2013 m. kovo 1 d.*
40. Katiliūtė E., Malčiauskienė A., Simonitienė B., Stanikūnienė B., Jezerskytė E., Cibulskas G. (2013). *Longitudinio lyderystės raiškos švietime tyrimas*. Prieiga per internetą [http://www.lyderiulaikas.smm.lt/images/Leidiniai/Longitudinis_ataskaita_2013-02-27_GALUTINIS.pdf]. Žiūrėta 2013-03-02.
41. Katiliūtė E., Malčiauskienė A., Simonitienė B., Stanikūnienė B., Jezerskytė E., Cibulskas G. (2009). *Longitudinio Lietuvos švietimo lyderystės raiškos kaitos tyrimo metodologijos ir instrumentų kūrimas*. Prieiga per internetą. [http://www.lyderiulaikas.smm.lt/Atsisi%C5%B3sti%20failus:/article/752/324_2.1.14%20veikla_%20galutinis%20variantas.pdf]. Žiūrėta 2012-11-06.
42. Khan Z., Khan U., Ullah R., Iqbal J. (2009). Instructional Leadership, Supervision and Teacher Development. *Dialogue*. Vol. 4, No. 4. p. 580–592.
43. Kirkpatrick S., A., Locke E., A. (1991). Leadership: Do Traits Matter? *Academy of Management Executive*, Vol. 5, No. 2. p. 48–60.
44. Knowles M. S., Holton E., F., Swanson R. A. (2005). *The adult learner: the definitive classic in adult education and human resource development*. Amsterdam: Elsevier.
45. Kotter J., P. (1990). *A force of change – how leadership differs from management*. New York: Free Press.
46. Lamanauskas V. (2013). *Universitetų ateities neapibrėžtumas*. Prieiga per internetą [http://blog.delfi.lt/vincentas_lamanauskas/25141/]. Žiūrėta 2013-05-15.
47. Lambert L. (2011). *Lyderystės gebėjimai ir tvari mokyklų pažanga*. Kaunas: Vitae Litera.

48. Lietuvos pažangos strategija „Lietuva 2030“. (2013). Prieiga per internetą [<http://www.lrv.lt/bylos/veikla/2030.pdf>]. Žiūrėta 2013-03-22.
49. Malinauskienė D., Augienė D. (2010). Mokyklos vadovų lyderių raiška mokyklų bendruomenės veikloje (Pegagogų nuomonės tyrimas). *Mokytojų ugdymas. Nr. 15 (2), 134–145.*
50. Mandal M., K. Shanwal, V., K., Emmerling, R., J. (2008). *Emotional Intelligence: Theoretical and Cultural Perspectives*. New York: Nova Science Publishers.
51. Martinez M., C. (2004). *Teachers Working Together for School Success*. California: Corwin press.
52. Marx G. (2006). *Future-focused Leadership: Preparing Schools, Students, and Communities for Tomorrow's Realities*. Virginia: Association for Supervision and Curriculum Developmen.
53. Marzano R., J., Waters T., McNulty B., A. (2011). *Veiksminga mokyklų lyderystė. Nuo mokslinių tyrimų iki rezultatų*. Vilnius: Vilniaus pedagoginio universiteto leidykla.
54. Melnikova J. (2011). *Mokyklų vadovų kompetencijų ugdymas švietimo vadybos paradigmu virsmo kontekste*. Daktaro disertacija. Prieiga per internetą [http://vddb.library.lt/fedora/get/LT-eLABa-0001:E.02~2011~D_20111012_162416-20105/DS.005.0.01.ETD]. Žiūrėta 2013-04-15.
55. Navickaitė J. (2012). Lyderystės kompetencija. Kam? Kodėl? Kaip? Prieiga per internetą: [<http://www.slideshare.net/TimeForLeaders/lyderysts-kompetencija-kam-kodl-kaip>]. Žiūrėta 2013-03-27.
56. Navickaitė J. (2012). Mokyklos vadovo lyderystė vykstančių švietimo pokyčių kontekste. *Acta Paedagogica Vilnensia*, 2012, 29, p. 35–46.
57. Nicholls J., R. (1985). A New Approach to Situational Leadership. *Leadership & Organization Development Journal*, Vol.6. No. 4. p. 2–7.
58. Northouse P., G. (2009). *Lyderystė. Teorija ir praktika*. Kaunas: Poligrafija ir informatika.
59. Rajeckas V. (1999). *Mokymo organizavimas*. Kaunas: Šviesa.
60. Riaz A., Haider M., H. (2010). Role of transformational and transactional leadership on job satisfaction and career satisfaction. *Business & Economic Horizons. Vol. 1. No. 1. p. 29–38.*
61. Rupšienė L., Skarbalienė A. (2010). *Mokytojų lyderystės savybės*. [http://www.lyderiulaikas.smm.lt/II/attachments/353_Mokytoju%20lyderystes%20savybes.pdf]. Prieiga per internetą. Žiūrėta 2012-08-12.

