

# **PROFESINIO KAPITALO, KAIP KOMPLEKSNĖS ADAPTYVIOS SISTEMOS PAJĖGUMO, VYSTYMAS**

Milda Damkuvienė, Sigitas Balčiūnas, Jūratė Valuckienė, Evandželina Petukienė, Eglė Pranckūnienė

*Profesinio kapitalo, kaip kompleksinės adaptyvios sistemos pajėgumo, vystymas*

Milda Damkuvienė, Sigita Balčiūnas, Jūratė Valuckienė,  
Evandželina Petukienė, Eglė Pranckūnienė

**PROFESINIO KAPITALO, KAIP KOMPLEKSNĖS  
ADAPTYVIOS SISTEMOS PAJĖGUMO, VYSTYMAS**

Milda Damkuvienė, Sigitas Balčiūnas, Jūratė Valuckienė, Evandželina Petukienė, Eglė Pranckūniene

# **PROFESINIO KAPITALO, KAIP KOMPLEKSNĖS ADAPTYVIOS SISTEMOS PAJĖGUMO, VYSTYMAS**

---

Mokslo monografija



Šiauliai, 2021

UDK 371.(474.5)

Li-105

Monografija parengta Lyderystės mokymuisi ir profesinio kapitalo tyrimo ataskaitų pagrindu. Tyrimas atliktas tęsiant ilgalaikį (longitudinį) Lietuvos švietimo lyderystės raiškos tyrimą projekte „Lyderių laikas 3“ (Nr. 09.4.2-ESFA-V-715-03-0001). Projekto tikslas – sukurti paramos savarankiškiems lyderiams infrastruktūrą plėtojant vadybines kompetencijas, atveriant naujas karjeros galimybes, tobulinant, remiant ir išlaisvinant mokyklą, įgalinant švietimo bendruomenę ir kiekvieną jos narį.

Projektas finansuojamas Europos socialinio fondo agentūros ir Lietuvos Respublikos biudžeto lėšomis.

Projekto vykdytoja – Nacionalinė švietimo agentūra kartu su partneriais – VšĮ Mokyklų tobulinimo centru bei ISM vadybos ir ekonomikos universitetu.

### **Autoriai:**

Milda Damkuvienė (Vilniaus universitetas)  
Sigitas Balčiūnas (Vilniaus universitetas)  
Jūratė Valuckienė (Vilniaus universitetas)  
Evandželina Petukienė (Vilniaus universitetas)  
Eglė Pranckūnienė (VšĮ Mokyklų tobulinimo centras)

### **Recenzantai:**

Prof. dr. Daiva Beržinskienė-Juozainienė (Kolpingo kolegija)  
Doc. dr. Vita Juknevičienė (Vilniaus universitetas)  
Dr. Julija Melnikova (Klaipėdos universitetas)  
Doc. dr. Berita Simonaitienė (Kauno Technologijos universitetas)

Rankraštis apsvartytas Vilniaus universiteto Šiaulių akademijos XXXX posėdyje.... (data, protokolo Nr. XXXX), kuriame pritarta mokslo monografijos statuso suteikimui.

ISBN XX-XXXX

© Milda Damkuvienė, 2021  
© Sigita Balčiūnas, 2021  
© Jūratė Valuckienė, 2021  
© Evandželina Petukienė, 2021  
© Eglė Pranckūnienė, 2021  
© VšĮ Mokyklų tobulinimo centras, 2021  
© UAB „Šiaulių knygriškla“, 2021

## TURINYS

ĮVADAS .....	5
1. PROFESINIO KAPITALO KAIP KOMPLEKSNĖS ADAPTYVIOS SISTEMOS PAJĖGUMO VYSTYMO SAMPRATA .....	11
1.1. Mokykla – kaip kompleksinė adaptyvi sistema .....	11
1.2. Profesinis kapitalas kaip kompleksinės adaptyvios sistemos pajėgumas.....	21
1.3. Lyderystė kompleksinėje adaptyvioje sistemoje.....	31
1.4. Projektinės veiklos modelis, kaip kompleksinės adaptyvios sistemos vystymosi veiksnys .....	39
2. PROJEKTAS „LYDERIŲ LAIKAS“ – TRANSFORMUOJANČIO MOKYMOSI ŠALTINIS LIETUVOS ŠVIETIMO BENDRUOMENEI.....	43
3. TYRIMO METODOLOGIJA.....	57
3.1. Teorinės ir metodologinės tyrimo nuostatos .....	57
3.2. Tyrimo instrumentai ir matavimo skalės.....	63
3.3. Tyrimo organizavimas ir etika .....	68
3.4. Duomenų analizės metodai .....	69
4. PROFESINIO KAPITALO KAIP KOMPLEKSNĖS ADAPTYVIOS SISTEMOS PAJĖGUMO VYSTYMO TYRIMO REZULTATAI. PROJEKTO „LYDERIŲ LAIKAS 3“ ATVEJIS.....	74
4.1. Profesinio kapitalo struktūra ir raiška .....	74
4.1.1. Profesinio kapitalo struktūros empirinis pagrindimas .....	74
4.1.2. Profesinio kapitalo, kaip kompleksinės adaptyvios sistemos profesinio pajėgumo, raiška .....	80
4.1.3. Profesinio kapitalo komponentių sąveikos .....	88
4.2. Profesinio kapitalo, kaip kompleksinės adaptyvios sistemos pajėgumo, pokytis.....	93
4.2.1. Profesinio kapitalo pokytis: pedagogo ir mokyklos lygmuo .....	93
4.2.2. Profesinio kapitalo pokyčių sąveika .....	99
4.3. Profesinio kapitalo vystymas: vadybinis aspektas .....	103
4.4. Lyderystė kaip profesinį kapitalą vystanti gyvybinė jėga.....	110
4.4.1. Pedagogų, ugdymo įstaigų vadovų ir savivaldybės švietimo specialistų lyderystės pokytis .....	110
4.4.2. Pedagogų lyderystės pokyčio įtaka profesiniam kapitalui .....	115
4.4.3. Direktorius lyderystė kaip profesinį kapitalą vystanti galia .....	120
4.5. Projekto „Lyderių laikas 3“ daugiakomponentės sąveikų erdvės poveikis mokyklai kaip kompleksinei adaptyviai sistemai .....	128
4.5.1. Organizacijos ir asmens profesinė ūgtis .....	128
4.5.2. Poveikis mokinių ugdymosi rezultatams .....	131
4.5.3. Daugiakomponentės sąveikos mokyklos vystymuisi .....	134
IŠVADOS IR DISKUSIJA.....	140
SUMMARY .....	143
LITERATŪRA .....	150
PRIEDAI.....	159

## IVADAS

Ši mokslo monografija – vienas iš nacionalinio projekto „Lyderių laikas“ leidinių, kuriame analizuojamas Lietuvos mokyklų, kaip pagrindinių švietimo sistemos dalyvių, profesinio kapitalo vystymas. Remiantis kompleksiško teorija mokykla traktuojama kaip kompleksinė adaptyvi sistema, o profesinis kapitalas kaip kompleksinės adaptyvios sistemos pajėgumas, kurio augimas turi įtakos mokyklos, sėkmingai kokybinei kaitai ir prisitaikymui prie dinamiškų aplinkos pokyčių taip, kad gerėtų mokinių mokymasis.

