

MYKOLO ROMERIO UNIVERSITETAS  
VIEŠOJO VALDYMO IR VERSLO FAKULTETAS  
VIEŠOJO ADMINISTRAVIMO INSTITUTAS

ANA PEČIULIENĖ

MOKYKLOS VADOVO VADYBINIAI VEIKSNIAI,  
SKATINANTYS BENDRUOMENĖS BENDRADARBIAVIMĄ  
GERINANT MOKINIŲ PAŽANGĄ

Magistro baigiamasis darbas

Vadovas

*dr. Jolanta Navickaitė*

VILNIUS  
2021

## Turinys

<b>LENTELIŲ SĄRAŠAS</b> .....	3
<b>PAVEIKSLŲ SĄRAŠAS</b> .....	4
<b>ĮVADAS</b> .....	6
<b>1. MOKYKLOS VADOVO VADYBINIŲ VEIKSNIŲ, SKATINANČIŲ BENDRUOMENĖS BENDRADARBIAVIMĄ GERINANT MOKINIŲ PAŽANGĄ, TEORINIS PAGRINDIMAS</b> .	10
1.1. MOKYKLOS VADOVO VAIDMENS MOKYKLOJE KAITA .....	10
1.2. MOKYKLOS BENDRUOMENĖ IR JOS BENDRADARBIAVIMO VAIDMUO GERINANT MOKINIŲ PAŽANGĄ .....	14
1.3. MOKYKLOS VADOVO INSTRUKCINĖ LYDERYSTĖ KAIP VADYBINIS VEIKSNYS, SKATINANTIS MOKYKLOS BENDRUOMENĖS BENDRADARBIAVIMĄ GERINANT MOKINIŲ PAŽANGĄ.....	25
<b>2. MOKYKLOS VADOVO VADYBINIŲ VEIKSNIŲ, SKATINANČIŲ BENDRUOMENĖS BENDRADARBIAVIMĄ GERINANT MOKINIŲ PAŽANGĄ, TYRIMO METODOLOGIJA</b>	34
2.1. TYRIMO ORGANIZAVIMO LOGIKA IR METODAI .....	34
2.2. TYRIMO INSTRUMENTŲ PAGRINDIMAS .....	35
<b>3. MOKYKLOS VADOVO VADYBINIŲ VEIKSNIŲ, SKATINANČIŲ BENDRUOMENĖS BENDRADARBIAVIMĄ GERINANT MOKINIŲ PAŽANGĄ, TYRIMO REZULTATAI</b> .....	41
3.1. TYRIME DALYVAVUSIŲ MOKYKLŲ VEIKLOS KONTEKSTAS .....	41
3.2. MOKYKLOS VADOVO LYDERYSTĖS RAIŠKOS KIEKYBINIO TYRIMO ANALIZĖ .....	44
3.3. MOKYKLOS VADOVO VADYBINIŲ VEIKSNIŲ SKATINANČIŲ MOKYKLOS BENDRUOMENĖS BENDRADARBIAVIMĄ GERINANT MOKINIŲ PAŽANGĄ INTERVIU ANALIZĖ.....	54
3.4. KIEKYBINIO IR KOKYBINIO TYRIMŲ REZULTATŲ APTARIMAS IR PALYGINIMAS.....	62
<b>IŠVADOS</b> .....	64
<b>REKOMENDACIJOS</b> .....	66
<b>LITERATŪROS SĄRAŠAS</b> .....	67
<b>SANTRAUKA</b> .....	73
<b>SUMMARY</b> .....	73
<b>PRIEDAS</b> .....	74

## LENTELIŲ SĄRAŠAS

1 lentelė. Formuojamojo vertinimo požiūriai.....	18
2 lentelė. Vadovavimo modelių įtaka organizacijos procesams.....	27
3 lentelė. Transformacinę lyderystę apibūdinančios charakteristikos ir indikatoriai.....	35
4 lentelė. Instrukcinę lyderystę apibūdinančios charakteristikos ir indikatoriai.....	37
5 lentelė. Transakcinę lyderystę apibūdinančios charakteristikos ir indikatoriai.....	38

## PAVEIKSLŲ SĄRAŠAS

<i>1 pav.</i> Mokyklų pasiskirstymas pagal tobulinti pasirinkusias sritis.....	12
<i>2 pav.</i> Mokyklos vadovo veikla nukreipta kurti bendradarbiavimo kultūrą.....	13
<i>3 pav.</i> Pasiekimų ir pažangos vertinimo komponentai.....	17
<i>4 pav.</i> Ugdymo dalyvių sąveika pedagoginiame bendravime.....	20
<i>5 pav.</i> Mokytojų profesinės besimokančios bendruomenės veikla.....	21
<i>6 pav.</i> Mokyklos ir šeimos bendradarbiavimo formos.....	23
<i>7 pav.</i> Mokyklų pasiskirstymas pagal tėvų dalyvavimą mokinių pažangos stebėsenoje.....	24
<i>8 pav.</i> Lyderystės mokymui sistema.....	28
<i>9 pav.</i> Efektyvios lyderystės mokymui modelis pagal mokytojus.....	29
<i>10 pav.</i> Veiksmingos lyderystės mokymui sudedamos dalys.....	32
<i>11 pav.</i> Mokyklos vadovo vadybinių veiksmų skatinančių bendruomenę bendradarbiauti gerinant mokinių pažangą tyrimo logika.....	34
<i>12 pav.</i> Mokyklos bendruomenės veiklos prioritetai, padedantys gerinti mokinių pažangą.....	43
<i>13 pav.</i> Mokyklos vadovo gebėjimo sutelkti mokyklos bendruomenę vizijos kūrimui vertinimas.....	44
<i>14 pav.</i> Mokyklos vadovo gebėjimo modeliuoti elgesį rodant asmeninį pavyzdį vertinimas.....	45
<i>15 pav.</i> Mokyklos vadovo gebėjimo skatinti įsipareigojimo jausmą mokyklai vertinimas.....	46
<i>16 pav.</i> Mokyklos vadovo gebėjimo teikti individualią paramą bendruomenės nariams vertinimas....	46
<i>17 pav.</i> Mokyklos vadovo gebėjimo skatinti bendruomenės narius profesiniam tobulėjimui vertinimas.....	47
<i>18 pav.</i> Mokyklos vadovo gebėjimo skatinti pedagogus ugdymo proceso tobulinimui vertinimas.....	47
<i>19 pav.</i> Mokyklos vadovo gebėjimo tinkamai valdyti ugdymo procesą vertinimas.....	48
<i>20 pav.</i> Mokyklos vadovo gebėjimo tinkamai vertinti ugdymo procesą vertinimas.....	49
<i>21 pav.</i> Mokyklos vadovo gebėjimo tinkamai komunikuoti su mokyklos bendruomene vertinimas.....	50
<i>22 pav.</i> Mokyklos vadovo gebėjimo aktyviai dalyvauti mokyklos gyvenime vertinimas.....	50
<i>23 pav.</i> Mokyklos vadovo gebėjimo sukurti palankią santykių su mokytojais atmosferą vertinimas.....	51
<i>24 pav.</i> Mokyklos vadovo gebėjimo sukurti palankią santykių su mokiniais atmosferą vertinimas.....	52
<i>25 pav.</i> Mokyklos vadovo gebėjimo tinkamai organizuoti mokyklos veiklos procesus vertinimas.....	52

26 pav. Mokyklos vadovo gebėjimo sutelkti mokyklos bendruomenės narius veikti išvien vertinimas.....	53
27 pav. Mokykloje dalyvavusių mokyklų lyderystės stilių vertinimas.....	54
28 pav. Mokyklos vadovo lyderystės raiškos kaip organizacijos valdymo srityje išskirtos kategorijos ir subkategorijos.....	55
29 pav. Mokyklos vadovo lyderystės raiškos ugdymo proceso valdymo srityje išskirtos kategorijos ir subkategorijos.....	57
30 pav. Mokyklos vadovo lyderystės raiškos personalo valdymo srityje išskirtos kategorijos ir subkategorijos.....	60

## IVADAS

**Temos aktualumas.** Švietimo ekspertai, kurdami Gerosios mokyklos koncepciją<sup>1</sup> numatė dvi svarbiausias ašis, kuriomis remiantis mokykla turėtų organizuoti savo veiklą – lyderystė ir vadyba bei mokyklos bendruomenė kaip besimokanti organizacija. Vadovas tokioje mokykloje veikia kaip lyderis, uždegantis ir įkvepiantis kitus siekti bendrų mokyklos tikslų. Vienas iš pagrindinių mokyklų tikslų turėtų būti kiekvieno mokinio pažanga ir sėkmė. Valstybinėje švietimo strategijoje 2013-2023 m.<sup>2</sup> (toliau – Strategija) pažymima, kad švietime sėkmę galima pasiekti tik aktyviai sąveikaujant tarp švietimo institucijų ir visuomenės narių. Bendradarbiauti svarbu ne tik tarp institucijų ir visuomenės, bet ir organizacijos viduje. Anot Targamadzė ir kt. (2018) bendra mokyklos pažanga siejama su kiekvieno besimokančiojo pažanga, besimokančia, bendradarbiaujančia bendruomene.

Politiniame diskurse nuolatos akcentuojama, jog Ekonominio bendradarbiavimo plėtros organizacijos (toliau – EBPO) atliekamo Tarptautinio penkiolikmečių tyrimo PISA rezultatai signalizuoja, kad - mokinių pasiekimai Lietuvoje prastėja, ypač žemi mokinių pasiekimai kaimo vietovėse veikiančiose mokyklose, didėja atskirtis. Politikai, spręsdami besimokančiųjų pasiekimų bei pažangos mieste ir kaime atotrūkio problemą, skiria valstybės lėšas įvairiems projektams bei iniciatyvoms, tačiau apčiuopiamų rezultatų gerėjimo tyrimai neparodo. 2020 m. Valstybės audito ataskaitoje („Ar pokyčiai švietime lemia geresnius mokinių pasiekimus“ 2020, 8) pažymima, kad „augantis švietimo finansavimas iš valstybės ir savivaldybių biudžetų ir finansavimo pokyčiai neturėjo reikšmingos teigiamos įtakos mokinių pasiekimams“. Šiuo metu įgyvendinamas Kokybės krepšelio<sup>3</sup> projektas, pradėtas 2018 m., kurio tikslas – „pagerinti mokinių ugdymo pasiekimus skatinant pokyčius švietimo įstaigų veikloje“. Kaip galima matyti, švietimo politikoje itin didelis dėmesys kreipiamas į mokinių pasiekimų gerinimą. Siekiant mažinti pasiekimų atotrūkį Valstybės kontrolė<sup>4</sup> Švietimo, sporto ir mokslo ministerijai pateikė rekomendaciją numatyti ir skirti lėšas mokykloms individualios mokinių pažangos vertinimo gebėjimams, telkiant visą mokyklos bendruomenę, gerinti.

Lietuvos Respublikos švietimo įstatyme sąvoka „mokyklos bendruomenė“ apibūdinama taip: „mokyklos bendruomenė – mokyklos mokytojai, mokiniai, jų tėvai (globėjai, rūpintojai) ir kiti asmenys, vienijami mokymo santykių ir bendrų švietimo tikslų“.<sup>5</sup> Todėl šiame darbe akcentuojama ne vieno

<sup>1</sup> Lietuvos Respublikos švietimo ir mokslo ministro 2015 m. gruodžio 21 d. Įsakymas Nr.V-1308 „Dėl Gerosios mokyklos koncepcijos patvirtinimo“

<sup>2</sup> Lietuvos Respublikos Seimo 2013 m. gruodžio 23 d. Nr. XII-745 nutarimas „Dėl Valstybinės švietimo 2013-2022 metų strategijos patvirtinimo“

<sup>3</sup> Lietuvos Respublikos švietimo ir mokslo ministro 2018 m. lapkričio 23 d. įsakymas Nr. V-926 „2014-2020 metų Europos Sąjungos fondų investicijų veiksmų programos 9 prioriteto „Visuomenės švietimas ir žmogiškųjų išteklių potencialo didinimas“ 09.2.1-ESFA-V-719 priemonės „Kokybės krepšelis“ projektų finansavimo sąlygų aprašo patvirtinimo“

<sup>4</sup> Valstybės kontrolė „Rekomendacijų įgyvendinimo ataskaita“, parengta 2020 m. rugsėjo 2 d., Nr. YE-7 (žiūrėta 2020 m. lapkričio 7 d.)

<sup>5</sup> „Lietuvos Respublikos švietimo įstatymas“ 1991 m. birželio 25 d. Nr. I-1489

žmogaus lyderystė ir atsakomybė, bet kiekvieno mokyklos nario įsitraukimas – domėjimasis bei gebėjimas stebėti ir vertinti individualią mokinio pažangą. Švietimo įstatymo 59 str. 5 dalies 3 punkte nurodoma, kad mokyklos vadovas turi užtikrinti bendradarbiavimu grįstus santykius mokykloje. Taigi mokyklos lygmeniu turi veikti visa bendruomenė, kurios tvarumui didelę reikšmę turi vadovo vadybinės kompetencijos bei lyderystė.

Naujosios Aštuonioliktosios Vyriausybės prioritetinė sritis – švietimas. Aštuonioliktosios Lietuvos Respublikos Vyriausybės programoje, kuriai Lietuvos Respublikos Seimas pritarė 2020 m. gruodžio 11 d. nutarimu Nr. XIV-72 <sup>6</sup> nurodoma, kad mokyklos vadovams bus kuriama išskirtinė lyderystės programa. Lietuva remiasi kitų šalių patirtimi ir siekia, kad mokykloje dirbantys tiek pedagogai, tiek vadovai būtų aukščiausios kvalifikacijos bei turėtų kompetencijų dirbti nuolatinėje kaitoje.

EBPO didelis dėmesys skiriamas mokyklų vadovo lyderystės bei kompetencijų stiprinimui. Europoje ir Lietuvoje kuriami projektai, programos tokie kaip „Mokyklų lyderystė Europos politikos kontekste“ (angl. – European Policy Network on School Leadership”), „Lyderių laikas“, „Švietimo lyderystė“ ir kt., kurių paskirtis yra nagrinėti Europos šalių ir Lietuvos švietimo situaciją, skatinti suinteresuotas puses bendradarbiauti, atlikti mokslinius tyrimus bei dalintis gerąja patirtimi, rengti kompetentingus švietimo lyderius. Svarbu paminėti, kad projektų metu organizuojami įvairūs seminarai, mokymai skirti mokyklų vadovams, padedantys augintis lyderio savybes.

Vadovo lyderystę švietime tiria ir analizuoja užsienio ir Lietuvos mokslininkai, remdamiesi skirtingomis lyderystės teorijomis, tokiomis kaip: transformacinė, pasidalytoji, transakcinė, instrukcinė ir kt. Mokslininkų pripažįstama, kad mokyklos vadovo vadovavimas prisideda prie besimokančiųjų rezultatų gerinimo. Tyrimai rodo, kad mokyklų vadovai, įtraukdami mokytojus į mokyklos misijos, vizijos, tikslų formavimą, atitinkamą profesinį mokymąsi, kuris jiems ir jų mokiniams yra tiesiogiai naudingas, skatindami mokytis vieniems iš kitų, kurdami palankią mokymo ir mokymosi kultūrą, prisideda prie besimokančiųjų pažangos (Harris ir kt. 2017, Marzano, Waters ir McNulty 2005, Goldring ir kt. 2009, Melnikova 2012 ir kt.). Lietuvoje atlikti tyrimai rodo, kad Lietuvos bendrojo ugdymo įstaigose vyraujantys lyderystės modeliai yra keli: pasidalytoji lyderystė, transformacinė lyderystė, transakcinė lyderystė, instrukcinė lyderystė (Urbanovič, Navickaitė 2016, Melnikova 2012). Mokyklos vadovo lyderystė yra vienas iš esminių veiksmų padedančių formuoti bendruomenei, kuri vieningai siektų užsibrėžto tikslo.

Šiame darbe bus atlikta skirtingų lyderystės teorijų, orientuotų į mokinių pažangos gerinimą, ugdymo proceso tobulinimą, literatūros analizę. Užsienio ir Lietuvos mokslinėje literatūroje gausu atliktų tyrimų, kurie rodo teigiamą vadovo instrukcinės, pasidalytosios, transformacinės lyderystės

---

<sup>6</sup> Nutarimas dėl Aštuonioliktosios Lietuvos Respublikos Vyriausybės programos. 2020 m. gruodžio 11 d. NR. XIV-72

poveikį mokinių pasiekimams ir pažangai. (Marzano, Waters ir McNulty 2005, Urbonovič, Navickaitė 2016, Monkevičius 2018).

Šiame darbe siekiama atskleisti, ką gali ir turi daryti mokyklos vadovas, kad visa mokyklos bendruomenė susitelktų mokinių pažangos siekiui. Remiantis anksčiau aptartomis mokslininkų išvalgomis, šiame darbe formuluojamas **probleminis klausimas**: *kokie vadybiniai veiksniai padeda mokyklos vadovui skatinti mokyklos bendruomenę bendradarbiauti gerinant mokinių pažangą.*

**Tyrimo objektas:** mokyklos vadovo vadybiniai veiksniai, padedantys telkti mokyklos bendruomenę bendradarbiauti gerinant mokinių pažangą.

**Tyrimo tikslas:** atskleisti vadybinius veiksnius, padedančius mokyklos vadovui skatinti mokyklos bendruomenės bendradarbiavimą gerinant mokinių pažangą.

**Tyrimo uždaviniai:**

1. Išanalizuoti teisės aktus bei mokslinę literatūrą susijusius su mokyklos vadovo veiklos aspektais padedančiais kurti bendradarbiaujančią organizaciją.
2. Atlikti lyderystės teorijų, orientuotų į mokinių pasiekimų ir pažangos gerinimą, analizę.
3. Atskleisti, kokiais būdais mokyklos bendruomenė bendradarbiauja siekdama mokinių pažangos.
4. Nustatyti vadybinius veiksnius skatinančius mokyklos bendruomenės narius bendradarbiauti gerinant mokinių pažangą.

**Informacijos rinkimo ir tyrimo metodai:**

Mokslinės literatūros analizė;

Teisės aktų bei įstatymų analizė;

Dokumentų analizė (kokybinis metodas);

Anketinė apklausa (kiekybinis metodas);

Pusiau struktūruotas interviu (kokybinis metodas);

Statistinis duomenų apdorojimas;

Kokybinė turinio analizė.

**Darbo praktinis reikšmingumas:** Lietuvoje trūksta tyrimų, atskleidžiančių, kokie vadybiniai veiksniai padeda mokyklos vadovui skatinti mokyklos bendruomenės bendradarbiavimą siekiant mokinių pažangos. Todėl šiame darbe atlikto tyrimo duomenys yra aktualūs visai švietimo bendruomenei, švietimo politikos formuotojams, mokyklų steigėjams bei mokyklos administracijos darbuotojams. Darbe analizuojama aktuali šios dienos mokyklos problema – kiekvieno mokinio pasiekimai ir pažanga,



atskleidžiama, kokiais vadybiniais būdais mokyklos vadovas gali siekti mokyklos bendruomenės bendradarbiavimo gerinant mokinių pažangą.

**Darbo struktūra:** darbą sudaro įvadas, trys skyriai, darbo santrauka lietuvių ir anglų kalbomis, literatūros sąrašas ir priedas. Įvade pristatomas tyrimo problema, objektas, tikslas, uždaviniai. Pirmame skyriuje nagrinėjama mokyklos vadovo vaidmens kaita, mokyklos bendruomenė ir jos bendradarbiavimo vaidmuo gerinant mokinių pažangą ir mokyklos vadovo instrukcinė lyderystė kaip vadybinis veiksnys, skatinantis mokyklos bendruomenės bendradarbiavimą gerinant mokinių pažangą. Antrame skyriuje pristatoma mokyklos vadovo vadybinių veiksmų, skatinančių bendruomenės bendradarbiavimą gerinant mokinių pažangą, tyrimo metodologija. Trečiame skyriuje aprašomi atlikti tyrimai, pateikiama kokybinio ir kiekybinio tyrimų rezultatų analizė. Darbo pabaigoje pateikiamos išvados, literatūros šaltinių sąrašas, santrauka lietuvių bei anglų kalbomis, priedas. Literatūros sąrašą sudaro 67 šaltiniai, pateikiamos 5 lentelės, 30 paveikslų ir 1 priedas. Visa darbo apimtis be priedų yra 72 puslapiai.

# **1. MOKYKLOS VADOVO VADYBINIŲ VEIKSNIŲ, SKATINANČIŲ BENDRUOMENĖS BENDRADARBIAVIMĄ GERINANT MOKINIŲ PAŽANGĄ, TEORINIS PAGRINDIMAS**

## **1.1. Mokyklos vadovo vaidmens mokykloje kaita**

Šiame skyriuje apžvelgiama, koks vaidmuo atitenka vadovui šiuolaikinėje mokykloje, kaip keičiasi tradicinis švietimo valdymo modelis, ko reikia XXI a. mokyklai ir į ką turėtų orientuotis visa mokyklos bendruomenė. Aprašomas Lietuvoje vykdomas mokinių pasiekimų ir pažangos vertinimas, analizuojami tyrimai, parodantys, kiek mokyklos yra orientuotos į besimokančiųjų pažangą ir kaip ją fiksuoja. Taip pat analizuojami moksliniai tyrimai, teisės aktai, kas yra besimokanti organizacija, kas yra bendradarbiaujanti mokyklos bendruomenė ir kaip visa tai veikia Lietuvos bendrojo ugdymo mokyklose.

Šiuolaikinėje mokykloje aiškiai matomas hierarchijos pokyčio poreikis. Iš vadovo tikimasi, kad jis bus lyderis, aktyviai veikiantis ir įtraukiantis į kaitą visą mokyklos bendruomenę. Antroji Strategijos prioritetinė sritis susijusi su švietimo kokybės kultūra, kurios viena iš sudedamųjų dalių yra mokyklų vadovų lyderystė bei mokyklos bendruomenės bendradarbiavimas. Strategijoje konstatuojama, kad mokyklose „menkai bendradarbiaujama į mokyklų bendruomenes įtraukiant mokinius, tėvus, socialinius partnerius, nepasikliaujama visuomenės užsakymu, daugiau orientuojamasi į aukštesnės vadovybės pavidimus“. Visa tai yra kliūtis kurtis bendruomenėms ir bendradarbiavimu grįstai santykių kultūrai. Lietuvos mokyklose paprastai dar vyrauja nuomonė, jog mokyklos lyderiu gali būti tik už ją atsakingas asmuo – vadovas. Tačiau vėliau analizuojamoje medžiagoje bus matyti, kad mokyklos tradicinis valdymo modelis keičiasi į vadybinį švietimo valdymo modelį, kur svarbų vaidmenį atlieka tokia vadovo lyderystė, kuomet į proceso tobulinimą įtraukiama visa mokyklos bendruomenė.

Švietimo politikos formuotojai ir mokslininkai, dirbantys švietimo srityje, vieningai sutaria, kad mokyklos ugdymo kokybė, besimokančiųjų pažanga ir pasiekimai priklauso nuo mokyklos vadovo lyderystės. Lyderystė yra vienas iš vadybinių veiksnių, kuris yra būtinas šiuolaikiniam mokyklos vadovui. Bagdonas (2016), remdamasis Burton (2009), teigia, kad be lyderystės vadovavimas yra neefektyvus, o vadovo efektyvumas, autorius remiasi Fink ir Stoll (1998), pasireiškia tuomet, kai buriasi besimokanti, bendradarbiaujanti organizacija, nuolatos reflektuojanti savo veiklą. Todėl reikia plėtoti tokią kultūrą, kaip ir nurodyta Strategijoje, kai tyrimai, vertinimai yra nukreipiami į tai, kad atsirastų „įrodymais, patirtimi ir žinojimu grįsta lyderystė, nuolatinis tobulinimas ir aukštos kokybės siekis“.

Apie veiksmingą lyderystę galima kalbėti tik tuomet, kai mokyklos vadovas yra išsiugdęs ir vadybines kompetencijas. Želvys (2003, 11) teigia, kad „organizacijos vadovui tenka atlikti ir administratoriaus, ir lyderio funkcijas, t.y. jis turi vykdyti aukštesnių instancijų nurodymus, ir atstovauti savo organizacijos narių interesams“. Melnikova (2011) pažymi, jog vadovo kompetencijos ir

vadovavimo stilius yra glaudžiai susiję, todėl vadybinės kompetencijos ugdomos per darbinę veiklą, kuri ir daro didelę įtaką mokyklos vadovo lyderystei. ES Tarybos išvadose (2014) nurodoma, kad mokyklos vadovai turi įgyti ir reguliariai ugdyti būtinas kompetencijas, kurios padės jiems naudotis naujais valdymo metodais, skatinančiais novatorišką mokymą(si) ir veiksmingą valdymą. Siekiant pažangos būtina periodiškai įvertinti, ar mokyklų vadovai atitinka jiems keliamas kompetencijas. Melnikova (2011, 107) teigia, kad „mokyklų vadovų kompetencijų ugdymas(is) turi būti nuoseklus, sistemingas procesas, suderintas su mokyklos vadovų karjeros etapais bei specifiniais poreikiais ir lūkesčiais“.

Per tris dešimtmečius nuo Nepriklausomybės paskelbimo, Lietuvoje įvyko daug pokyčių tiek šalies, tiek įvairių institucijų lygmeniu. Švietimo reformos vis dar tebevyksta, ieškoma atsakymų, koks turi būti švietimas Lietuvoje, ieškoma gerųjų praktikų užsienyje, bandoma diegti naujoves. Pastaraisiais metais ypač susirūpinta švietimo įstaigų vadovų tiek vadybinėmis, tiek asmeninėmis kompetencijomis. Suprantama, kad dirbant nuolatinių pokyčių sąlygomis, turi keistis ir mokyklų vadovų veiklos pobūdis. Mečkauskienė (2009) pažymi, kad mokyklos vadovas dažnai turi būti net tik darbdaviu, administratoriumi, strategu-planuotoju, bet ir lyderis, socialinis partneris, projektų vadybininkas ar inovacijų iniciatorius. Kaip galima matyti, šiuolaikinėje mokykloje vadovas įgauna daug įvairių vaidmenų.

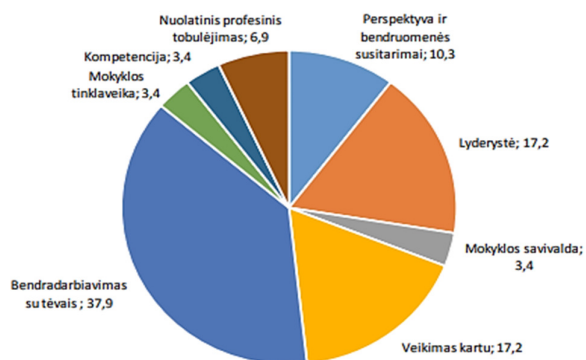
Visų pirma mokyklos vadovas turėtų būti tas organizacijos narys, kuris pasitiki savo mokytojais, yra atviras bendraujant su mokinių tėvais ir kuriam rūpi kiekvieno mokinio pažanga ir sėkmė. Pasitikėjimo lūžius mokytojų ir mokyklų vadovų profesiniame gyvenime nagrinėja Pranckūnienė (2018). Autorė teigia, kad „švietimo praktikų socialinis kapitalas tampa jų mokinių mokymosi pažangos garantu, kadangi pasitikėjimu grindžiama mokyklos kultūra padeda visiems susitelkti siekiant geresnio kiekvieno mokinio mokymosi“ (Pranckūnienė, 2018, 34). Pasitikėjimo kultūra grindžiamus santykius galime stebėti Estijos, Suomijos švietimo sistemose. Aštuonioliktosios Lietuvos Respublikos Vyriausybės programoje taip pat matomi pozityvūs siekiai: „Keisime bendravimo su mokytojais ir mokyklomis kultūrą. Ji turi tapti grįsta pasitikėjimu ir sutarimu dėl tikslų, laisve kurti“.

Antra, mokyklos vadovui nebepakanka būti tik įstaigos administratoriumi vykdančiu švietimo politikos atstovų bei steigėjo nurodymus. Kaip teigia Želvys ir kt. (2003, 8) „šiandien švietimo sistemoje dirbantis vadovas turi būti plataus profilio vadybininkas, atliekantis ne tik administratoriaus, bet ir politikos formuotojo funkciją“. Įsivyravus Naujosios viešosios vadybos modeliui, ieškoma būdų, kaip mokyklos vadovą išlaisvinti iš biurokratijos ir suteikti galimybę savarankiškai priimti reikiamus sprendimus, t.y. suteikti autonomiją daugelyje organizacijos valdymo sričių. Strategijoje pažymima, kad mokykloms vis daugiau suteikiama autonomijos, tačiau teisės aktų gausa vis dar verčia mokyklos vadovus atlikti administratoriaus funkcijas. Lietuvoje 2015 m. buvo atliktas tyrimas (Urbanovič, Navickaitė, 2016), kuris leido pamatuoti mokyklų autonomiškumo laipsnį. Tyrime dalyvavusios mokyklos nurodė, kad jaučia autonomiją planuodamos ugdymo veiklą ir organizuodamos įstaigos

procesus, tačiau komplektuoti vadybinį personalą autonomijos neturi. Paprastai ši atsakomybė tenka mokyklos steigėjui, kuris konkurso būdu parenka tinkamą kandidatą. Taip pat mokykloms sunku savarankiškai valdyti finansus. Paprastai Lietuvoje visišką autonomiją turi tik privačios ugdymo įstaigos. Pranckūnienės (2018, 194) teigimu, „Lietuvos švietimo praktikų gyvenimo liudijimai rodo, kad Lietuvos mokykla šiandien yra išprausta į gamybinio švietimo kaitos modelio žaidimo taisykles, kai linkstama labiau pasitikėti reglamentais, procedūromis, o ne žmonėmis“.

Trečia, taip pat su Naujosios viešosios vadybos modeliu Lietuvos mokyklose pradedami diegti nauji vadybos standartai, kurių vienas svarbiausių komponentų yra mokyklos vadovo lyderystė. Aštuonioliktosios Lietuvos Respublikos Vyriausybės programoje numatoma rengti lyderystės programą vadovams, organizuoti tarptautinio lygmens programas skirtas tobulinti lyderystės, pokyčių valdymo ir kitas kompetencijas. Galima teigti, kad sėkmingi mokyklos veiklos rezultatai priklauso nuo vadovo žinių, įgūdžių, gebėjimų, vertybinių nuostatų ir kitų asmeninių savybių. Viešojoje erdvėje nuolatos girdimas lūkestis, kad mokyklos vadovas turi būti organizacijos lyderis. Strategijoje siūloma „ugdyti švietimo įstaigų vadovų, jų pavaduotojų ugdymui, ugdymą organizuojančių skyrių vedėjų ir kitų asmenų telkiančios ir pasidalytosios lyderystės gebėjimus“. Vadovo lyderystę Lietuvos mokyklose, jos raišką tyrinėja nemažai mokslininkų. Atlikti tyrimai, kokie lyderystės modeliai vyrauja Lietuvos mokyklose. Tačiau trūksta tyrimų Lietuvos mokyklų kontekste, kurie atskleistų, kaip mokyklos vadovas gali daryti įtaką mokinių pažangai. Monkevičius (2016) atsiliepime autorėms (Urbanovič, Navickaitė „Lyderystė autonomiškoje mokykloje“) siūlo panagrinėti, kokie mokyklos vadovo vadybiniai veiksniai turi įtakos mokinių pasiekimams ir pažangai.

Nacionalinės švietimo agentūros pateiktoje ataskaitoje „Pažangos samprata mokyklose (pagal mokyklų įsivertinimo duomenis)“ (2020, 18) galima matyti, kad lyderystę ir vadybą kaip mokyklų tobulintiną sritį pasirinko labai mažai mokyklų (88 iš 835). 1 pav. pateikiami šią sritį pasirinkusių mokyklų tobulinimo rodikliai, parodantys, kad dauguma mokyklų rinkosi tobulinti mokymąsi ir veikimą komandomis, tai teigiamai veikė bendradarbiavimą su tėvais bei mokytojų tarpusavio bendradarbiavimą. Kaip teigia ataskaitos autoriai, mokykloms sunku tobulinti iškart kelias sritis, todėl kyla iššūkis norint pasiekti greitų apčiuopiamų pokyčių.