62. Ruškus J., Žvirdauskas D., Zybartas S., Eškytė I., Motiečienė R., Dorelaitienė A. (2012). *Ikimokyklinis priešmokyklinis ugdymas Lietuvoje*. Prieiga per internetą: [http://www.upc.smm.lt/ugdymas/ikimokyklinis/failai/Ikimokyklinis_priesmokyklinis_ugdymas_Lietuvoje_mokslo_%20studija.pdf]. Žiūrėta 2013-04-14.
63. Sacerdote M. V. (2003). *Student Leadership: How to Start and Support a Student Council at Your Program*. Prieiga per internetą: [http://www.sabes.org/administration/studentcouncils.htm]. Žiūrėta 2013-04-01.
64. Sadeghi A., Pihie Z. (2012). Transformational Leadership and Its Predictive Effects on Leadership Effectiveness. *International Journal of Business & Social Science*. Vol. 3 No. 7. p. 186–197.
65. Sahin S. (2011). The Relationship between Instructional Leadership Style and School Culture. *Educational Sciences: Theory & Practice*. Vol. 11, No.4. p. 1920–1928.
66. Shapiro L., E. (2008). *Kaip ugdyti vaiko emocinį intelektą*. Vilnius: Presvika.
67. Skaržauskienė A. (2008). *Sisteminis mąstymas kaip kompetencija lyderystės paradigmoje*. Daktaro disertacija. ISM Vadybos ir ekonomikos universitetas.
68. Spears L. (2004). Practicing Servant-Leadership. *Leader to leader*. Vol. 2004 Issue 34, p. 7–11.
69. Stanišauskienė V. (2004). *Nuolatinis mokymasis kaip karjeros sėkmės sąlyga: studentų požiūrių tyrimas*. Prieiga per internetą. Žiūrėta 2013-03-20. [http://www.smk.lt/uploads/archyvas/mokslas/karjera/vilija_stanisauskiene.pdf].
70. Stoll L, Jackson C. (2013). Mokinių mokymasis ir lyderystė: tarptautinės tendencijos ir Lietuva. *Nacionalinis švietimo lyderystės forumas 2013. Vilnius, 2013 m. kovo 1 d.*
71. Stoll L., Temperley J. (2009). Creative leadership: a challenge of our times. *School Leadership & Management*, 2009, Vol. 29 Issue 1, p. 65–78.
72. Stoner A. J. F., Freeman R. E., Gilbert D. R. J. (2006). *Vadyba*. Kaunas: Poligrafija ir informatika.
73. Taylor J. (2008). Student Leadership: Friend Or Foe? Steps for Developing Effective Student Leadership. *Choral Journal*, 2008, Vol. 49 Issue 4, p. 111–113.
74. Ušėčkienė L. (2008). *Žymesnės XX a. pedagoginės kryptys ir jų ištakos*. Šiauliai: Šiaulių universiteto leidykla.
75. Vaitkevičiūtė V. (2007). *Tarptautinių žodžių žodynas*. Vilnius: Žodynas.
76. *Valstybinė švietimo 2013-2022 metų strategija*. (2013). Prieiga per internetą. [http://www3.lrs.lt/pls/inter3/dokpaieska.showdoc_l?p_id=438859]. Žiūrėta 2013-03-22.