Trečiasis projekto „Lyderių laiko“ etapas („Lyderių laikas 3“) – tai mokyklų veiklos kontekstas ir kartu veiksnys, inicijavęs savivaldybių mokyklose dinamišką profesinio augimo kelionę, kurios tematinis laukas ir konceptualus veikimo pagrindas – profesinis kapitalas. Hargreaves ir Fullan (2012) profesinio kapitalo konstruktas pripažįstamas kaip ugdymo kokybės tobulinimo pagrindas, sujungiantis individualių švietimo praktikų profesionalumą ir kolektyvinę švietimo bendruomenės atsakomybę už profesinį augimą visos sistemos lygiu (Pranckūnienė, 2018). „Kapitalo“ sampratą, kurios konceptualus pagrindas - ekonomikos mokslas, Hargreaves ir Fullan (2012, 2019) praplečia teigdami, kad profesinio kapitalo švietime esmė – ne jo kumulavimas ir kaupimas *per se*, bet profesionalumo plėtojimas tam, kad būtų geriau įgyvendinta švietimo misija. Profesinio kapitalo komponentai (žmogiškasis, socialinis, sprendimų priėmimo) tarpusavyje susiję ir palaiko vienas kito vystymąsi. Žmogiškasis kapitalas – tai mokytojo profesionalumą apibrėžiančių savybių visuma, apimanti profesines žinias, įgūdžius, gebėjimus, patirtį ir intelektą, individualų talentą. Socialinis kapitalas – tai pasitikėjimu grindžiamų asmenų tarpusavio ryšių ir santykių visuma, bendradarbiavimas, savitarpio pagalba. Sprendimų kapitalu vadinamas gebėjimas laiku priimti reikiamus, išmintingus sprendimus (Hargreaves ir Fulan, 2019).

Profesinio kapitalo tyrinėjimo tradicija dar tik kuriasi (Pranckūnienė, 2018). Profesinis kapitalas kaip trijų profesionalumo komponentų sinergija dažniausiai tyrinėjama mokytojų profesinio rengimo / tobulinimosi kontekste (pvz., kaip socialinis mobilumas vysto profesinį kapitalą (Major ir Weiner, 2021) arba, kaip vertinant mokytojų kompetenciją siekti konkrečių ugdymo tikslų (pvz., koks profesinio kapitalo vaidmuo gerinant mokinių matematinius gebėjimus (Callingham ir kt., 2015), diegiant IKT grįstas mokymo inovacijas (Liu ir kt., 2020)). Profesinis kapitalas dažnai analizuojamas pasitikėjimo vystymo (Nolan ir Molla, 2017), lyderystės (Osmond-Johnson, 2017) kontekstuose, taip pat tyrinėjant mokytojų bendradarbiavimo tinklus, komandiškumą ir veikimą profesinėse bendruomenėse (Chapman ir kt., 2016; Brown ir kt., 2020; Mac ir Albertsen, 2020). Būtų galima įvardinti dar ne vieną tyrimų kryptį ir paminėti ne vieną mokslininką, tyrinėjantį profesinį kapitalą, tačiau mokslinių tyrimų, kuriuose profesinis kapitalas būtų traktuojamas ir vertinamas kaip organizacinis pajėgumas švietimo organizaciją analizuojant kaip kompleksinę adaptyvią sistemą neteko sutikti.

Švietimo sistemą ir joje veikiančių organizacijų elgseną analizuoti remiantis kompleksiško mokslo teorija skatina ir vis labiau plintantis požiūris į švietimą, kaip į pasidalytą mokymosi veiksmą (angl. *a shared learning action*), pripažinimas, kad švietimo sistema yra viena iš kompleksiškesnių sistemų, neišvengiamai esanti nuolatiniame sąveikoje su kitų sistemų (kultūros, socialinės, sveikatos, infrastruktūros, ekonomikos ir kt.) elementais, o šių sistemų dalyvių įvairialypių ir įvairiakrypčių sąveikų tvarka nėra aiškiai apibrėžta ir iš anksto numatyta (Lemke ir Sabelli, 2008) ir ne visuomet nuspėjamu būdu susiliejanči kompleksinėje visumoje (Jappinen, 2014). Taigi, norint suprasti ir analizuoti kompleksines sistemas (ypač jų kaitą), yra reikalingas platesnis matymas, į iššūkį ar kaitos situaciją žvelgiant ir įvertinant ne tik vidines, bet ir išorines sąsajas, tinklines jungtis ir kitus besikeičiančius veiksnius, bet ir suvokiant visą sudėtingos sistemos vaizdą, analizuojant jo dinamiką. Apie poreikį analizuoti švietimo sistemą kaip kompleksinę adaptyvią sistemą kalba

Ghaffarzadegan ir kt. (2017), Jacobson ir kt. (2019), teigdami, kad kompleksiško perspektyvos taikymas švietimo sistemos tyrimuose yra gana ankstyvoje stadijoje, nors tokių iniciatyvų yra.

Savo darbuose švietimo, kaip kompleksinės sistemos, konceptualias nuostatas tyrinėjo Lemke and Sabelli (2008), Jacobson (2015), Jacobson ir kt. (2019), Mason (2016). Mokyklą, kaip kompleksinę adaptivią sistemą, taikydami strateginio valdymo perspektyvą – Fidan ir Balci (2017). Bendradarbiaujančios lyderystės (angl. *collaborative leadership*) fenomeną švietimo institucijose pasitelkdami kompleksiško teoriją analizavo Jappinen (2014), sveikatinimo programų diegimo mokyklose iššūkius – Keshavarz ir kt. (2010). Yra ir mokyklos, kaip kompleksinės adaptivios sistemos, elgsenos modeliavimo tyrimų (pvz., Mital ir kt., 2014), konkrečių pokyčių, vykusių mokyklose, atvejų analizių (pvz., Kershner ir McQuillan, 2016). Lietuvoje organizacijų valdymo problematiką neapibrėžtumų aplinkoje analizavo Jucevičius ir kt., 2017, saviorganizacija grindžiamų industrinių sistemų formavimasi – Grumadaitė (2018), kompleksiško teoriją keliant pokyčių švietimo sistemoje sistemiškumo ir tvarumo klausimus taiko Valackienė ir Želnienė (2018), Pilkauskas (2017, 2018) kompleksiško teorija remiasi analizuodamas šiuolaikinius karinius konfliktus.