1 pav. Mokyklų pasiskirstymas pagal tobulinti pasirinkusias sritis (šaltinis: Nacionalinė švietimo agentūra, 2020)

Mečkauskienė (2010, 28) teigia, kad „valdymas yra siejamas su tvarkos ir stabilumo užtikrinimu organizacijoje, planavimo, organizavimo, vadovavimo ir kontrolės funkcijų vykdymu, o lyderio savybės išryškėja užtikrinant pokyčius, numatant viziją bei perspektyvas ir yra siejama su vadovo atliekama socialine funkcija.“ Analizuodamas mokyklos vadovo funkcijų raišką mokyklos kaitos kontekste, Bagdonas (2016) išskiria keturias vadovo veiklos funkcijas: strateginę, asmeninę, metodinę, socialinę. Šiam darbui aktualiausia yra autoriaus išskirta socialinė funkcija, kuri apima palankaus mokyklos mikroklimato kūrimą, tėvų įtraukimą į bendrą veiklą, mokyklos kaip židinio kultūros formavimą, bendradarbiavimą su socialiniais partneriais, bendravimą ir bendradarbiavimą su esamais ir buvusiais darbuotojais, bendravimą ir bendradarbiavimą su esamais ir buvusiais moksleiviais. Vadinasi, vadovas turėtų būti tas mokyklos bendruomenės narys, kuris koordinuoja jos veiklą siekiant bendro tikslo. EBPO parengtame leidinyje „Working and learning together“ (2019) teigiama, kad efektyvus bendradarbiavimas mokyklose padidina mokytojų pasitenkinimą savo veikla, tiek besimokančiųjų ūgtį. Todėl ypač svarbu keisti požiūrį į žmoniškųjų išteklių politiką, profesinį tobulėjimą.

Mokyklos vadovas				
numato konkrečių laiką bendradarbiavimui mokykloje kiekvieną dieną ištiesus metus	nustato svarbius, kritinius klausimus, susijusius su mokymosi proceso mokykloje, ir suteikia šią informaciją komandoms, kurių veikla grindžiama bendradarbiavimu	laukia iš komandų konkrečių nagrinėjamos problemos rezultatų	reikalauja komandų įsiklausyti ir spręsti kiekvieno mokinio individualias problemas	suteikia komandoms visą reikalingą informaciją ir žinias

2 pav. Mokyklos vadovo veikla nukreipta kurti bendradarbiavimo kultūrą. (sudaryta autoriaus pagal Monkevičius (2018, 63), (cit. Balyer, Karatas ir Alci, 2015))

Monkevičius (2018), remdamasis Balyer, Karatas ir Alci (2015), išskiria penkis mokyklos vadovo administravimo veiklos būdus, padedančius kurti mokyklos bendradarbiavimo kultūrą. (2 pav.) Ši vadovo veikla skatina visus mokyklos narius įsitraukti į procesų tobulinimą bei sudaro sąlygas mokytojams sulaukti vadovo paramos, kai to reikia.

*Apibendrinus galima teigti, kad mokyklos vadovas šių dienų mokykloje yra centrinė figūra, formuojanti mokyklos kultūrą, prisiimanti atsakomybę už tinkamai organizuojamą ugdymo veiklą. Pasitikėdamas personalu ir būdamas atviras pokyčiams, vadovas įkvepia visą bendruomenę siekti bendro tikslo – gerinti mokinių pasiekimus ir pažangą. Šiuolaikinėje mokykloje vadovas*

*nebeįsivaizduojamas kaip vienintelis asmuo galintis padaryti pokyčius, tai bendruomenės lyderis, kuris veikia išvien su visa mokyklos bendruomene.*

## 1.2. Mokyklos bendruomenė ir jos bendradarbiavimo vaidmuo gerinant mokinių pažangą

Šiame poskyryje apžvelgiama, kaip Lietuvoje vertinami mokinių pasiekimai ir pažanga, analizuojama, koks vertinimas laikomas efektyviausiu siekiant mokinių pasiekimų ir pažangos. Taip pat išryškunami pagrindiniai mokyklos bendradarbiaujančios bendruomenės formavimosi veiksniai ir jos paskirtis bei paaiškinama, kodėl visos mokyklos bendruomenės bendradarbiavimas itin svarbus gerinant mokinių pažangą.

Strategijos antras tikslas – „įdiegti duomenų analize ir įsivertinimu grįstą švietimo kultūrą, užtikrinančią savivaldos, socialinės partnerystės ir vadovų lyderystės darną“. Mokyklų išorinio vertinimo, Valstybės kontrolės auditų metu renkami duomenys, ką mokyklos daro, kaip jos veikia, norėdamos pagerinti mokinių pasiekimus. 2017 m. atlikto audito ataskaitoje „Ar gali gerėti Lietuvos mokinių pasiekimai“ galima matyti, kad ne visos mokyklos geba tinkamai paruošti strateginį planą, kuriame atsispindėtų, kaip mokyklos gerins mokinių pasiekimus ir pažangą, ką šioje srityje tobulins. Ataskaitoje nurodoma, kad tik 18 proc. mokyklų numatė tikslą – gerinti mokinių pasiekimus ir numatė atitinkamus rodiklius bei priemones tikslams pasiekti, 40 proc. iš jų išsikelia tikslus ne visada susijusius su mokinių pasiekimų gerinimu ir jie ne visada pamatuojami ir net 42 proc. mokyklų apskritai nenurodo, ką tobulins.

Mokykloms trūksta informacijos, įrankių, kaip galima stebėti besimokančiųjų pažangą nenutrūkstamai visą laikotarpį, kol mokinys mokosi mokykloje. Žibėnienė (2019, 58) atlikusi tyrimą, iškelia hipotezę, jog mokyklose per mažai dėmesio skiriama mokinių individualios pažangos stebėjimui bei bendruomenėje nėra sutarta dėl mokinių ugdymo(si) rezultatų sampratos. Kaip pažymima Valstybės kontrolės ataskaitoje „Ar gali gerėti Lietuvos mokinių pasiekimai“ (2017) „mokykloms trūksta bendros pažangos vertinimo sistemos, gerosios praktikos pavyzdžių, rodiklių, kuriuos reikėtų stebėti“. Strategijoje keliamas lūkestis – „greta žinių (kiekybinių) išryškinančius kompetencijos (kokybinius) pasiekimus, numatyti metinės pažangos, kurios centre būtų ugdomųjų pasiekimai, skelbimą“, tačiau reikiamos pagalbos mokyklos nesulaukia, dėl to šiuo metu tik maža dalis mokyklų skelbia tokią informaciją. Siekiama, kad ši informacija būtų skelbiama visų mokyklų. „Valstybės švietimo 2012-2022 metų strategijos įgyvendinimo pusiaukelės rezultatai“ (2019, 10) ataskaitoje jau galima matyti gerėjančią tendenciją – 2013 m. pažangos ataskaitą skelbė 36,1 proc. šalies mokyklų, o 2017 m. jau šis

skaičius siekė 50 proc. Valstybės kontrolės veiklos ataskaitoje (2019) pažymima, kad „iki šiol nenustatyti vienodi kokybiniai bendrojo ugdymo pažangos stebėsenos rodikliai, o savivaldybėms palikta teisė pačioms tai spręsti vietos lygmeniu. Nesutarus dėl šių rodiklių, susijusių su mokinių pasiekimais ir ugdymo kokybe, siekis gerinti mokinių pasiekimus vis dar lieka tik „popierinis“ rodiklis svarbiausiame šalies strateginiame dokumente.“ Navickaitės (2014) teigimu, savivaldybių švietimo skyriaus specialistai renka mokyklos duomenis ir atlieka tik pirminę jų analizę, tačiau trūksta rekomendacijų, kaip spręsti iškilusias problemas ar teikti kitokią pagalbą, taip pat mažai dėmesio skiriama mokyklos strategijos analizei. Todėl Aštuonioliktosios Lietuvos Respublikos Vyriausybės programoje keliamas tikslas išgryninti ir apibrėžti visų švietime dalyvaujančių institucijų funkcijas ir atsakomybes. Hargreaves ir Fink (2008) teigia, jog visų pokyčių centre yra mokinys ir pagrindinė vieta yra mokykla, kurioje dedamos visos pastangos gerinti jo pažangą. Autoriai akcentuoja, kad savivaldybių lygmeniu turėtų būti sudarytos sąlygos „naudotis ugdomojo vadovavimo ir procesų konsultantų paslaugomis, siekiant, kad mokyklos taptų besimokančiomis bendruomenėmis“ (Hargreaves ir Fink 2008, 247).

Taigi besimokančiųjų pasiekimai ir pažanga yra prioritetas klausimas, keliantis sunkumų visai švietimo bendruomenei tiek nacionaliniu, tiek savivaldos, tiek mokyklos lygmeniu. Dėl to Aštuonioliktosios Vyriausybės programoje akcentuojama, kad patvirtinus atnaujintą ugdymo turinį, lygiagrečiai bus atnaujinta ir mokinių pasiekimų vertinimo sistema. Šie pokyčiai padės sėkmingiau vertinti besimokančiųjų brandą ir bus galima anksčiau pastebėti mokymosi spragas.

Lietuvos švietimo sistemoje paprastai mokinių pasiekimai ir pažanga matuojami keliais lygmenimis: mokyklos, nacionaliniu ir tarptautiniu. Mokinių pažanga matuojama kiekvieno mokytojo atskirai. Mokytojai gali ją fiksuoti savo užrašuose, specialiai sukurtaose aplankuose ar mokyklos sukurtoje sistemoje. Mokinių pasiekimai ir pažanga turėtų būti aptariami tiek su mokiniu, tiek su jo tėvais, pateikiamos ataskaitos mokyklos administracijai. Mokiniai taip pat turėtų stebėti savo pažangą pildydami dienoraščius ar tam skirtus užrašus. Nacionaliniu lygmeniu vykdomi mokinių pasiekimų patikrinimai. Antroje, ketvirtoje, šeštoje, aštuntoje klasėse mokykloms mokinių pasiekimus siūloma įsivertinti dalyvaujant vykstančiame Nacionaliniame mokinių pasiekimų patikrinime (toliau - NMPP). Paprastai mokyklos gavusios NMPP rezultatų ataskaitą, peržiūri procentus ir nebeanalizuoja visos itin svarbios informacijos, ką reikėtų tobulinti ar kurios sritys yra stiprios. Lietuva nuo 2008 m. dalyvauja EBPO vykdomuose Tarptautiniuose penkiolikmečių tyrimuose PISA, kurie taip pat padeda stebėti šalies mokinių pasiekimų kaitą. Svarbu paminėti, kad tarptautiniai mokinių pasiekimų tyrimai neatskleidžia individualios mokinio pažangos. Analizuojant šiuos tyrimus galima matyti bendrą šalies vaizdą, analizuoti atskirų mokinių grupių pasiekimus ir jų skirtumus, vertinti, ar vyksta pokyčiai švietimo sistemoje.

Mikėnė, Gailiutė (2020) Nacionalinės švietimo agentūros ataskaitoje „Pažangos samprata mokyklose“ pateikia, kad, remiantis mokyklų veiklos įsivertinimo duomenimis, 24,1 proc. mokyklų

2017-2018 m. tobulintina savo veiklos sritimi nurodė mokinių pasiekimus ir pažangą. Net 202 mokyklos iš 835 mokinių pasiekimus ir pažangą nurodė kaip svarbiausią veiklos tobulintiną sritį. 2020 m. Valstybės audito ataskaitoje „Ar pokyčiai švietime lemia geresnius mokinių pasiekimus“ pažymima, kad nuo 2017 m. daugėjo mokyklų stebinčių ne tik kaip keičiasi pažymiai, bet ir individualią mokinio pažangą, tačiau nemaža dalis mokyklų vis dar nestebi individualios mokinių pažangos pasiekimams gerinti.

Leidinyje „Lietuva. Švietimo būklės apžvalga 2019“ analizuojami nacionalinių ir tarptautinių tyrimų duomenys, apžvelgiami mokinių pasiekimų atotrūkiai, jų veiksniai ir švietimo būklė savivaldybėse. Šiame leidinyje svarbiausias dėmesys skiriamas pasiekimams ir pažangai ir jų veiksmų identifikavimui. Leidinio autoriai teigia, kad mokinio pažanga priklauso nuo socialinės, emocinės ir kultūrinės aplinkos, mokyklos veiklos kokybės, savivaldybės įtakos. Ataskaitos išvadose pateikiama, kad „<...>veikiant vien šeimos ar vien mokyklos pastangomis sunku tikėtis aukštų rezultatų, todėl būtina veikti kartu, sudarant sąlygas glaudžiai bendradarbiauti besimokančiajam, šeimai ir mokyklos bendruomenei“ (Lietuva. Švietimo būklės apžvalga 2019, 8). Išanalizavę tarptautinių mokinių pasiekimų tyrimų duomenis, leidinio rengėjai teigia, kad mokyklose, kuriose didesnis dėmesys teikiamas akademiniam pasiekimams, mokinių rezultatai yra aukštesni. Taip pat svarbi sąlyga pasiekimų ir pažangos gerėjimui yra autonomija formuojant ugdymo turinį. Tačiau autoriai akcentuoja, jog mokyklos neišnaudoja joms suteiktos autonomijos organizuoti ugdymą mokykloje taip, kad ji būtų nukreiptas į mokinių pažangos gerinimą. Užtikrinti kiekvienam mokiniui kokybišką ugdymą gali padėti savivaldybė, kaip mokyklos steigėja, aprūpindama mokyklą reikiama įranga, tinkamai paskirsčiusi lėšas. Bet svarbiausias dėmesys kreipiamas į mokyklos vadovą, į jo kompetencijas ir gebėjimą organizuoti kokybišką ugdymo procesą. Bairašauskienės (2017) atliktame tyrime švietimo ekspertai vieningai sutaria, kad mokyklos vadovo vadybinės kompetencijos turi įtakos mokinio pasiekimams ir pažangai.

Šiam darbui aktualiausias yra mokyklos lygmeniu matuojama mokinių pažanga. Kazlauskaitė ir Gaučaitė (2018) nurodo, kad mokinių pasiekimus mokykloje galima skirstyti į tris tarpusavyje susijusias dalis. (3 pav.) Pirma – kasdien stebima mokinių pažanga ir teikiamas grįžtamasis ryšys (formuojamasis vertinimas), antra – formaliai patikrinami mokymosi rezultatai (diagnostinis, apibendrinamasis vertinimas) ir trečia – pasiekimų pripažinimas/sertifikavimas norint pereiti iš vienos ugdymo pakopos į kitą. Švietimo įstatyme numatyta, jog „mokymosi pasiekimų vertinimo paskirtis – padėti mokiniui pasitikrinti mokymosi pažangą, nustatyti jo pasiekimus ir, palyginus su bendrosiose programose nustatytais pasiekimų lygiais ar (ir) profesiniais standartais, padėti priimti sprendimus dėl tolesnio mokymosi ar veiklos“. Kaip galima matyti, centre yra mokinys, kuris pats ar su mokytojo pagalba sprendžia dėl tolesnio mokymosi. Tiek mokytojai, tiek mokyklos administracijos darbuotojai turėtų būti orientuoti į diferencijuotą ir individualizuotą mokymą(si), kuomet kiekvienas besimokantysis mokosi savo tempu. Lietuvoje ši praktika dar retai sutinkama.





3 pav. Pasiekimų ir pažangos vertinimo komponentai (adaptuota autoriaus, pagal Kazlauskienė ir Gaučaitė, 2018)

Paprastai mokyklose fiksuojami mokinių pasiekimai remiasi apibendrinamuoju vertinimu, atlikę testus ar parašę kontrolinį darbą, mokiniai sužino mokymosi rezultatą. Geros mokyklos koncepcijoje akcentuojama, kad mokykla gali būti sėkminga tuomet, kai tinkamai įgyvendinama jos misija - „misija orientuojama į gerus ugdymo(si) rezultatus ir gyvenimas pasižymi svarbiausiu sėkmingos mokyklos veiklos požymiu laikomas tinkamas mokyklos misijos įgyvendinimas, t. y. geri (pageidaujami, priimtini) ugdymo(si) rezultatai ir turtingos, įsimenančios, prasmingos, malonios gyvenimo mokykloje patirtys.“ Šiuo metu paprastai didelis dėmesys skiriamas apibendrinamajam vertinimui, kuomet rašomi tik pažymiai, egzaminų, testų rezultatai. Tačiau pažangos stebėjimui labiausiai tinkamas yra formuojamasis vertinimas, kuris grindžiamas nuolatiniu besimokančiojo stebėjimu ir grįžtamojo ryšio suteikimu. Formuojamasis vertinimas šiuo metu laikomas neatsiejama sėkmingo mokymosi dalimi, nes teigiamai veikia mokinių motyvaciją mokytis, gerina jų mokymosi pasiekimus (Spector ir kt., 2016). Pradinio, pagrindinio ir vidurinio ugdymo apraše pateikiamas toks šio vertinimo apibrėžimas - „formuojamasis ugdomasis vertinimas – ugdymo(si) procese teikiamas abipusis atsakas, grįžtamasis ryšys, padedantis mokiniui gerinti mokymą(si), nukreipiantis, ką dar reikia išmokti, leidžiantis mokytojui pritaikyti mokymą, siekiant kuo geresnių rezultatų.“ Mokslininkai vieningai sutaria, kad grįžtamasis ryšys yra vienas svarbiausių formuojamojo vertinimo elementų (Heritage 2007, Cotton 2017, Tolley 2019, Wiliam 2020 ir kt.).

Wiliam (2020) išskiria tris formuojamojo vertinimo ciklus. (1 lentelė) Pirmasis – ilgasis ciklas, kuomet pažanga matuojama atliekant testus, rašant kontrolinius darbus. Wiliam (2020) teigimu, toks vertinimas vadinamas lyginamuoju arba tarpiniu. Antrasis – vidutinis formuojamojo vertinimo ciklas.

Paprastai toks vertinimas atliekamas po tam tikros dalyko temos, modulio. Trečiasis formuojamojo vertinimo ciklas – trumpasis, kuomet vertinimas vyksta kiekvieną dieną, pvz., pamokos pabaigoje atliekamos įsivertinimo užduotys, leidžiančios mokiniams ir mokytojui suprasti besimokančiųjų mokymosi poreikius. Kaip galima matyti, pirmajam ir antrajam ciklui svarbus yra apibendrinamasis vertinimas, kurio pagalba galima stebėti besimokančiųjų pažangą.

*1 lentelė. Formuojamojo vertinimo požūriai*

	<b>Ilgasis ciklas</b>	<b>Vidutinis ciklas</b>	<b>Trumpasis ciklas</b>
<b>Dažnumas</b>	Mokslo metai ar visas mokymo modulis	Mokant mokymo modulio ar tarp modulių	Per pamokas ar tarp jų
<b>Trukmė</b>	Nuo keturių savaičių iki metų (ar daugiau)	Nuo vienos iki keturių savaičių	Kasdien ir nuolat
<b>Poveikis</b>	Stebėsina, ugdymo turinio derinimas	Klasės vertinimas įtraukiant mokinius, mokytojo žinių apie mokinius gerinimas	Mokinių įtraukimas, mokytojo atsakomųjų veiksmų tobulinimas

(cituoiant Wiliam (2020, 64))

Kazlauskienė, Gaučaitė (2018, 11) teigia, kad įvairių šalių mokslininkai ir mokytojai vieningai sutaria, jog „tinkamiausias būdas skatinti kiekvieno mokinio individualią pažangą yra formuojamasis vertinimas“. 2016 m. ir 2018 m. atliktų tyrimų duomenų analizė („Vaiko individualios pažangos stebėjimo ir vertinimo bendrojo ugdymo mokyklose tyrimo rezultatai“, 2019) atskleidė, kad tyrime dalyvavusios mokyklos ugdymo procese, vertindamos ir stebėdamos mokinio individualią pažangą, mažiau dėmesio skiria formuojamajam vertinimui, prioritetas teikiamas diagnostiniam ir apibendrinamajam vertinimams. Kazlauskienė, Gaučaitė (2018), remdamosi Nacionalinės mokyklų vertinimo agentūros atliktos Bendrojo ugdymo mokyklų įsivertinimo ir pažangos anketų analizės duomenimis, daro išvadą, jog individualios pažangos vertinimas yra efektyvus tuomet, kai kiekvienas mokyklos narys atsakingai prisiima savo vaidmenį ir jį vykdo:

- *besimokantieji* (pildo mokymosi dienoraščius; individualiai kalba su klasės vadovu; vykdo paskirtas užduotis ir t.t.);
- *pedagogai* (remiasi formuojamuoju vertinimu mokinių pasiekimams gerinti; bendradarbiauja su kolegomis gerinant mokinių pažangą; administracijai ir tėvams praneša apie mokinių mokymąsi ir t.t.);
- *administracija* (sudaro sąlygas mokytojams, mokiniams ir jų tėvams susipažinti su individualios pažangos vertinimo principais; skatina mokytojus bendradarbiauti; analizuoja mokinių mokymosi rezultatus, remiantis jais numato veiklos tobulinimo kryptį; užtikrina, kad

mokiniai gautų savalaikę pagalbą; kartu su mokytojais sprendžia iškilusius klausimus ir jiems padeda).

Wiliam (2020, 61) teigimu „formuojamasis vertinimas yra veiksmingas tada, kai pedagogai, mokiniai ar bendramoksliai renka, interpretuoja ir naudoja duomenis apie mokinių pasiekimus ir jais remdamiesi priima sprendimus dėl tolesnio mokymo, kurie, tikėtina, bus veiksmingesni/geresni ar geriau pagrįsti, negu sprendimai, priimti neturint jokių duomenų“.

Šiuo metu teisės aktuose numatoma formuojamąjį vertinimą papildyti kaupiamuoju. Tai vykdoma tam, kad mokinio pažanga ir pasiekimai būtų fiksuojami nuolatos ir sistemingai bei padėtų mokiniui reflektuoti savo veiklą, kelti mokymosi tikslus. Pasitelkus kaupiamąjį vertinimą atsiveria galimybės mažinti neigiamai veikiančių mokinių ugdymąsi testų, kontrolinių ir kitų žinių patikrinimo būdų, kiekį (Balevičienė, 2016).

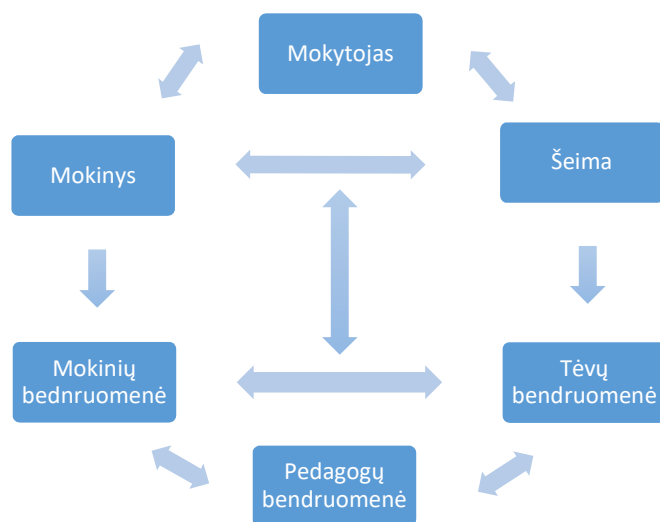
Šiame kontekste itin svarbus ir mokyklos vadovo vaidmuo, skatinantis ir palaikantis mokytojus fiksuoti mokinio pažangą arba jos nebuvimą, raginti mokytojus aptarti savo pastebėjimus ir su kitais mokytojais bei kartu kurti strategijas, kaip padėti gerinti pažangą konkrečiam mokiniui. Toliau bus nagrinėjama, kaip mokyklos bendruomenės bendradarbiavimas gali prisidėti prie besimokančiųjų pažangos.

Strategija remiasi vienu iš vertybinių „Lietuvos pažangos strategijos „Lietuva 2030“ principu – „bendradarbiavimo, bendro darbo ir įvairių visuomenės grupių nuomonių nuolatinio keitimosi ir indėlio į bendrus tikslus“. Geros mokyklos koncepcijoje mokyklos bendruomenė kaip besimokanti organizacija apibūdinama šiais bruožais: „mokymasis su kitais ir iš kitų (bendruomenės mokymasis – dirbant su kolegomis, dalijantis patirtimi, atradimais, sumanymais ir kūriniais, stebint kolegų pamokas, drauge studijuojant įvairius šaltinius, mokantis iš mokinių); sutelktumas (mokytojų ir kito personalo telkiamasis į pasidalijusias pareigomis, vienos kitoms padedančias ir bendrų profesinių tikslų siekiančias grupes); refleksyvumas (mokyklos bendruomenės diskusijos, veiklos apmąstymas, įsivertinimas, jais pagrįsti susitarimai dėl ateities ir planavimas); mokymosi ir asmeninio tobulėjimo skatinimas (personalo tobulinimosi paskatos ir jo organizavimo sistema); organizacijos atvirumas pasauliui (partnerystės, bendri projektai, absolventų pasitelkimas, tinkliniai ryšiai ir kt.)“. Kaip galima matyti, mokykloje vyksta nuolatiniai mainai.

Kalbant apie mokyklą ir ugdymo proceso dalyvius, galima išskirti jų keturis, kurie nuolatos tarpusavyje sąveikauja: mokinys, mokytojas, administracija, tėvai. Tam, kad ugdymo procesas būtų kokybiškas, būtinas visos mokyklos bendruomenės įsitraukimas. Kartu su Naujosios viešosios vadybos ideologija švietimo įstaigose po truputį bandoma pereiti nuo vertikalinių santykių (biurokratijos požymis) prie horizontalių, kuomet organizacijose svarbūs yra visi nariai. Tokie santykiai skatina bendradarbiavimą. Kaip buvo teigiama anksčiau, anot Goldring ir kt. (2009), mokinių pažanga ir geresni pasiekimai fiksuojami tose mokyklose, kuriose santykiai tarp mokyklos darbuotojų, tėvų ir mokinių

grįsti bendradarbiavimo kultūra. Pastebima, kad tėvų įtraukimas į ugdymą, visų mokyklos narių susitelkimas dėl vieno tikslo – mokinio gerovės ir pasiekimų, yra vienas svarbiausių veiksmų padedančių mokiniui siekti geresnių rezultatų.

Juškienė ir Stasiulienė (2019), remdamosi Kontautienės (2006) darbais, teigia, jog esminė sąlyga formuotis sėkmingam bendradarbiavimui yra visų ugdymo proceso dalyvių sąveika. 4 pav. pavaizduota sąveika leidžia suprasti, kad veikdami kartu dalyviai (mokiniai, mokytojai, administracija, tėvai) gali pasiekti apčiuopiamų rezultatų, t.y. kartu dalyvaudami įvairiose veiklose, tiek edukacinėse, tiek neformaliose ar kitose. „Pažangos samprata mokyklose“ (2020) tyrimo ataskaitoje pažymima, kad mokyklose, kurios pasirinko aiškią tobulintą sritį, pastebimi rezultatai, t.y. didesnis tėvų įsitraukimas į vaikų pažangos stebėjimą, mokinių akademinį rezultatų pagerėjimas.

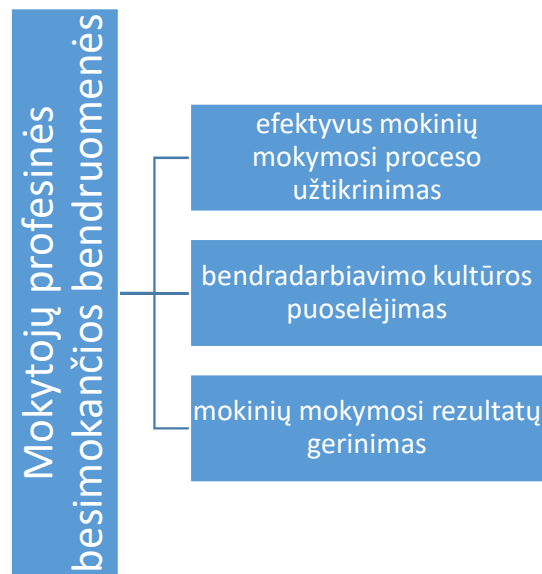


4 pav. Ugdymo dalyvių sąveika pedagoginiame bendravime (pagal Kontautienę (2006), cit. Juškienė, Stasiulienė (2019))

Strategijoje konstatuojama, kad pagrindinis Lietuvos švietimo sėkmės rodiklis yra pedagogo „kompetencija, asmeninės savybės, motyvacija, kūrybiškumas ir noras nuolat tobulėti, gebėjimas perimti gerąją praktiką“. Europos ir Lietuvos teisės aktuose didelis dėmesys skiriamas mokymuisi visą gyvenimą. Pedagogui viena iš galimybių mokytis visą gyvenimą – kolegialus bendradarbiavimas, kuomet mokytojai dalijasi savo gerąja patirtimi, gauna ir teikia paramą iš kolegų, tarpusavyje diskutuoja, lanko vieni kitų pamokas ir mokosi vieni iš kitų (Česnavičienė, Urnėžienė, 2016).

2018 m. Monkevičiaus apgintoje disertacijoje „Mokytojų profesinių besimokančių bendruomenių formavimosi veiksniai“ analizuojamas dar vienas labai svarbus mokyklos veiklos aspektas, kuomet mokytojai savo iniciatyva buriasi į bendruomenes ir tobulina ugdymo procesus vardan kiekvieno vaiko pažangos. Žemiau pateiktame 5 pav. galima matyti autoriaus išskirtus tris pagrindinius

mokytojų profesinių besimokančių bendruomenių (toliau – MPBB) modelio principus. Kaip teigia autorius, pagrindinė MPBB formavimosi paskirtis – „geresnių mokinių mokymosi rezultatų siekis, bendradarbiavimu grįstas ugdymo praktikos tobulinimas bei mokytojų mokymasis darbo vietoje“ (Monkevičius 2018, 20). Sąvoka MPBB susiformavo remiantis besimokančios organizacijos konceptu, kuris labiau naudojamas verslo sektoriuje (Antinluomma ir kt., 2018). Tačiau, kaip galima matyti, Lietuvoje ši sąvoka (MPBB) dar yra nauja, dokumentuose plačiai naudojama besimokančios organizacijos sąvoka.



5 pav. Mokytojų profesinės besimokančios bendruomenės veikla (pagal Monkevičių (2018) (sudaryta autoriaus))

Anot Monkevičiaus ir Čiužo (2015), besimokanti organizacija ir MPBB sampratos skiriasi. Jos turi daug panašumų, tačiau autoriai pažymi ir keletą skirtumų:

- ji veikia mokyklos struktūroje, kurioje sukurta organizacinė terpė atskirų bendruomenių kūrimuisi ir veiklai;
- į ją buriasi tik mokytojai, o mokyklos kaip besimokančios organizacijos veikėjai yra visi darbuotojai;
- jos vizija, vertybės ir tikslai siejami tik su mokinių mokymo(si) ir pasiekimų gerinimu, o ne su visa mokyklos veikla, be to, viziją ir vertybes kuria patys mokytojai, jie gali kritiškai vertinti mokyklos politiką ir praktiką;
- mokytojai į besimokančią bendruomenę telkiasi lyderystės pagrindu, o mokykla kaip besimokanti organizacija turi struktūrinės kokybės užtikrinimo sistemas;

- mokytojų profesinėms besimokančioms bendruomenėms ypač aktualus neformalusis mokymasis vienam iš kito, reflektyvus profesinis tyrinėjimas, jautrus personalizuotas reagavimas ir kt., o mokykla kaip besimokanti organizacija praktikuoja neformalius ir formalius, vidinius ir išorinius bendruomenės mokymosi būdus.

Apibendrinus, galima daryti išvadą, kad tiek besimokanti organizacija, tiek MPBB šios dienos mokyklai būtinos tam, kad kolegialiai būtų siekiama kiekvieno mokinio pažangos.

MPBB negali kurtis be mokyklos vadovo palaikymo, paskatinimo. Pažymima, kad mokytojams ypač svarbus pasitikėjimas iš vadovo pusės (Monkevičius 2017, Brown ir kt. 2018). Kaip teigia Pranckūnienė (2018, 37), „pasitikėjimas tarp vadovų ir mokytojų padeda kurti bendradarbiavimo kultūrą, stiprina mokytojų motyvaciją imtis pokyčių, siekti profesinio augimo <...>“. Monkevičiaus teigimu, MPBB dažniausiai kuriasi pasidalytosios, transformacinės ir instrukcinės vadovo lyderystės pagrindu. Apie vadovo įtaką MPBB formavimuisi bus nagrinėjama kitame poskyryje.

Bendradarbiavimas vyksta net tik mokyklos viduje, klasėje, bet ir tarp mokinio šeimos ir mokyklos. Juškienė ir Stasiulienė (2019), remdamosi Pupšienės (2009) teigimu, kad bendradarbiavimas mokykloje susideda iš trijų svarbių komponentų: individualaus, grupinio ir kolektyvinio bendravimų formų. (6 pav.) Individuali bendravimo forma, susirašinėjimas, lankymasis besimokančiojo namuose padeda užmegzti glaudesnę tėvų ir mokytojo ryšį, tai vienas iš svarbiausių veiksnių didinančių tarpusavio pasitikėjimą. Mokytojo apsilankymas namuose padeda pažinti mokinį, jo socialinę aplinką, šeimos bendravimo kultūrą ir kt. Tai gali padėti atviram mokinio tėvų ir mokytojo bendravimui, aktyviau dalyvauti mokyklos gyvenime, domėtis vaiko mokymosi rezultatais. Grupinės bendradarbiavimo formomis laikomos įvairios paskaitos, konsultacijos. Paprastai tai yra tėvų švietimas, kuomet pristatomi naudingi pranešimai apie vaiko ugdymą(si). Konsultacijų metu tėvams suteikiama galimybė pasikalbėti su mokytojais jiems rūpimais klausimais. Klausimų atsakymų vakaro metu tėvai bendrauja tiek su pedagogais, tiek su administracijos atstovais, kitais mokykloje dirbančiais specialistais bei bendrauja su kitų mokinių tėvais. Šios formos sudaro sąlygas tėvams tobulėti ir padeda įtraukti tėvus į mokyklos gyvenimą. Kolektyvinę bendradarbiavimo formą apima tėvų susirinkimus, įvairius bendrus renginius ir pan. Tokie tėvų susirinkimai paprastai yra bendro pobūdžio, jų metu pedagogas suteikia svarbiausią informaciją visiems tėvams, individualios konsultacijos nevyksta. Susirinkimai gali būti vykdomi įvairiomis formomis, kurios padėtų tėvams tarpusavy susipažinti. Taip pat gali būti vykdomi bendri tėvų ir vaikų susirinkimai, ruošiantis šventėms ar organizuojant tam tikrą renginį.