77. Vinod S., Sudhakar B. (2011). Servant Leadership: A Unique Art of Leadership. *Interdisciplinary Journal of Contemporary Research in Business*. Vol. 2, No. 11. p. 456–468.
78. Wetzler J. (2010). Developing teachers as leaders. *Change*. Vol. 42., No. 6. p. 25–32.
79. Želvys R. (2001). *Švietimo vadybos pagrindai*. Vilnius: Švietimo politikos centras.
80. Žvirdauskas (2007). *Mokyklų vadovai: vadovauja ar lyderiauja?* Prieiga per internetą: [http://www.smm.lt/svietimo_bukle/docs/pr_analize/Mokyklu_vadovai.pdf]. Žiūrėta 2013-04-14.
81. Žvirdauskas D. (2006). *Mokyklos vadovo lyderystės raiškos tyrimas*. Prieiga per internetą [http://www.lyderiulaikas.smm.lt/Atsisi%C5%B3sti%20failus:/article/718/133_Mokyklos%20vadovo%20lyderyst%C4%97s%20rai%C5%A1kos%20tyrimas.pdf]. Žiūrėta 2013-04-13.

PRIEDAI

Miela mokine, mielas mokiny,

Esu Šiaulių universiteto, edukologijos fakulteto, edukologijos (švietimo vadyba) II kurso magistrantė Laura Martusevičienė. Šiuo klausimynu noriu išsiaiškinti, ar sudaromos galimybės ugdytis lyderystės gebėjimus Tavo gimnazijoje.

Anketa yra anoniminė – Tau nereikia rašyti savo vardo ir pavardės.

Instrukcija: Atidžiai skaityk parašytus teiginius ir ties kiekvienu kryžiuoku pažymėk tą atsakymų variantą, kuris geriausiai atitinka Tavo nuomonę. Man svarbi asmeninė Tavo nuomonė, todėl čia nėra „teisingų“ ar „klaidingų“ atsakymų.

SĖKMINGAS MOKYMASIS	Visiškai nesutinku	Ko gero, nesutinku	Ko gero, sutinku	Visiškai sutinku
1. Mūsų klasės mokiniai stengiasi gerai mokytis	①	②	③	④
2. Mokytojai stengiasi, kad klasė suprastų ir išmoktų medžiagą	①	②	③	④
3. Mokytojai tiki, kad kiekvienas iš mūsų gali padaryti pažangą, mokantis jo dalyko	①	②	③	④
4. Jei norėčiau, galėčiau mokytis geriau	①	②	③	④
5. Mokytojai man pasako, ko jie tikisi iš manęs mokykloje	①	②	③	④
6. Kai aš noriu ką nors pasakyti, mokytojai mane išklauso	①	②	③	④
7. Mokytojams patinka dirbti su manimi	①	②	③	④
8. Mano mokytojai tikisi iš manęs daugiau nei aš sugebu	①	②	③	④
9. Mano mokytojams rūpi kaip aš mokausi	①	②	③	④
10. Mokytojai tikisi, kad visada atliksiu užduotis	①	②	③	④
11. Mokytojai, į aktyvų dalyvavimą pamokoje įtraukia visus mokinius	①	②	③	④
12. Mokiniai gali nedirbti pamokoje, jei jie tyliai sėdi ir netrukdo kitiems	①	②	③	④

INICIATYVUMAS, VERSLUMAS, KŪRYBIŠKUMAS	Visiškai nesutinku	Ko gero, nesutinku	Ko gero, sutinku	Visiškai sutinku
13. Aš teikiu įvairių pasiūlymų dėl renginių klasėje, mokykloje	①	②	③	④
14. Save galiu apibūdinti kaip kūrybingą žmogų	①	②	③	④
15. Aš priimu pagrįstą kritiką	①	②	③	④
16. Aš randu išeitį iš keblių situacijų	①	②	③	④