Profesinio kapitalo vystymo kompleksinių adaptivių sistemų perspektyvoje analizę skatino rinktis ir paties projekto „Lyderių laikas“ kompleksiškas. Projektas, kaip ilgiausiai trukęs ir vienas sudėtingiausių projektų Lietuvos švietimo istorijoje, pasižymėjo kompleksiškiems projektams būdingomis savybėmis: projekto detalių / sudedamųjų komponentų gausa, dideliu dalyvių (agentų) skaičiumi, jų tarpusavio sąveikų įvairove, projekto veiklų ir jų rezultatų priežastinių ryšių neapibrėžtumu, savita sistemų kaitos dinamika, ribotu galėjimu iš anksto įvertinti konkrečių veiklų tinkamumą ir prognozuoti konkrečius rezultatus (Vidal ir kt., 2011).

Monografijoje pristatomų teorinių ir empirinių studijų objektas yra profesinio kapitalo kaip kompleksinės adaptivios sistemos pajėgumo vystymas. Tyrimu siekiant atskleisti profesinio kapitalo, kaip kompleksinės adaptivios sistemos pajėgumo, struktūrą ir dinamiką, ieškoma atsakymų į šiuos probleminius klausimus:

- Kokie yra mokyklos, kaip kompleksinės adaptivios sistemos, požymiai?
- Kokia yra profesinio kapitalo, kaip kompleksinės adaptivios sistemos pajėgumo, struktūra ir jo komponentų sąveikos?
- Kokie yra projekto „Lyderių laikas 3“, kaip profesinio kapitalo vystymo, erdvės požymiai?
- Kokia yra profesinio kapitalo dinamika projekto inicijuotų daugiakomponentų sąveikų lauke?
- Kiek projekto „Lyderių laikas 3“ sukurta erdvė keičia lyderystę, kaip profesinio kapitalo, gyvybinę jėgą?
- Kaip lyderystė skatina profesinio kapitalo, kaip kompleksinės adaptivios sistemos pajėgumo, vystymą(si)?

### **Tyrimo teorinės nuostatos**

Siekiant suprasti, kaip vyksta pokyčiai, kaip plėtojasi organizacijų, kaip sistemų, pajėgumai, kokiais principais ir kokia mąstysena turėtume vadovautis, norint paaiškinti organizacijų kaitos procesus (Koopmans, 2020) projekto „Lyderių laikas 3“ inicijuotos profesinio kapitalo transformacijos analizuojamos per kompleksiško teorijos prizmę.

Kompleksiškumo teorija, kilusi iš biologijos ir matematikos mokslų ir įnešusi nemažą indėlį į gamtos mokslus, pripažįstama kaip vertinga paradigma ir socialiniuose moksluose (vadyboje, ekonomikoje, psichologijoje, sociologijoje), siekiant integralaus daugiadisciplininio socialinės tikrovės supratimo (McEvoy, 2018). Ši teorija kviečia į visas socialines sistemas žiūrėti kaip į kompleksines adaptivias sistemas (Uhl-Bien, Marion, McKelvey, 2007), kuriose daugybė skirtingų, bet tarpusavyje priklausomų elementų (agentų) netiesiniu būdu sąveikauja keliuose sistemos ir aplinkos lygiuose, taip sukurdami naujus sistemos elgsenos modelius,

saviorganizacija grindžiamą sistemos dinamiškumą, būtiną sėkmingam organizacijos gyvavimui. Kompleksiškumo teorija suteikia galimybę konceptualizuoti šias sudėtingas, netiesines ir neapibrėžtas sistemų transformacijas ir pripažįstama kaip reikšminga prieiga tiriant kompleksinių adaptyvių sistemų lūžio taškus, organizacijų, kaip sistemų, atsparumą bei kitus su organizacijų kaita susijusius reiškinius (Carmichael ir Hadzikadic, 2019).

Pasitelkdami kompleksiško teoriją, tam tikra prasme peržengiame tradicinių švietimo sistemos tyrimų, kuriuose mokyklos, kaip švietimo sistemos dalies, elgseną ir joje vykstančius kaitos procesus įprasta analizuoti tik disciplinos "viduje" priimtinais metodais, ribas. Manytume, kad kuo sistema sudėtingesnė, tuo holistiškesnio sisteminio mąstymo reikalauja jos supratimas, todėl gali keistis ir tyrimo prieiga. Kompleksiškumo teorijos prieiga padeda geriau suprasti ir paaiškinti realybės sudėtingumą ir įvairius sistemų transformacijos aspektus. Tyrimui taikydami kompleksiško teoriją, siekiame tarpdalykinių žinių integracijos ir sinergijos, manydami, kad, analizuojant įvairių sričių kompleksines sistemas, vienoje srityje atrasti veikimo mechanizmai gali būti naudojami išvalgomis apie panašų poveikį turinčius elementus kitos srities sistemose atrasti.

Profesinis kapitalas traktuojamas kaip kompleksinės adaptyvios sistemos profesinis pajėgumas. Pagal Jacobs ir Grant (1999) ir Eisinger (2002), organizaciniai pajėgumai reiškia stiprius ir veikti įgalintus profesionalus ir organizacijos gebėjimą mobilizuoti reikiamus vidinius ir išorinius išteklius priimant duomenimis grįstus strateginius sprendimus bei nuolatinius vertinimo ir grįžtamojo ryšio mechanizmus (Jacobs ir Grant, 1999), kurie „padeda ir leidžia organizacijai vykdyti savo misiją“ (Eisinger, 2002, p. 117). Organizacinių pajėgumų analizė atliekama siekiant suprasti kintamuosius, turinčius įtakos organizacijos rezultatyvumui (angl. *performance*) (Eisinger, 2002). Organizaciniai pajėgumai, kuriami žmogiškojo, socialinio ir organizacinio kapitalo pagrindu, ir yra tas potencialas, kuris įgalina organizaciją sėkmingai prisitaikyti prie besikeičiančios aplinkos. Taigi, profesinis kapitalas, kaip tarpusavyje susijusių žmogiškojo, socialinio ir sprendimų priėmimo dimensijų sinergija (Hargreaves ir Fullan 2019), yra laikoma unikalių (kiekvienai organizacijai savitų) charakteristikų visuma, kurios vystymasis rodo organizacijos gebėjimą transformuotis proaktyviai veikiant nuolat kintančioje situacijoje. Profesinis kapitalas nėra pats sau savaime galutinis rezultatas. Profesinio kapitalo vystymasis, jo augimas yra laikomas inovatyvaus mąstymo ir veikimo šaltiniu, reikalingu sistemos mokymuisi, kokybinei kaitai ir prisitaikymui siekiant geresnio mokinių mokymosi.