<b>Mokyklos ir šėimos bendradarbiavimo formos</b>	<b>Individualios</b>	Lankymasis šeimoje
		Tėvų lankymasis mokykloje
		Susirašinėjimas
		Tėvų komitetas
	<b>Grupinės</b>	Paskaitos
		Konsultacijos
		Klausimų atsakymų vakarai
	<b>Kolektyvinės</b>	Tėvų susirinkimai

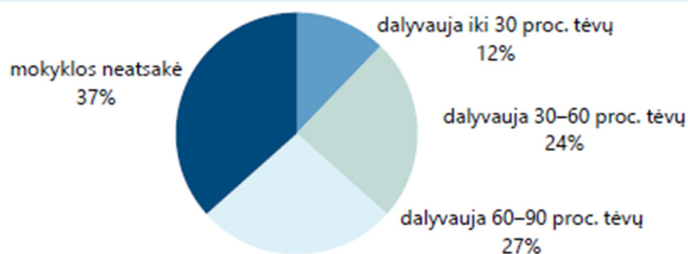
6 pav. Mokyklos ir šeimos bendradarbiavimo formos (cit. Juškienė ir Stasiulienė (2019) pagal Pupšienė (2009))

Dukynaitė (2002), analizuodama gimnazijų bendruomenių kūrimąsi, remiasi Gudykunst (1991) bendruomeniškumo samprata, kur teigiama, kad „bendruomenę sudaro skirtingi individai, kurie yra atviri vieni kitiems, tiki vieni kitais, pasirengę gyventi drauge. Bendruomenės narių vertybės yra skirtingos, bet tuo pat metu jie ieško žmogiškų bendrybių. Bendruomenė gali skatinti harmoniją tarp grupių ir žmonės yra atsakingi už ją šeimose, darbo vietose, mokyklose, miestuose ir pasaulyje“ (Dukynaitė 2002, 88). Atlikusi tyrimą, autorė pažymi, kad mokyklose vis dar vyrauja tradicinis bendruomenės bendravimo stilius, kai mokinių tėvai ateina tik į susirinkimus, padeda finansiškai. Žibėnienė (2019, 171), analizuodama tėvų požiūrį į Gerosios mokyklos koncepciją, prieina išvadą, jog „tėvai linkę prisiimti pasyvių stebėtojų, nuomonę išsakančių asmenų, kritikų, bet ne mokyklos bendruomenės narių – kūrėjų, pagalbininkų atsakomybes ir vaidmenis“. Adams ir kt. (2018) teigia, jog įvairūs nesutarimai ir skirtybės gali būti šių abiejų šalių (mokytojų ir tėvų) stiprybė kūrybiniame procese siekiant užsibrėžto tikslo.

Šilėnienė ir Širiakovienė (2018) remiasi Epstein (2011) pastebėjimais, jog tėvų ir mokytojų sąveika yra itin svarbi vaikų pasiekimams. Autorės atlikusios tyrimą su pradinė klasių mokinių tėvais ir jų mokytojais pažymi, jog abiem pusėms bendradarbiavimas yra prasmingas, tėvų įtraukimas teigiamai veikia mokinių ugdymo(si) pasiekimus. Anksčiau minėtas tyrimas su gimnazijos moksleivių tėvais ir pastarojo tyrimo rezultatai atskleidžia, kad tėvai linkę aktyviai įsitraukti į mokyklos gyvenimą pradinėje mokykloje, bet augant vaikams, jie vis rečiau apsilanko mokykloje ir lieka tik formalus bendravimas.

Barkauskaitė (2016, 56) teigia, „kad šeimos ir mokyklos bendradarbiavimas ugdomųjų galių integracija asmenybės ugdymo(si) procese yra pamatinis sėkmingo ugdymo veiksnys“. Taigi ir Aštuonioliktosios Vyriausybės programoje nurodoma, jog bus siekiama, kad mokykla glaudžiai bendradarbiautų su šeima, bus ieškoma susitarimų dėl pokyčių švietime.

2017 m. audito ataskaitoje „Ar gali gerėti Lietuvos mokinių pasiekimai“ atkreiptinas dėmesys į tėvų į(si)traukimą stebėti mokinių individualią pažangą. Buvo nustatyta, kad apie 73 proc. mokyklų duomenis apie besimokančiųjų pažangą perduoda per mokyklos informacines sistemas (el.dienyną), pateikia atspausdintą informaciją, arba kelis kartus per metus susitinkama su mokinių tėvais ir pažanga aptariama per individualius pokalbius. Iš 41 audite dalyvavusių mokyklų tik 26 mokyklos atsakė, kiek tėvų domisi mokinių pažanga. Iš 26 mokyklų 11 teigė, kad mokinių pažanga svarbi daugiau nei pusei tėvų. 5 mokyklos nurodė, kad besimokančiųjų pažanga domisi mažiau nei trečdalis tėvų (7 pav.).



7 pav. Mokyklų pasiskirstymas pagal tėvų dalyvavimą mokinių pažangos stebėsenoje (šaltinis: „Ar gali gerėti mokinių pasiekimai“, 2017)

Kaip jau buvo minėta anksčiau, Lietuvos švietimo strateginiuose dokumentuose nurodoma būtinybė mokykloms tapti besimokančiomis organizacijomis, kurių tikslas dirbti dėl kiekvieno mokinio sėkmės. Želvy (2003) akcentuoja, jog mokyklos vadovo vaidmuo kuriant besimokančią organizaciją yra lemiamas. Rodydamas asmeninį pavyzdį, mokydamasis nuolatinių pokyčių metu, vadovas įkvepia mokyti ir visus organizacijos narius. Autorius taip pat pažymi, jog būtina sudaryti sąlygas mokyti ir tėvams.

*Apibendrinus galima teigti, jog svarbiausias pasiekimų ir pažangos matavimo būdas yra formuojamasis vertinimas. Jo dėka besimokantysis pats ar padedant mokytojui išsikelia mokymosi tikslus, jų siekia, laiku gauna grįžtamąjį ryšį, kas yra gerai ir ką reikėtų tobulinti. Individuali pažanga įmanoma tuomet, kai formuojamojo vertinimo principais vadovaujasi visa mokyklos bendruomenė: mokiniai, tėvai, mokytojai ir administracija. Išanalizavus literatūrą, galima teigti, kad šių dienų mokyklai itin svarbus yra visos mokyklos bendruomenės bendradarbiavimas dėl kiekvieno mokinio pažangos. Ugdymo(si) procese tiek mokiniai, tiek mokytojai nori matyti aktyviai dalyvaujančius tėvus. Mokslininkai vieningai sutaria, kad bendruomenės bendradarbiavimui, jos formavimuisi teigiamos įtakos turi mokyklos vadovo lyderystė.*



### 1.3. Mokyklos vadovo instrukcinė lyderystė kaip vadybinis veiksnys, skatinantis mokyklos bendruomenės bendradarbiavimą gerinant mokinių pažangą

Šiame poskyryje pateikiama mokslinės literatūros analizė, kokie lyderystės modeliai orientuoti į mokinių pasiekimus ir pažangą bei kaip veikia vadovai, siekdami suburti mokyklos bendruomenę gerinant mokinių pažangą.

Lietuvos Respublikos švietimo įstatyme konstatuojama, jog „švietimo sistema siekia geros kokybės rezultatų sumaniai ir taupiai naudojant turimus išteklius, nuolat vertindama, analizuodama ir planuodama savo veiklą, remdamasi veiksminga vadyba – tinkamais ir laiku priimamais sprendimais“. Įstatyme minima vadyba suprantama kaip visų švietimo lygmenų efektyvus pareigų vykdymas. Vadinasi, ir mokyklos vadovo veikla numatoma, jog bus orientuota į tinkamus laiku priimamus sprendimus, vadyba bus grindžiama duomenimis ir veiksmingu administravimu. Monkevičiaus (2017) teigimu, būtent duomenimis grindžiama vadyba ir veiksmingas administravimas yra vieni pagrindinių veiksnių, padedančių formuoti MPBB.

Lietuvos teisės aktuose vienas svarbiausių vadybinių elementų nurodoma vadovo lyderystė. Šiuo metu itin išaugęs švietimo kaitos poreikis, visame pasaulyje atliekama daugybė mokslinių tyrimų, kaip vadovo lyderystė teigiamai veikia visos organizacijos veiklą. Kaip pažymi Hargreaves ir Fink (2008), svarbi yra tvari lyderystė, kuomet pokyčiai atliekami ne paskubomis, bet suvokiant, kad švietimo pokyčiai turi būti nukreipti į ilgalaikius tikslus. Autoriai teigia, jog „tvari švietimo lyderystė į pirmą vietą iškelia mokymąsi“ (Hargreaves ir Fink 2008, 60).

Marzano, Waters ir McNulty (2011), atlikę metaanalizę, išskyrė net 21 vadovo kaip lyderio atsakomybės sritis, kurios teigiamai koreliuoja su besimokančiųjų pasiekimais. Autoriai plačiau pateikia konkrečius mokyklos vadovo kasdienės veiklos veiksmus susijusius su šiomis atsakomybės sritimis: 1) diegia veiksmingą stebėjimo sistemą, padedančią stebėti mokinių pažangą (stebėsena/įvertinimas); 2) sukuria ir palaiko bendradarbiavimo kultūrą (kultūra); 3) dirba, vadovaudamasis aiškiais idealais ir įsitikinimais (idealai/įsitikinimai); 4) domisi naujausiais tyrimais ir literatūra susijusia su ugdymo turiniu, vertinimu (ugdymo turinio, mokymo ir vertinimo išmanymas); 5) aktyviai padeda mokytojams spręsti kylančius klausimus susijusius su ugdymo turiniu, mokymu ir vertinimu (dalyvavimas ugdymo turinio, mokymo ir vertinimo procesuose); 6) nustato konkrečius tikslus susijusius su mokinių pasiekimais, ugdymo turiniu, mokymu ir vertinimu, ir kasdien jų siekia (susitelkimas); 7) aiškiai nustato darbų tvarką ir procedūras (tvarka); 8) pripažįsta personalo ir mokyklos sėkmes, jomis pasidžiaugia. Prireikus, pripažįsta ir suvokia klaidas (patvirtinimas); 9) skatina darbuotojus šviestis, skaityti ir dalintis naujausiais tyrimais ir literatūra (intelektu gebėjimų aktyvinimas); 10) užmezga ir stiprina komunikacijos ryšius su ir tarp esamo personalo (komunikacija); 11) nustato procedūras, suteikiančias galimybę dalyvauti sprendimų priėmimo ir formuoti politiką (indėlis); 12) rūpinasi ir stiprina

tarpasmeninius santykius su pavaldiniais (santykiai); 13) pateikia optimistinę mokyklos veiklos portetą ir optimistiškai kalba apie ateitį (optimizmas); 14) skatina reikšti nuomonę apie vadovavimą mokyklai ir tinkamai pritaiko lyderystės stilių konkrečiai situacijai (lankstumas); 15) skatina ir palaiko mokytojų profesinį augimą (ištekliai); 16) tikisi geriausių mokytojų veiklos rezultatų ir už tai juos apdovanoja (apdovanojimas už nuopelnus); 17) gerai išmano kasdienius mokyklos veiklos procesus, laiku numato galimus nesklandumus (situacijos suvokimas); 18) atstovauja mokyklai ir užtikrina, kad mokykla atitiktų visus jai keliamus reikalavimus (veiklos aprėptis); 19) Aktyviai dalyvauja mokyklos gyvenime, yra matomas tarp mokinių, mokytojų ir tėvų, dažnai lankosi pamokose (matomumas); 20) saugo personalą nuo nereikalingų trukdžių, rūpinasi palankiu mikroklimatu (drausmė); 21) yra pasiryžęs pokyčiams, juos skatina (pokyčių skatinimas).

Paprastai mokslininkai, analizuodami mokyklos vadovą kaip lyderį, pasitelkia transakcinės ir transformacinės lyderystės teorijas (Navickaitė, 2012; Melnikova, 2012; Urbanovič ir Navickaitė, 2015; Valuckienė ir kt., 2015 ir kt.).

Transakciniai lyderiai pasižymi autokratišku vadovavimo stiliumi. Tokie vadovai aiškiai suformuluoja tikslus, kas organizacijoje turi būti tobulinama ir nurodo, ką turi daryti mokytojai, kad tie tikslai būtų pasiekti. Transakciniai lyderiai pasitelkia kontrolės mechanizmus, o mokytojai, siekdami tikslo, žino, kaip jiems bus atlyginta (Valuckienė ir kt., 2015). Marzano, Waters ir McNulty (2011, 26) teigimu, „išskirtinė šio transakcinės lyderystės stiliaus ypatybė – pavaldiniai kviečiami dalyvauti valdymo procese aktyviau, nei taikant kitus stilius. Pavaldiniai į tokį kvietimą reaguoja susitelkdami ir įgyvendindami nustatytus tikslus“. Taigi, transakciniai lyderiai yra puikūs organizacijos administratoriai, nes vykdo nuolatinį mokyklos procesų reguliavimą ir reglamentavimą.

Kitaip nei transakciniai lyderiai, transformacine lyderyste pasižymintys mokyklos vadovai savo dėmesį telkia mokyklos kultūros formavimui, t.y. skatina mokytojus tobulėti, nebijoti klysti, palaiko ir skatina mokytojų iniciatyvas, augina lyderius. Navickaitė (2012) išskyrė tris transformacinio lyderio apibūdinančias charakteristikas: 1) mokyklos veiklos krypties nustatymas (mokyklos vadovas geba telkti bendruomenę vizijos kūrimui, tiki vizija ir pasiekia, kad ji būtų priimtina visiems); 2) edukacinis įgalinimas veiklai (sudaro sąlygas mokytis vieniems iš kitų, rodo asmeninį pavyzdį siekiant tikslo, stengiasi, kad mokyklos bendruomenė kartu planuotų ir priimtų sprendimus); 3) dalijamasis lyderyste (skatina profesinį tobulėjimą, augina lyderius). Urbanovič ir Navickaitė (2016) atlikusios tyrimą, teigia, kad Lietuvos bendrojo ugdymo mokyklose vyrauja transformacinė vadovų lyderystė. Melnikovos (2012) atliktame tyrime dominuoja instrukcinė lyderyste pasižymintys vadovai, o transformacinės lyderystės mokyklos vadovų apraiškų mažiau.

Kontautienė ir Melnikova (2007), remdamosi Leithwood, Janzi, Steinbach (1999, 18), pateikia aukščiau aprašytų vadovavimo modelių įtaką įstaigos procesui, tikslui ir rezultatui (2 lentelė). Mokslininkės, analizuodamos instrukcinio, transakcinio, transformacinio vadovavimo modelius, atliko

tyrimą, siekdamas iširti, kuris iš šių modelių užtikrina mokyklos veiklos sėkmę nuolatinių pokyčių sąlygomis ir iškėlė hipotezę, jog visų anksčiau išvardytų lyderystės modelių sąveika ir yra efektyviausias mokyklos vadovavimo modelis. Navickaitė ir Urbanovič (2016), analizuodamos transakcinės ir transformacinės lyderystės teorijas, remiasi kitų autorių įžvalgomis, jog efektyvus mokyklos vadovas vienu metu gali taikyti ir transakcinės, ir transformacinės lyderystės modelius.

2 lentelė. Vadovavimo modelių įtaka organizacijos procesams

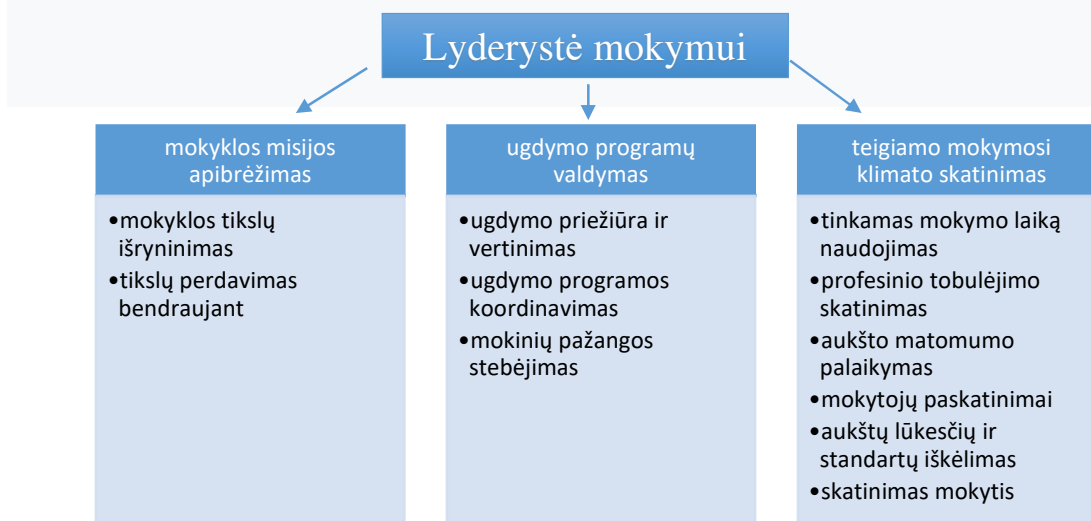
Vadovavimo modelis	Kokiam procesui turės įtakos?	Koks yra įtakos tikslas?	Kokie bus įtakos rezultatai?
<b>Instrukcinis</b>	Vadovavimas ugdymo procesui	Skatinti moksleivių mokymąsi; įvertinti mokymosi programas; skleisti informaciją apie organizacijos veiklą visuomenėje; skatinti pedagogų kvalifikacinį kėlimą.	Akivaizdi moksleivių pažanga; moksleivių skaičius mokykloje didinimas; teigiamas organizacijos įvaizdis visuomenėje; kvalifikuoti žmogiškieji ištekliai.
<b>Transakcinis</b>	Mokyklos politikos formavimas, procesų valdymas	Nuteikti mokyklos personalą efektyviam užduočių atlikimui; sekti ir įvertinti organizacijos pasiekimus ir numatyti tobulintinas vietas; reglamentuoti ir reguliuoti mokyklos procedūras bei procesus.	Palaikoma visa procedūrų ir procesų tvarka; užtikrintas mokyklos veiklos monitoringas; realizuoti bendrieji mokyklos kaip organizacijos tikslai.
<b>Transformacinis</b>	Mokyklos kultūros formavimas	Skatinti mokyklos bendruomenę pasišvęsti mokyklos vizijai; skatinti pokyčius ir inovacijas; diegti maksimalias pastangas organizacijos labui.	Nuolatinis organizacijos tobulėjimas

Cituojant Kontautienė, Melnikova (2007) (pagal Leithwood, Janzi, Steinbach (1999)

Kaip galima matyti iš aukščiau pateiktos lentelės, šiam darbui aktualiausias yra instrukcinės lyderystės modelis, kuris orientuotas į vadovavimą ugdymo procesui. Remiantis šia lyderystės teorija, šiame darbe bus bandoma atskleisti, kaip mokyklos vadovas gali paskatinti mokyklos bendruomenę bendradarbiauti siekiant kiekvieno mokinio pažangos. Orientacija į besimokančiųjų rezultatus yra būdinga ne vienai lyderystės teorijai (transformacinė, pasidalytoji ir kt.), tačiau mokinių ugdymo rezultatai, ugdymo proceso tobulinimas ir besimokančiųjų pažanga labiausiai akcentuojami instrukcinės lyderystės modelyje. Hattie (2015) pastebi, kad vadovas, veikdamas pagal instrukcinės lyderystės

modelį, rizikuoja labiau nei transformacinis lyderis, nes jis viešai deklaruoja, kur laukiama sėkmė, bet ji gali būti pasiekta kur kas per ilgesnį laiką nei buvo numatyta. Anot Harris ir kt. (2017, 208), „instrukcinė lyderystė yra vienas iš svarbiausių ir tvariausių lyderystės modelių dėl jo glaudaus ryšio su mokykla ir tyrimais pagrįsto jos poveikio mokyklai ir mokinių pasiekimams bei pažangai“. Vienas iš pagrindinių šios koncepcijos bruožų – lyderis esantis klasėje, t.y. vadovas aktyviai dalyvaujantis ugdymo procese, sprendžiantis mokymo(si) ir ugdymo klausimus ir su tuo susijusias problemas.

Hallinger (2005) stebisi, instrukcinė lyderystė arba dar kitaip moksliniuose šaltiniuose vadinama lyderystė mokymui gyvuoja jau daugiau nei 20 metų (aut. - dabar jau daugiau nei 30), atliekama daug tyrimų ir šis lyderystės modelis XXI a. sulaukia vis daugiau dėmesio. Hallinger (2005) akcentuoja, jog lyderystė mokymui orientuota į mokinių akademinį pasiekimų gerinimą. Anot Hallinger (2005), buvo sukurtas ne vienas lyderystės mokymui modelis, tačiau vienas jų dažniau nei kiti naudojamas empiriniuose tyrimuose, tai Hallinger ir Murphy 1985 m. sukurtas modelis.



8 pav. Lyderystės mokymui sistema (Hallinger (2005), cit. Hallinger ir Murphy (1985))

Modelis yra sudarytas iš trijų vadovo lyderystės mokymui vaidmens aspektų: mokyklos misijos apibrėžimas, ugdymo programos valdymas, teigiamo mokymosi klimato skatinimas. Modelio sistemoje kiekvienas aspektas turi kelias funkcijas (8 pav.). Pirmojo aspekto esminė sąlyga suformuoti misiją, išsikelti tikslą susijusį su mokinių akademiniais pasiekimais ir sugebėti perduoti tai visai komandai, kad kasdieniame mokytojų darbe atsispindėtų tikslo siekimas. Antrasis modelio aspektas apima tris funkcijas: ugdymo priežiūra ir vertinimas, ugdymo programos koordinavimas ir mokinių pažangos stebėjimas. Čia yra itin svarbus vadovo įsitraukimas į ugdymo procesą, jo tobulinimą ir stebėjimą. Trečiasis aspektas susideda iš kelių funkcijų: tinkamas mokymo laiką naudojimas, profesinio tobulėjimo skatinimas, aukšto matomumo palaikymas, mokytojų paskatinimai, aukštų lūkesčių ir standartų iškėlimas ir skatinimas mokytis. Kaip teigia autorius, svarbiausia, vadovas turi formuoti tokią mokyklos

kultūrą, kuri būtų orientuota į nenutrūkstantį mokymo ir mokymosi tobulinimą. Kaip galima matyti, lyderystė mokymui ir transformacinė lyderystė turi daug bendra. Tiek transformaciniai, tiek instrukciniai vadovai telkia visą bendruomenę. Kaip galima matyti iš anksčiau pateiktos 2 lentelės, transformaciniai lyderiai vykdo pokyčius mokykloje, kurie taip pat susiję ir su mokinių pasiekimų gerinimu, tačiau instrukciniai lyderiai iš esmės yra orientuoti į ugdymo proceso tobulinimą, mokinių pažangos stebėjimą. Svarbu paminėti, jog Hallinger (2010) teigimu, lyderystė mokymui turi būti pritaikyta prie konkretaus mokyklos konteksto ir jos poreikių; nėra vieno visoms mokykloms tinkančio modelio, kurį būtų galima greitai įgyvendinti.

Iki 1998 m. nebuvo atlikti tyrimai, kurie parodytų teigiamą vadovo lyderystės mokymui poveikį mokinių pasiekimams. Anksčiau nurodytais metais buvo atliktas tyrimas, kuriame dalyvavo 800 mokytojų. Jiems buvo užduotas klausimas: „Kaip mokyklos vadovo savybės teigiamai veikia mokymą klasėje ir kokį poveikį tos savybės turi mokymuisi?“ Atlikę tyrimą, Blase (2000) sudarė efektyvios lyderystės mokymui modelį, remiantis mokytojų nuomone (9 pav.), kurio pagrindinės dvi sudedamosios dalys yra: kalbėjimas su mokytojais skatinant reflektuoti ir profesinio augimo skatinimas.

Kalbėjimas su mokytojais skatinant reflektuoti	Profesinio augimo skatinimas
<ul style="list-style-type: none"> <li>• pasiūlymų teikimas</li> <li>• grįžtamojo ryšio teikimas</li> <li>• modeliavimas</li> <li>• užklausos, nuomonių, patarimų išklausymas</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• mokymo ir mokymosi akcentavimas</li> <li>• bendradarbiavimo tarp mokytojų palaikymas</li> <li>• ugdomojo vadovavimo (angl. Coaching) tarp mokytojų palaikymas</li> <li>• palaikymas ir paskatinimas keisti ugdymo programas</li> <li>• visą gyvenimą mokymosi skatinimas</li> <li>• paskatinimas naudotis duomenimis gerinant mokymą</li> </ul>

9 pav. Efektyvios lyderystės mokymui modelis pagal mokytojus (Blase, 2000)

*Kalbėjimas su mokytojais skatinant reflektuoti.* Vadovas, kalbėdamas su mokytojais, skatino juos reflektuoti savo veiklą, šis dialogas apėmė penkias pagrindines kalbėjimo strategijas: pasiūlymų teikimas; grįžtamojo ryšio teikimas; modeliavimas; užklausimai, nuomonių, patarimų išklausymas; pagyrimai. Tai paskatino mokytojus reflektuoti savo mokymą. Užklausomis ir patarimais vadovas motyvavo kolegas, skatino jų efektyvumą ir pasitikėjimą savimi. Pagyrimai buvo ypač veiksmingi

didinant mokytojų motyvaciją, pasitikėjimą savimi kaip profesionalu, skatino bendradarbiauti, ieškoti kūrybiškų problemų sprendimo būdų.

*Profesinio augimo skatinimas.* Šią dalį apima šešios strategijos: mokymosi akcentavimas, bendradarbiavimo tarp mokytojų palaikymas, ugdomojo vadovavimo (angl. – Coaching) tarp mokytojų palaikymas, palaikymas ir paskatinimas keisti ugdymo programas, visą gyvenimą mokymosi skatinimas, paskatinimas naudotis duomenimis gerinant mokymą. Akcentuodami mokymąsi, vadovai patys dalyvaudavo seminaruose, tai didino mokytojų motyvaciją tobulėti. Bendradarbiavimo tarp mokytojų palaikymas turėjo teigiamos įtakos kolektyvui. Mokytojai noriai bendradarbiavo, kartu ieškojo problemų sprendimo būdų. Dalyvaudami vieni kitų pamokose, mokytojai, pasitelkę ugdomąjį vadovavimą, padėjo vieni kitiems pamatyti tiek stipriąsias, tiek silpnąsias vietas. Tai teigiamai veikė savivertę, motyvaciją, kūrybiškumą. Peržiūrėdami programas, mokytojai sulaukė palaikymo ir paskatinimo iš vadovo. Tai suteikė drąsos eksperimentuoti ir ieškoti naujų metodų. Mokymosi visą gyvenimą skatinimas teigiamai veikė mokytojų savigarbą. Lyderystės mokymui vadovai akcentuoja būtinybę turėti įrankius stebėti mokinių pažangą ir pasiekimus. Hattie (2015, 37) teigimu „efektyvūs instrukciniai lyderiai ne tik sutelkia dėmesį į mokinių pasiekimus, bet karštligiškai klausinėdami ieško tokio mokymo(si) sėkmės įrodymų“.

Vadovo instrukcinė lyderystė leidžia mokytojams laisviau organizuoti ugdymo veiklas, skatina reflektuoti ir profesionaliai tobulėti. Autoriai pažymi, kad tokiose mokyklose esminį vaidmenį atlieka vadovas, kuris savo elgesiu parodo pagarbą kolektyvui ir suteikia galimybes kurti besimokančiai organizacijai, bendradarbiavimu grįstai mokymo(si) kultūrai. Viena iš pagrindinių kompetencijų nurodytų kvalifikacinių reikalavimų mokyklų vadovams apraše, kuria turi pasižymėti mokyklos vadovas – mokėjimo mokyti, kurios vienas iš komponentų – mokėti ir sugebėti kurti mokyklą, kaip besimokančią organizaciją.<sup>7</sup> Vadovo instrukcinė lyderystė yra vienas iš veiksnių, padedančių kurti MPBB, nes juos jungia vienas tikslas – mokinių pasiekimų gerinimas.

Smith ir Andrews (1989) pateikia pagrindinius keturis lyderio mokymui bruožus: aprūpina ištekliais (mokytojams suteikiamos visos priemonės ir geros sąlygos profesionaliai dirbti), organizuoja ugdymo procesą (stebi pamokas, sprendžia kylančius klausimus), komunikuoja (diskutuoja su mokytojais) ir dalyvauja mokyklos gyvenime (yra aktyvus mokyklos narys). Tyrėjai akcentuoja, kad lyderis mokymui daugiausia laiko skiria ugdymo programų bei proceso tobulinimui. Autoriai pažymi, kad vadovai su ypač skirtingais vadovavimo, bendravimo stiliais gali būti stiprūs instrukciniai lyderiai.

Southworth (2002), analizuodamas JAV mokslininkų darbus, išskiria pagrindinius lyderystės mokymui principus. Southworth remiasi Leithwood, Jantzi ir Steinbach (1991) darbais, kuriuose autoriai teigia, kad instrukcinis lyderis didžiausią dėmesį skiria mokytojų darbo metodų tobulinimui, kurie

---

<sup>7</sup> Lietuvos Respublikos švietimo ir mokslo ministro 2011 m. liepos 1 d. įsakymas Nr. 1194 „Dėl kvalifikacinių reikalavimų valstybinių ir savivaldybių švietimo įstaigų (išskyrus aukštąsias mokyklas) vadovams aprašo patvirtinimo“

tiesiogiai daro įtaką mokinių pasiekimams. Tie patys autoriai pažymi, kad vienas vadovas negali įgyvendinti laukiamų pokyčių. Todėl instrukcinio lyderio veikloje galima rasti ir pasidalytosios lyderystės bruožų. Toliau Southworth (2002) remiasi Hallinger ir Heck (1997) darbais, kurie išskiria tris sritis, kurioms instrukcinis lyderis daro poveikį: misijos apibrėžimas, ugdymo programų priežiūra, palankaus mokyklos klimato palaikymas. Poveikis gali būti tiesioginis, tarpininkavimo ir abipusis. Autoriai prieina išvada, jog geriausia įtraukti kolegas į bendrą veiklą per misiją, viziją ir tikslus, taip efektyviau dalijamasi atsakomybe. Apie dalijimąsi atsakomybe, misijos, vizijos ir tikslų svarbą rašo ir Hallinger (2005), tik jis pažymi, jog tokia nuostata vyravo devintame praėjusio amžiaus dešimtmetyje, kuomet JAV mokyklose instrukcinė lyderystė buvo pripažinta kaip norminė, kuria turėtų vadovautis mokyklos direktoriai, norėdami efektyviau valdyti ugdymo kokybę, t.y. mokykloje vykdyti pokyčius.

Hattie (2015, 39) pateikia septynis mokyklos vadovo „mąstymo rėmus“ (angl. – *mind frames*), apibūdinančius instrukcinius lyderius:

- suvokia, kad visas dėmesys turi būti sutelktas į mokymą(si);
- tiki, kad jų pagrindinė užduotis – įvertinti kiekvieną bendruomenės narį, kuris gali daryti įtaką mokinių mokymuisi;
- tiki, kad besimokančiųjų sėkmė arba nesėkmė nurodo, ką mokytojai ir vadovai padarė ar nepadarė. Šie jie vertina kaip pagrindinius pokyčių atstovus;
- mokinių įvertinimą mato kaip savo poveikio grįžtamąjį ryšį;
- supranta dialogo, mokinių išklauso ir mokytojų balso prasmę;
- išsikelia sau ir mokytojams iššūkius, kad maksimaliai pagerėtų mokinių pasiekimai;
- pripažįsta klaidas kaip tobulėjimo procesą, mokosi iš jų ir dalijasi savo patirtimi bei kuria tokią aplinką, kur mokytojai ir mokiniai mokosi iš savo klaidų nepraradami pasitikėjimo savimi.