INICIATYVUMAS, VERSLUMAS, KŪRYBIŠKUMAS	Visiškai nesutinku	Ko gero, nesutinku	Ko gero, sutinku	Visiškai sutinku
17. Aš esu savarankiškas	①	②	③	④
18. Aš pasitikiu savo jėgomis	①	②	③	④
19. Aš noriai dalyvauju mokyklos renginiuose	①	②	③	④
20. Aš dalyvauju mokinių organizacijose (skautų, maironiečių ir pan.)	①	②	③	④
21. Aš prisiimu atsakomybę už savo veiksmus	①	②	③	④
22. Aš užbaigiu tai, ką pradėdau	①	②	③	④
23. Aš moku planuoti savo laiką	①	②	③	④
24. Aš žinau, ką norėčiau veikti po 10 metų	①	②	③	④

SANTYKIAI SU MOKYTOJAIS	Visiškai nesutinku	Ko gero, nesutinku	Ko gero, sutinku	Visiškai sutinku
25. Mūsų mokyklos mokytojams rūpi, kad mokiniai gerai jaustųsi	①	②	③	④
26. Mokytojai noriai bendrauja su manimi	①	②	③	④
27. Kai aš koku nors klausimu kreipiuosi į mokytojus, jie dėmesingai mane išklauso	①	②	③	④
28. Aš nebijau pamokose suklysti arba neteisingai atsakyti į klausimą	①	②	③	④
29. Mokytojai mane dažnai pagiria	①	②	③	④
30. Mano mokytojai teisingai elgiasi su visais mokiniais	①	②	③	④
31. Aš pasitikiu savo mokytojais	①	②	③	④
32. Mano auklėtoja (s) rūpinasi manimi	①	②	③	④
33. Aš pasitikiu savo auklėtoja (u)	①	②	③	④

POŽIŪRIS Į LYDERYSTĘ UGDYMAJ MOKYKLOJE	Visiškai nesutinku	Ko gero, nesutinku	Ko gero, sutinku	Visiškai sutinku
34. Mano mokykloje sudaromos galimybės plėtoti asmeninę lyderystę	①	②	③	④
35. Ir mokytojai, ir administracijos atstovai palankiai žiūri į mokinių iniciatyvas, siekį įgyvendinti novacijas	①	②	③	④
36. Mano mokykloje sudaromos sąlygos kiekvieno mokinio saviraiškai	①	②	③	④
37. Mano mokykloje vyrauja demokratiški mokytojų ir mokinių santykiai	①	②	③	④
38. Mano mokykloje vyrauja tolerancija kitokiai mokinių nuomonei	①	②	③	④

ASMENINĖ LYDERYSTĖ	Visiškai nesutinku	Ko gero, nesutinku	Ko gero, sutinku	Visiškai sutinku
39. Aš mėgstu būti lyderiu	①	②	③	④
40. Kaip lyderis kartais susilaukiu kritikos iš bendraklasių	①	②	③	④
41. Man patinka dirbti komandoje	①	②	③	④
42. Man patinka dirbti individualiai	①	②	③	④
43. Aš skaitau literatūrą lyderystės tema	①	②	③	④
44. Aš stengiuosi ugdytis lyderiams būdingas savybes	①	②	③	④
45. Dalyvauju įvairiuose neformaliuose renginiuose, seminaruose, mokymuose kur kalbama apie lyderystę ir jos ugdymąsi	①	②	③	④
46. Internetu peržiūriu su lyderystės tema susijusias video konferencijas, skaitau straipsnius ir pan.	①	②	③	④
47. Lankausi ir skaitau informaciją interneto puslapyje „Lyderių laikas“ ar panašiuose	①	②	③	④

KLASĖ, KURIOJE MOKAISI	
<input type="radio"/>	I
<input type="radio"/>	II
<input type="radio"/>	III
<input type="radio"/>	IV

TU MOKAISI:	
<input type="radio"/>	Labai gerai (9-10)
<input type="radio"/>	Gerai (8)
<input type="radio"/>	Vidutiniškai (7)
<input type="radio"/>	Patenkinamai (5-6)
<input type="radio"/>	Silpnai (4)

KAI MOKYKLOJE VYKSTA RENGINIAI, TU:	
<input type="radio"/>	Visur dalyvauji, esi aktyvus, iniciatyvus
<input type="radio"/>	Dalyvauji, kai liepia mokytojai ar kviečiai draugai
<input type="radio"/>	Nedalyvauji, nes nepatinka ir nedomina

SAVĖS, KAIP LYDERIO, VERTINIMAS:	
<input type="radio"/>	Aš esu lyderis
<input type="radio"/>	Dar turiu ugdytis lyderystės gebėjimus
<input type="radio"/>	Man nepatinka būti lyderiu
<input type="radio"/>	Nesusimąščiau apie tai

TU ESI:	
<input type="radio"/>	Vaikinas
<input type="radio"/>	Mergina

Dėkoju už dalyvavimą tyrime.