Lyderystė – kompleksinės adaptyvios sistemos gyvybinė jėga, išskylanti daugialypių ir įvairiakrypčių sąveikų metu, pasireiškianti kaip neformalių ir formalių galių ir įtakų dinamika, skatinanti organizacijos profesinio pajėgumo kaip organizacijos adaptyvumo potencialo vystymąsi, generuojanti naujo radimąsi organizacijose (Lichtenstein ir kt., 2006, Uhl-Bien ir kt., 2007).

„Lyderių laiko“ trečiasis etapas (projektas „Lyderių laikas 3“, įgyvendintas 2017 – 2020 m.) taip pat traktuojamas kaip iš dalies savaranki kompleksinė adaptyvi sistema, t. y., daugiakomponentė agentų, jų tarpusavio sąveikų ir sąveikų su kitų sistemų elementais sistema, judinanti švietimo bendruomenes (mokyklas ir savivaldos švietimo sistemas) iš pusiausvyros būsenos per įvairialypes lyderystę, asmeninę ir bendruomeninę profesinę augimą vystančias veikimo patirtis. Projekto „Lyderių laikas 3“ veikimo laukas – savivaldybė kaip integralus švietimo įstaigų tinklas, turintis specifinį socialinį, kultūrinį, ekonominį kontekstą ir unikalų potencialą švietimo bendruomenės profesionalumui plėtoti.

Projekto „Lyderių laikas 3“ metu kiekvienoje iš 45 projekte dalyvaujančių Lietuvos savivaldybių rengtas ir įgyvendintas savitas pokyčio projektas, kurio idėjinis pagrindas – organizacijos profesinio kapitalo vystymas (Hargreaves ir Fullan 2019), orientuojantis į glaudesnę sisteminių bendradarbiavimą, švietimo sistemos dalyvių lyderystės stiprinimą, padedantį siekti geresnių mokymosi ir ugdymosi rezultatų. Savivaldybių pokyčių

projektai yra labai skirtingi savo poveikio sritimi, turiniu ir apimtimi, įgyvendintomis veiklomis ir tikslinėmis grupėmis. Kiekvienas iš jų sprendė konkrečią, tik tai savivaldybei aktualią, sisteminę problemą, susijusią su mokinių mokymosi pasiekimų gerinimu, turėjo savitą atskaitos tašką ir pasiektų rezultatų mastą. Profesinio kapitalo vystymas lyderystės pagrindu yra bendras visų mokyklose įgyvendintų projektų vektorius.

### **Tyrimo metodologinės nuostatos ir metodai**

Profesinio kapitalo, kaip kompleksinės adaptyvios sistemos profesiniam pajėgumui atskleisti taikoma kritinio realizmo paradigmė perspektyva, akcentuojanti skirtingų pasaulėžiūrų suderinamumą, apjungianti realistinę ontologiją ir interpretatyvistinę epistemologiją ( Bygstad, Munkvold ir Volkoff, 2016 ) numatanti, kad kokybiniai ir kiekybiniai tyrimai gali būti atliekami kartu, papildydami vienas kito ribotumus (Creswell & Plano Clark, 2011).

Kritinio realizmo požiūriu, realybė yra suskirstyta į tris sritis: empirinę (angl. *empirical domain*), faktinę (angl. *actual domain*) ir tikrąją (angl. *real domain*) (Bhaskar, 2016). Tikrąją sritį sudaro nepriklausomai nuo mūsų suvokimo egzistuojančios socialinės struktūros, gamtos objektai, materialūs artefaktai ir konceptualūs objektai, tokie, kaip kalba, nuomonės, tikslai. Faktinę sritį sudaro įvykiai ir padariniai, kuriuos ir principo galime stebėti, o empirinę sritį – mūsų suvokimai ir patirtys. Profesinis kapitalas, kaip kompleksinės adaptyvios sistemos profesinį pajėgumą atspindinčių požymių rinkinys yra matuojamas empiriniu lygmeniu, klausiant žmonių apie tai, ką jie patiria, kaip vertina savo profesinę praktiką. Faktinio lygmens tikrovę sudaro realiai mokykloje egzistuojančios sąlygos profesiniam tobulėjimui, pedagogų profesionalumas, profesinės sąveikos sąlygų ir procesų, sprendimų priėmimo praktikos ir pan. Visas šias sąveikas ir procesus galima paaiškinti mokyklos, kaip institucijos, paskirtimi, įstatymų apibrėžtomis institucijos veiklos taisyklėmis, sistemos agentų (pedagogų ir vadovų) galių santykiais, įskaitant lyderystės fenomeną, ryšius atskleidžiant projekto „Lyderių laikas 3“ sąlygotos kaitos kontekste.

Kritinio realizmo požiūriu realybė yra dinaminė (Bhaskar, 2016). Kaip ir kompleksiskumo teorijos, kritinio realizmo požiūriu socialinę sistemą sudaro ne atskiros tarpusavyje sąveikaujančios dalys, kur aplinka laikoma „kita sistema“, o sistemos yra atviros, ir keičiančios viena kitą per abipusio prisitaikymo procesus. Struktūros sukuria pagrindą agentų veikimui, o struktūrų ir agentų tarpusavio sąveikos įtakoja naujų struktūrų ir naujų sistemos savybių radimąsi. Taigi, tyrime sutelkiamas dėmesys ne į vieną struktūrą, o į įvairių sistemos komponentų santykius ir tai, kaip jie laikui bėgant vystosi, siekiama identifikuoti mechanizmus, kurie sukelia tuos įvykius.

Tyrimė laikomasi nuostatos, kad epistemologiškai mūsų suvokimas apie tikrovę būtinai yra kontekstualus ar net klystantis, nes jis priklauso nuo to, kaip mes interpretuojame tai, ką matome (Volkoff, Strong, 2013). Žinojimas yra tranzityvus, be to gali būti kelios perspektyvos aiškinančios įvykių tyrinėjamą objektą, teorija iš principo negali pasiūlyti visapusiško ir išsamaus reiškinio vaizdo, todėl tyrimo tikslas yra išmatuoti ir patikrinti tikrąsias struktūras, objektyvumą nustatant tik apytiksliai.