Kaip buvo minėta anksčiau, lyderystė mokymui turi sąsają su pasidalytąja, transformacine lyderystėmis. Visų šių modelių sudedamoji dalis – ugdymo(si) proceso tobulinimas, įtraukiant visą pedagogų bendruomenę tai veiklai gerinti. Tik svarbu paminėti, jog ugdymo proceso tobulinimas yra išskirtinis instrukcinio vadovo požymis. Visa jo veikla yra nukreipta į mokinių pasiekimų gerinimą. Vadinasi, mokyklos vadovas su visa komanda nuolatos reflektuoja, stebi ugdymo(si) procesą ir yra pasiruošęs pokyčiams. Želvys (2003, 64), analizuodamas mokyklos vadovo funkcijas, pažymi, jog vadovas turi pats nuolatos mokytis, jei nori, kad tobulėtų ir jo komanda. Autorius teigia, jog „reikia įtikinti savo organizacijos darbuotojus, kad nuolatiniai pokyčiai neišvengiami, ir padrašinti juos mokytis, o geriausias padrašinimas, be abejo, yra asmeninis pavyzdys“.

Goldring ir kt. (2009), išanalizavę atliktus tyrimus, pateikia šešių komponentų koncepciją, apibrėžiančią lyderio mokymui veiksnius, padedančius gerinti mokinių mokymosi pasiekimus (10 pav.).



Mokslininkai teigia, kad mokyklos vadovas turi būti orientuotas į aukštus rezultatų standartus (mokyklos vadovas užtikrina, kad mokyklos nariai turėtų aiškius ir pamatuojamus tikslus), griežtas mokymo programas (ambicingas akademinis turinys, teikiamas visiems mokiniams), kokybišką mokymą (veiksminga mokymo praktika, maksimaliai padidinanti studentų akademinį ir socialinį mokymąsi; svarbu paminėti, kad aktyvų vaidmenį čia atlieka mokyklos vadovas, stebėdamas pamokas ir teigdamas grįžtamąjį ryšį), mokymosi kultūrą (bendradarbiavimu grįšti santykiai, bendri tikslai ir vertybės; saugi mokymo(si) aplinka), ryšius su išorinėmis bendruomenėmis (tėvai, kitos mokyklos ir pan.) ir sisteminės veiklos atskaitomybę (mokyklos vadovai integruoja vidaus ir išorės atskaitomybės sistemas, kad jų darbuotojai būtų atsakingi už strategijų, kuriomis mokymas ir mokymasis derinami su politikos tikslais ir jų įgyvendinimu). Anot autorių, šie komponentai padeda mokiniams pasiekti geresnių mokymosi rezultatų.



10 pav. Veiksmingos lyderystės mokymui sudedamos dalys (sudaryta autoriaus pagal Goldring ir kt., (2009))

Harris ir Jones (2019), analizuodami mokytojų tarpusavio bendradarbiavimą, akcentuoja, jog mokyklos vadovas turi užtikrinti tris dalykus: 1) bet koks mokytojų bendradarbiavimo modelis turi įrodyti poveikį mokinių pasiekimams; 2) mokytojai turi ugdytis duomenų rinkimo ir analizavimo kompetenciją; 3) bendradarbiavimo procesas turi būti sąmoningas, nuoseklus ir disciplinuotas. Donohoo ir kt. (2018) teigia, kad mokyklų vadovai vaidina pagrindinį vaidmenį kuriant įrodymais grįstą mokymo(si) aplinką. Skatindami bendradarbiavimo kultūrą, vadovai paremia mokytojų kolegialų darbą ir prisideda prie gerėjančių mokinių pasiekimų.

Lietuvoje trūksta tyrimų, kuriuose būtų bandoma nustatyti, koks vadovavimo modelis vyrauja bendrojo ugdymo mokyklose. Mokslinės literatūros lietuvių kalba apie vadovo lyderystę mokymui



beveik nėra. Trumpai šį modelį pristatė Melnikova disertacijoje (2011), Kontautienė ir Melnikova (2007) ir autorių grupė monografijoje „Lyderystė mokymuisi“ (Valuckienė ir kt. 2015). Remdamiesi kitų mokslininkų atliktais tyrimais, jie akcentuoja, kad pedagogų siekis dirbti dėl mokinių rezultatų tiesiogiai priklauso nuo mokyklos vadovo. Valuckienė ir kt. (2015, 34) pažymi, kad „kai mokyklos direktorius dalyvauja ugdymo procese, uždega ir įtraukia mokytojus į nuolatinį mokymo tobulinimą, jis veikia pagal lyderystės mokymui paradigmą, kuri itin veiksminga vykdant švietimo reformas ir didėjant mokyklos atskaitomybei už mokinių pasiekimus“.

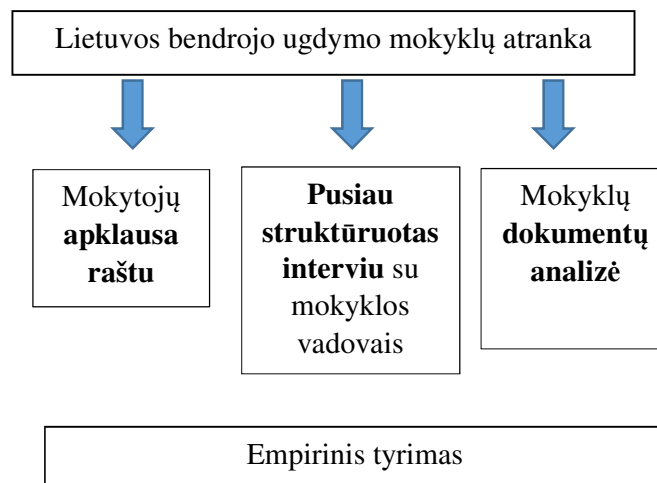
Svarbu paminėti, kad instrukcinės lyderystės modelyje trūksta tėvų vaidmens. Ankstesniame poskyryje galima matyti, kad tėvų įtraukimas į mokyklos gyvenimą daro įtaką mokinių mokymuisi, tačiau instrukcinės lyderystės modelyje daug dėmesio skiriama darbui su mokytojais, ugdymo proceso tobulinimui. Nepavyko rasti informacijos apie tėvų įtraukimą į ugdymo veiklą, bendradarbiavimą su jais, kas taip pat padeda siekti mokinių pažangos. Labai trumpai apie tėvų įtraukimą užsimena Hattie (2015), kalbėdamas apie tai, jog vadovas, veikdamas kaip komandos lyderis, negali padaryti pokyčių, bendradarbiavimui svarbi visa mokyklos bendruomenė, taip pat ir tėvai. Taip pat apie nuoseklų mokyklos ir tėvų bendradarbiavimą, jų įtraukimą rašo Goldring ir kt. (2009), analizuodami instrukcinio lyderio veiksnius, teigiamai veikiančius mokinių mokymosi pasiekimus.

*Apibendrinus galima teigti, kad mokyklos vadovas, veikdamas kaip instrukcinis lyderis, skatina įsitraukti visą mokyklos bendruomenę siekiant geresnių mokymo(si) rezultatų. Mokytojams sudaromos sąlygos bendradarbiauti, mokytis vieniems iš kitų, kurti MPBB, vadovas skatina ir palaiko duomenimis grįstą kultūrą siekiant mokinių pažangos. Instrukciniai lyderiai visą dėmesį nukreipia į ugdymo proceso tobulinimą, visa tai pasiekti įmanoma tik sutelkus mokytojus, aiškiai iškomunikavus išsikeltą tikslą. Mokyklos vadovas, veikdamas pagal lyderystės mokymui principus, t.y. apibrėžęs mokyklos tikslą, jį tinkamai komunikuodamas, tobulindamas ugdymo programas, palaikydamas teigiamą mokyklos klimatą, kalbėdamas su mokytojais ir skatindamas juos reflektuoti kasdienę veiklą, skatindamas jų profesinį tobulėjimą bei tarpusavio bendradarbiavimą, įtraukia visą mokyklos bendruomenę į bendrą tikslą - siekti kiekvieno besimokančiojo pažangos.*

## 2. MOKYKLOS VADOVO VADYBINIŲ VEIKSNIŲ, SKATINANČIŲ BENDRUOMENĖS BENDRADARBIAVIMĄ GERINANT MOKINIŲ PAŽANGĄ, TYRIMO METODOLOGIJA

### 2.1. Tyrimo organizavimo logika ir metodai

Remiantis magistrinio darbo teorinėje dalyje atlikta mokslinės literatūros analize padaryta išvada, kad vadovo instrukcinė lyderystė įgalina ir telkia mokyklos bendruomenę bendradarbiauti gerinant mokinių pažangą. Siekinat nustatyti mokyklos vadovo vadybinius veiksmus, skatinančius bendruomenės bendradarbiavimą gerinant mokinių pažangą, taikoma atvejų analizė, kurios metu laikomasi mišraus tyrimo strategijos, t.y. derinami kiekybinio ir kokybinio tyrimo instrumentai. Pasirinktu kiekybiniu tyrimu siekiama nustatyti mokyklos vadovų lyderystės raišką, o kokybiniu tyrimu – atskleisti ir nustatyti vadybinius veiksmus skatinančius mokyklos bendruomenės narius bendradarbiauti gerinant mokinių pažangą, taip pat atskleisti, kokiais būdais mokyklos bendruomenė bendradarbiauja, siekdama mokinių pažangos. Pasirinkta mokyklos vadovo vadybinių veiksmių skatinančių bendruomenės bendradarbiavimą gerinant mokinių pažangą tyrimo logika pavaizduota 11 pav.



11 pav. Mokyklos vadovo vadybinių veiksmių skatinančių bendruomenę bendradarbiauti gerinant mokinių pažangą tyrimo logika

Mokytojų *apklausos raštu* metu, gavus autoriaus leidimą, buvo naudotas Melnikovos (2011) adaptuotas klausimynas, kuris buvo parengtas remiantis Miles, Lucas, Valentine sukurta vadovų testavimo sistema. *Apklausos raštu* metodu siekiama nustatyti mokyklos vadovų lyderystės stilių.

Kokybinis tyrimas buvo vykdomas *pusiau struktūruoto interviu* metodu su mokyklos vadovais, siekiant nustatyti, kokie vadybiniai veiksniai mokyklos vadovui padeda skatinti mokyklos bendruomenę susitelkti mokinių pažangos gerinimui. Žydžiūnaitė (2017, 49), remdamasi Maxwell (2004), teigia, kad „kokybinio tyrimo rezultatai įgalina atskleisti priežastinius ryšius, padeda lokaliai ir kontekstualiai suprasti priežasties ir pasekmės procesus, parodydami, kaip vieni įvykiai veikia kitus“.

Taip pat kokybiniu tyrimu buvo atliekama mokyklų *dokumentų analizė*, kuri leido atskleisti mokyklos kontekstą bei veiklą orientuotą į mokinių pažangos gerinimą ir bendruomenės bendradarbiavimo galimybes.

Apibendrinus, tyrime bus naudojami trys metodai:

- mokytojų apklausa raštu;
- mokyklos vadovų pusiau struktūruotas interviu;
- mokyklų dokumentų analizė;

Dėl COVID-19 situacijos, tyrimas buvo atliekamas nuotoliniu būdu. Kokybinis pusiau struktūruotas interviu vyko ZOOM platformoje, anketinė pedagogų buvo pildoma [www.manoapklausa.lt](http://www.manoapklausa.lt) elektroninėje svetainėje.

## 2.2. Tyrimo instrumentų pagrindimas

**Mokytojų apklausa raštu.** Mokytojų apklausos metu, gavus autoriaus leidimą, buvo naudotas Melnikovos (2011) adaptuotas klausimynas. Anketą sudaro trys lyderystės stiliai. Respondentams trumpai pristatomi tyrimo tikslas ir uždaviniai, prašoma įvertinti esamą situaciją konkrečioje mokykloje. Apklausoje raštu pasirinkta Likert'o skalė. Respondentai prie kiekvieno teiginio turi pažymėti, kiek jis atitinka realią situaciją mokykloje: 1 (visiškai netinka), 2 (iš dalies netinka), 3 (iš dalies tinka) ir 4 (visiškai tinka). Pirmasis teiginių blokas atspindi transformacinės lyderystės modelį (žr. 3 lentelė). Antrasis teiginių blokas skirtas nagrinėti instrukcinės lyderystės modelį (žr. 4 lentelė). Trečiasis teiginių blokas atskleidžia vadovo transakcinės lyderystės stilių (žr. 5 lentelė).

Pirmajame klausimyno bloke pateikiami transformacinės lyderystės teiginiai, kurie yra suskirstyti į šešias transformacinį lyderį apibūdinančias charakteristikas: 1) vizijos kūrimas; 2) elgsenos modeliavimas; 3) įsipareigojimų mokyklai skatinimas; 4) individuali parama; 5) intelektualinis skatinimas; 6) dideli lūkesčiai.

3 lentelė. Transformacinę lyderystę apibūdinančios charakteristikos ir indikatoriai

Charakteristikos	Indikatoriai	Nr.*
Vizijos kūrimas	Turi pakankamai kompetencijos ir galimybių įveikti kliūtis profesinėje veikloje.	1.

Vizijos kūrimas	Nuteikia mokyklos bendruomenę komandiniam darbui siekiant bendro tikslo.	2.
	Suteikia galimybę kiekvienam mokyklos bendruomenės nariui pasireikšti kaip lyderiui.	3.
	Nuteikia mokyklos bendruomenę bendro tikslo siekimui.	4.
	Vadovauja “veikdamas”, bet ne “įsakinėdamas”.	5.
Elgsenos modeliavimas	Savo pavyzdžiu rodo pažangą ir pasiekimus edukacinėje srityje.	6.
	Yra pavyzdys, kuriuo seka visi mokyklos bendruomenės nariai.	7.
	Skatina mokyklos bendruomenės dalyvavimą mokyklos tikslų kūrimo procese.	8.
Įsipareigojimo mokyklai skatinimas	Skatina mokyklos bendruomenės narius vieningai siekti užsibrėžtų tikslų.	9.
	Iškilusias problemas sprendžia kartu su mokyklos bendruomenės nariais.	10.
	Nustatydamas mokyklos prioritetus, visada siekia konsensuso.	11.
	Nuolat skatina mokyklos bendruomenės narius įvertinti pažangą siekiant mokyklos tikslų.	12.
	Kiekvienam personalo nariui suteikia galimybę nuolat kelti kvalifikaciją.	13.
	Suranda būtinų išteklių mokyklos programos vykdymui.	14.
Individuali parama	Atsižvelgia į kiekvieno mokyklos bendruomenės nario nuomonę, inicijuojant veiksmus, veikiančius jų darbą.	15.
	Rūpinasi kiekvieno mokyklos bendruomenės nario individualiais poreikiais.	16.
	Skatina personalo narius nuolat vertinti savo darbą mokykloje.	17.
	Suteikia informacijos bendruomenės nariams apie mokyklos programos vykdymo būdus.	18.
	Iš mokyklos bendruomenės reikalauja maksimalių pastangų.	19.
Intelektualinis skatinimas	Aukštai vertina mus kaip specialistus.	20.
	Kompetetingai konsultuoja mokytojus mokymo proceso klausimais	21.
	Prižiūri mokymo programų įgyvendinimo procesą	22.
Dideli lūkesčiai	Skatina įvairių ugdymo būdų taikymą, aptaria jų naudingumą	23.
	Nustato mokymosi poreikius, suteikia paramą jų tenkinimui	24.
	Nustato mokymosi proceso tobulinimo galimybes	25.

\* – indikatorių atitinkančio teiginio numeris tyrimo klausimyne.

Antrąjį teiginių bloką sudaro instrukcinę vadovo lyderystę nusakantys teiginiai, kurie suskirstomi į keturias charakteristikas: 1) ugdymo(si) proceso valdymas; 2) pedagoginis kompetetingumas; 3) komunikavimas; 4) matomas dalyvavimas.

4 lentelė. Instrukcinę lyderystę apibūdinančios charakteristikos ir indikatoriai

Charakteristikos	Indikatoriai	Nr.*
Ugdymo(si) proceso valdymas	Įvertina moksleivių akademinius laimėjimus, lygina su prognozuotais	26
	Mokytojai kreipiasi į direktorių dėl problemų, kylančių mokymo proceso metu.	27
	Dalyvauja tikrinant moksleivių žinias.	28
	Skatina įvairių mokymo strategijų taikymą.	29
	Vertinant pedagogų veiklą, skatina jų profesinį tobulėjimą.	30
	Vadovauja susirinkimams, kuriuose aptariama moksleivių pažanga.	31
Pedagoginis kompetetingumas	Vertindamas mokytojų pamokinę veiklą, duoda grįžtamąjį ryšį.	32
	Turi aiškius reikalavimus mokymo (-si) procesui.	33
	Vertinant mokytojų veiklą taiko aiškiai nustatytus kriterijus.	34
	Turi aiškią mūsų mokyklos viziją.	35
Komunikavimas	Yra visada pasirengęs aptarti mokymo (-si) proceso problemas.	36
	Nuolat stebi veiklą pamokų metu.	37
	Aktyviai dalyvauja personalo tobulėjimo procese.	38
	Personalas ir moksleiviai visada turi galimybę susisiekti su direktoriumi.	39
	Yra pasirengęs pripažinti klaidas ir jei įmanoma jas ištaisyti.	40
	Reaguoja į mokytojų poreikius.	41
Matomas dalyvavimas	Suteikia mokytojams reikiamą pagalbą.	42
	Efektyviai sprendžia konfliktus.	43
	Pagiria mokytojus, kai jie to nusipelno.	44
	Randa laiko išklaudyti mokytojus.	45

\* – indikatorių atitinkančio teiginio numeris tyrimo klausimyne.

Trečiąjį klausimyno bloką sudaro vadovo transakcinės lyderystės raiškos teiginiai, suskirstyti į keturias transakcinę lyderystę apibūdinančias charakteristikas: 1) santykiai su mokytojais; 2) santykiai su mokiniais; 3) sąveikos procesai; 4) mokyklos klimatas.

5 lentelė. Transakcinę lyderystę apibūdinančios charakteristikos ir indikatoriai

Charakteristikos	Indikatoriai	Nr.*
Santykiai su mokytojais	Mokytojai noriai dalijasi idėjomis apie mokyklą.	46
	Savo vadovavimo stiliumi sukuria pasitikėjimo atmosferą mokykloje.	47
Santykiai su mokiniais	Randa laiko bendravimui su moksleiviais.	48
	Moksleiviai lengvai randa bendrą kalbą su direktoriumi.	49
	Skatina moksleivius prisiimti atsakomybę.	50
	Teigiamai nuteikia moksleivius.	51
Sąveikos procesai	Nurodymai yra aiškūs ir lengvai suprantami.	52
	Turi gerus organizacinius sugebėjimus.	53
	Randa ir tinkamai valdo resursus, būtinus mokyklos uždavinių įgyvendinimui.	54
	Turi atitinkamus reikalavimus priimant mokytojus į darbą, juos atleidžiant ir paaugštinant pareigose.	55
	Kuria tinkamas taisykles ir reikalavimus, reikalauja, kad bendruomenės nariai laikytųsi mokyklos taisyklių.	56
	Perduoda mokytojams atsakomybę.	57
Mokyklos klimatas	Skatina komandinį darbą mokykloje.	58
	Skatina mokyklos bendruomenės narių tarpusavio pagalbą.	59
	Turi humoro jausmą, kuris padeda kurti palankią mokyklos atmosferą.	60
	Skatina mokytojus didžiuotis savo mokykla ir jai pasišvesti.	61

\* – indikatorių atitinkančio teiginio numeris tyrimo klausimyne.

**Dokumentų analizė.** Atliekant mokyklų dokumentų analizę, buvo naudojami viešai prieinami mokyklų veiklos dokumentai, tokie kaip mokyklos strateginis planas, metinis veiklos planas, mokinių pasiekimų ir pažangos vertinimo aprašas.

Atliekant dokumentų analizę, siekiama atskleisti mokyklos prioritetus bei veiklą orientuotą į mokinių pažangos gerinimą ir bendruomenės bendradarbiavimo skatinimą.

**Pusiau struktūruotas interviu.** Atlikus mokslinę literatūros analizę, buvo atskleista, kokie kasdieniai veiklos veiksmai mokyklos vadovui padeda telkti mokyklos bendruomenę gerinant besimokančiųjų pažangą. Pusiau struktūruoto interviu metu siekta nustatyti realius atvejus ir juos palyginti su mokslinėje

literatūros analizėje pateiktais pavyzdžiais. Žydžiūnaitės (2017) teigimu, mažesnės apimties atvejis gali būti pavyzdžiu analizuojant ir interpretuojant fenomeną platesniame kontekste.

Interviu metu informantams buvo numatyta užduoti pagrindinius klausimus:

1. Kaip Jūsų mokykloje formuluojama misija, vizija, tikslai?
2. Koks Jūsų (mokyklos vadovo) vaidmuo įgyvendinant misiją, viziją, tikslus?
3. Kaip Jūsų mokykloje vertinami mokinių pasiekimai ir pažanga?
4. Kaip mokytojai bendradarbiauja gerindami mokinių pažangą?
5. Kaip Jūs skatinate mokytojus bendradarbiauti gerinti mokinių pažangą?

Pirmuoju ir antruoju klausimais siekiama nustatyti, kaip mokyklos vadovas įtraukia mokyklos bendruomenę į strateginio plano rengimą ir vadovo vadybinius veiksmus padedančius siekti tikslo – mokinių pažangos.

Trečiuoju ir ketvirtuoju klausimais siekiama nustatyti, kaip mokyklose fiksuojama besimokančiųjų pažanga ir kaip bendradarbiauja pedagogų kolektyvas siekdamas kiekvieno besimokančiojo pažangos.

Penktuoju klausimu siekiama nustatyti mokyklos vadovo vadybinius veiksmus, skatinančius bendruomenę įsitraukti į bendrą veiklą gerinant mokinių pažangą.

**Tyrimo metodai.** Siekiant nustatyti mokyklose vyraujančią vadovų lyderystės stilių ir lyderystės raišką, mokytojų apklausos duomenims analizuoti buvo taikoma statistinė analizė. *Statistinė duomenų analizė* buvo atlikta naudojant IBM SPSS paketą, vėliau duomenys buvo suvesti į Microsoft Excel programą ir analizuojami duomenų vidurkiai pagal lyderystei būdingas charakteristikas.

Kokybinių tyrimų, pusiau struktūruoto interviu ir dokumentų analizės, duomenys analizuojami *turinio analizės* metodu. Išryškėjusios temos buvo užkoduotos atskiromis kategorijomis ir subkategorijomis, prieduose pateikti tai iliustruojantys informantų teiginiai.

**Tyrimo imties charakteristika.** Empiriniam tyrimui atlikti tikslingai pasirinktos mokyklos dalyvaujančios ar dalyvavusios programoje „Renkuosi mokytis“. Šio projekto metu mokyklos įgyvendina mokyklos pokyčio projektą, kurį formuoja padedant švietimo konsultantų komandai. Projekte mokyklos dalyvauja dvejus metus, tikslui pasiekti telkiama visa mokyklos bendruomenė. Kasmet „Renkuosi mokytis“ vykdo tiek dalyvių, tiek mokyklų atranką. Esminis „Renkuosi mokytis“ pokyčio projekto tikslas – burti visą mokyklos bendruomenę vardan kiekvieno mokinio mokymosi sėkmės ir suteikti besimokančiajam pagalbą atskleidžiant savo gebėjimus. Viso projekto metu mokyklų vadovai, mokytojai, projekto dalyvis dalyvauja intensyviuose mokymuose, tobulina savo kompetencijas, įgyja naujų žinių, dalijasi gerosiomis patirtimis.

Projekte dalyvavusioms ir dalyvaujančioms mokykloms buvo išsiųstas laiškas su kvietimu dalyvauti tyrime, laiške trumpai pristatyti tyrimo tikslas ir uždaviniai. Teigiamas atsakymas buvo gautas iš 3 mokyklų. Kiekvienai mokyklai buvo išsiųstas unikalus prisijungimo kodas prie internetinės mokytojų apklausos (<http://manoapklausa.lt/apklausa/1237753714>), kurią sudarė 61 uždaras klausimas. Tyrime dalyvavo 2 progimnazijos ir 1 gimnazija. Apklausoje raštu pakviesti dalyvauti visi jose dirbantys mokytojai. Iš viso šiose mokyklose dirba 146 pedagogai, užpildytos grįžo 132 anketos (90,4 proc.).

**Tyrimo etika.** Atliekant tyrimą buvo vadovautasi Gaižauskaitės ir Valavičienės (2017) išskirtais etikos principais:

- 1) laisvanoriškumo – pripažįstama ir gerbiama respondento teisė dalyvauti ar atsisakyti dalyvauti tyrime;
- 2) supažindinimo su tyrimu ir sutikimo gavimo – suteikiama pakankamai informacijos apie tyrimo tikslą;
- 3) anonimiškumo, konfidencialumo ir privatumo – visų tyrimo etapų metu užtikrinamas tiek informanto, tiek duomenų anonimiškumas, konfidencialumas ir saugoma nuo potencialios žalos.



### **3. MOKYKLOS VADOVO VADYBINIŲ VEIKSNIŲ, SKATINANČIŲ BENDRUOMENĖS BENDRADARBIAVIMĄ GERINANT MOKINIŲ PAŽANGĄ, TYRIMO REZULTATAI**

#### **3.1. Tyrime dalyvavusių mokyklų veiklos kontekstas**

Siekiant atskleisti tyrime dalyvavusių mokyklų veiklos prioritetus nukreiptus į bendradarbiavimą gerinant mokinių pažangą, buvo atlikta kiekvienos mokyklos veiklą reglamentuojančių dokumentų analizė. Šiame poskyryje pristatomas kiekvienos mokyklos portretas, analizuojami mokyklų strateginiai planai, vertinimo aprašai, metiniai veiklos planai ir kiti su darbo tema susiję dokumentai.

**M1** mokykla įsteigta 1989 m. Vadovas mokyklai vadovauja nuo 2007 m. Turi aukštąjį universitetinį išsilavinimą ir magistro kvalifikacinį laipsnį.

M1 mokyklos vizijoje atsispinti mokyklos tikslas – atsižvelgti į kiekvieno besimokančiojo poreikius, pamatyti kiekvieną vaiką, ugdyti jo gebėjimus. Viena iš mokyklos vertybių – bendradarbiavimas. Mokyklos strategijoje pirmieji tikslai susiję su mokinių individualios pažangos stebėjimo gerinimu ir bendradarbiavimo kultūros stiprinimu. Mokykloje stebima mokinių individuali pažanga, tačiau 2017 m. atliktas tyrimas parodė, jog mokykloje nepakankamai matuojama individuali mokinių pažanga pamokos metu. Pateiktoje mokyklos švietimo būklės rodiklių ataskaitoje (2018-2019 m. m.) galima matyti skaičius, kurie mokomieji dalykai mokiniams sekėsi geriausiai ir kur kilo sunkumų. Interviu metu gauta informacija, jog mokytojai sprendžia šiuos klausimus grupelėse. Mokykloje taip pat yra stebima mokinių bendrųjų kompetencijų individuali pažanga, kuri teigiamai veikia ir individualią mokinių ugdymosi pažangą. M1 mokykla dalyvauja Nacionaliniuose mokinių pasiekimų patikrinimuose. Gavę jų rezultatus mokyklos administracija ir mokytojai juos analizuoja ir priima sprendimus, ką reikėtų tobulinti.

M1 mokyklos pedagogai aktyviai dalyvauja profesiniame tobulėjime, lanko seminarus. Anksčiau minėtoje ataskaitoje galima matyti, kad mokykla renkasi mokymus, seminarus, susijusius su komandinio darbo stiprinimu. Tiek administracija, tiek pedagogai investuoja į bendradarbiavimo kompetencijos ugdymą. 2017 m. mokykloje buvo atliktas tyrimas, kuris parodė, kad mokykloje yra įprasta lankytis kolegų pamokose. Dalyvaujama programoje „Renkuosi mokytis“, mokykla pasirinkto tobulinti mokyklos bendruomenės bendradarbiavimo sritį. Projekto metu mokyklos nariai dalyvavo įvairiuose mokymuose, taip pat buvo suorganizuotas savaitės veiklų ciklas skirtas bendruomenės įtraukimui, kuris padėjo susivienyti ir jungtis bendram darbui.

2020-2022 m. m. M1 mokyklos direktorius, pavaduotojai ugdymui, švietimo pagalbos specialistai prioritetinėmis kvalifikacijos tobulinimo sritimis pasirinko: kompetencijų tobulinimą

įgyvendinant šiuolaikinį ugdymo turinį (viena iš prioriteto krypčių, aktualių šiam darbui – į mokymąsi orientuoto vertinimo kultūros auginimas); kompetencijų, reikalingų veiksmingai ugdyti skirtingų ugdymosi poreikių turinčius mokinius, tobulinimą (viena iš prioriteto krypčių – bendradarbiavimo gebėjimų tobulinimas); vadovavimo ir lyderystės ugdymo / mokymui procesui ir švietimo įstaigai kompetencijų tobulinimas (nustatytos trys prioriteto kryptys, aktualios šiam darbui – instrukcinės lyderystės stiprinimas; gebėjimų priimti sprendimus, grįstus duomenimis, stiprinimas; mokyklos bendruomenės telkimas įgyvendinant įtraukujų ugdymą).

Mokykloje veikia tėvų klubas. Mokykloje buvo atliktas tyrimas, kuris parodė, jog mokykloje su tėvais aptariama mokinių individuali pažanga gerina mokinių ugdymosi rezultatus.<sup>8</sup>

**M2** mokykla įsteigta 1962 m. Mokyklos vadovas vadovauja nuo 2017 m. Vadovas yra įgijęs aukštąjį universitetinį išsilavinimą ir magistro kvalifikacinį laipsnį.

Vienas iš mokyklos strateginių tikslų – ugdyti savarankiškai ir efektyviai besimokančias asmenybes, siekti kiekvieno asmeninės pažangos ir formuoti pozityvias nuostatas mokymosi vertės atžvilgiu.

M2 mokyklos vizija orientuota į kiekvieno bendruomenės nario pažangą. Viena pagrindinių gimnazijos vertybių – bendradarbiavimas. Strateginiame plane išskirti du tikslai, vieno iš jų sudedamųjų dalių – gerinti mokinių pasiekimus ir pažangą. Mokytojų bendradarbiavimas gimnazijoje įvardijamas tobulintina sritimi. Tačiau išorės vertintojų nuomone, mokykloje stebima bendradarbiavimo kultūra. 2019-2020 m. m. mokyklos veikla buvo nukreipta į mokinių individualios pažangos stebėjimą ir gerinimą. Mokykloje sėkmingai įgyvendintas aplanko pildymo metodas. Vadovo ataskaitoje pažymima, kad mokiniai ir tėvai teigiamai vertina mokinių pildomus portfolio, kurie jiems padeda tobulėti. Mokiniai pripažįsta, kad mokytojai jiems suteikia grįžtamąjį ryšį, padedantį gerinti mokymosi rezultatus. Taip pat ataskaitoje galima matyti, kad mokytojai tobulina bendradarbiavimo ir veikimo kartu gebėjimus. 2020-2021 m.m. ir toliau mokyklos veikla nukreipta į mokinių pasiekimų ir pažangos gerinimą teikiant kokybišką grįžtamąjį ryšį bei veikimą komandomis, bendradarbiavimą. Mokyklos strateginiame plane nurodoma, kad tėvų įsitraukimas į bendrą veiklą vis mažėja. Mokyklos dokumentuose nėra informacijos, kaip mokykla skatina tėvų įsitraukimą į ugdymo procesą ir kitas veiklas.<sup>9</sup>

**M3** mokykla įsteigta 1938 m. Mokyklos vadovas vadovauja nuo 2008 m. Vadovas yra įgijęs aukštąjį universitetinį išsilavinimą.

M3 mokyklos pirmas strateginis tikslas – visos mokyklos susitelkimas, siekiant kiekvieno besimokančiojo ūgties. Šio tikslo progimnazija siekia, skatindama mokytojų profesinį augimą, tėvų įtraukimą į bendrą veiklą. Mokykloje skatinama žinių dalijimosi kultūra, kuomet profesinis augimas vyksta mokyklos viduje. Antrasis mokyklos tikslas – kiekvieno mokinio individuali pažanga. Mokykloje

---

<sup>8</sup> M1 mokyklos elektroninė svetainė

<sup>9</sup> M2 mokyklos elektroninė svetainė

nuosekliai stebima, fiksuojama, vertinama mokinių pažanga. Mažiausiai kartą per trimestrą įvyksta tėvų, mokytojų ir mokinių susitikimas (trikampio metodas), padedantis apžvelgti mokinio pažangą. Kartą per mėnesį pažanga aptariama su klasės vadovu. Nuo 2020 m. rugsėjo 1 d. progimnazijoje individuali mokinio pažanga stebima naudojantis „Reflectus“ programa. 2018 m. individualią mokinio pažangą stebėjo 75 proc. mokytojų, 2020 m. – jau 100 proc.

Mokykloje strateginis planas rengiamas remiantis duomenimis, pateiktais įvairiose mokyklos ataskaitose, susijusiose su mokinių pažanga, pedagogų profesiniu kapitalu. Į darbo grupes yra įtraukti visų mokyklos narių atstovai, kurie sprendžia svarbius progimnazijai klausimus.