Mieli Mokytojai,

Esu Šiaulių universiteto, edukologijos fakulteto, edukologijos (švietimo vadyba) II kurso magistrantė Laura Martusevičienė. Pateikdama Jums šį klausimyną siekiu sužinoti, kaip mokykloje Jums sekasi sudaryti galimybes mokinių lyderystės raiškai ir kokias turite galimybes patys išreikšti save kaip lyderį.

Apklausa yra anoniminė. Tyrimo rezultatai tik apibendrinta forma bus panaudoti magistro darbe. Jei Jums kiltų klausimų ar neaiškumų, maloniai prašau kreiptis el. p. pedagoge.socialine@gmail.com.

Instrukcija: Prašyčiau pagal pateikiamą atsakymų skalę (galite rinktis nuo atsakymo „visiškai nesutinku“ iki atsakymo „visiškai sutinku“) įvertinti kiekvieną klausimyne pateiktą teiginį. Teiginį įvertinsite, apibraudami Jūsų nuomonę atitinkantį atsakymą reiškiantį skaičių.

SĖKMINGAS MOKYMAS	Visiškai nesutinku	Ko gero, nesutinku	Ko gero, sutinku	Visiškai sutinku
10.Siekiu kokybiškai praveisti savo dalyko pamokas ir mano mokiniai pasiekia aukštų rezultatų	①	②	③	④
11.Sugebu išaiškinti savo dalyką taip, kad mokiniai viską suprastų ir gerai išmoktų	①	②	③	④
12.Mano mokiniai ne tik dalyvauja, bet ir nugali įvairių dalykų respublikinėse bei tarptautinėse olimpiadose	①	②	③	④
13.Mano mokiniai sėkmingai išlaiko baigiamuosius egzaminus	①	②	③	④
14.Mokau mokinius būti atsakingais už save ir ruošu savarankiškam gyvenimui	①	②	③	④

ASMENINĖS LYDERYSTĖS ORIENTACIJOS, POŽIŪRIS Į LYDERYSTĘ	Visiškai nesutinku	Ko gero, nesutinku	Ko gero, sutinku	Visiškai sutinku
6. Nė vienoje organizacijoje efektyvi veikla neįsivaizduojama be tikro lyderio	①	②	③	④
7. Lyderiai tik trukdo dirbti, siekdami užgožti kitų veiklą	①	②	③	④
8. Bet kuri organizacija gali išsiversti be lyderio, nes žmonės pakankamai savarankiški ir sąmoningi	①	②	③	④
9. Visuomet geresnių rezultatų pasiekia tos organizacijos, kurios turi gerus lyderius	①	②	③	④
10. Turi būti sudaromos sąlygos mokyklų mokytojams skleisti savo patirtį kitiems, išvažiuojant į kitą švietimo instituciją laikinai padirbti ir vėliau sugrįžti atgal	①	②	③	④
11. Dabartinė kvalifikacijos kėlimo sistema neskatina mokytojų siekti vadybinės karjeros	①	②	③	④
12. Norėčiau užimti vadovaujančias pareigas mokykloje	①	②	③	④

ASMENINĖS LYDERYSTĖS ORIENTACIJOS, POŽIŪRIS Į LYDERYSTĘ	Visiškai nesutinku	Ko gero, nesutinku	Ko gero, sutinku	Visiškai sutinku
13. Man įdomi naujausia literatūra, publikacijos lyderystės tema	①	②	③	④
14. Dalyvauju lyderystės seminaruose, mokymuose, forumuose ir pan.	①	②	③	④