Siekiant visapusiškai atskleisti profesinio kapitalo, kaip kompleksinės adaptyvios sistemos, savybes ir kaitos dinamiką, pasirinkta mišrių metodų tyrimo strategija. Kiekybiniai ir kokybiniai duomenys rinkti prioritetą teikiant kiekybinei tyrimo metodikai, statistinę informaciją apie profesinio kapitalo struktūrą, jį sudarančių komponentų tarpusavio sąsajas papildant kokybiniame tyrime atskleistais kompleksinės adaptyvios sistemos požymiais. Kiekybinio ir kokybinio tyrimų metodikos tarpusavyje nesiejamos, t. y. tyrimo, atlikto pagal vieną metodą rezultatai neturi įtakos kito metodo taikymui, tačiau tyrimų rezultatai papildo vienas kitą pažįstant, giliau suprantant ir aiškinant tyrinėjamą fenomeną.

Profesinio kapitalo, kaip kompleksinės adaptyvios sistemos profesinio pajėgumo, jo vystymo ir lyderystės vertinimui parengti klausimynai ugdymo įstaigų pedagogams, ugdymo įstaigų vadovams ir savivaldybių

švietimo specialistams. Klausimynų pagrindas – Hargreaves ir Fullan (2019) profesinio kapitalo vystymo idėja, apimanti tris dimensijas: žmogiškąją, socialinę ir sprendimų priėmimo kapitalą.

Anketinės apklausos duomenys rinkti virtualiu būdu prasidedant projekto veikloms konkrečioje savivaldybėje (I matavimas, 2017 m. lapkričio - gruodžio mėn.) ir baigiantis projekto veikloms (II matavimas, 2020 m. vasario – kovo mėn.), taigi tyrime tų pačių ugdymo įstaigų respondentai tyrime dalyvavo du kartus. Iš viso tyrime I ir II matavimo metu dalyvavo 9053 bendrojo ugdymo mokyklų pedagogų, 735 ikimokyklinio ugdymo mokyklų pedagogų, 844 mokyklų vadovų, 219 savivaldybių švietimo specialistų iš 30 savivaldybių. Penkiolikos savivaldybių iš 45 dalyvavusių projekte „Lyderių laikas 3“ tyrimo duomenys nėra įtraukti į apibendrintus II matavimo rezultatus dėl to, kad jose projekto veiklos prasidėjo 2019 rugsėjo mėn. (COVID-19 pandemijos metu), vyko ypatingomis nuotolinio ugdymo ir fizinio kontakto ribojimo sąlygomis, ir projekto įgyvendinimo situacijos negali būti lyginamos

Kiekybinė duomenų analizė atliekama pasitelkus aprašomosios, tikimybinės ir daugiamatės statistinės analizės metodus. Profesinio kapitalo struktūra atskleista taikant tiriančiosios faktorinės analizės metodą (pagrindinių komponentų metodas ir VARIMAX ašių pasukimas), skalių patikimumas vertinamas skaičiuojant *Cronbach alfa* koeficientą. Pagrindžiant, kad išskirta profesinio kapitalo dimensijų struktūra yra vieno latentinio požymio – Profesinio kapitalo – sandai, atlikta patvirtinančioji faktorinė analizė (CFA). Vertinat vieno kintamojo poveikio kitam kintamajam ar skirtumo tarp tiriamų grupių statistinį reikšmingumą, šalia statistinių hipotezių tikrinimo metodų yra pasitelkiami ir poveikio dydžio matai – eta kvadratu ar dalinis eta kvadratu ir Cohen *d* koeficientas. Siekiant detaliau atskleisti kintamųjų tarpusavio sąsajas, taikyti struktūrinių lygčių modeliavimo (SEM) metodai. Tikrinamų priežastinių ryšių modelių suderinamumas su tyrimo duomenimis vertintas pagal prieaugių suderinamumo indeksą (IFI), Takerio-Luiso indeksą (TLI), Sąlyginį suderinamumo indeksą (CFI) ir Kvadratinės šaknies iš vidutinės aproksimacijos paklaidų indeksą (RMSEA).

Kokybinio tyrimo metu atliekant antrinę kokybinę žurnalistinių interviu su projekto „Lyderių laikas 3“ savivaldybių švietimo bendruomenių nariais duomenų analizę, siekiama nustatyti, koks projekto „Lyderių laikas 3“ kaip daugiakomponentų sąveikų erdvės poveikis mokyklos vystymuisi? Analizuotas 31 žurnalistinis interviu su savivaldybių švietimo bendruomenių nariais (savivaldybių kūrybinių komandų vadovais, savivaldybės administracijos švietimo padalinio atstovais, mokyklų vadovais). Žurnalistinių interviu analizė atlikta taikant kokybinės turinio (angl. *content*) analizės metodą, indukcinės ir dedukcinės analizės logikos derinimo strategiją.

Tyrime laikomasi bendrųjų socialinių tyrimų etikos reikalavimų<sup>1</sup>: tyrimo teisėtumo, tyrimo tikslų aiškumo ir atskleidimo dalyviams, dalyvavimo tyrime savanoriškumo, tyrimo dalyvių privatumo ir konfidencialumo išsaugojimo, apgaulės ir manipuliavimo vengimo, mokslinio sąžiningumo.

## Leidinio struktūra

Pirmojoje dalyje pristatomas konceptualus tyrimo pagrindas – profesinio kapitalo kaip kompleksinės adaptyvios sistemos pajėgumo vystymo teorinė samprata, išskiriami mokyklos, kaip kompleksinės adaptyvios sistemos požymiai, pristatomas profesinio kapitalo kaip kompleksinės adaptyvios sistemos pajėgumo konceptas, analizuojama, kuo pasižymi lyderystė kompleksinėje adaptyvioje sistemoje. Skyrius baigiamas pristatant projektinės veiklos modelį, kaip kompleksinės adaptyvios sistemos vystymosi veiksnį.

<sup>1</sup> Europos elgesio kodeksas mokslinių tyrimų etikos klausimais (2018).  
Atitikties mokslinių tyrimų etikai vertinimo gairės (2020)

Antrojoje dalyje pateikiama projekto „Lyderių laikas“ konceptuali biografija, jo istorijos apmąstymas, aptariant projekto etapų ir įvykių seką, lyderystės vystymo trajektoriją, prisimenant kontekstą, paaiškinant projekto vystymo sprendimų prasmę, pristatant projekto veiklų integralumą asmens ir organizacijos profesinei ūgčiai.

Trečiojoje dalyje pristatyta tyrimo metodologija, pateikiant teorines ir metodologines tyrimo nuostatas, mokyklos, kaip kompleksinės adaptyvios sistemos, vystymosi loginę schemą, pristatant naudotus tyrimo instrumentus ir matavimo skales, aprašant tyrimo organizavimo eigą, tyrimo etikos principus, įvardijant taikytus duomenų analizės metodus.