Mokyklos vaiko individualios pažangos apraše išsikeltas vienas šiam darbui reikšmingų tikslų – mokyklos ir tėvų bendradarbiavimo stiprinimas. Mokyklos administracija po įvykusių nacionalinio mokinių pasiekimų patikrinimų, analizuoja rezultatus ir susitinka individualiam pokalbiui su mokinių tėvais.<sup>10</sup>

Išanalizavus visų mokyklų dokumentus, galima pateikti susistemintą informaciją, kokius žingsnius nusimato ir kaip veikia mokyklos, siekdamos gerinti mokinių pažangą (12 pav.).



12 pav. Mokyklos bendruomenės veiklos prioritetai, padedantys gerinti mokinių pažangą

*Apibendrinus galima matyti, kad tyrime dalyvavusių mokyklų dokumentuose atsispindi esminė šalies švietimo politikos kryptis – mokinių pasiekimų ir pažangos gerinimas. Visos mokyklos strateginiuose dokumentuose besimokančiųjų pažangą nurodo prioritetine veiklos sritimi. Kiekviena mokykla pasirenka savitą veiklos kryptį. Siekiant mokinių individualios pažangos, visos mokyklos supranta bendruomenės bendradarbiavimo prasmę ir svarbą. M1 mokykloje vadovas skatina mokytojus*

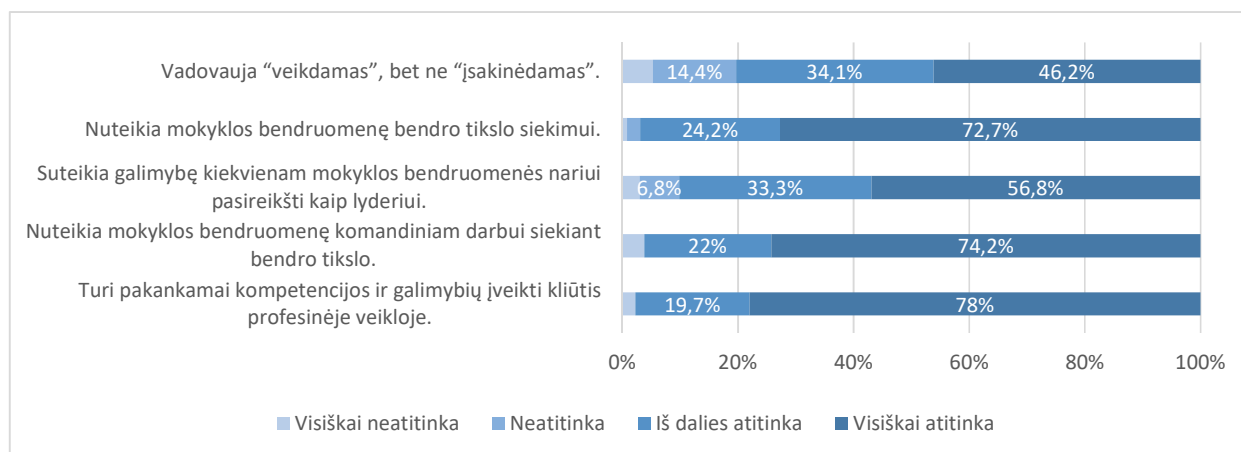
<sup>10</sup> M3 mokyklos svetainė

*bendradarbiauti siekiant individualios mokinių pažangos bei visa mokyklos administracija siekia gerinti instrukcinės lyderystės gebėjimus, padėsiančius burti mokyklos narius gerinant mokinių pažangą. M2 mokyklos vadovas skatina pedagogus dalyvauti įvairiuose mokymuose, kuriuose jie tobulina bendradarbiavimo gebėjimus, padėsiančius dirbti kolegialiai siekiant mokinių pažangos. M3 mokykloje vadovas telkia visą mokyklos bendruomenę gerinant besimokančiųjų pažangą, mokyklos viduje vadovas skatina pasidalijimą gerąja patirtimi, taip pat vadovo iniciatyva sėkmingai įdiegtas „Reflectus“ įrankis, padedantis stebėti individualią mokinių pažangą ir laiku kokybiškai teikti grįžtamąjį ryšį. Galima daryti prielaidą, kad rengiant strateginį planą, mokyklos vadovai veikia kaip instrukciniai lyderiai.*

### 3.2. Mokyklos vadovo lyderystės raiškos kiekybinio tyrimo analizė

Tyrimu siekiama, remiantis mokytojų nuomone, nustatyti dalyvavusių mokyklų vadovų vyraujančią lyderystės stilių ir mokyklos vadovo lyderystės raišką siekiant telkti bendruomenę bendradarbiauti gerinant pažangą. Anketinėje pedagogų apklausoje buvo išskirti trys lyderystės stiliai: transformacinė, instrukcinė ir transakcinė. Šiame poskyryje bus pristatoma visų mokyklų mokytojų apklausos teiginių statistinė duomenų analizė.

*Transformacinę lyderystę sudaro penkios charakteristikos: vizijos kūrimas, elgsenos modeliavimas, įsipareigojimo mokyklai skatinimas, individuali parama, intelektualinis skatinimas, dideli lūkesčiai.*

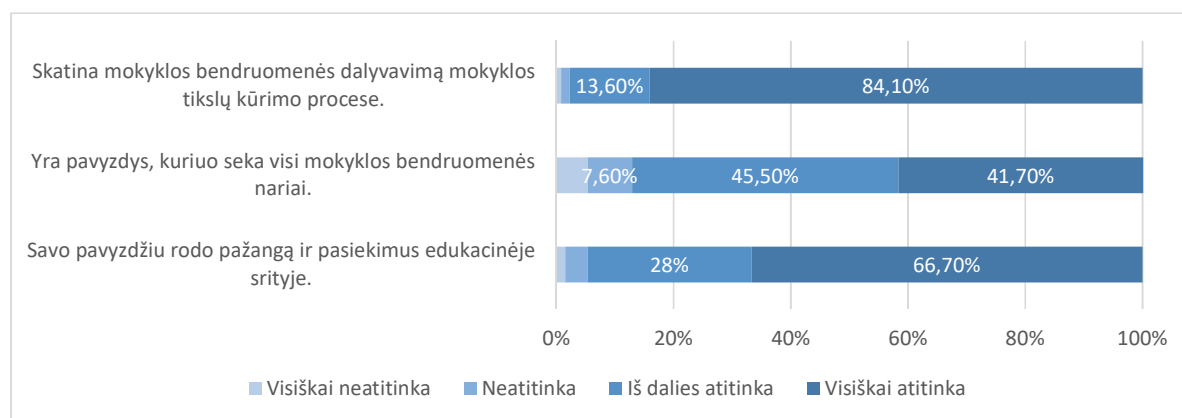


13 pav. Mokyklos vadovo gebėjimo sutelkti mokyklos bendruomenę vizijos kūrimui vertinimas

Analizuojant teiginius, apibūdinančius charakteristiką *vizijos kūrimas* (13 pav.), galima teigti, kad, mokytojų nuomone, vadovas yra kompetetingas ir gali įveikti kliūtis profesinėje veikloje – 78 proc. visiškai sutinka su šiuo teiginiu ir tik 19,7 mokytojų sutinka iš dalies. Taip pat didelė dalis mokytojų (apie 73 proc.) sutinka, kad mokyklos vadovas dažniausiai geba nuteikti mokyklos bendruomenę komandiniam darbui siekiant tikslo, taip pat geba nuteikti mokyklos bendruomenę bendro tikslo siekimui, apie 23 proc. mokytojų su šiais teiginiais sutiko iš dalies. Mokytojų nuomone, mokyklos

vadovas ne visada suteikia galimybę kiekvienam mokyklos bendruomenės nariui pasireikšti kaip lyderiui, su šiuo teiginiu visiškai sutiko 56,8 proc. mokytojų ir 33,3 proc. sutiko iš dalies. Mokytojai pažymi, kad mokyklos vadovai dažniau vadovauja „veikdami“, o ne „įsakinėdami“, visiškai su šiuo teiginiu sutiko mažiau nei pusė – 46,7 proc. mokytojų ir 34,1 proc. atsakė, kad taip mokyklos vadovai elgiasi ne visada.

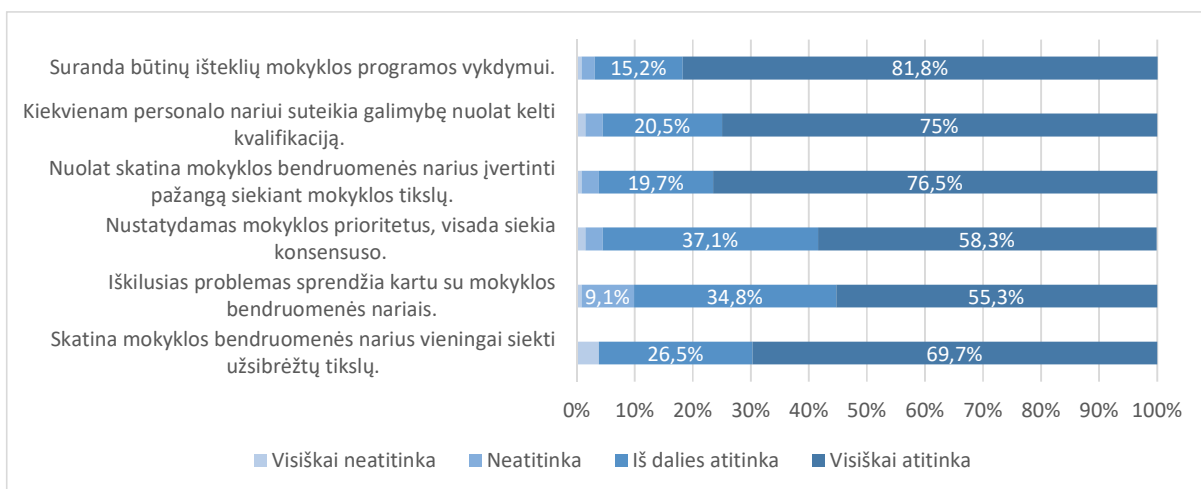
Analizuojant teiginius, apibūdinančius mokyklos vadovo charakteristiką – *elgsenos modeliavimas* – (14 pav.) galima teigti, kad mokyklų vadovai skatina mokyklos bendruomenės dalyvavimą mokyklos tikslų kūrimo procese, net 84,1 proc. mokytojų su šiuo teiginiu visiškai sutinka ir tik 13,6 proc. sutinka iš dalies. Taip pat didelė dalis mokytojų – 66,7 proc. – visiškai sutinka, kad mokyklos vadovas savo pavyzdžiu rodo pažangą ir pasiekimus edukacinėje srityje, su šiuo teiginiu iš dalies sutinka tik 28 proc. mokytojų. Mokytojų nuomonė išsiskyrė vertinant teiginį, jog mokyklos vadovas yra pavyzdys, kuriuo seka visi mokyklos bendruomenės nariai – didesnė dalis su šiuo teiginiu sutiko iš dalies – 45,5 proc. ir visiškai sutiko mažesnė dalis – 41,7 proc. mokytojų.



14 pav. Mokyklos vadovo gebėjimo modeliuoti elgesį rodant asmeninį pavyzdį vertinimas

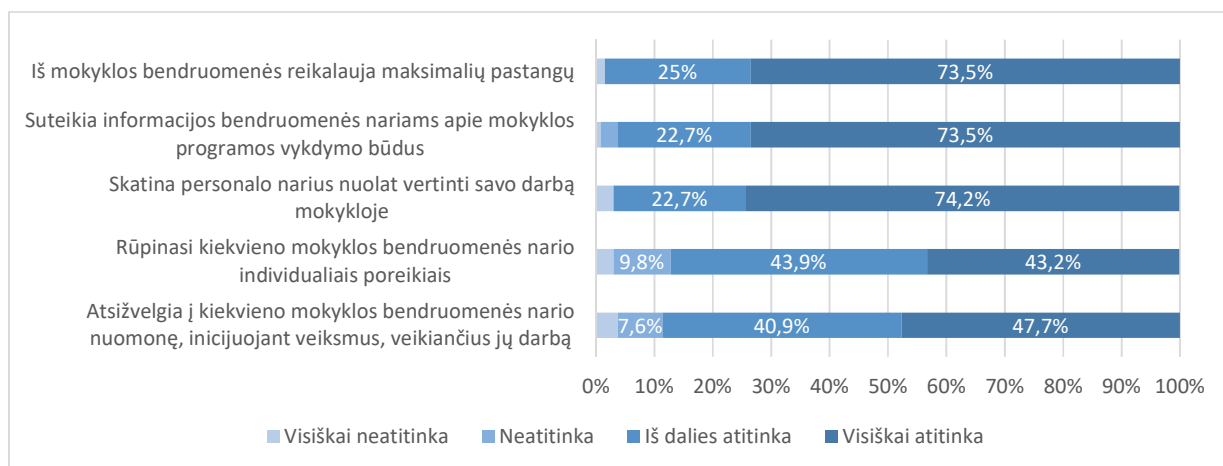
Analizuojant teiginius, susijusius su mokyklos vadovo gebėjimu skatinti *įsipareigojimo jausmą mokyklai* (15 pav.) galima teigti, kad mokyklos vadovai beveik visada suranda išteklių mokyklos programai vykdyti (81,8 proc. mokytojų visiškai sutiko ir tik 15,2 proc. sutiko iš dalies). Taip pat stiprioji mokyklų vadovų pusė – gebėjimas skatinti mokyklos bendruomenės narius įsivertinti pažangą siekiant mokyklos tikslų (76,5 proc. mokytojų visiškai sutiko ir 19,7 iš jų sutiko iš dalies). Mokytojai visiškai sutinka (75 proc.), kad mokyklos vadovai suteikia galimybę kiekvienam personalo nariui nuolat tobulinti kvalifikaciją ir iš dalies su šiuo teiginiu sutinka 20,5 proc. mokytojų. Pakankamai gerai vertinamas teiginys, jog mokyklos vadovas skatina mokyklos bendruomenės narius vieningai siekti užsibrėžtų tikslų, su šiuo teiginiu visiškai sutiko 69,7 proc. mokytojų ir 26,5 proc. jų sutiko iš dalies. Vertinant mokyklos vadovo gebėjimą nustatant mokyklos prioritetus visada siekti bendro sutarimo mokytojų nuomonė išsiskyrė – visiškai su šiuo teiginiu sutiko 58,3 proc. ir 37,1 proc. sutiko iš dalies. Taip pat

mokytojų nuomone, mokyklos vadovas ne visada iškilusias problemas sprendžia kartu su mokyklos bendruomenės nariais (visiškai sutiko 55,3 proc. mokytojų ir 34,8 proc. sutiko iš dalies).



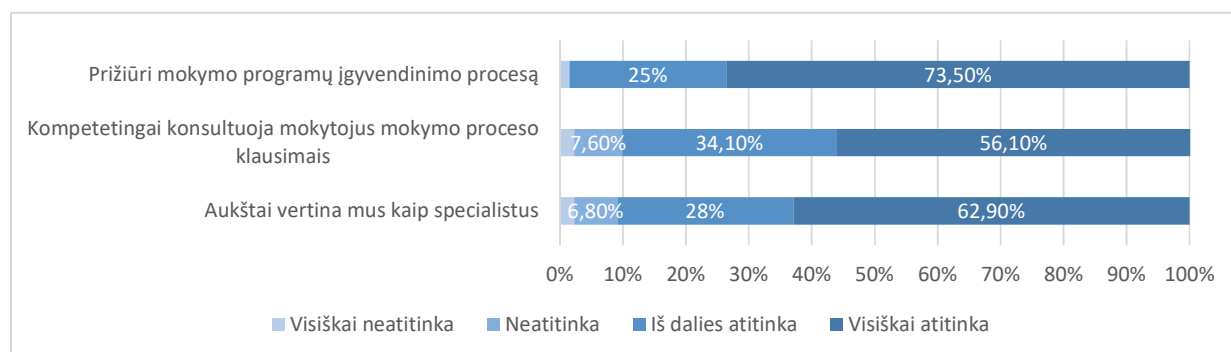
15 pav. Mokyklos vadovo gebėjimo skatinti įsipareigojimo jausmą mokyklai vertinimas

Analizuojant teiginius, vertinančius mokyklos vadovo gebėjimus teikti *individualią paramą* bendruomenės nariams (16 pav.), galima teigti, jog mokyklos vadovas, anot mokytojų, dažnu atveju skatina personalo narius nuolat vertinti savo darbą mokykloje (visiškai su šiuo teiginiu sutiko 74,2 proc. mokytojų ir 22,7 proc. sutiko iš dalies). Taip pat dauguma mokytojų (73,5 proc.) pažymi, jog mokyklos vadovai iš mokyklos bendruomenės reikalauja maksimalių pastangų bei suteikia informacijos bendruomenės nariams apie mokyklos programos vykdymo būdus. Mokytojų nuomonė išsiskyrė vertinant mokyklos vadovų rūpinimąsi kiekvieno bendruomenės nario individualiais poreikiais – 43,9 proc. mokytojų šiam teiginiu visiškai pritaria ir 43,2 proc. pažymi, jog tai vadovas daro iš dalies. Taip pat mokytojai pažymi, kad mokyklos vadovas ne visada atsižvelgia į kiekvieno bendruomenės nario nuomonę, inicijuojant veiksmus, veikiančius jų darbą (40,9 proc.) ir 47,7 proc. mokytojų mano atvirkščiai.



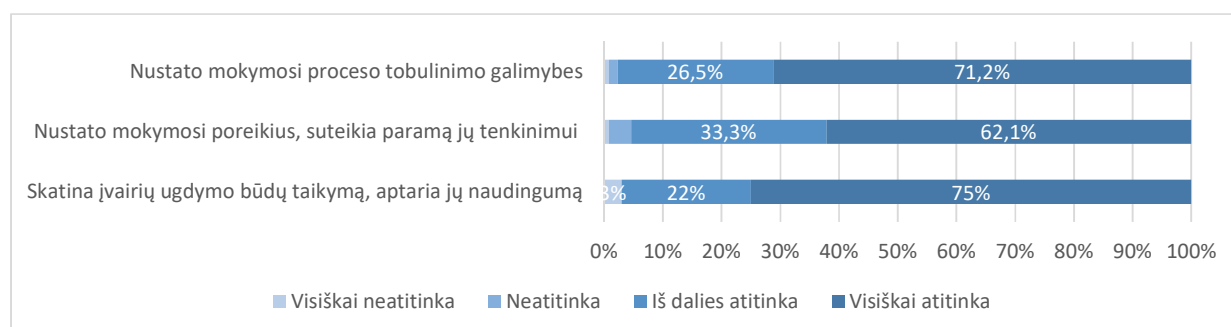
16 pav. Mokyklos vadovo gebėjimo teikti individualią paramą bendruomenės nariams vertinimas

Analizuojant transformacinio lyderio charakteristiką – *intelektualinis skatinimas* (17 pav.) – galima teigti, kad mokyklos vadovai dažnai prižiūri mokymo programų įgyvendinimo procesą (73,5 proc. visiškai sutiko su pateiktu teiginiu ir 25 proc. sutiko iš dalies). Taip pat mokytojai pažymi, kad mokyklų vadovai aukštai vertina juos kaip specialistus (visiškai sutiko 62,9 proc. mokytojų ir 28 proc. sutiko iš dalies). Vertindami vadovų kompetetingumą konsultuojant mokytojus mokymo proceso klausimais, 56,1 proc. visiškai pritaria šiam teiginiui ir nemaža dalis – 34,1 proc. pažymi, kad tai jis daro ne visada kompetetingai.



17 pav. Mokyklos vadovo gebėjimo skatinti bendruomenės narius profesiniam tobulėjimui vertinimas

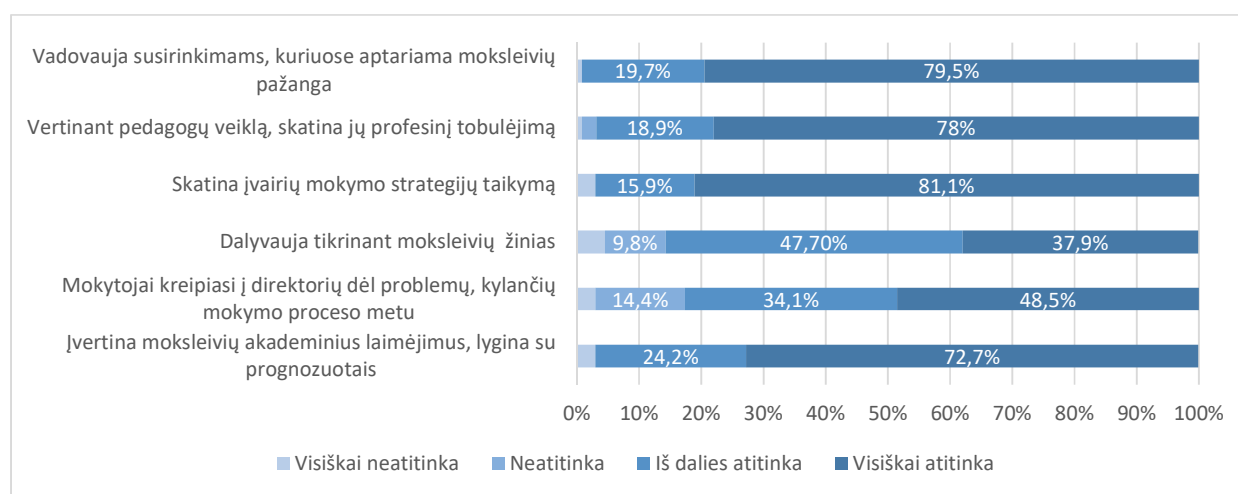
Analizuojant charakteristiką – *dideli lūkesčiai* – pasireiškiančią mokyklų vadovų gebėjimu skatinti pedagogus ugdymo proceso tobulinimui (18 pav.), galima teigti, kad vadovai dažnai skatina įvairių ugdymo būdų taikymą, aptaria jų naudingumą (75 proc. mokytojų visiškai sutiko su šiuo teiginiu ir 22 proc. sutiko iš dalies). Taip pat, mokytojų nuomone, vadovai dažnai nustato mokymosi proceso tobulinimo galimybes (71,2 proc. visiškai sutinka ir 26,5 proc. sutiko iš dalies). Kiek silpniau įvertintas gebėjimas nustatyti mokymosi poreikius, teikiant pagalbą jų tenkinimui (visiškai sutiko 62,1 proc. mokytojų ir 33,3 proc. pažymi, kad tai vyksta iš dalies).



18 pav. Mokyklos vadovo gebėjimo skatinti pedagogus ugdymo proceso tobulinimui vertinimas

Apibendrinant kiekybinio tyrimo duomenis, susijusius su mokyklų vadovų transformacinės lyderystės raiška, galima teigti, kad mokyklos vadovai beveik visada įtraukia mokyklos bendruomenę kuriant naujus tikslus, tinkamai valdo išteklius, suteikia galimybę mokytojų profesiniam tobulėjimui, geba sutelkti bendruomenės narius bendram darbui, aktyviai dalyvauja mokymo programų įgyvendimo procese. Šie veiksniai padeda telkti visą mokytojų bendruomenę gerinti mokinių pažangą. Tačiau, mokytojų vertinimu, neretai mokyklos vadovai nepakankamai dėmesio skiria bendruomenės narių poreikiams bei jų nuomonei išklausti, dažnu atveju vadovai neieško bendrų sutarimų nustatant mokyklos veiklos prioritetus, taip pat vadovams ne visada pavyksta suteikti kompetetingą pagalbą mokymo klausimais. Visa tai gali būti kliūtis siekiant bendruomenės sutelktumo mokinių pažangos gerinimui.

Antrasis teiginių blokas susijęs su mokyklos vadovų *instrukcinės lyderystės* raiška. Ši bloką sudaro keturios charakteristikos: ugdymo(si) proceso valdymas, pedagoginis kompetetingumas, komunikavimas ir matomas dalyvavimas.



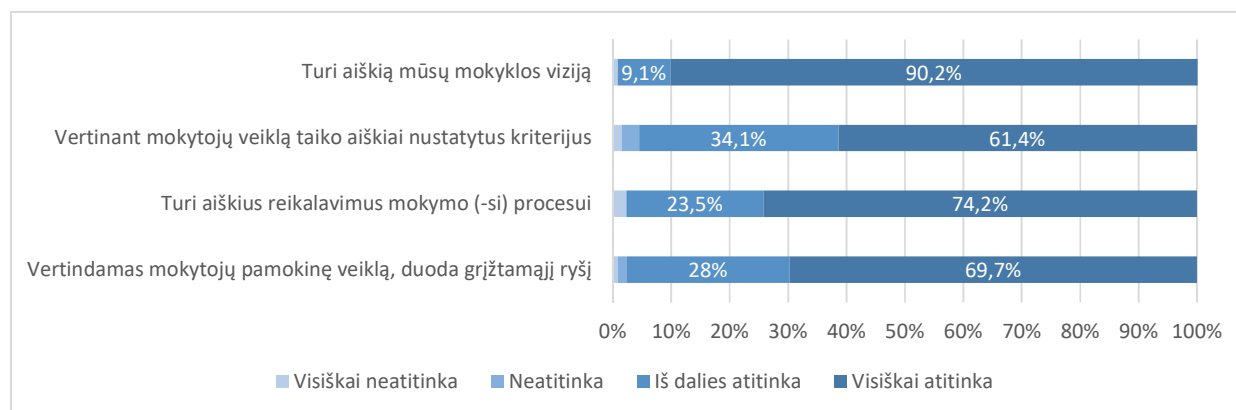
19 pav. Mokyklos vadovo gebėjimo tinkamai valdyti ugdymo procesą vertinimas

Analizuojant pirmosios charakteristikos bloką – *ugdymo(si) proceso valdymas* (19 pav.), pasireiškiantį mokyklos vadovo gebėjimu tinkamai valdyti ugdymo(si) procesą, galima teigti, kad mokyklos vadovai skatina įvairių mokymo būdų taikymą (net 81,1 proc. mokytojų visiškai sutiko su šiuo teiginiu ir 15,9 proc. sutiko iš dalies). 79,5 proc. mokytojų pažymi, kad mokyklos vadovai paprastai vadovauja susirinkimams, kuriuose aptariama moksleivių pažanga, 19,7 proc. pritaria šiam teiginiui iš dalies. 78 proc. mokytojų pripažįsta, kad mokyklų vadovai, vertindami jų veiklą, skatina profesinį tobulėjimą, iš dalies šiam teiginiui pritaria 18,9 proc. 72,7 proc. mokytojų teigia, kad mokyklų vadovai vertina moksleivių akademinis pasiekimus ir lygina juos su prognozuotais, tačiau 24,2 proc. respondentų sutinka su teiginiu tik iš dalies. 47,7 proc. mokytojai pažymi, kad vadovas ne visada



dalyvauja tikrinant moksleivių žinias, su šiuo teiginiu visiškai sutinka 37,9 proc. mokytojų. Galima daryti prielaidą, kad tikrinant moksleivių žinias dažniausiai dalyvauja pavaduotojai ugdymui. 48,5 proc. mokytojų pažymi, kad jie kreipiasi į vadovą dėl problemų, kylančių mokymo proceso metu, tačiau 34,1 proc. su šiuo teiginiu sutinka tik iš dalies ir 14,4 proc. mokytojų visiškai nesutinka. Galima taip pat daryti prielaidą, jog šiuo klausimu mokytojai paprastai bendrauja su pavaduotojais ugdymui.

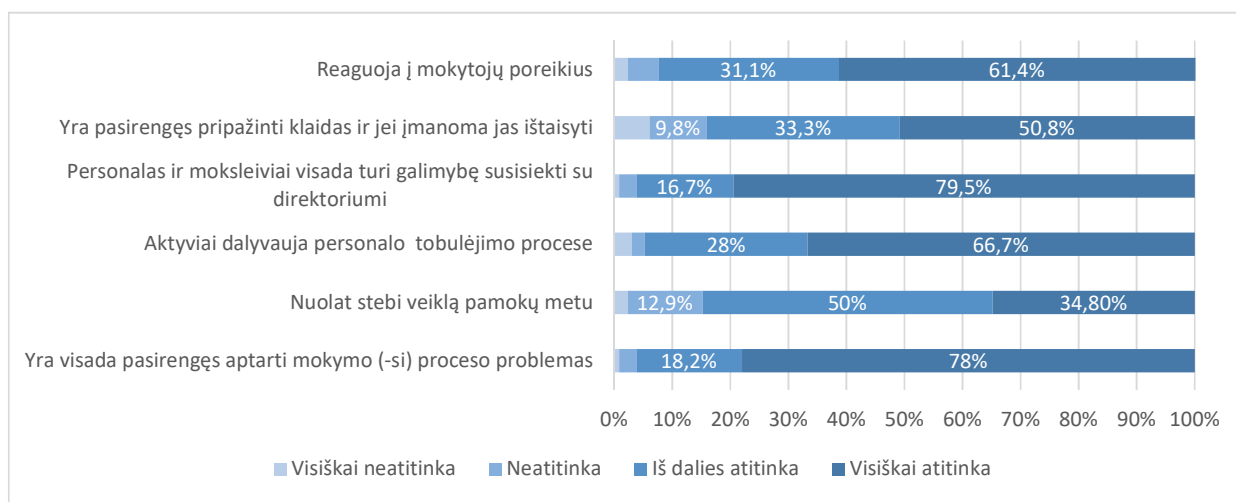
Analizuojant charakteristiką – *pedagoginis kompetetingumas* (20 pav.), kuri pasireiškia gebėjimu tinkamai vertinti ugdymo procesą ir kelti reikalavimus mokytojams, galima teigti, kad visų mokyklų vadovai turi aiškią mokyklos viziją – 90,2 proc. tam pritaria. Didžioji dauguma mokytojų (74,2 proc.) visiškai sutinka, kad mokyklos vadovai yra aiškiai apsibrėžęs reikalavimus mokymo(si) procesui ir 23,5 proc. mokytojų su šiuo teiginiu sutinka iš dalies. 69,7 proc. mokytojų teigia, kad mokyklos vadovai, vertindami jų pamokinę veiklą, teikia grįžtamąjį ryšį, tačiau 23,5 proc. mokytojų teigia, kad grįžtamąjį ryšį vadovas teikia tik iš dalies. Dauguma mokytojų (61,4 proc.) teigia, kad mokyklų vadovai, vertindami jų veiklą, taiko aiškius kriterijus, tačiau nemaža dalis mokytojų – 34,1 proc. su šiuo teiginiu sutinka tik iš dalies.



20 pav. Mokyklos vadovo gebėjimo tinkamai vertinti ugdymo procesą vertinimas

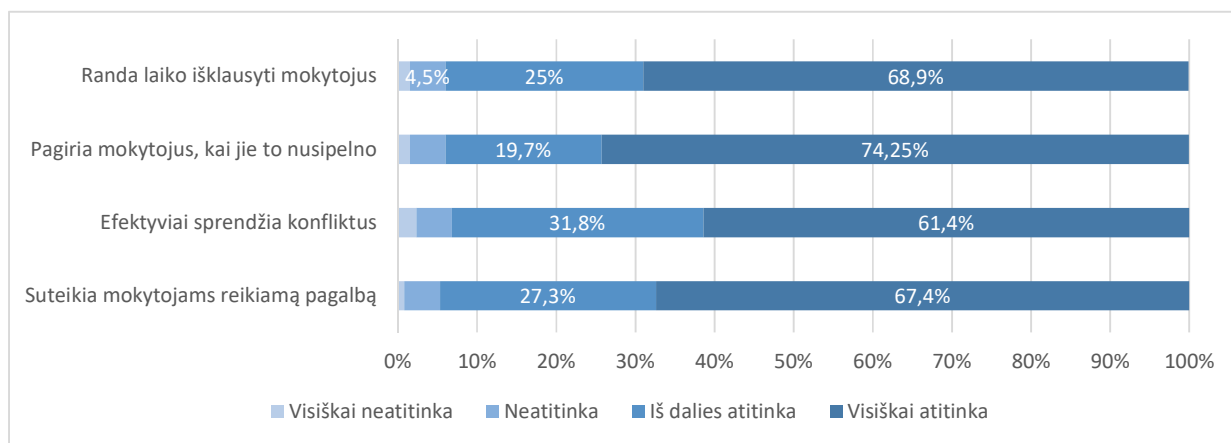
Analizuojant charakteristiką – *komunikavimas* (21 pav.), kuri pasireiškia mokyklų vadovų gebėjimu tinkamai komunikuoti su mokyklos bendruomene, galima teigti, kad mokyklų personalas ir moksleiviai dažniausiai turi galimybę susisiekti su vadovu (79,5 proc. mokytojų visiškai sutinka ir 16,7 proc. sutinka iš dalies). Taip pat, mokytojų nuomone, (78 proc.) mokyklos vadovai yra visada pasirengę aptarti mokymos(si) proceso problemas, 18,2 proc. mokytojų teigia, kad ne visada. Dauguma mokytojų visiškai pritaria (66,7 proc.), kad mokyklos vadovai aktyviai dalyvauja personalo tobulėjimo procese ir beveik trečdalis respondentų (28 proc.) su šiuo teiginiu sutinka iš dalies. Didesnės dalies mokytojų nuomone (61,4 proc.), mokyklų vadovai reaguoja į mokytojų poreikius, tačiau net trečdalis jų pažymi, kad vadovai reaguoja iš dalies. 50,8 proc. mokytojų pažymi, kad mokyklos vadovai yra pasirengę pripažinti klaidas ir jei įmanoma jas ištaisyti, tačiau 33,3 proc. mokytojų su šiuo teiginiu sutinka iš dalies

ir 9,8 proc. nesutinka. 50 proc. mokytojų teigia, kad vadovas ne visada stebi veiklą pamokų metu, 34,8 proc. mokytojų teigia, kad vadovas tai daro nuolatos. Galima daryti prielaidą, kad pamokas dažniausiai stebi pavaduotojai ugdymui.