SAVĖS ĮSIVERTINIMAS, REFLEKSIJA	Visiškai nesutinku	Ko gero, nesutinku	Ko gero, sutinku	Visiškai sutinku
15. Aš visada naudoju refleksiją kaip priemonę savo veiklos klaidoms ir sėkmėms aptikti	①	②	③	④
16. Aš manau, kad refleksija apima daug brangaus laiko	①	②	③	④
17. Manau, kad refleksija įgalina mane tobulinti mano mokymosi procesą	①	②	③	④
18. Jaučiu, kad refleksija daro mane pažeidžiamą ir neapsaugotą nuo kritikos	①	②	③	④
19. Esu linkęs (-usi) imtis naujų idėjų, o ne reflektuoti atliktą veiklą	①	②	③	④

NUOLATINIS MOKYMASIS, MOKĖJIMAS MOKYTIS	Visiškai nesutinku	Ko gero, nesutinku	Ko gero, sutinku	Visiškai sutinku
20. Aš esu nusistatęs (-čiusi) asmeninius prioritetus	①	②	③	④
21. Mokymasis yra vienas iš mano asmeninių tikslų	①	②	③	④
22. Aš žinau ką turiu padaryti, kad tapčiau savo srities profesionalu	①	②	③	④
23. Aš kalbuosi su draugais ir kolegomis apie savo tikslus bei ateities planus	①	②	③	④
24. Jei man reikia informacijos, kurios neturiu, aš rasiu būdą kaip ją surasti	①	②	③	④
25. Jei kas nors mane tikrai domina, mokymosi sunkumai manęs nebaugina	①	②	③	④
26. Pats (pati) nusprendžiu ką ir kaip mokysiuos	①	②	③	④
27. Problemas aš priimu kaip iššūkius	①	②	③	④
28. Sugebu pats (pati) sužinoti tai ką man reikia žinoti	①	②	③	④
29. Aš žinau, kaip ir kada geriausiai mokausi	①	②	③	④
30. Aš žinau, kada man reikia į ką nors įsigilinti, sužinoti daugiau	①	②	③	④
31. Visada suplanuoju, kaip ir kada mokysiuos	①	②	③	④
32. Laiko, skirto mokymuisi, neišmainau į televizoriaus žiūrėjimą ar kitas pramogas	①	②	③	④
33. Sugebu pasirinkti mokymosi strategijas, kurios atitinka mano mokymosi interesus ir mokymosi stilių	①	②	③	④
34. Aš sugebu pasirūpinti mokymosi ištekliais, todėl visada turiu juos po ranka	①	②	③	④
35. Jei ir nesiseka sklandžiai mokytis, žinau, kur ieškoti pagalbos	①	②	③	④

NUOLATINIS MOKYMASIS, MOKĖJIMAS MOKYTIS	Visiškai nesutinku	Ko gero, nesutinku	Ko gero, sutinku	Visiškai sutinku
36. Kai keičiasi situacija, sugebu peržvelgti savo planus, tikslus ir išnaudoti palankias atsiradusias galimybes	①	②	③	④
37. Aš galiu numatyti problemas ir sugalvoti kaip jas išspręsti	①	②	③	④
38. Kai mokausi, stengiuosi negalvoti apie pašalinius dalykus	①	②	③	④
39. Nuolat seku savo mokymosi procesą ir iš jo mokausi	①	②	③	④
40. Savo mokymosi rezultatus palyginu su užsibrėžtais tikslais	①	②	③	④
41. Sugebu surinkti įrodymus, rodančius, ką aš išmokau	①	②	③	④
42. Stengiuosi informaciją suprasti, o ne įsiminti	①	②	③	④
43. Naują informaciją aš analizuoju ir lyginu su savo turimomis žiniomis	①	②	③	④
44. Ieškau svarių argumentų savo nuomonei ar iškeltai hipotezei pagrįsti	①	②	③	④
45. Stengiuosi pažinti kitų žmonių mąstymo būdus	①	②	③	④
46. Analizuoju savo mokymosi būdus	①	②	③	④