Ketvirtojoje dalyje pateikiami empirinio tyrimo rezultatai. Analizuojama tyrimu nustatyta profesinio kapitalo struktūra ir raiška, vertinamas profesinio kapitalo, pokytis ir vadovų sprendimai vystant profesinį kapitalą, analizuojama, kaip projekto metu kitos lyderystė kaip profesinį kapitalą vystanti gyvybinė jėga ir koks projekto „Lyderių laikas 3“ poveikis mokyklai kaip kompleksinei adaptyviai sistemai.

Penktojoje dalyje pateiktos pagrindinės tyrimo išvados ir diskusija.

Monografiją parengė jungtinė tyrėjų grupė: Vilniaus universiteto Šiaulių akademijos mokslininkai dr. M. Damkuvienė, S. Balčiūnas, dr. J. Valuckienė, dr. E. Petukienė ir VšĮ „Mokyklų tobulinimo centro“ *steigėja, švietimo ekspertė-konsultantė* dr. E. Pranckūnienė.

*Tyrėjų komanda dėkoja visiems švietimo įstaigų pedagogams ir vadovams, savivaldybių administracijų švietimo padalinių specialistams, dalyvavusiems tyrime, projekto „Lyderių laikas 3“ savivaldybių kuratoriams ir kūrybinių komandų vadovams, padėjusiems administruoti apklausą, užtikrinusiems savivaldybių ir tyrėjų komandos bendradarbiavimą.*

## 1. PROFESINIO KAPITALO KAIP KOMPLEKSNĖS ADAPTYVIOS SISTEMOS PAJĖGUMO VYSTYMO SAMPRATA

### 1.1. Mokykla – kaip kompleksinė adaptyvi sistema

**Kompleksinės adaptyvios sistemos elementai: agentai, sąveikos, vystymosi istorija ir aplinka. Sistemos elgsena kaip balansavimas tarp tvarkos ir chaoso, sąveikų nenuspėjamumas, savi-organizacija. Sistemos rezultatyvumo požymiai: naujo radimasis ir adaptyvumas.**

Kompleksiškumo teorija tyrinėja ir aiškina kompleksinių adaptyvių sistemų (KAS) veikimą. Kompleksinės adaptyvios sistemos yra pagrindinis kompleksiško teorijos analizės objektas. Organizacijoms kaip kompleksinėms adaptyvioms sistemoms apibūdinti dažnai pasitelkiamos neuronų tinklo (Uhl-Bien ir kt., 2007), gyvo organizmo (Stacey, 2007) metaforos. Kompleksinės adaptyvios organizacijos yra sąveikaujančių, vienas nuo kito priklausančių agentų tinklai, kuriuos sieja bendras tikslas arba ateities perspektyva. Kompleksinės adaptyvios organizacijos yra kintančios struktūros: jas sudaro daugybė susipinančių hierarchijų, viena su kita susijusių dinamiškame, interaktyviame tinkle (Uhl-Bien ir kt., 2007) ir sugebančių nuolat adaptuotis prie vis naujų sąlygų ir aplinkybių, kūrybiškai spręsti problemas ir mokytis.

**Kompleksinės sistemos sudarytos iš daugybės komponentų – agentų**, sąveikaujančių ir susisiejančių įvairaus pobūdžio nuolat kintančiais tarpusavio ryšiais. Agentais vadinami atskiri, bet tarpusavyje susiję sistemos komponentai, kurie, sąlygojami tam tikrų numatytų ribojimų, vienu metu veikia kartu, kad pasiektų bendrą visos sistemos rezultatą.

Kompleksinės adaptyvios sistemos komponentai – agentai – yra episteminiškos sistemos vienetas arba subjektas, kurio pradinėje konfigūracijoje „užkoduota“ adaptyvumo savybė, t. y. gebėjimas keistis ar pritaikyti savo elgesį besikeičiančioje sistemoje (Holland, 1986). Kompleksinėse adaptyviose sistemose agentais laikomi ne tik pavieniai asmenys – jais gali būti grupės, komandos, padaliniai, įmonės. Pasak Mackenzie (2006), agentais vadintini bet kokie subjektai, galintys vykdyti procesą. Tačiau kai kuriais atvejais agentai – tai ir procesiniai organizacijos veiklos komponentai, pvz., informacinių sistemų tinklai, valdymo sistemos.

Agentai, kaip sistemos komponentai, turi diskretumo požymių (juos galima identifikuoti kaip atskirus sistemos vienetus), tačiau pati kompleksinė sistema gali būti analizuojama tik kaip tarpusavyje susijusių ir vienas nuo kito priklausančių agentų rinkinys ar sąveikų tinklas, kurį charakterizuoja ne tik agentų tarpusavio santykiai, bet ir besikeičiančios jų ribos. Nors kompleksinės sistemos komponentai (agentai) ir jų artefaktai *per se* yra svarbūs, būtent jų sąveikos ir tarpusavio santykiai yra tai, kas sistemoje generuoja naujo radimasis (May ir kt., 2016).

**Kompleksinių adaptyvių sistemų agentams būdingas heterogeniškumas.** Nors agentų požymiai (angl. *attributes*) yra panašūs (angl. *self-similar*) (Carmichael ir Hadzikadic, 2019), bet drauge jie ir skiriasi turimų požymių reikšmėmis, t. y. jų raiškos laipsniu. Kompleksinės sistemos agentai gali būti charakterizuojami pagal žinių profilius (angl. *knowledge profiles*), ekspertiško lygį (angl. *expertise*), pajėgumus (angl. *capabilities*), kompetenciją (angl. *competence*) (Adler ir kt., 2011), bet šių požymių raiška kiekvieno agento atveju yra skirtinga. Agento požymių raiška konkrečioje situacijoje sąlygoja jo galią ir įtaką tarpusavio sąveikų procesuose. Nors intelektinis kapitalas, intelektinė nuosavybė, „žinojimas, kaip“ (angl. *know-how*), ekspertiškas laikomos vieninteliu neišsenkančiu, tvarių organizacijų, kaip kompleksinių sistemų, sėkmingo gyvavimo ir veikimo komponentu (McElroy, 2000), dėl agentų požymių panašumo konkretus agentas gali būti pakeistas kitu panašius požymius turinčiu agentu, nesutrikdant sistemos funkcionavimo ir ypatybių (Carmichael ir Hadzikadic, 2019).