21 pav. Mokyklos vadovo gebėjimo tinkamai komunikuoti su mokyklos bendruomene vertinimas

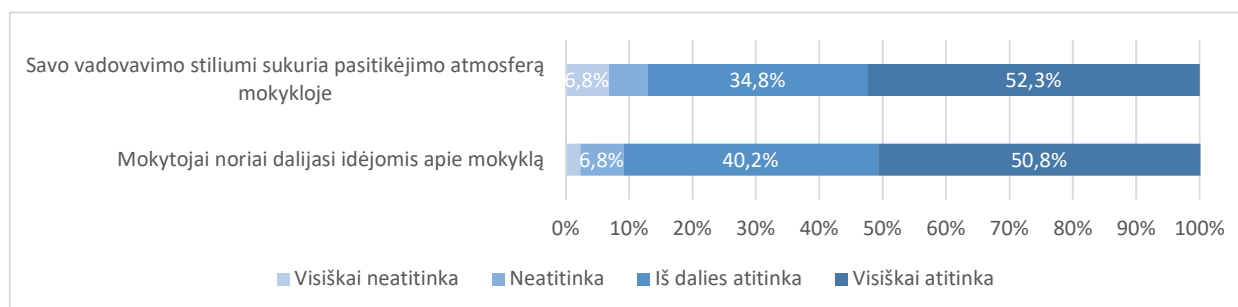
Analizuojant charakteristiką – *matomas dalyvavimas* (22 pav.), pasireiškiančią mokyklos vadovų gebėjimu aktyviai dalyvauti mokyklos gyvenime, galima teigti, kad mokyklos vadovai dažnai giria mokytojus už nuopelnus (visiškai su šiuo teiginiu sutiko 74,25 proc. mokytojų ir 19,7 proc. sutiko iš dalies). Taip pat dauguma mokytojų (68,9 proc.) pažymi, kad mokyklos vadovai dažniausia randa laiko juos išklaudyti, bet 25 proc. su teigia, kad laiko randa ne visada. 67,4 proc. mokytojų sutinka, kad mokyklos vadovai visada suteikia jiems reikiamą pagalbą, tačiau nemaža dalis (27,3 proc.) mokytojų su šiuo teiginiu sutinka iš dalies. Mokytojų nuomone, mokyklos vadovai visada efektyviai sprendžia konfliktus (61,4 proc.), tačiau trečdalis respondentų (31,8 proc.) teigia, kad tai daro ne visada efektyviai.



22 pav. Mokyklos vadovo gebėjimo aktyviai dalyvauti mokyklos gyvenime vertinimas

Apibendrinant mokytojų nuomonę apie mokyklos vadovų instrukcinės lyderystės raišką galima teigti, kad mokyklos vadovai turi aiškią mokyklos viziją, turi aiškius reikalavimus ugdymo procesui, aktyviai dalyvauja besimokančiųjų pažangos aptarimuose, analizuoja duomenis, skatina mokytojus taikyti naujausius ugdymo metodus bei jų profesinį tobulėjimą, paprastai mokyklų vadovai pasiekiami ir pasiruošę komunikuoti, spręsti iškilusias problemas. Visos šios intrukcinės lyderystės savybės padeda mokyklos vadovui skatinti bendruomenę bendradarbiauti gerinant besimokančiųjų pažangą. Tačiau mokyklos vadovai, mokytojų nuomone, per mažai dėmesio skiria pamokų stebėjimui, jų aptarimui ir grįžtamojo ryšio teikimui. Galima daryti prielaidą, kad šios funkcijos pavestos pavaduotojų ugdymui komandai. Visa tai gali trukdyti telkiant bendruomenę dirbti išvien gerinant mokinių pažangą.

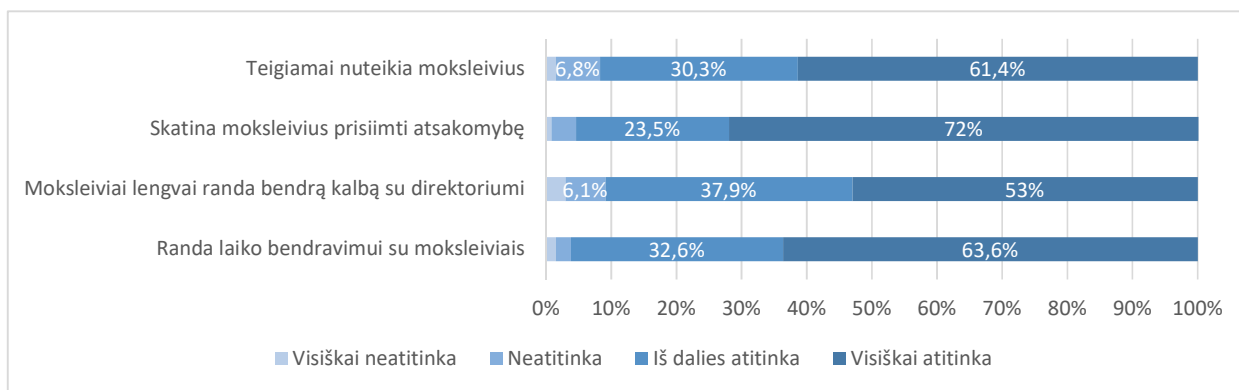
Trečiąjį mokytojų klausimyno bloką sudaro mokyklos vadovo *transakcinę lyderystę* apibūdinančios charakteristikos: santykiai su mokytojais, santykiai su mokiniais, sąveikos procesas ir mokyklos klimatas.



23 pav. Mokyklos vadovo gebėjimo sukurti palankią santykių su mokytojais atmosferą vertinimas

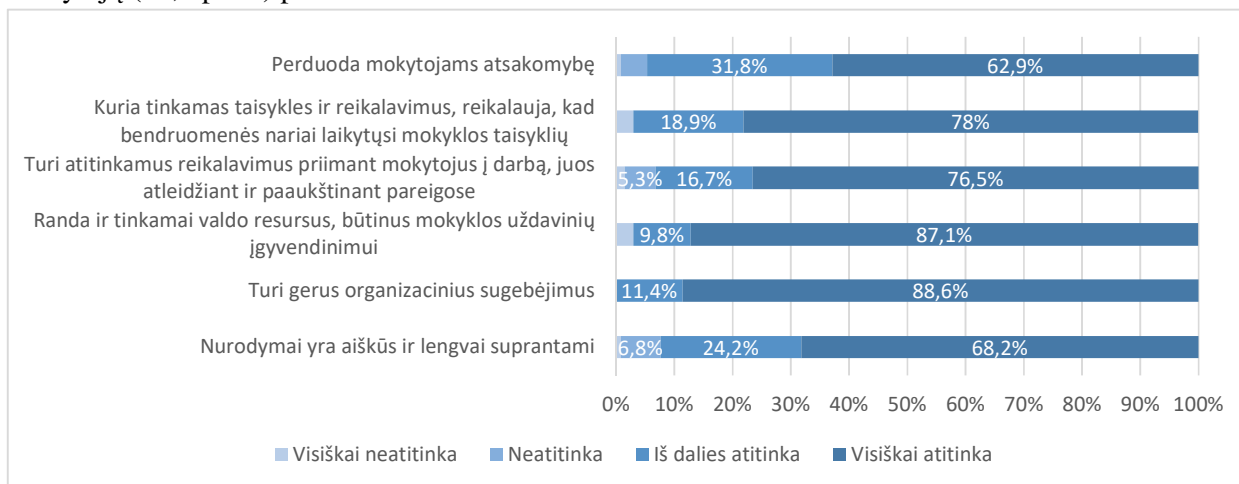
Pirmoji charakteristika – *santykiai su mokytojais* (23 pav.), apibūdinama mokyklos vadovų gebėjimu sukurti palankią santykių su mokytojais atmosferą. Vertinant mokyklos vadovų gebėjimą savo vadovavimo stiliumi sukurti pasitikėjimo atmosferą mokykloje, mokytojų nuomonė išsiskyrė: visiškai su šiuo teiginiu sutiko 52,3 proc. ir daugiau net trečdalis mokytojų (34,8 proc.) sutiko tik iš dalies. Taip pat tik apie 50 proc. mokytojų pritaria, kad jie noriai dalijasi idėjomis apie mokyklą ir apie 40 proc. mokytojų sutinka iš dalies.

Analizuojant transakinės lyderystės charakteristiką – *santykiai su mokiniais* (24 pav.), reiškiančią mokyklos vadovų gebėjimą sukurti palankią santykių su mokiniais atmosferą, galima teigti, kad mokyklos vadovai dažniausiai skatina moksleivius prisiimti atsakomybę (72 proc. mokytojų visiškai sutinka ir 23,5 proc. sutinka iš dalies). Apie 60 proc. mokytojų teigia, kad mokyklų vadovų visada tinkamai nuteikia moksleivius ir randa laiko bendravimui su jais, tačiau abiem atvejais apie trečdalis mokytojų su šiuo teiginiu sutinka iš dalies. Taip pat mokytojų nuomonė išsiskyrė vertinant mokyklų vadovų ir moksleivių tarpusavio bendravimą, tik 53 proc. visiškai sutinka, kad moksleiviai lengvai randa bendrą kalbą su vadovu ir apie 40 proc. sutinka iš dalies.



24 pav. Mokyklos vadovo gebėjimo sukurti palankią santykių su mokiniais atmosferą vertinimas

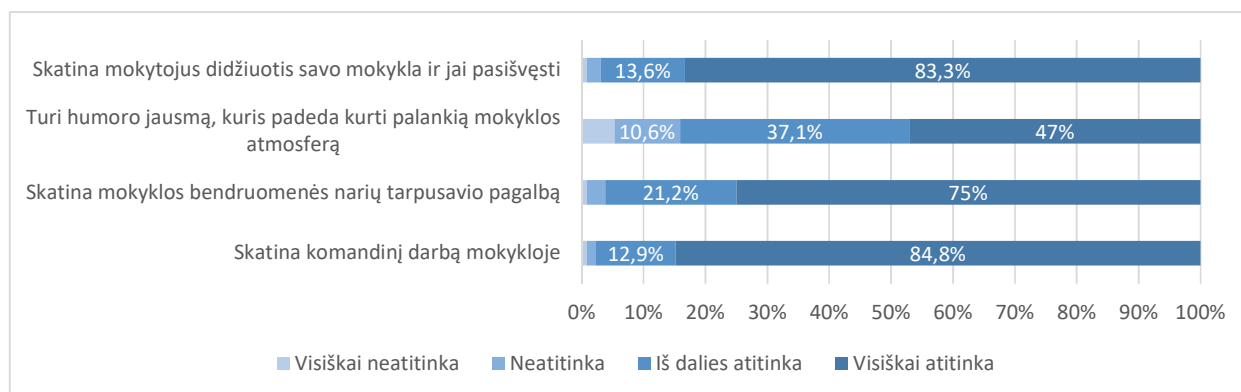
Analizuojant trečiąją transakcinės lyderystės charakteristiką – *sąveikos procesas* (25 pav.), kuri pasireiškia mokyklos vadovų gebėjimu tinkamai organizuoti mokyklos veiklos procesus, galima teigti, kad dažniausiai mokyklos vadovai turi gerus organizacinius sugebėjimus ir tinkamai valdo resursus, būtinus mokyklos uždavinių įgyvendinimui (apie 88 proc. mokytojų su šiais teiginiais visiškai sutiko). Taip pat teigiamai vertinamas (78 proc.) mokyklos vadovų gebėjimas kurti tinkamas taisykles ir reikalavimus, reikalauti, kad bendruomenės nariai laikytųsi mokyklos taisyklių bei daugumos mokytojų teigiamai vertinimas (76,5 proc.) mokyklos vadovo gebėjimas turėti atitinkamus reikalavimus priimant mokytojus į darbą, juos atleidžiant ir paaukštinant pareigose. Mokytojų nuomone (68,2 proc.), mokyklų vadovų nurodymai paprastai būna aiškūs ir lengvai suprantami, tačiau dalis mokytojų (24,2 proc.) su šiuo teiginiu sutinka iš dalies. Vertinant mokyklų vadovų gebėjimą perduoti mokytojams atsakomybę mokytojų nuomonė kiek išsiskyrė, 62,9 proc. mokytojų visiškai su tuo sutinka, tačiau apie trečdalis mokytojų (31,8 proc.) pritaria iš dalies.



25 pav. Mokyklos vadovo gebėjimo tinkamai organizuoti mokyklos veiklos procesus vertinimas

Paskutinioji transakcinės lyderystės raiškos charakteristika – *mokyklos klimatas* (26 pav.), kuri reiškia mokyklos vadovų gebėjimą sutelkti mokyklos bendruomenės narius veikti išvien. Analizuojant

respondentų atsakymus galima teigti, kad mokyklos vadovai beveik visada skatina komandinį darbą mokykloje ir skatina mokytojus didžiuotis savo mokykla ir jai pasišvęsti (apie 84 proc. mokytojų šiems teiginiams visiškai pritaria). Taip pat daugumos mokytojų nuomone (75 proc.), mokyklos vadovai dažnai skatina mokyklos bendruomenės narių tarpusavyo pagalbą, šiam teiginiui iš dalies pritaria 21,2 proc. mokytojų. Mokytojų nuomonė išsiskyrė vertinant mokyklos vadovų humorą jausmą, padedantį kurti palankią mokyklos atmosferą – 47 proc. mokytojų pritaria, kad vadovai turi humorą jausmą ir apie 40 proc. mokytojų su šiuo teiginiu sutinka iš dalies.



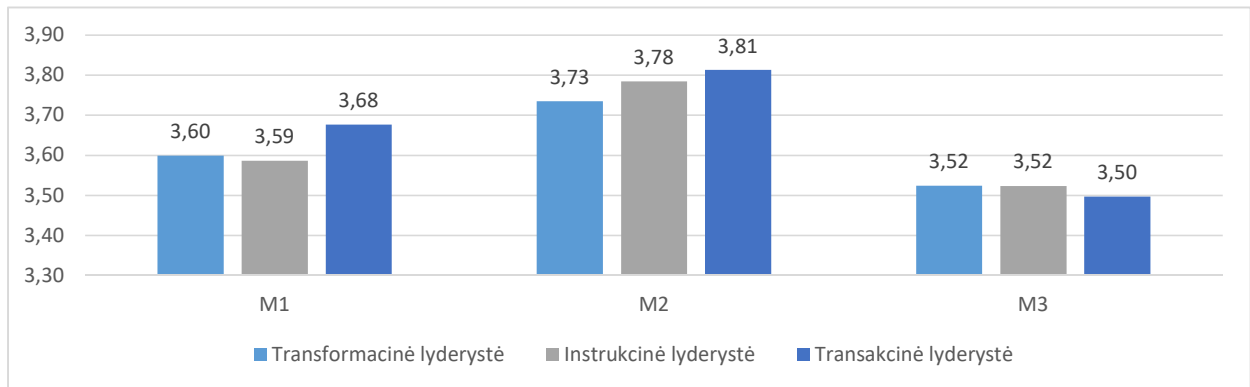
26 pav. Mokyklos vadovo gebėjimo sutelkti mokyklos bendruomenės narius veikti išvien vertinimas

*Apibendrinant mokytojų nuomonę apie mokyklos vadovų transakcinės lyderystės raišką galima teigti, kad mokyklos vadovai, tinkamai organizuodami mokykloje vykstančius procesus, gebėdami tinkamai valdyti mokyklos išteklius siekiant mokyklos uždavinių, skatindami mokytojų pasidžiavimą savo mokykla, palaikydami komandinio darbo atmosferą, veikia kaip transakciniai lyderiai ir tai jiems padeda burti mokyklos bendruomenę mokinių pažangos gerinimui. Tačiau, mokytojų nuomone, mokyklų vadovai ne visada geba palaikyti tinkamą tarpusavyo santykių atmosferą, ne visada atviri bendraujant su mokiniais. Visa tai gali būti barjerai kuriant bendradarbiaujančią mokyklos bendruomenę, kuri siektų gerinti mokinių pažangą.*

Šioje vietoje svarbu nustatyti kiekvienos mokyklos vadovo vyraujančią lyderystės modelį (27 pav.). Mokytojų nuomone, **M1** mokyklos vadovas labiausiai pasižymi transakcinio lyderio savybėmis. Tačiau jam būdinga ir transformacinės, ir instrukcinės lyderystės raiška.

**M2** mokyklos vadovas dažniausiai veikia kaip transakcinis lyderis, tačiau randama ir instrukcinės lyderystės apraiškų, kiek mažiau aptinkama transformacinės lyderystės savybių.

**M3** mokyklos vadovas vienu metu derina visus lyderystės modelius, jam būdinga tiek transformacinės, tiek instrukcinės lyderystės raiška, kiek mažiau pasireiškia transakcinė lyderystė.



27 pav. Mokykloje dalyvavusių mokyklų lyderystės stilių vertinimas

Kaip galima matyti, visų mokyklų vadovai savo darbe taiko įvairius lyderystės modelius. Galima pritarti 1.3. skyriuje paminėtai Kontautienės ir Melnikovos hipotezei, jog visų lyderystės modelių sąveika yra efekyviausias būdas sėkmingai siekti mokyklos tikslų.

*Apibendrinant kiekybinio tyrimo duomenis galima teigti, kad mokyklų vadovai tiki mokyklos vizija, skatina įsitraukti visus bendruomenės narius naujų tikslų kūrimui, skatina pedagogų profesinį tobulėjimą, įsitraukia į mokinių pažangos analizę, skatina bendruomenės narių komandinį darbą. Visi šie veiksniai padeda skatinti bendruomenės narius bendradarbiauti gerinant mokinių pažangą. Tačiau mokyklų vadovai, mokytojų nuomone, per mažai dėmesio skiria pamokų stebėjimui, jų aptarimui, grįžtamojo ryšio teikimui, taip pat vadovai dažnai vadovauja „įsakinėdami“, o ne „veikdami“, per mažai dėmesio skiria individuliems bendruomenės narių poreikiams, taip pat ne visi mokytojai jaučia mokyklos vadovo pasitikėjimą jais. Visa tai trukdo mokyklos vadovui suburti bendruomenę bendram tikslo siekimui – mokinių pažangos gerinimui.*

### 3.3. Mokyklos vadovo vadybinių veiksnių skatinančių mokyklos bendruomenės bendradarbiavimą gerinant mokinių pažangą interviu analizė

Interviu tikslas - atskleisti mokyklos vadovo vadybinius veiksnius skatinančius visos mokyklos bendruomenės bendradarbiavimą siekiant mokinių individualios pažangos. Interviu uždavinys – atskleisti mokyklos bendruomenės bendradarbiavimo galimybes gerinant mokinių pažangą.

Siekiant atskleisti, kaip konkrečiose mokyklose vadovas įtraukia bendruomenę į mokyklos strateginio plano kūrimo procesą, buvo užduoti du klausimai: *Kaip jūsų mokykloje formuluojama misija, vizija ir tikslai? Koks Jūsų vaidmuo įgyvendinant mokyklos misiją, viziją ir tikslus?* Remiantis informantų atsakymais, buvo sudarytos 4 atsakymų kategorijos: **bendruomenės įtraukimas**,

**duomenimis grįsta vadyba, veiksmingas administravimas ir asmeninė vadovo lyderystė.** Šios kategorijos suskirstytos į 12 subkategorijų. (28 pav.)

Bendruomenės įtraukimas	Duomenimis grįsta vadyba	Veiksmingas administravimas	Asmeninė vadovo lyderystė
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Misijos ir vizijos aiškumas</li> <li>• Bendri susitarimai</li> <li>• Mokinių darbo grupė</li> <li>• Tėvų įtrauktis</li> <li>• Pedagogų darbo grupė</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Praėjusios strategijos analizė</li> <li>• Mikroklimato vertinimas</li> <li>• Išorės vertinimas</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Plano įgyvendinimo priežiūra</li> <li>• Nacionalinių dokumentų svarba</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Lektoriaus vaidmuo</li> <li>• Komandinio darbo skatinimas</li> </ul>

28 pav. Mokyklos vadovo lyderystės raiškos kaip organizacijos valdymo srityje išskirtos kategorijos ir subkategorijos

Pirmoji kategorija – **bendruomenės įtraukimas** – susideda iš 5 subkategorijų: misijos ir vizijos aiškumas, bendri susitarimai, mokinių darbo grupė, tėvų įtrauktis ir pedagogų darbo grupė. Mokyklos strateginis planas mokyklose rašomas trejiems mokslo metams, informantai vieningai atsako, jog rengiant planą būtini visos mokyklos bendruomenės bendri susitarimai: „*Paskui suderiname tą savo bendrą matymą (M1\_3); <...>ir atsispirdami nuo to [strateginio plano analizės] turėjome tokią sesiją su mokytojais, grupėse, kur bandėme apibrėžti įvairius dalykus, stipriąsias, silpnąsias puses ir pasirinkti tą kryptį, išsigrūninti (M2\_2); Ir štai toje konferencijoje [tėvų] mes visokiom rodyklėmis dėliojamės, koks tas mūsų kelias bus. Ir tada mes išsigrūniname tam tikras kategorijas, apie kurias paskui galima kalbėti (M3\_4).* Dviejose iš trijų mokyklų ruošiant strateginį planą bendrai dirba tik administracijos darbuotojai ir pedagogai: <...>*paprastai vizijos, misijos formavime, filosofijos, reiškia, kurią mes kuriame, dalyvauja visa mokyklos bendruomenė [pedagogai]. Dirbame grupelėse, mažesnėse, didesnėse (M1\_2); Grupės teikė pasiūlymus, ką galėtume daryti, kokią kryptį pasirinkti ir dar viena sesija buvo susijusi su vertybėm <...> Tų sesijų metu buvo daroma būtent per tas darbo grupes ir išgryninta vizija ir misija, kurią dabar turime (M2\_3).* Kitoje mokykloje galima matyti visų mokyklose bendruomenės narių įtraukimą, tiek mokinių, tiek tėvų: „*Mes turime ir tarybą ir mažiukų tarybėlę, aš dažnai su jais kalbuosi, užduodama klausimą, kokios mokyklos jie norėtų“ (M3\_2); „Tėvams organizuojame konferencijas. Tėvams sakome taip „Prašome atsiųsti mums tuos ambasadorius, kurie gebėtų ir norėtų parnešti viską, ką kalbėsime jums?“<...> „į kokią mokyklą jie norėtų atvesti savo vaikus? Kas čia turėtų būti kažkaip kitaip?“ (M3\_3).* Taip pat akcentuojamas vizijos aiškumas: „*Nes mums buvo labai svarbu, kad mes visi kartu būtume. Tai va taip mes kuriame vizijas ir iš tikrųjų tada jaučiame, kad visi žino, ko nori“ (M3\_5).*

Antroji išskirta kategorija – **duomenimis grįsta vadyba** – susideda iš trijų subkategorijų: praėjusios strategijos analizė, mikroklimato vertinimas, išorės vertinimas. Informantų teigimu, mokyklos, ruošdamos naują mokyklos strateginį planą, analizuoja praėjusio plano tikslus, ar jie buvo pasiekti: „Mes analizuojame ir darome įvairiausias apklausas, tyrimus. Tai besiremiant šiais tyrimais <...> Ką mes turime daryti toliau. Ir tuos sprendimus priiminėjame“ (M1\_17); „<...> pas mus buvo darbo grupė, kuri įvertina praėjusę strategiją <...> Ta grupė pristatė tuos rezultatus.“ (M2\_1); „Kai visus tuos duomenis suvedi, tada ryškiau supranti, kokie mūsų tikslai turi būti“ (M3\_8). Vienai iš trijų mokyklų ypač svarbus žvilgsnis iš išorės, kviečiami išorės konsultantai ir vertintojai, kurių dėka surenkama daugiau informacijos apie mokyklos veiklą, taip aiškiau apibrėžiami ateinančių metų veiklos prioritetai: „Mes kas dveji metai pasidarome mikroklimato tyrimą su lyderių ekspertų grupe [nurodytas vardas ir pavardė]“ (M3\_7); „Mes žinome, kur norime nueiti ir būtinai įsivertiname, kur esame. <...> Beje, mes turime nemažai iš išorės įsivertinimų. Pakankamai drąsi bendruomenė esame <...>“ (M3\_6).

Trečioji išskirta kategorija – **veiksmingas administravimas** – susideda iš dviejų subkategorijų: nacionalinių dokumentų svarba ir plano įgyvendinimo priežiūra. Rengiant naują strateginį planą, viena iš trijų mokyklų akcentavo nacionalinių dokumentų svarbą: „Tai va dabar strateginį planą, kurį pradedame vertinti ir žiūrėti, kas ten toliau bus, tai labai rėmėmės Geros mokyklos koncepcija, labai net rėmėmės. <...> Vyriausybės programos, svarbi ir „Lietuva 2030“ (M3\_12). Įgyvendinant strateginį planą mokyklų vadovai vykdo priežiūrą ir kontrolę, primena pedagogams bendrus susitarimus ir išsikeltus tikslus: „<...> kaip mes laikomės tų vertybių ir daugiau mano toks koordinavimo, priminimo, tiesiog pasitelkimo, peržiūrėjimo. Vat toksai galbūt daugiau koordinatoriaus, administratoriaus“ (M1\_4); „<...> yra vertinimo grupė mūsų, tai aš jai vadovauju, mes būtent kasmet žiūrime, kurioje vietoje strateginis, kiek procentų yra pajudėta, kuris tikslas yra pasiektas ar kuria dalim yra pasiektas, link kur eina. Tai labiau tą kontrolė, pasižiūrėjimas, kurioje vietoje esame“ (M2\_4).

Ketvirtoji kategorija susijusi su mokyklos vadovo vadybine raiška rengiant strateginį planą – **asmeninė vadovo lyderystė** – susideda iš dviejų subkategorijų: lektoriaus vaidmuo ir komandinio darbo skatinimas. Vienas iš trijų informantų prisiima atsakomybę ir kiekvieną kartą rengiant strateginį planą vadovauja susirinkimams bei nukreipia bendro tikslo link: „Taigi visame kame, aš atvirai pasakysiu, lektoriauju. Aš ilgai ruošiuosi tam teoriniam pagrindui, labai atsakingai ruošiuosi ir bandau kolektyvą vesti“ (M3\_9). Tas pats mokyklos vadovas akcentuoja komandinio darbo kultūrą ir jos skatinimą, kuomet visa administracijos komanda dirba išvien: „Turiu puikią ir pavaduotojų komandą, visada šalia. <...> Net neįsivaizduojame, nebemokame dirbti ne komandoje“ (M3\_10); „Aš labai dažnai pavaduotojų klausiu „o galite pasakyti, kaip pas mus iš tikrųjų yra?“. Nes pasitikrinti vis reikia“ (M3\_11).



Apibendrinus galima teigti, kad mokyklos vadovai, kurdami naują strateginį planą, dažniausiai telkia pedagogų bendruomenę, vienu atveju galima matyti ir visos bendruomenės įtraukimą, kuomet atsižvelgiama ir į mokinių, ir į tėvų nuomonę bei mintis, kokios mokyklos jie norėtų. Dirbdami grupėmis, tiek pedagogai, tiek tėvai ir mokiniai, bendru sutarimu išskiria mokyklos prioritetines veiklos sritis. Kurdami naują strateginį dokumentą, mokyklos vadovai pasižymi duomenimis grįsta vadyba, kuomet analizuojami rezultatai ir remiantis išvadomis priimami sprendimai dėl tolimesnių žingsnių ir tobulintinų mokyklos veiklos sričių. Veiksmingai administruodamas mokykloje vykstančius procesus, vadovas užtikrina strateginio plano įgyvendinimo eigą. Įgyvendinant mokyklos strateginį planą užfiksuota ir asmeninė vadovo lyderystė, pasireiškianti atsakomybės prisiėmimu ir komandinio darbo skatinimu.

Siekiant nustatyti, kaip mokyklose fiksuojama ir vertinama besimokančiųjų pažanga bei kaip mokyklos pedagogai tarpusavyje bendradarbiauja siekdami kiekvieno besimokančiojo pažangos, buvo užduoti du klausimai: *Kaip Jūsų mokykloje vertinami mokinių pasiekimai ir pažanga? Kaip mokytojai bendradarbiauja gerindami mokinių pažangą?* Analizuojant informantų atsakymus, buvo išskirtos 3 kategorijos: **bendri susitarimai, bendros veiklos, duomenų analizavimas ir aptarimas, tėvų įtrauktis**. Šios trys kategorijas suskirstytos į 9 subkategorijas pavaizduotas 29 pav.

Bendri susitarimai	Veikimas komandomis	Duomenų analizavimas ir aptarimas	Tėvų įtrauktis
<ul style="list-style-type: none"> <li>•Bendri susitarimai su mokiniais</li> <li>•Bendri susitarimai tarp mokytojų</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Integruotas ugdymas</li> <li>•Projektinė veikla</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Kolegialus darbas</li> <li>• Skaitmeninės priemonės pažangai fiksuoti</li> <li>• Išoriniai įrankiai pažangos stebėjimui</li> <li>• Nuoseklus pažangos stebėjimas</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Pokalbiai su mokinių tėvais</li> </ul>

29 pav. Mokyklos vadovo lyderystės raiškos ugdymo proceso valdymo srityje išskirtos kategorijos ir subkategorijos

Pirmoji kategorija – **bendri susitarimai** – susideda iš dviejų subkategorijų: bendri susitarimai su mokiniais ir bendri susitarimai tarp mokytojų. Du iš trijų informantų pažymi, kad į individualios pažangos stebėjimą įtraukia ir mokinius. Šis procesas mokiniams suteikia aiškumo ir padeda jiems matyti savo asmeninę ūgtį: „<...>individualus, kiekvieno mokytojo dalykininko, vertinimo tą sistemėlę, kaip galima sakyti, bet būtinai ji yra aptarta su mokiniais, kad būtų mokiniams viskas labai aišku“

(M1\_7); „<...> popieriuje užrašomi tikslai, mokiniai patys įsivertina“ (M3\_21). Taip pat akcentuojami bendri pedagogų susitarimai, padedantys sklandžiau ir nuosekliau vykdyti individualios pažangos stebėjimą bei vertinimą: „<...>metodinėse grupėse, dalykų mokytojai, bendrus susitarimus susidėlioja“ (M1\_6); „Taip, ir horizontaliai, ir vertikalčiai šitą reikalą darome [stebi individualią vaiko pažangą] ir tikrai labai daug ties tuo dirbame“ (M1\_11); turime visus susitarimus, kad esame susitarę, kaip tai darome, kaip fiksuojame, tai tikrai taip“ (M3\_15).

Antrąją kategoriją – **veikimas komandomis** – sudaro dvi subkategorijos: integruotas ugdymas ir projektinė veikla. Viena mokykla išskyrė, kad integruotos pamokos padeda mokytojams bendradarbiauti ir pamatyti kiekvieną vaiką: „Jiems [mokytojams] tenka pabendrauti ir suderinti, daug veda integruotų pamokų mokytojai. Tai čia reikia bendradarbiauti ir matyti kiekvieną vaiką“ (M3\_24). Taip pat akcentuojama projektinė veikla, kuri patinka mokyklos pedagogams bei teigiamai veikia mokinių pasiekimus: „14 projektų, 5 struktūrinių fondų, tai buvo katastrofa, bet mes įveikėme, mes tiesiog kolektyvas susitarėme, susiskaidėme komandom ir sakėme, kad nepaleisime nei vieno <...> žinokite, žmonės tiesiog užsivedė nuo tų metų, aš nebesustabau“ (M3\_14).