DARBAS MOKYKLOS KOMANDOSE	Visiškai nesutinku	Ko gero, nesutinku	Ko gero, sutinku	Visiškai sutinku
47. Nemėgstu dirbti žmonių šurmulyje, geriau dirbu vienas (-a)	①	②	③	④
48. Manau, kad darbas grupėje dažniausiai būna neproduktyvus	①	②	③	④
49. Man patinka semtis išminties iš kitų žmonių	①	②	③	④
50. Manau, kad būtina skatinti žmones dirbti bendradarbiaujant	①	②	③	④
51. Man svarbu išgirsti, ką kiti žmonės sako apie nagrinėjamą problemą	①	②	③	④
52. Geriausiai užduotis atlieku dirbant su kitais grupėje	①	②	③	④
53. Kitų žmonių požiūriai ir nuomonės padeda man geriau suprasti dalykus, į kuriuos gilinuosi	①	②	③	④
54. Esu linkęs (-usi) padėti kitiems žmonėms, jei jie ko nors nesupranta, arba jiems nesiseka	①	②	③	④
55. Visada jaučiuosi saugiai ir užtikrintai, išsakydamas (-a) savo nuomonę	①	②	③	④
56. Diskusijose nebijau pasirodyti nekompetentingas	①	②	③	④
57. Dažnai jaučiuosi pažeidžiamas, jei kas nors atvirai analizuoja mane ir mano požiūrius	①	②	③	④
58. Dirbdamas (-a) su kitais, nenoriu pasirodyti kontroliuojantis situaciją	①	②	③	④
59. Neretai baiminuosi, kad mano išsakytos emocijos, reakcijos, nepasitenkinimas ir pan. įžeis kitus	①	②	③	④
60. Kai tenka bendrauti su žmonėmis, nenoriu pasirodyti gudresnis (-ė) už kitus	①	②	③	④
61. Esu linkęs (-usi) prisitaikyti prie daugumos nuomonės, nes tai padeda išvengti papildomos veiklos ir diskusijų	①	②	③	④

DARBAS MOKYKLOS KOMANDOSE	Visiškai nesutinku	Ko gero, nesutinku	Ko gero, sutinku	Visiškai sutinku
62. Paprastai neslepiu to, ką jaučiu	①	②	③	④
63. Iš esmės aš daugiau klausausi nei kalbu	①	②	③	④

POŽIŪRIS Į LYDERYSTĖS UGDYMĄ/SI MOKYKLOJE	Visiškai nesutinku	Ko gero, nesutinku	Ko gero, sutinku	Visiškai sutinku
64. Mūsų mokykloje sudaromos galimybės plėtoti asmeninę lyderystę	①	②	③	④
65. Vadovai palankiai žiūri į mokytojų iniciatyvas ir siekius įgyvendinti novacijas	①	②	③	④
66. Mano mokykloje sudaromos sąlygos kiekvieno mokytojo saviraiškai	①	②	③	④
67. Mano mokykloje vyrauja demokratiški administracijos ir mokytojų santykiai	①	②	③	④
68. Mano mokykloje vyrauja tolerancija kitokiai mokytojų nuomonei	①	②	③	④

JŪSŲ PEDAGOGINIS DARBO STAŽAS	
<input type="radio"/>	1-4 m.
<input type="radio"/>	5-10 m.
<input type="radio"/>	11-20 m.
<input type="radio"/>	Daugiau nei 20 m.

JŪSŲ KVALIFIKCIJA	
<input type="radio"/>	Mokytojas
<input type="radio"/>	Vyresn. mokytojas
<input type="radio"/>	Mokytojas metodininkas
<input type="radio"/>	Mokytojas ekspertas

JŪSŲ STATUSAS GIMNAZIJOJE	
<input type="radio"/>	Esu vienas iš mokyklos vadovų
<input type="radio"/>	Esu metodinio būrelio pirmininkas
<input type="radio"/>	Niekam nevadovauju

JŪSŲ AMŽIUS	
<input type="radio"/>	22-28
<input type="radio"/>	29-35
<input type="radio"/>	36-45
<input type="radio"/>	46-55
<input type="radio"/>	56-60
<input type="radio"/>	>60

Dėkoju už dalyvavimą tyrime