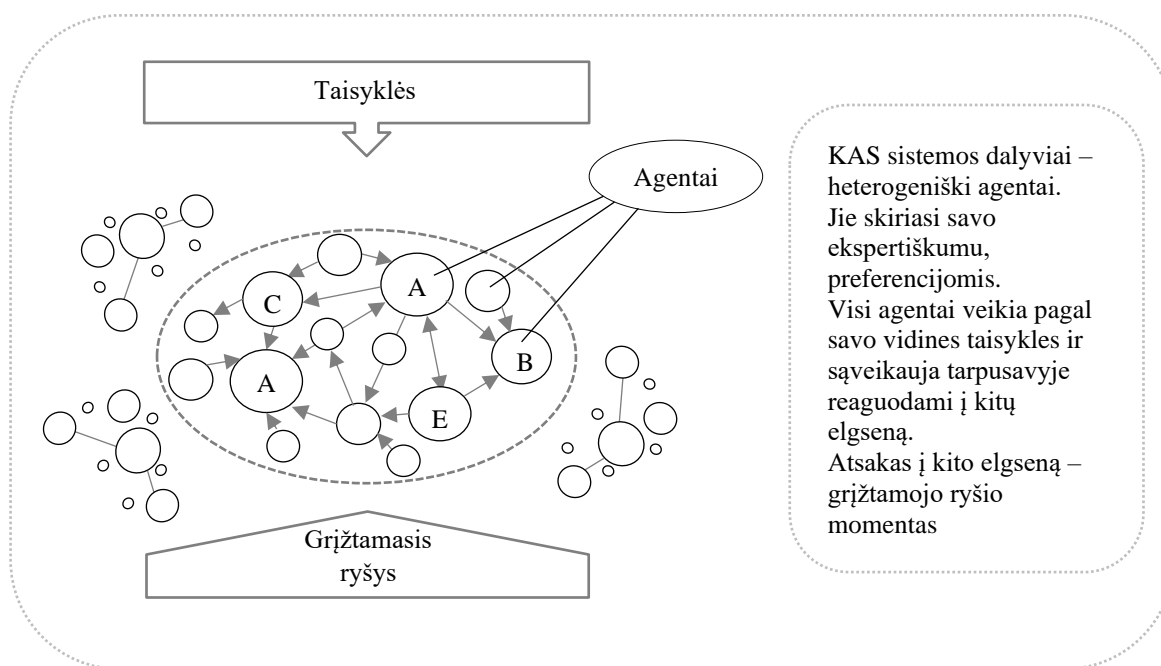
Kompleksinės adaptyvios sistemos struktūra apibūdinama kaip poreikį tenkinantis sistemos komponentų (agentų) sąveikų modelis. Agentų tarpusavio sąveikų pobūdis gali būti labai įvairus (fizinis, informacinis, bendro intereso turėjimas ir kt.). Agentų tarpusavio ryšių įvairovė (labai stiprūs arba labai silpni ryšiai) ir jų pokyčiai lemia, kad, be organizacijos vystymosi ir augimo (kas yra bendra visų ir kiekvieno agento savarankiška siekiamybė), yra nemaža sąveikų įvairovės determinuota nenumatytų rezultatų ir jų pasekmių tikimybė (Brainard ir Hunter, 2016).

**Kompleksinėje sistemoje agentai veikia ir į aplinką reaguoja pagal savo vidines taisykles** (angl. *rules*). Biocheminėje sistemoje taisyklėmis laikomos cheminės reakcijos, o socialinėse sistemose individų lygmeniu taisyklių vaidmenį atlieka procedūrinės normos, kultūriniai memai, mąstymo ar mentaliniai modeliai ir pan. Organizacijoms būdingos skirtingų tipų oficialios organizacinės tvarkos ar taisyklės, atskiri agentai kasdienius veiksmus taip pat grindžia pagal savo vidines taisykles. Dėl agentų heterogeniškumo jų tikslai ir elgsena vieni kitų atžvilgiu kelia įtampas. Vienų agentų vidinės taisyklės vertinant kitų agentų požiūriu gali atrodyti neaiškios, nelogiškos ir neperimtinos.

Tarpusavio sąveikose agentai veikia (angl. *act*) ir atsako (angl. *react*) į vienas kito veiksmus, turi įtakos vienas kitam ir aplinkai, drauge jie yra veikiami aplinkos (Carmichael ir Hadzikadic, 2019). Būtent grįžtamoju ryšiu (atsaku) kompleksinėje sistemoje pasireiškia agentų tarpusavio įtaka, kai konkretus veiksmas laiko momentu  $t$  sukelia atsaką laiko momentu  $t+1$ . Grįžtamojo ryšio dėka agentai pasirenka (priima sprendimą) adaptuoti ar sinchronizuoti savo būsenas ir elgesį, kas vadinama bendradarbiavimu, arba renkasi konkuravimą, veikimo atskirai kelią. Nuo šio pasirinkimo ir nuo to, kiek ir kaip skirtingų agentų pasirinkimai koreliuoja, priklauso visos kompleksinės sistemos vystymosi kryptis ir vystymosi dinamikos pobūdis. Būtent kompleksinėse sistemose agentai susiduria su iššūkiu atpažinti, kurios jų vidinės taisyklės ir veiksmai yra vertingi, kad juos išlaikytų sąveikaudami, ir išsiaiškinti, kurių taisyklių ir veiksmų reikia atsisakyti arba juos būtina keisti. Šis atpažinimo ar atsisakymo momentas vadinamas adaptyvumu.

### 1.1.1 paveikslas

#### Kompleksinė adaptyvi sistema (KAS): agentai, taisyklės, sąveikos, grįžtamasis ryšys



Mokykla gali būti apibūdinama kaip kompleksinė adaptyvi sistema. Joje agentų veiksmo ir atsako (grįžtamojo ryšio) procesai vyksta kaip sąveikų tarp tam tikrais požymiais panašių, bet drauge jų raiška ir skirtingų švietimo sistemos dalyvių: mokytojų, vaikų, tėvų, socialinių partnerių, steigėjo atstovų ir kt. Pvz., mokytojų grupių ar komandų sąveikos kuria ugdymo procesą, mokinių mokymosi patirtis, ugdymo kokybę. Mokinių tėvai ar kiti šeimos nariai yra vaikų mokymosi partneriai. Mokiniam, veikiant individualiai ir grupėmis, daugiau ar mažiau prisiimant atsakomybę už savo mokymosi rezultatus, įsitraukiant ir proaktyviai dalyvaujant pamokose, keičiasi mokytojų elgesys klasėje ir už jos ribų.