Trečiąją mokyklos vadovo vadybinės raiškos ugdymo proceso valdymo srityje kategoriją – **duomenų analizavimas ir aptarimas** – sudaro keturios subkategorijos: kolegialus darbas, skaitmeninės priemonės pažangai fiksuoti, išoriniai įrankiai pažangos vertinimui ir nuoseklus pažangos stebėjimas. Visos mokyklos akcentuoja kolegialaus darbo svarbą stebint besimokančiųjų pažangą. Vienoje iš trijų mokyklų pabrėžiamas klasės auklėtojo vaidmuo ir atsakomybės vertinant besimokančiųjų pažangą: „<...>suveda [klasės auklėtojas] būtent tuos mokytojus, kuriems sekėsi ir kuriems nesisekė su tuo vaiku, kad pasidalintų, pasikalbėtų apie jį, kur, kodėl sekėsi, kas ten atsitiko, kodėl tas rezultatas pas vieną pakilo, pas kitą – ne“ (M2\_11). Kitose mokyklose pedagogai, kalbėdami ir analizuodami mokinių pasiekimus, dirba pasiskirstę pagal klases: „Va dabar kaip tik procesas vyksta. Rytoj turėsime su aštuntokų dalykininkais. Ir dar, kad toje klasėje dėstančių mokytojų būtų bendras matymas, kaip tuos vaikus reikėtų [vertinti], ar vieną kažkokį išskirtinį vaiką, kuris galbūt tuo laikotariu yra kažkokiose išskirtinėse sąlygose“ (M1\_10). „Kalbasi dalykų mokytojai tarpusavyje<...> Galbūt tie patys penktokai yra ir pas vieną mokytoją, ir pas kitą, ką gali bendrai, ką gali konkrečiai klasei, ką gali konkrečiai mokytojui daryti“ (M3\_27). Taip pat paminėta, jog kiekvienais metais būsimų penktokų mokytojai ir pradinių klasių auklėtojas susirenka aptarti kiekvieno mokinio pasiekimus: „Turime tą gražų perėjimą, 4 klasės mokytoja perduoda savo vaikus dalykininkams. Jie iš savo pusės pristato vaikus, kad užtikrintų tą tęstinumą, į ką atkreipti dėmesį“ (M3\_26).

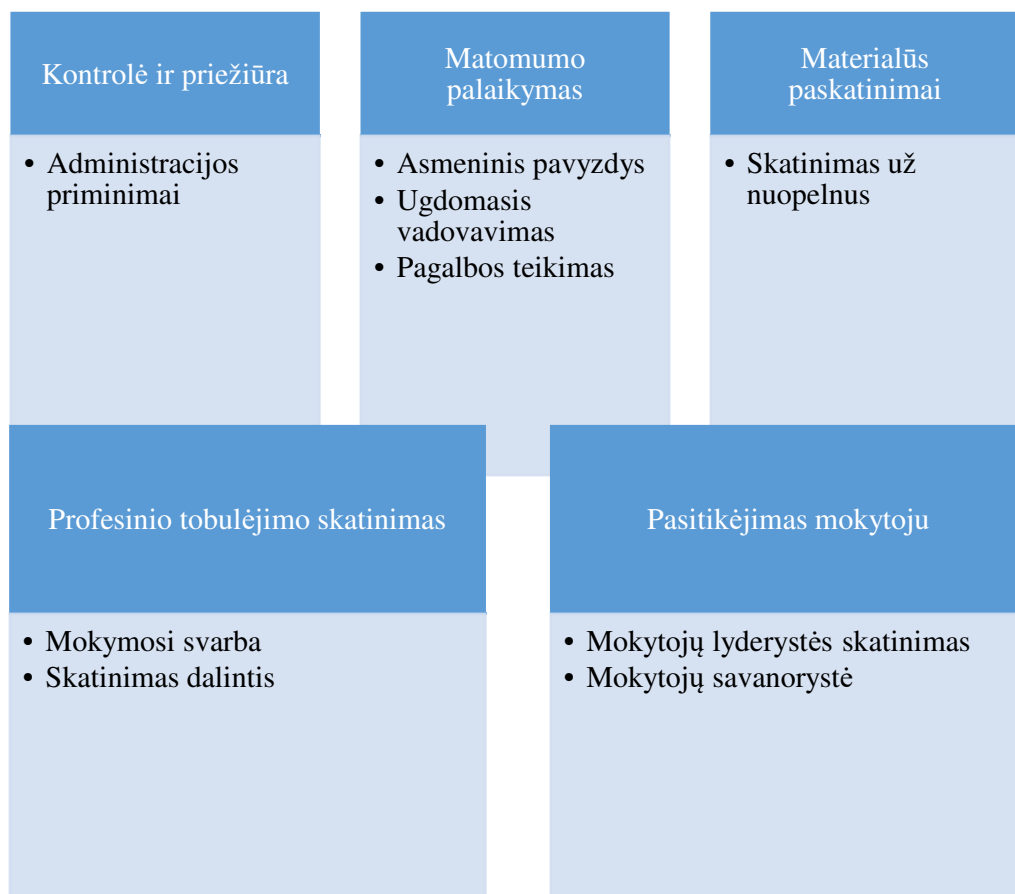
Viena iš trijų tyrime dalyvavusių mokyklų nuo 2020 m. individualią mokinio pažangą stebi naudojantis „Reflectus“ skaitmeniniu įrankiu, padedančiu kiekvieną dieną fiksuoti mokinių pažangą ir laiku mokiniams teikti grįžtamąjį ryšį: „Dabar iš tikrųjų dar mes esame „Reflectus“ įrankį labai aktyviai diegiantys. <...> Reikia gauti grįžtamąjį ryšį, kad žinoti pažangą“ (M3\_22). Ta pati mokykla akcentuoja,

jog dalyvavimas NMPP taip pat prisideda prie mokinių pažangos stebėjimo, gauti rezultatai visuomet analizuojami: „Mes esame mokykla tikrai daug metų ir labai atsakingai aptarinėjame tuos vadinamus standartizuotus testus, paskui jie pavadinti pasiekimais. Tai žodžiu, esame mokęsi, esame buvusi pilotinė mokykla, buvome drąsūs, ne patys pirmieji, bet antrame etape prisijungę“ (M3\_18). Vienas esminių dalykų, ką akcentavo visos mokyklos – nuoseklus pažangos stebėjimas. Mokyklose įprasta stebėti mokinių individualią pažangą ir sistemingai ją aptarinėti pedagogų darbo grupėse ar bendruose susirinkimuose: <...> *tą vertinimą, tą bendrą matymą, mes organizuojame kas du mėnesius, dalykininkų susitikimus, toje konkrečioje situacijoje, kaip penkoje a klasėje*“ (M1\_9); „*Du didesni [susirinkimai dėl mokinių pažangos], bet noras iš tikrųjų ir jau pabandyti yra, kad kas mėnesį stebėti. Ne tik, kai jau įvyksta rezultatas*“ (M2\_9). „*Jeigu kalbasi 5-8 klasės, tai, jei kalba dalykų mokytojai, kalba apie konkrečią klasę, kalba apie konkretų kiekvienos klasės mokinį*“ (M3\_25). Paprastai mokyklose pažanga fiksuojama lapuose: „*Turime lapus, kuriuose fiksuojame pažangą*“ (M3\_16). Taip pat pažangai vertinti sukurtos skaitmeninės lentelės, padedančios aiškiau matyti pokytį: „*Kiekvieno vaiko yra sužymėta, plius minus vienas balas, gali svyruoti, bet jeigu yra plius minus du balai, t.y. raudonuoja ar žaliuoja pažymys ir visada yra klausimas tiek mokytojui, tiek mokiniui, ar žinoma, kokios yra priežastys ir ką darysime toliau*“ (M2\_6).

Trečioji kategorija – **tėvų įtrauktis**. Vienas iš trijų informantų, kalbėdamas apie mokinių individualią pažangą, pažymėjo, kad itin veiksmingas yra „trikampio“ metodas, padedantis visoms šalims pamatyti esamą mokymosi situaciją: „*Labiausiai dėl mokinio pažangos tai mus veža, kaip sako kolektyvas, taip visai nelengvai pramuštas dalykas, mes jį vadiname „trikampiais“, tie pokalbiai su tėvais, vaikais ir mokytojais*“ (M3\_17). Tas pats mokyklos vadovas supranta NMPP rezultatų aptarimo svarbą ir inicijuoja pokalbius su tėvais: „*Aš asmeniškai kalbuosi su kiekvienu ketvirtoku ir jų tėvais, po [NMPP] testų. Man labai svarbu, kokie vaikai baigė pradinę mokyklą ir kokie ateina į pagrindinę, <...> mokytoja gali dalyvauti, o gali ir nedalyvauti, jei nori*“ (M3\_19); „*Dabar kaip tik vyksta tie „trikampiai“, kai visi kalbasi ir labai duoda naudą didžiulę dėl vaiko pažangos*“ (M3\_20).

*Apibendrinus galima teigti, kad mokyklos vadovas palaiko bendrų susitarimų kultūrą, skatindamas pedagogų bendruomenę dirbti pasitelkiant vieningą pažangos fiksavimo sistemą. Vienu atveju mokyklos vadovas veikia netradiciniais metodais ir pažangos vertinimui pasitelkia skaitmeninį įrankį („Reflectus“). Visose mokyklose galima stebėti tiek trumpąjį, tiek ilgąjį pažangos vertinimo ciklus, viskas fiksuojama paprastuose lapuose arba skaitmenizuojama. Visose mokyklose stebimas kolegialus bendravimas, mokyklos vadovai palaiko bendradarbiavimo kultūrą pažangai aptarti ir analizuoti. Vienu atveju užfiksuota ir tėvų įtrauktis, kuri teigiamai veikia mokinių pasiekimus ir pažangą.*

Siekiant nustatyti konkrečius mokyklos vadovo vadybinius veiksmus padedančius įtraukti mokyklos bendruomenę į bendrą veiklą gerinant mokinių pažangą, buvo užduotas klausimas: *Kaip Jūs skatinate mokytojus bendradarbiauti gerinant mokinių pažangą?* Analizuojant informantų atsakymus, buvo išskirtos 5 kategorijos: **kontrolė ir priežiūra**, **matomumo palaikymas**, **materialūs paskatinimai**, **profesinio tobulėjimo skatinimas ir pasitikėjimas mokytoju**. Šios trys kategorijas suskirstytos į 9 subkategorijas pavaizduotas 30 pav.



30 pav. Mokyklos vadovo lyderystės raiškos personalo valdymo srityje išskirtos kategorijos ir subkategorijos

Pirmoji kategorija – **kontrolė ir priežiūra**. Vienoje iš trijų mokyklų bendradarbiavimo skatinimas vyksta priminimų pagalba, vadovas atlieka labiau administratoriaus funkciją: „Mes inicijuojame ir primename, visa administracija ir aš konkrečiai, kad mes turime tokius susitarimus [bendradarbiavimo gerinant pažangą], kad mes turime tai, fiksuojame metų pradžioje savo dokumentuose, kaip veiklos planas mokyklos“ (M1\_12).

Antrąją – **matomumo palaikymas** – kategoriją sudaro trys subkategorijos: asmeninis pavyzdys, ugdomasis vadovavimas, pagalbos teikimas. Vienoje iš trijų mokyklų aktyviai praktikuojamas ugdomasis vadovavimas: „Visus ramiai pasisodinau ir sakau „dabar pasikalbėkime.

*Pažiūrėkite, dabar yra du žodžiai. Kritikuojantis – na gal ir bjaurus žodis, nemėgstam mes tos kritikos, bet yra draugas. Tai vat kur akcentas? Ar KRITIKUOJANTIS draugas, kritikuojantis DRAUGAS?“ ir kaip mes išsiaiškinome, kad būtent ta draugo kritika gali padėti paskui tau, šiuo atveju, kurį pasakoju, respublikoje gauti tikrai prieš didelę auditoriją nuostabų pagyrimą ir pasijusti labai vertingu, reikšmingu ir visokiausiu „-iausiu“ (M3\_39). Toje pačioje mokykloje mokytojai mato asmeninį vadovo pavyzdį, kuris skatina įsitraukti į bendrą veiklą siekiant tikslo: „Tikrai ėjau visada kartu su visais ir visą vadovų komandą taip jungiau, kad parodykime pavyzdį. Juk vaikui rodome pavyzdį, parodykime mokytojui pavyzdį, įsijunkime į vadovų komandą, aktyviai, giliai. Studijuokime, nagrinėkime, darykime tą patį, ką daro mokytojai, visi kartu“ (M3\_29). Vienu atveju mokyklos vadovas akcentavo, kad yra atviras ir visada yra pasiruošęs padėti mokytojui: „šiuo atveju, zoominiam variante siunčiame nuorodas, jungiamės ir paskui jau belieka moderuoti tą pokalbį ir visada pasiklausiamo, kokios konkrečios jums reikia pagalbos šiuo ir šiuo klausimu. Tai administracija ateina į pagalbą tame pačiame vertinime ar kituose klausimuose“ (M1\_15).*

Trečioji kategorija – **materialūs paskatinimai**. Vienos mokyklos vadovas pažymėjo, kad kokybiškesniam bendradarbiavimui padeda ir materialūs paskatinimai: „Mokykloj auklėtojai turi ir atlyginimą, jie gauna du su puse kartų Lietuvos mokytojų vidurkį. <...> Auklėtojas negali tapti bet kas, auklėtojas turi pats rodyti pavyzdį, kaip mokytojas, ta prasme puikiai dirbti, turėti gerą santykį su vaikais“ (M2\_14).

Ketvirtąją – **profesinio tobulėjimo skatinimas** – kategoriją sudaro dvi subkategorijos: mokymosi svarba, skatinimas dalintis. Viena iš trijų mokyklų akcentavo mokymosi visą gyvenimą svarbą: „Veržiamės į visokius projektus, tokius kaip „besimokančių mokyklų tinklas“ (M3\_28); „Mokykitės, mokymų visokių labai daug visokių, duodu tiek, kiek galiu, kiek tik nori. Tai mokykitės, darykite viską, kad matytumėte save, kur tu ten esi“ (M3\_40). Taip pat mokyklos vadovas skatina žinių ir patirties sklaidą, skatina dalintis ne tik mokyklos viduje, bet ir už mokyklos ribų: „Dauguma mokytojų jau suvokia, kad ne į stalčių susikišk, ką gero turi, o pasidalink. Netgi turime susikūrę tokius dalykus. Google diske kvalifikaciją pildom ir būtinai yra „su kuo pasidalinai“ ar „su kuo galėtum pasidalinti“ (M3\_35); „Tad pasidaro lengviau, tada mokytojai va šitaip išlaisvėję, patys išdrįsta mokymus vesti“ (M3\_37).

Penktoji kategorija – **pasitikėjimas mokytoju** – susideda iš dviejų subkategorijų: mokytojų lyderystės skatinimas ir mokytojų savanorystė. Vienas iš trijų mokyklos vadovų pažymėjo, kad jam ypač svarbu užsiauginti lyderius mokykloje: „Tai ėjome kartu iš tiesų, užsiauginau lyderių mokytojų. Buvo visokių gražių istorijų, kaip pasikviečiau ir sakau, užduodu klausimą apie tą ar kitą dalyką. Svarsto, nesupranta, kodėl klausiu. Sakau „O žinai, kad tu galėtum paimti tokį projektą? Gal galėtum jį koordinuoti, vesti?“. Taip užsiauginau ir naujas pavaduotojas“ (M3\_30). Taip pat šiam vadovui būdinga telkti pedagogus savanorystei: „Labai yra mokytojų savanorystė išstiprėjusi, mes visada rašome

„Artėja STEAM savaitė, laikas ruoštis, kas nori?“. Ir, žinokit, kai pirmą kartą darėme, atėjo 15 žmonių iš karto. Buvo daugiau nei reikia. Nes po to pradėjo ateiti kiti ir sako „aš eisiu šitam į pagalbą, o aš šitam“(M3\_32); „Užaugo suvokimas, kas yra prisiimti atsakomybę, užaugo suvokimas, kad einu pas vadovą ne klausti „kaip aš čia galėčiau padaryti?“, o sakyti „aš noriu, aš turiu idėjų, kaip tai reikia padaryti“ (M3\_31).

*Apibendrinus galima teigti, kad dviejų iš trijų mokyklų vadovai pasižymi transakcinės lyderystės raiška – yra puikūs administratoriai, vykdo kontrolę, priežiūrą, skatina už nuopelnus. Vienas iš trijų mokyklos vadovų pasižymi transformacinės ir instrukcinės lyderystės raiška – įkvepia mokytojus tobulėti per asmeninį pavyzdį, skatina profesinį augimą, sprendžiant problemas pasitelkia ugdomąjį vadovavimą, pasitiki pedagogais, augina lyderius.*

### 3.4. Kiekybinio ir kokybinio tyrimų rezultatų aptarimas ir palyginimas

Šiame darbe buvo siekta kiekybinio ir kokybinio tyrimais atskleisti mokyklos vadovo vadybinius veiksnys, padedančius kurti mokyklos bendradarbiaujančią bendruomenę, siekiančią gerinti mokinių pažangą.

- Mokytojų anketinės apklausos analizė ir mokyklų vadovų interviu analizė atskleidė, kad mokyklų vadovų veiksmingas administravimas, yra vienas iš vadybinių veiksnių, padedančių kurti bendradarbiaujančią mokyklos bendruomenę, kurioje visų narių nuomonė yra svarbi ir kurioje jie gali aktyviai veikti, prireikus sulaukia ir administracijos paramos. Tas pats vadybinis veiksnys, padedantis kurtis MPBB buvo užfiksuotas ir Monkevičiaus (2018) disertaciniame tyrime.
- Tiek mokytojų apklausoje, tiek mokyklų vadovų interviu metu buvo užfiksuotas vadybinis veiksnys – duomenimis grįsta vadyba. Mokytojų apklausoje tai atsispindėjo mokyklų vadovų įsitraukimu vertinti mokymosi pasiekimus ir lyginti juos su prognozuojamais. Interviu metu vadovai duomenimis grindžiamą vadybą taiko naujo strateginio plano kūrimui bei pasiekimų ir pažangos aptarimui. Taip pat mokyklos vadovai skatina ir mokytojus analizuoti duomenis ir priimti sprendimus remiantis duomenimis. Taip pat Monkevičiaus (2018) disertacijos tyrime buvo užfiksuotas šis vadybinis veiksnys, teigiamai veikiantys MPBB formavimąsi.
- Mokyklos bendruomenės bendradarbiavimui gerinant mokinių pažangą teigiamą įtaką turi vadovo transformacinė lyderystė. Šis vadybinis veiksnys buvo užfiksuotas pedagogų anketinėje apklausoje ir mokyklų vadovų interviu metu. Transformacinė vadovų lyderystė kokybinio tyrimo metu užfiksuota per bendrą susitarimų paiešką, bendradarbiavimo skatinimą, naujų lyderių

auginimą, pasitikėjimą mokytojais, asmeninio pavyzdžio rodymą. Kiekybinio tyrimo analizė parodė, kad mokyklos vadovai įtraukia mokyklos bendruomenę kuriant naujus tikslus, suteikia galimybę mokytojų profesiniam tobulėjimui, geba sutelkti bendruomenės narius bendram darbui. Tačiau mokytojai teigė, kad vadovai ne visada yra siektinas pavyzdys ir ne visada ieško bendrų sutarimų nustatant mokyklos veiklos prioritetus. Šis vadybinis veiksnys, padedantis kurtis MPBB, buvo užfiksuotas ir Monkevičiaus (2018) disertaciniame tyrime.

- Dar vienas vadybinis veiksnys, padedantis mokyklos vadovui skatinti bendruomenę bendradarbiauti dėl mokinių pažangos, instukcinė lyderystė. Mokyklų vadovų interviu šis veiksnys buvo užfiksuotas per mokyklos vizijos aiškumą ir siekį kuo plačiau ir aiškiau ją iškomunikuoti, dalyvavimą mokinių pažangos ir pasiekimų aptarime, profesinio tobulėjimo skatinimą, matomumo palaikymą. Taip pat ir kiekybinio tyrimo metu buvo nustatyta, kad mokyklos vadovai turi aiškią mokyklos viziją, turi aiškius reikalavimus ugdymo procesui, aktyviai dalyvauja besimokančiųjų pažangos aptarimuose, skatina mokytojus taikyti naujausius ugdymo metodus bei jų profesinį tobulėjimą, paprastai mokyklų vadovai pasiekiami ir pasiruošę komunikuoti, spręsti iškilusias problemas. Tačiau nei kokybinio, nei kiekybinio tyrimo metu nebuvo užfiksuota, kad mokyklos vadovai aktyviai dalyvauja stebint pamokas, teikiant grįžtamąjį ryšį. Galima daryti prielaidą, kad šias funkcijas atlieka pavaduotojų ugdymui komanda. Taip pat šis vadybinis veiksnys buvo užfiksuotas ir Monkevičiaus (2018) disertaciniame tyrime.
- Transakcinė vadovų lyderystė taip pat buvo užfiksuota abiejų tyrimų metu. Vadovai interviu metu kalbėjo apie veikimą komandomis, skatinimą už nuopelnus, skatinimą didžiutis savo mokykla, mokyklos procesų kontrolę ir priežiūrą. Pedagogų apklausos tyrime nustatyta transakcinės lyderystės raiška. Vadovai, tinkamai organizuodami mokykloje vykstančius procesus, gebėdami tinkamai valdyti mokyklos išteklius siekiant mokyklos uždavinių, skatindami mokytojų pasidžiavimą savo mokykla, palaikydami komandinio darbo atmosferą, telkia mokyklos bendruomenę siekti mokinių pažangos.

**Tyrimo ribotumai.** Aukščiau išvardyti vadybiniai veiksniai buvo užfiksuoti ne visose mokyklose. Atliekant interviu ir jį analizuojant, buvo pastebėta, kad vienas iš trijų mokyklų vadovas yra aktyvus bendruomenės narys, telkiantis bendruomenę bendradarbiauti gerinant mokinių pažangą ir aktyviai veikdamas, skatina naujoves, daug mokosi ir skatina tobulėti kitus bendruomenės narius. Dviejose likusiose mokyklose vadovai labiau atlieka administratoriaus funkcijas ir bendradarbiavimo apraiškų buvo aptikta mažiau. Platesnei analizei reikėtų tolimesnių tyrimų ir didesnės mokyklų imties.

## IŠVADOS

1. Atlikus teisės aktų ir mokslinės literatūros, susijusių su mokyklos vadovo veiklos aspektais, padedančiais kurti bendradarbiaujančią organizaciją, analizę galima teigti, kad mokyklos vadovas šiuolaikinėje mokykloje yra centrinė figūra, formuojanti mokyklos kultūrą, prisiimanti atsakomybę už tinkamai organizuojamą ugdymo veiklą. Mokyklos vadovas yra atsakingas už besimokančios organizacijos vystymąsi ir tobulėjimą. Šiuolaikinėje mokykloje vadovas – bendruomenės lyderis, kuris veikia išvien su visais mokyklos bendruomenės nariais. Pasitikėdamas personalu ir būdamas atviras pokyčiams, vadovas įkvepia visą bendruomenę siekti bendro tikslo – gerinti mokinių pasiekimus ir pažangą.
2. Atlikus lyderystės teorijų, orientuotų į mokinių pasiekimų ir pažangos gerinimą, analizę galima teigti, kad tiek transformacinė lyderystė, tiek instrukcinė lyderystė telkia mokyklos bendruomenę mokinių pažangos ir pasiekimų gerinimui, tačiau ugdymo proceso tobulinimas yra išskirtinis instrukcinio vadovo požymis. Visa jo veikla yra nukreipta į mokinių pasiekimų gerinimą. Mokyklos vadovas, veikdamas kaip instrukcinis lyderis, skatina įsitraukti visą mokyklos bendruomenę siekiant geresnių mokymo(si) rezultatų. Mokytojams sudaromos sąlygos bendradarbiauti, mokytiis vieniems iš kitų, kurti MPBB, vadovas skatina ir palaiko duomenimis grįstą kultūrą siekiant mokinių pažangos. Instrukciniai lyderiai visą dėmesį nukreipia į ugdymo proceso tobulinimą, siekdami sutelkti mokytojus, aiškiai komunikuodami išsiskeltą tikslą. Mokyklos vadovas, veikdamas pagal lyderystės mokymui principus, t.y. apibrėžęs mokyklos viziją, ją tinkamai komunikuodamas, tobulindamas ugdymo programas, palaikydamas teigiamą mokyklos klimatą, kalbėdamas su mokytojais ir skatindamas juos reflektuoti kasdienę veiklą, skatindamas jų profesinį tobulėjimą bei tarpusavio bendradarbiavimą, įtraukia visą mokyklos bendruomenę į bendrą tikslą - siekti kiekvieno besimokančiojo pažangos.
3. Atlikus kokybinį tyrimą atskleista, kad mokyklos bendruomenė bendradarbiauja gerinant mokinių pažangą, kuomet vadovai skatina ir palaiko bendrų susitarimų kultūrą, skatina pedagogų bendruomenę dirbti pasitelkiant vieningą pažangos fiksavimo sistemą. Vienu atveju pedagogų bendruomenė kasdienei pažangai fiksuoti pasitelkia įrankį „Reflectus“. Visose mokyklose vadovas palaiko kolegialų bendravimą bei palaiko bendradarbiavimo kultūrą pažangai aptarti ir analizuoti. Vienu atveju užfiksuotas bendradarbiavimas su tėvais, kuris teigiamai veikia mokinių pasiekimus ir pažangą.
4. Atlikus kiekybinio ir kokybinio tyrimo analizes buvo nustatyti penki vadybiniai veiksniai, padedantys mokyklos vadovui skatinti bendruomenę bendradarbiauti gerinant mokinių pažangą:
  - veiksmingas administravimas – padeda visiems mokyklos bendruomenės nariams įsitraukti į bendrą veiklą ir prireikus sulaukti paramos;



- duomenimis grįsta vadyba – padeda priimti sprendimus remiantis informacija ir duomenimis;
- transformacinė vadovų lyderystė – padeda įkvėpti mokytojus siekti užsibrėžtų tikslų;
- instrukcinė vadovų lyderystė – padeda tobulinti ugdymo(si) procesus;
- transakcinė vadovų lyderystė – padeda tinkamai organizuoti mokykloje vykstančius procesus.

## **REKOMENDACIJOS**

### **Švietimo, sporto ir mokslo ministerijai:**

1. Nacionaliniu lygiu sukurti mokyklų vadovų lyderystės, kompetencijų tobulinimo programą;
2. Finansiškai remti ir skatinti projektus, padedančius mokyklos vadovams tobulinti instrukcinės lyderystės gebėjimus;
3. Bendradarbiauti su mokyklų steigėjais teikiant pagalbą mokyklų vadovams mokinių pažangos gerinimo klausimais.

### **Mokyklų steigėjams:**

1. Teikti pagalbą ir paramą, konsultuoti mokyklos vadovus strateginio plano sudarymo klausimais;
2. Organizuoti mokymus, padedančius mokyklos vadovams tobulinti instrukcinės lyderystės gebėjimus.

### **Mokyklos vadovams:**

1. Nuosekliai ugdyti instrukcinės lyderystės gebėjimus;
2. Sudaryti savitą mokyklos strategiją, padedančią bendruomenei bendradarbiauti gerinant mokinių pažangą;
3. Skatinti ir palaikyti mokyklos narių bendradarbiavimo kultūrą;
4. Sudaryti sąlygas nuosekliai mokytojų profesiniam tobulėjimui.

## LITERATŪROS SARAŠAS

### Moksliniai šaltiniai:

1. Adams, Donnie, Alma Harris, ir Michelle Suzette Jones. 2018. "Teacher-parent collaboration for an inclusive classroom: Success for every child". *MOJES: Malaysian Online Journal of Educational Sciences* 4 (3): 58-72.
2. Antinluoma, Marku, Liisa Ilomäki, PekaLahti-Nuuttila, ir Auli Toom. 2018. Schools as professional learning communities. *Journal of education and learning* 7 (5): 76-91.  
DOI:[10.5539/jel.v7n5p76](https://doi.org/10.5539/jel.v7n5p76)
3. Bagdonas, Algimantas. 2016. "Vadovo veiklos funkcijų raiškos tyrimas mokyklos kaitos kontekste". Iš *Menas, dizainas, meninis ugdymas : kūrybiškumo lavinimo metodai ir patirtys : 9-osios tarptautinės mokslinės praktinės konferencijos medžiaga*, 63-72. Kaunas: Kauno kolegijos leidybos centras.
4. Bairašauskienė, Lina. 2017. "Bendrojo ugdymo mokyklų vadovų kompetencijų reikšmingumas". *Socialinis ugdymas* (2): 89-102.
5. Balevičienė, Sandra. 2016. „Kodėl ir kaip keičiame mokinių mokymosi pasiekimų ir pažangos vertinimo sistemą bendrajame ugdyme“. *Švietimo problemos analizė* 4 (147): 1-8.
6. Barkauskaitė, Marijona. 2016. "Šeimos ir mokyklos ugdomųjų galių integracijos problemos". *Pedagogika* 122 (2): 49-59.
7. Blase, Joseph, ir Jo Blase. 2000. "Effective instructional leadership". *Journal of educational administration* 38 (2): 130-141.
8. Brown, Benjamin D., Rolanda S. Horn, ir Gwendolyn King. 2018. "The effective implementation of professional learning communities". *Alabama Journal of Educational Leadership* 5: 53-59.
9. Cotton, Donna. 2017. "Teachers' use of formative assessment." *Delta Kappa Gamma Bulletin* 83 (3): 39-45.
10. Česnavičienė, Jūratė, ir Emilija Urnėžienė. 2016. "Mokytojų kolegialaus bendradarbiavimo ypatumai siekiant profesinio tobulėjimo". *Mokytojų ugdymas* 26: 15-24.
11. Donohoo, Jenny, John Hattie, ir Rachel Eells. 2018. "The power of collective efficacy." *Educational Leadership* 75 (6): 40-44.  
<http://search.ebscohost.com.skaitykla.mruni.eu/login.aspx?direct=true&db=eric&AN=EJ1171558&site=ehost-live>
12. Dukynaitė, Rita. 2002. "Bendruomenės kūrimo gimnazijoje problemos". *Pedagogika* 60: 88-93.
13. Gaižauskaitė, Inga, ir Natalija Valavičienė. 2016. *Socialinių tyrimų metodai: kokybinis interviu: vadovėlis*. Vilnius: Mykolo Romerio universitetas.

14. Goldring, Ellen, Andrew Porter, Joseph Murphy, Stephen N. Elliott, ir Xiu Cravens. 2009. "Assessing Learning-Centered Leadership: Connections to Research, Professional Standards, and Current Practices". *Leadership & Policy in Schools* 8 (1): 1–36.
15. Hallinger, Philip. 2005. "Instructional leadership and the school principal: A passing fancy that refuses to fade away". *Leadership and policy in schools* 4(3): 221-239.
16. Hallinger, Philip. 2010. "Developing instructional leadership". *Developing successful leadership*: 61-76.
17. Hargreaves, Andy, ir Dean Fink. 2008. *Tvarioji lyderystė. Ar tam, ką kuriate, lemta išlikti?* Vilnius: The Book.
18. Harris, Alma, ir Michelle Jones. 2019. "Leading Professional Learning with Impact." *School Leadership & Management* 39 (1): 1–4.  
<https://doi.org/10.1080/13632434.2018.1530892>
19. Harris, Alma, Michelle Jones, Kenny Soon, Lee Cheah, Edward Devadason ir Donnie Adams. 2017. "Exploring principals' instructional leadership practices in Malaysia: insights and implications". *Journal of Educational Administration* 55 (2): 207 - 221  
<http://dx.doi.org/10.1108/JEA-05-2016-0051>
20. Hattie, John. 2015. "High-Impact Leadership." *Educational Leadership* 72 (5): 36–40.
21. Heritage, Margaret. 2007. "Formative assessment: What do teachers need to know and do?" *Phi Delta Kappan* 89 (2): 140-145.
22. Juškienė, Vaiva, ir Vilija Stasiulienė. 2019. "Mokyklos ir šeimos komunikacijos modelis". *Pedagogika* 133 (1): 227-247.
23. Kazlauskienė, Aušra, ir Ramutė Gaučaitė. 2018. *Formuojamasis vertinimas – individualiai pažangai skatinti. Metodinė priemonė*. Vilnius: Švietimo aprūpinimo centras.
24. Kazlauskienė, Aušra, ir Ramutė Gaučaitė. 2018. *Mokinio individualios pažangos vertinimas. Metodinė priemonė*. Vilnius: Švietimo aprūpinimo centras.
25. Kontautienė, Regina, ir Julija Melnikova. 2007. "Vadovavimo bendrojo lavinimo mokyklai modelių analizė". *Ekonomika ir vadyba: aktualijos ir perspektyvos* 1: 143-152.
26. Marzano, Robert J., T. Waters, ir Brian A. McNulty. 2011. "Veiksminga mokyklų lyderystė". Vilnius: *Vilniaus pedagoginio universiteto leidykla*.
27. Mečkauskienė, Ramutė. 2009. "Mokyklos vadovo vaidmenų transformacija". *Jaunujų mokslininkų darbai* 1: 118-126.
28. Mečkauskienė, Ramutė. 2010. "Mokyklos valdymo kaitos veiksniai ir kryptys". *Pedagogika* 99: 23-30.
29. Melnikova, Julija. 2011. "Mokyklų vadovų kompetencijų ugdymas švietimo vadybos paradigmu virsmo kontekste". Daktaro disertacija, Šiaulių universitetas.

30. Mikėnė, Svajonė, ir Edita Gailiutė. 2020. „Pažangos samprata mokyklose (pagal mokyklų įsivertinimo duomenis)“. Tyrimo ataskaita. Vilnius: Nacionalinė švietimo agentūra.  
[https://www.nsa.smm.lt/wp-content/uploads/2020/04/Pazangos\\_samprata\\_mokyklose.pdf](https://www.nsa.smm.lt/wp-content/uploads/2020/04/Pazangos_samprata_mokyklose.pdf)
31. Monkevičius, Algirdas. 2016. “Atsiliepiamas apie Jolantos Urbanovič ir Jolantos Navickaitės monografiją „Lyderystė autonomiškoje mokykloje”. *Socialinis ugdymas* 44 (3): 100-101.  
<http://dx.doi.org/10.15823/su.2016.28>
32. Monkevičius, Justinas, ir Renaldas Čiužas. 2015. “Mokytojų profesinių besimokančių bendruomenių sampratos konceptualizavimas besimokančių organizacijų tyrimų kontekste”. *Socialinis Ugdymas: Mokslo Darbai* 40 (1): 118-132.
33. Monkevičius, Justinas. 2018. “Mokytojų profesinių besimokančių bendruomenių formavimosi veiksniai”. Daktaro disertacija, Lietuvos Edukologijos universitetas.
34. Monkevičius, Justinas. 2017. “Mokytojų profesinių besimokančių bendruomenių kūrimosi ir plėtros veiksniai, susiję su mokyklos vadovo ir mokytojų veikla”. *Pedagogika: Mokslo Darbai* 127 (3): 161-175.
35. Navickaitė, Jolanta. 2012. “Mokyklos vadovo lyderystė vykstančių švietimo pokyčių kontekste”. *Acta Paedagogica Vilnensia: Mokslo Darbai* 29: 35-46.
36. Navickaitė, Jolanta. 2012. “Vadovo transformacinės lyderystės raiška ir jos barjerai vykdant pokyčius mokykloje”. Daktaro disertacija, Kauno technologijos universitetas.
37. Navickaitė Jolanta. 2014. „Steigėjo Dalyvavimas Mokyklos Lyderystėje“. *Švietimo problemas analizė* 4 (109): 1-8.
38. Pranckūnienė, Eglė. 2018. „Pasitikėjimo lūžiai mokytojų ir mokyklų vadovų profesiniame gyvenime“. Daktaro disertacija, Vytauto Diždiojo universitetas.
39. Smith, Wilma F., ir Richard L. Andrews. 1989. *Instructional leadership: How principals make a difference*. Alexandria: Edwards Brothers.  
<https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED314826.pdf>
40. Southworth, Geoff. 2002. “Instructional leadership in schools: Reflections and empirical evidence”. *School Leadership & Management* 22 (1): 73-91.
41. Spector, Michael, Dick Ifenthaler, Demetrios Sampson, Lan Yang, Evode Mukama, Amali Warusavitarana, Dona Lukare Kaluge, Koos Eichhorn; Andrew Fluck; Ronghuai Huang; Susan Bridges; Jiingyan Lu; Youqun Ren; Xiaoqing Gui; Christopher C. Deneen; Jonathan San Diego ir David C Gibson. 2016. “Technology enhanced formative assessment for 21st century learning”. *Educational Technology & Society* 19 (3):58-71.
42. Šilėnienė, Birutė, ir Asta Širiakovienė. 2018. “Pradinių klasių mokytojų ir mokinių tėvų požiūris į tarpusavio bendradarbiavimą”. *Švietimas: Politika, Vadyba, Kokybė* 10 (1): 8-26.

43. Tolley, Leigh M. 2019. "Valuing Teachers' Evaluative Thinking: The Role of Teacher Knowledge and Practice in Formative Assessment". *Research Issues in Contemporary Education* 4 (1): 21-34.
44. Urbanovič, Jolanta, ir Jolanta Navickaitė. 2016. *Lyderystė autonomiškoje mokykloje*. Vilnius: Mykolo Romerio Universitetas.
45. Valuckienė, Jūratė, Sigitas Balčiūnas, Eglė Katiliūtė, Berita Simonaitienė, ir Brigita Stanikūnienė. 2015. *Lyderystė mokymuisi: teorija ir praktika mokyklos kaitai*. Šiauliai: Titnagas.
46. Želvys, Rimantas. 2003. *Švietimo organizacijų vadyba*. Vilnius: Vilniaus universiteto leidykla.
47. Želvys, Rimantas. 2003. „Švietimo politika ir monitoringas“. Iš *Švietimo politika ir monitoringas*, Želvys, Rimantas, Virginija Būdienė, ir Algirdas Zabulionis. *Švietimo politika ir monitoringas*. Vilnius: Garnelis.
48. Žibėnienė, Gintautė. 2019. "Mokinio ugdymo(si) rezultatai, kaip esminis švietimo įstaigos pažangos požymis, mokyklų bendruomenių požiūriu". *Socialinis Darbas* 17 (1): 57-69.
49. Žibėnienė, Gintautė. 2019. "Kuriamos geros mokyklos Lietuvoje samprata mokinių tėvų požiūriu". *Socialinis darbas* 17 (2): 163-173.
50. Žydžiūnaitė, Vilma, ir Stanislav, Sabaliauskas. 2017. *Kokybiniai tyrimai: principai ir metodai: vadovėlis socialinių mokslų studijų programų studentams*. Vilnius: Vaga.
51. William, Dylan. 2020. *Mokytis padedantis vertinimas*. Vilnius: Eugrimas.

#### **Teisės ir kiti normatyviniai aktai:**

52. „Įsakymas dėl Gerosios mokyklos koncepcijos patvirtinimo, 2015/Nr. V-1308“. TAR. Žiūrėta 2019 m. lapkričio 15 d.  
<https://www.e-tar.lt/portal/lt/legalAct/f2f65120a7bb11e5be7fbe3f919a1ebe>
53. „Įsakymas dėl kvalifikacinių reikalavimų valstybinių ir savivaldybių švietimo įstaigų (išskyrus aukštąsias mokyklas) vadovams aprašo patvirtinimo, 2011/Nr. 1194“. TAR. Žiūrėta 2021 m. sausio 12 d.  
<https://www.e-tar.lt/portal/lt/legalAct/TAR.EE75CCBEC71F/asr>
54. „Įsakymas dėl „2014-2020 metų Europos Sąjungos fondų investicijų veiksmų programos 9 prioriteto „Visuomenės švietimas ir žmogiškųjų išteklių potencialo didinimas“ 09.2.1-ESFA-V-719 priemonės „Kokybės krepšelis“ projektų finansavimo sąlygų aprašo patvirtinimo“ 2018/Nr. V-926“. TAR. Žiūrėta 2020 m. lapkričio 20 d.  
<https://www.e-tar.lt/portal/lt/legalAct/002e9190eeee11e88568e724760eeafa>
55. „Lietuvos Respublikos švietimo įstatymas, 1991/Nr. I-1489“ TAR. Žiūrėta 2019 m. gruodžio 15 d.

<https://www.e-tar.lt/portal/lt/legalAct/TAR.9A3AD08EA5D0/asr>

56. „Nutarimas dėl Aštuonioliktosios Lietuvos Respublikos Vyriausybės programos, 2020/Nr. XIV-72“. TAR. Žiūrėta 2021 m. sausio 8 d.

<https://www.e-tar.lt/portal/lt/legalAct/ed22bb703bc311eb8d9fe110e148c770>

57. „Nutarimas dėl valstybinės švietimo 2013–2022 metų strategijos patvirtinimo, 2013/Nr. XII 745“. TAR. Žiūrėta 2019 m. lapkričio 15 d.

<https://www.e-tar.lt/portal/legalAct.html?documentId=b1fb6cc089d911e397b5c02d3197f382>

#### **Internetiniai šaltiniai:**

58. „Ar gali gerėti Lietuvos mokinių pasiekimai. Valstybinio audito ataskaita“. 2017. Valstybės kontrolė. Žiūrėta 2019 m. lapkričio 15 d.

<https://www.vkontrole.lt/failas.aspx?id=3778>

59. „Ar pokyčiai švietime lemia geresnius mokinių pasiekimus“. 2020. Valstybės kontrolės ataskaita. Žiūrėta 2020 m. lapkričio 15 d.

<https://www.lrs.lt/sip/getfile?guid=a0ca2ace-b77b-4597-9e88-c6917e4924e0>

60. „Europos Tarybos išvados dėl veiksmingos lyderystės švietimo srityje“. 2014. Žiūrėta 2019 m. lapkričio 15 d.

[http://eur-lex.europa.eu/legal-content/LT/ALL/?uri=CELEX:52014XG0201\(01\)](http://eur-lex.europa.eu/legal-content/LT/ALL/?uri=CELEX:52014XG0201(01))

61. „Lietuva. Švietimas šalyje ir regionuose. Mokinių pasiekimų atotrūkis“. 2019. Vilnius: Švietimo aprūpinimo centras. Žiūrėta 2020 m. lapkričio 15 d.

[https://www.smm.lt/uploads/documents/tyrimai\\_ir\\_analizes/2019/B%C5%ABk1%C4%97s%20ap%C5%BEvalga%202019\\_GALUTINIS.pdf](https://www.smm.lt/uploads/documents/tyrimai_ir_analizes/2019/B%C5%ABk1%C4%97s%20ap%C5%BEvalga%202019_GALUTINIS.pdf)

62. „Rekomendacijų įgyvendinimo ataskaita“. 2020. Valstybės kontrolė, Nr. YE-7. Žiūrėta 2020 m. lapkričio 7 d.

[https://www.vkontrole.lt/aktualiju\\_failai/files/2020-09-02-](https://www.vkontrole.lt/aktualiju_failai/files/2020-09-02-)

[LT\\_AAI\\_Rekomendaciju\\_igyvendinimo\\_ataskaita.pdf](https://www.vkontrole.lt/aktualiju_failai/files/2020-09-02-LT_AAI_Rekomendaciju_igyvendinimo_ataskaita.pdf)

63. Targamadzė, Vilija, Gintautė Žibėnienė, ir Jūratė Česnavičienė. 2018. „Bendrojo ugdymo mokyklų bendruomenės mokyklos pažangos samprata, orientuojantis į geros mokyklos koncepciją: Tyrimo Ataskaita“. Vilnius: Nacionalinė mokyklų vertinimo agentūra. Žiūrėta 2019 m. lapkričio 15 d.

<https://www.nsa.smm.lt/wp-content/uploads/2020/09/Tyrimo-ataskaita-Bendrojo-ugdymo-mokyklu-bendruomenes-mokyklos-pazangos-samprata-orientuojantis-i-Geros-mokyklos-koncepcija.pdf>

64. „Vaiko individualios pažangos stebėjimo ir vertinimo bendrojo ugdymo mokyklose tyrimo rezultatai 2016 m. ir 2018 m. bendrojo ugdymo mokyklų apibendrintų įsivertinimo ir

- Nacionalinei mokyklų vertinimo agentūrai pateiktų duomenų analizė“. 2019. Vilnius: Eurointegracijos projektai. Žiūrėta 2020 m. lapkričio 15 d.  
[https://www.nsa.smm.lt/wp-content/uploads/2020/01/Tyrimo\\_rezultatai\\_NMVA-2020-01-14\\_FIN.pdf](https://www.nsa.smm.lt/wp-content/uploads/2020/01/Tyrimo_rezultatai_NMVA-2020-01-14_FIN.pdf)
65. „Valstybės kontrolės veiklos ataskaita“. 2019. Valstybės kontrolė. Žiūrėta 2020 m. lapkričio 15 d.  
<https://www.vkontrolė.lt/page.aspx?id=9>
66. „Valstybinės švietimo 2013-2022 metų strategijos pusiaukelė. Medžiaga diskusijoms“. 2019. Vilnius: Švietimo aprūpinimo centras. Žiūrėta 2020 m. lapkričio 15 d.  
[http://www.nmva.smm.lt/wp-content/uploads/2019/10/Valstybines-svietimo-strategijos-%C4%AFgyvendinimo-pusiaukele\\_internetinis.pdf](http://www.nmva.smm.lt/wp-content/uploads/2019/10/Valstybines-svietimo-strategijos-%C4%AFgyvendinimo-pusiaukele_internetinis.pdf)
67. “Working and Learning Together Rethinking Human Resource Policies for Schools”. 2019. OECD Reviews of school resources. Paris: OECD Publishing. Žiūrėta 2020 m. lapkričio 15 d.  
<https://doi.org/10.1787/b7aaf050-en>



## SANTRAUKA

**Pečiulienė, Ana.** Mokyklos vadovo vadybiniai veiksniai, skatinantys bendruomenės bendradarbiavimą gerinant mokinių pažangą. Švietimo ir mokslo politikos ir vadybos magistro baigiamasis darbas. Vadovė dr. J. Navickaitė. – Vilnius: Mykolo Romerio universitetas, Viešojo valdymo ir verslo fakultetas, 2021. – 72 p.

EBPO atliekamo Tarptautinio penkiolikmečių tyrimo PISA rezultatai signalizuoja, kad mokinių pasiekimai Lietuvoje prastėja. Mokyklos vadovo gebėjimas telkti mokyklos bendruomenę bendram tikslui – gerinti mokinių pažangą, yra ypač svarbus aspektas, teigiamai veikiantis besimokančiųjų pasiekimus. Todėl šiame darbe nagrinėjama **problema**: mokyklos vadovo vadybiniai veiksniai, padedantys vadovui telkti mokyklos bendruomenę bendradarbiavimui gerinant mokinių pažangą. **Tyrimo tikslas**: atskleisti vadybinius veiksnius, padedančius mokyklos vadovui skatinti mokyklos bendruomenės bendradarbiavimą gerinant mokinių pažangą. **Tyrimo uždaviniai**: išanalizuoti teisės aktus bei mokslinę literatūrą susijusius su mokyklos vadovo veiklos aspektais padedančiais kurti bendradarbiaujančią organizaciją; atlikti lyderystės teorijų, orientuotų į mokinių pasiekimų ir pažangos gerinimą, analizę; atskleisti, kokiais būdais mokyklos bendruomenė bendradarbiauja siekdama mokinių pažangos; nustatyti vadybinius veiksnius skatinančius mokyklos bendruomenės narius bendradarbiauti gerinant mokinių pažangą. **Tyrimo metodai**: mokslinės literatūros analizė; teisės aktų bei įstatymų analizė; pusiau struktūruotas interviu (kokybinis metodas); anketinė apklausa (kiekybinis metodas); dokumentų analizė (kokybinis metodas); statistinis duomenų apdorojimas; kokybinė turinio analizė.

Atlikus empirinį tyrimą, išsiaiškinta, kad mokyklos vadovai kasdienėje vadybinėje veikloje taiko įvairius lyderystės stilius, padedančius jiems telkti bendruomenę bendram tikslui. Tyrimo metu atskleisti penki mokyklos vadovo vadybiniai veiksniai, skatinantys mokyklos bendruomenę bendradarbiauti gerinant mokinių pažangą: veiksmingas administravimas, padedantis visiems mokyklos bendruomenės nariams įsitraukti į bendrą veiklą ir prireikus sulaukti paramos; duomenimis grįsta vadyba, padedanti priimti sprendimus remiantis informacija ir duomenimis; transformacinė vadovų lyderystė, padedanti įkvėpti mokytojus siekti užsibrėžtų tikslų; instrukcinė vadovų lyderystė, padedanti tobulinti ugdymo(si) procesus; transakcinė vadovų lyderystė, padedanti tinkamai organizuoti mokykloje vykstančius procesus.

Darbą sudaro įvadas, trys skyriai, darbo santrauka lietuvių ir anglų kalbomis, literatūros sąrašas ir priedai. Literatūros sąrašą sudaro 67 šaltiniai, pateikiamos 5 lentelės, 30 paveikslų ir 1 priedas.

Pagrindiniai žodžiai: instrukcinė lyderystė, bendradarbiavimas, mokinių pažanga.

## SUMMARY

**Pečiulienė, Ana.** School leader management factors that encourage collaboration among the school community to improve student progress. Final Master Thesis in Education and Science Policy and Management. Supervisor dr. J. Navickaitė. – Vilnius: Mykolas Romeris university, Faculty of Public Administration and Business, 2021. – 72.

The results of the OECD's PISA International Fifteen-Year-Old Survey signal that student achievement in Lithuania is deteriorating. The school head teacher's ability to mobilize the school community for the common goal of improving student progress is a particularly important aspect that has a positive effect on learners' achievements. Therefore, this paper examines **the problem**: the school head's managerial factors that help the head to mobilize the school community for collaboration to improve student progress. **The aim of the study** is to reveal the managerial factors that help the school head to promote the collaboration of the school community in improving student progress. **Objectives of the research**: to analyze the legal acts and scientific literature related to the aspects of the school head's activity that help to create a cooperating organization; to perform an analysis of leadership theories focused on improving student achievement and progress; reveal the ways in which the school community works together to advance students; identify managerial factors that encourage members of the school community to work together to improve student progress. **Research methods**: analysis of scientific literature; analysis of legal acts and laws; semi-structured interview (qualitative method); questionnaire survey (quantitative method); document analysis (qualitative method); statistical data processing; qualitative content analysis.

Empirical research has revealed that school leaders apply a variety of leadership styles in their day-to-day management activities to help them bring the community together for a common goal. The study revealed five managerial factors of the school head that encourage the school community to work together to improve student progress: effective administration that helps all members of the school community engage in joint activities and receive support when needed; data-driven management to support decision-making based on information and data; transformational leadership that helps inspire teachers to achieve their goals; instructional leadership of managers, which helps to improve educational processes; transactional leadership of leaders, which helps to properly organize the processes taking place in school.

The work consists of an introduction, three chapters, a summary of the work in Lithuanian and English, bibliography and appendices. The bibliography consists of 67 sources, 5 tables, 30 figures and 1 appendice.

Key words: instructional leadership, collaboration, student progress.

## PRIEDAS

Kokybinių duomenų (interviu) analizė su iliustruojančiais teiginiais.

Veiklos sritis: mokyklos kaip organizacijos valdymas

Kategorija	Subkategorija	Iliustruotas teiginys
Bendruomenės įtraukimas	Misijos ir vizijos aiškumas	<i>Nes mums buvo labai svarbu, kad mes visi kartu būtume. Tai va taip mes kuriame vizijas ir iš tikrųjų tada jaučiame, kad visi žino, ko nori.(M3_5) mūsų strateginiai planai, kaip sako steigėjas, kai juos vertina, kad yra labai konkretūs, ypatingai aiškūs.(M3_13)</i>
	Bendri susitarimai	<i>Paskui suderiname tą savo bendrą matymą.(M1_3) &lt;...&gt;ir atsispirdami nuo to [strateginio plano analizės] turėjome tokią sesiją su mokytojais, grupėse, kur bandėme apsibrėžti įvairius dalykus, stipriąsias, silpnąsias puses ir pasirinkti tą kryptį, išsigrįninti. (M2_2) Ir štai toje konferencijoje [tėvų] mes visokiom rodyklėmis dėliojamės, koks tas mūsų kelias bus. Ir tada mes išsigrįniname tam tikras kategorijas, apie kurias paskui galima kalbėti.(M3_4);</i>
	Mokinių darbo grupė	<i>Mes turime ir tarybą ir mažiuokų tarybėlę, aš dažnai su jais kalbuosi, užduodama klausimą, kokios mokyklos jie norėtų. (M3_2)</i>
	Tėvų įtrauktis	<i>Tėvams organizuojame konferencijas. Tėvams sakome taip „Prašome atsiųsti mums tuos ambasadorius, kurie gebėtų ir norėtų parnešti viską, ką kalbėsime jums?“&lt;...&gt; „į kokią mokyklą jie norėtų atvesti savo vaikus? Kas čia turėtų būti kažkaip kitaip?“ (M3_3)</i>
	Pedagogų darbo grupė	<i>&lt;...&gt;paprastai vizijos, misijos formavime, filosofijos, reiškia, kurią mes kuriame, dalyvauja visa mokyklos bendruomenė [pedagogai]. Dirbame grupelėse, mažesnėse, didesnėse (M1_2). Grupės teikė pasiūlymus, ką galėtume daryti, kokią kryptį pasirinkti ir dar viena sesija buvo susijusi su vertybėm &lt;...&gt; Tų sesijų metu buvo daroma būtent per tas darbo grupes ir išgryninta vizija ir misija, kurią dabar turime.(M2_3)</i>
Duomenimis grįsta vadyba	Praėjusios strategijos analizė	<i>&lt;...&gt;pas mus buvo darbo grupė, kuri įvertina praėjusę strategiją &lt;...&gt; Ta grupė pristatė tuos rezultatus (M2_1); Kai visus tuos duomenis suvedi, tada ryškiau supranti, kokie mūsų tikslai turi būti.(M3_8); Mes analizuojame ir darome įvairiausias apklausas, tyrimus. Tai besiremiant šiais tyrimais &lt;...&gt; Ką mes turime daryti toliau. Ir tuos sprendimus priiminėjam. (M1_17)</i>

	Mikroklimato vertinimas	<i>Mes kas dveji metai pasidarome mikroklimato tyrimą su lyderių ekspertų grupe Nomeda Maraziene (M3_7)</i>
	Išorės vertinimas	<i>Mes žinome, kur norime nueiti ir būtinai įsivertiname, kur esame. &lt;...&gt;Beje, mes turime nemažai iš išorės įsivertinimų. Pakankamai drąsi bendruomenė esame &lt;...&gt;.(M3_6);</i>
Veiksmingas administravimas	Plano įgyvendinimo priežiūra	<i>&lt;...&gt;kaip mes laikomės tų vertybių ir daugiau mano toks koordinavimo, priminimo, tiesiog pasitelkimo, peržiūrėjimo. Vat toksai galbūt daugiau koordinatoriaus, administratoriaus. (M1_4) &lt;...&gt;yra vertinimo grupė mūsų, tai aš jai vadovauju, mes būtent kasmet žiūrime, kurioje vietoje strateginis, kiek procentų yra pajudėta, kuris tikslas yra pasiektas ar kuria dalim yra pasiektas, link kur eina. Tai labiau tą kontrolė, pasižiūrėjimas, kurioje vietoje esame. (M2_4)</i>
	Nacionalinių dokumentų svarba	<i>Tai va dabar strateginį planą, kurį pradedame vertinti ir žiūrėti, kas ten toliau bus, tai labai rėmėmės Geros mokyklos koncepcija, labai net rėmėmės.&lt;...&gt; Vyriausybės programos, svarbi ir „Lietuva 2030“ (M3_12)</i>
Asmeninė vadovo lyderystė	Lektoriaus vaidmuo	<i>Taigi visame kame, aš atvirai pasakysiu, lektoriauju. Aš ilgai ruošiuosi tam teoriniam pagrindui, labai atsakingai ruošiuosi ir bandau kolektyvą vesti. (M3_9)</i>
	Komandinio darbo skatinimas	<i>Turiu puikią ir pavaduotojų komandą, visada šalia.&lt;...&gt; Net neįsivaizduojame, nebemokame dirbti ne komandoje. (M3_10) Aš labai dažnai pavaduotojų klausiu „o galite pasakyti, kaip pas mus iš tikrųjų yra?“. Nes patikrinti vis reikia. (M3_11)</i>

Mokyklos veiklos sritis: ugdymo proceso valdymas

Kategorija	Subkategorija	Iliustruotas teiginys
Bendri susitarimai	Bendri susitarimai su mokiniais	<i>&lt;...&gt;individualus, kiekvieno mokytojo dalykininko, vertinimo tą sistemėlę, kaip galima sakyti, bet būtinai ji yra aptarta su mokiniais, kad būtų mokiniams viskas labai aišku.(M1_7); &lt;...&gt; popieriuje užrašomi tikslai, mokiniai patys įsivertina. (M3_21)</i>
	Bendri susitarimai tarp mokytojų	<i>&lt;...&gt;metodinėse grupėse, dalykų mokytojai, bendrus susitarimus susidėlioja.(M1_6); Taip, ir horizontaliai, ir vertikalčiai šitą reikalą darome [stebi individualią vaiko pažangą] ir tikrai labai daug ties tuo dirbame. (M1_11); turime visus susitarimus, kad</i>

		<i>esame susitarę, kaip tai darome, kaip fiksuojame, tai tikrai taip. (M3_15)</i>
Veikimas komandomis	Integruotas ugdymas	<i>Jiems [mokytojams] tenka pabendrauti ir suderinti, daug veda integruotų pamokų mokytojai. Tai čia reikia bendradarbiauti ir matyti kiekvieną vaiką. (M3_24)</i>
	Projektinė veikla	<i>14 projektų, 5 struktūrinių fondų, tai buvo katastrofa, bet mes įveikėme, mes tiesiog kolektyvas susitarėme, susiskaidėme komandom ir sakėme, kad nepaleisime nei vieno &lt;...&gt; žinokite, žmonės tiesiog užsivedė nuo tų metų, aš nebesustabau. (M3_14)</i>
Duomenų analizavimas ir aptarimas	Kolegialus darbas	<i>Va dabar kaip tik procesas vyksta. Rytoj turėsime su aštuntokų dalykininkais. Ir dar, kad toje klasėje dėstančių mokytojų būtų bendras matymas, kaip tuos vaikus reikėtų [vertinti], ar vieną kažkokį išskirtinį vaiką, kuris galbūt tuo laikotariu yra kažkokiame išskirtinėse sąlygose. (M1_10) &lt;...&gt; suveda [klasės auklėtojas] būtent tuos mokytojus, kuriems sekėsi ir kuriems nesisekė su tuo vaiku, kad pasidalintų, pasikalbėtų apie jį, kur, kodėl sekėsi, kas ten atsitiko, kodėl tas rezultatas pas vieną pakilo, pas kitą – ne. (M2_11) Turime tą gražų perėjimą, 4 klasės mokytoja perduoda savo vaikus dalykininkams. Jie iš savo pusės pristato vaikus, kad užtikrintų tą testinumą, į ką atkreipti dėmesį. (M3_26) Kalbasi dalykų mokytojai tarpusavyje &lt;...&gt; Galbūt tie patys penktokai yra ir pas vieną mokytoją, ir pas kitą, ką gali bendrai, ką gali konkrečiai klasei, ką gali konkrečiai mokytojui daryti. (M3_27)</i>
	Skaitmeninės priemonės pažangai fiksuoti	<i>Dabar iš tikrųjų dar mes esame „Reflectus“ įrankį labai aktyviai diegiantys.&lt;...&gt; Reikia gauti grįžtamąjį ryšį, kad žinoti pažangą. (M3_22)</i>
	Išoriniai įrankiai pažangos stebėjimui	<i>Mes esame mokykla tikrai daug metų ir labai atsakingai aptarinėjame tuos vadinamus standartizuotus testus, paskui jie pavadinti pasiekimais. Tai žodžiu, esame mokėsi, esame buvusi pilotinė mokykla, buvome drąsūs, ne patys pirmieji, bet antrame etape prisijungę. (M3_18)</i>
	Nuoseklus pažangos stebėjimas	<i>&lt;...&gt; tą vertinimą, tą bendrą matymą, mes organizuojame kas du mėnesius, dalykininkų susitikimus, toje konkrečioje situacijoje, kaip penkoje a klasėje. (M1_9); pažangą matuojame kiekvieno mokinio individualiai, tai yra stebime, kaip pakilo ar sumažėjo kiekvieno vaiko tam tikras vertinimas, tam tikras mokymas, rezultatai. (M2_5); kiekvieno vaiko yra sužymėta, plius minus vienas balas, gali svyruoti, bet jeigu yra plius minus du balai, t.y. raudonuoja ar žaliuoja pažymys ir visada yra klausimas tiek mokytojui, tiek mokiniui, ar žinoma, kokios yra priežastys ir ką darysime toliau. (M2_6); Du didesni [susirinkimai dėl mokinių</i>

		<i>pažangos], bet noras iš tikrųjų ir jau pabandymai yra, kad kas mėnesį stebėti. Ne tik, kai jau įvyksta rezultatas. (M2_9); Turime lapus, kuriuose fiksuojame pažangą. (M3_16); Jeigu kalbasi 5-8 klasės, tai, jei kalba dalykų mokytojai, kalba apie konkrečią klasę, kalba apie konkretų kiekvienos klasės mokinį. (M3_25)</i>
Tėvų įtrauktis	Pokalbiai su mokinių tėvais	<i>Labiausiai dėl mokinio pažangos tai mus veža, kaip sako kolektyvas, taip visai nelengvai pramuštas dalykas. Mes jį vadiname „trikampiais“, tie pokalbiai su tėvais, vaikais ir mokytojais. (M3_17); Aš asmeniškai kalbuosi su kiekvienu ketvirtoku ir jų tėvais, po testų. Man labai svarbu, kokie vaikai baigė pradinę mokyklą ir kokie ateina į pagrindinę, &lt;...&gt; mokytoja gali dalyvauti, o gali ir nedalyvauti, jei nori. (M3_19) Dabar kaip tik vyksta tie „trikampiai“, kai visi kalbasi ir labai duoda naudą didžiulę dėl vaiko pažangos. (M3_20)</i>

Mokyklos veiklos kryptis: Personalo valdymas

Kategorija	Subkategorija	Ilustruojantys teiginiai
Kontrolė ir priežiūra	Administracijos priminimai	<i>Mes inicijuojame ir primename, visa administracija ir aš konkrečiai, kad mes turime tokius susitarimus[bendradarbiavimo gerinant pažangą], kad mes turime tai, fiksuojame metų pradžioje savo dokumentuose, kaip veiklos planas mokyklos. (M1_12)</i>
Matomumo palaikymas	Asmeninis pavyzdys	<i>tikraiėjau visada kartu su visais ir visą vadovų komandą taip jungiau, kad parodykime pavyzdį. Juk vaikui rodome pavyzdį, parodykime mokytojui pavyzdį, įsijunkime į vadovų komandą, aktyviai, giliai. Studijuokime, nagrinėkime, darykime tą patį, ką daro mokytojai, visi kartu. (M3_29)</i>
	Ugdomasis vadovavimas	<i>Visus ramiai pasisodinau ir sakau „dabar pasikalbėkime. Pažiūrėkite, dabar yra du žodžiai. Kritikuojantis – na gal ir bjaurus žodis, nemėgstam mes tos kritikos, bet yra draugas. Tai vat kur akcentas? Ar KRITIKUOJANTIS draugas, kritikuojantis DRAUGAS?“ir kaip mes išsiaiškinome, kad būtent ta draugo kritika gali padėti paskui tau, šiuo atveju, kurį pasakoju, respublikoje gauti tikrai prieš didelę auditoriją nuostabų pagyrimą ir pasijusti labai vertingu, reikšmingu ir visokiausiu iausiu. (M3_39)</i>
	Pagalbos teikimas	<i>šiuo atveju, zoominiam variante siunčiame nuorodas, jungiamės ir paskui jau belieka moderuoti tą pokalbį ir visada pasiklausiamo, kokios konkrečios jums reikia pagalbos šiuo ir šiuo klausimu. Tai administracija ateina į pagalbą tame pačiame vertinime ar kituose klausimuose. (M1_15)</i>

Materialūs paskatinimai	Skatinimas už nuopelnus	<i>Mokykloj auklėtojai turi ir atlyginimą, jie gauna du su puse kartų Leituvos mokytojų vidurkj&lt;...&gt; Auklėtojas negali tapti bet kas, auklėtojas turi pats rodyti pavyzdį, kaip mokytojas, ta prasme puikiai dirbti, turėti gerą santykį su vaikais (M2_14)</i>
Profesinio tobulėjimo skatinimas	Mokymosi svarba	<i>veržiamės į visokius projektus, tokius kaip „besimokančių mokyklų tinklas“. (M3_28); Mokykitės, mokymų visokių labai daug visokių, duodu tiek, kiek galiu, kiek tik nori. Tai mokykitės, darykite viską, kad matytumėte save, kur tu ten esi. (M3_40)</i>
	Skatinimas dalintis	<i>Dauguma mokytojų jau suvokia, kad ne į stalčių susikišk, ką gero turi, o pasidalink. Netgi turime susikūrę tokius dalykus. Google diske kvalifikaciją pildom ir būtinai yra „su kuo pasidalinai“ ar „su kuo galėtum pasidalinti“. (M3_35) Tad pasidaro lengviau, tada mokytojai va šitaip išlaisvėję, patys išdrįsta mokymus vesti. (M3_37)</i>
Pasitikėjimas mokytoju	Mokytojų lyderystės skatinimas	<i>Tai ėjome kartu iš tiesų, užsiauginau lyderių mokytojų. Buvo visokių gražių istorijų, kaip pasikviečiau ir sakau, užduodu klausimą apie tą ar kitą dalyką. Svarsto, nesupranta, kodėl klausiu. Sakau „O žinai, kad tu galėtum paimiti tokį projektą? Gal galėtum jį koordinuoti, vesti?“. Taip užsiauginau ir naujas pavaduotojas. (M3_30) užaugo suvokimas, kas yra prisiimti atsakomybę, užaugo suvokimas, kad einu pas vadovą ne klausti „kaip aš čia galėčiau padaryti?“, o sakyti „aš noriu, aš turiu idėjų, kaip tai reikia padaryti“. (M3_31)</i>
	Mokytojų savanorystė	<i>Labai yra mokytojų savanorystė išstiprėjusi, mes visada rašome „artėja STEAM savaitė, laikas ruoštis, kas nori?“. Ir, žinokit, kai pirmą kartą darėme, atėjo 15 žmonių iš karto. Buvo daugiau nei reikia. Nes po to pradėjo ateiti kiti ir sako „aš eisiu šitam į pagalbą, o aš šitam“(M3_32)</i>