Mokyklos kaip kompleksinės adaptyvios organizacijos veikloje dalyvauja ar į ją įsilieja ir išorinių sistemų agentai iš prižiūrinčių, paslaugas teikiančių organizacijų: vietos bendruomenės, vietos savivaldos, šalies švietimo priežiūros ir išorinio vertinimo institucijų atstovų, sveikatinimo, maitinimo ir kitas paslaugas teikiančių organizacijų ir pan. Kad skirtingi išorės agentai (pvz., aukštosios mokyklos, verslo atstovai, žiniasklaida, nevyriausybinės organizacijos ir kt.) būtų įtraukti ir ištraukti į sąveikas, reikalingas mokyklos atvirumas ir iniciatyva, padedanti ieškoti ir įsivardyti veikimo kartu tikslą, sukurti, harmonizuoti pridėtinę vertę kuriančias bendras veiklas ir jas, mokantis vieniems iš kitų bei pagal poreikį transformuojant, padaryti nuolatinėmis – taip siekiama mokyklos veiklos rezultatyvumo.

Būtent nuolatinės, o ne fragmentiškos visų agentų sąveikos gali tapti veiksminga mokyklą ir visus sąveikų dalyvius transformuojančia priemone, nes agentų heterogeniškumas ir kuriamų sąveikų įvairovė yra stimulus visiems tobulėti prisitaikant prie nuolat besikeičiančios aplinkos (Zimmerman, Lindberg ir Plsek, 2001). Kiekvieno agento nuostatos ir gebėjimas sąveikaujant savo atsaku teikti grįžtamąjį ryšį, kaip jo išskirtinumo požymis, mokyklai svarbus tik tiek, kiek agento sąlygota veiksena ir atsakas koreliuodami tarpusavyje kuria naują mokyklos, kaip kompleksinės adaptyvios sistemos, elgseną (Carmichael ir Hadzikadic, 2019).

**Kompleksinė adaptyvi sistema neatsiejama nuo aplinkos ir gali būti analizuojama ar suprantama tik kartu su ir per aplinkos kontekstą.** Jokia organizacija, vadovaujantis kompleksiško teorija, nėra savarankiškas elementas, egzistuojantis ir veikiantis atskirai nuo aplinkos. Kompleksiškumo teorija organizacijos aplinką apibrėžia kaip jos nišą (angl. *niche*) ir kaip plačią, kompleksinę ir prisitaikančią elementų (agentų), kurie tarpusavyje sąveikauja ir konkuruoja, bet kartu ir yra priklausomi vieni nuo kitų dėl savo individualios gerovės (angl. *fitness*), sistemą (Marion ir Uhl-Bien, 2007).

Sistema nėra atskiras elementas, egzistuojantis ir veikiantis atskirai nuo aplinkos. Kompleksinė adaptyvi sistema yra dinamiška ir gebanti prisitaikyti, vystytis keičiantis aplinkai, todėl jos pokyčius galima vertinti tik bendro vystymosi su visomis kitomis su ja susijusiomis sistemomis kontekste, o ne kaip atskiro ir savarankiško vieneto prisitaikymą prie aplinkos. Kompleksinės adaptyvios sistemos elementų (agentų) tarpusavio sąveikas papildo jų sąveikos su kitais išorės aplinkos elementais ir grįžtamojo ryšio su jais elementas, kuris, kaip sistemos vystymosi proceso dalis, dar labiau padidina sistemos žinias ir intelektą (Heylighen, 2011).

Kompleksinės adaptyvios sistemos yra sudėtingas makroskopinis rinkinys, susidedantis iš palyginti panašių ir iš dalies sujungtų mikrostruktūrų, susidarantių siekiant prisitaikyti prie kintančios aplinkos ir padidinti savo, kaip makrostruktūros dalies, išgyvenimą (Uhl-Bien et al., 2007). Kadangi kompleksinės adaptyvios sistemos nariai sąveikauja netiesiniu būdu, visos sąveikos sistemoje pasižymi holografija: sąveikos tarp atskirų elementų nuolat tuo pat metu kuria visumą, o visuma tuo pat metu veikia kiekvieną iš savo dalių. Būtent todėl kompleksinė adaptyvi sistema suprantama tik kartu su ir per jos aplinkos kontekstą, be to, adaptyvios sistemos geba keisti ir savo aplinkos parametrus (Marreiros ir kt., 2007).

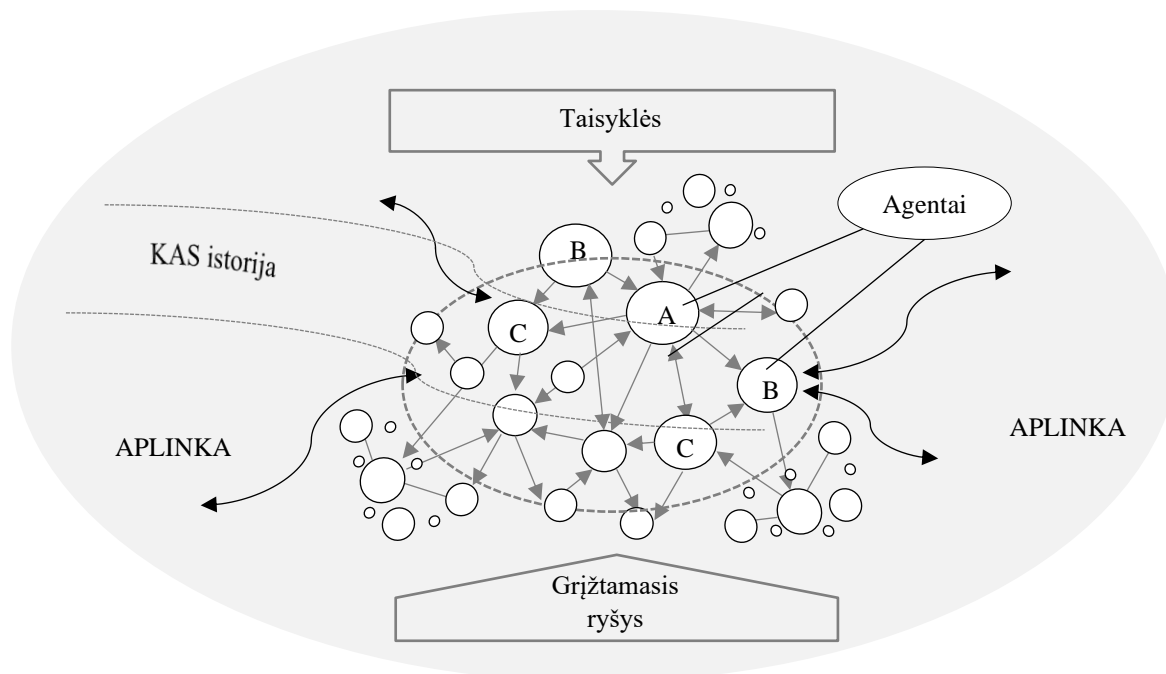
Kompleksinės sistemos vystymasis yra agentų sąveikos rezultatas, nes kiekvienas iš sistemos elementų veikia atsakydamas į kitų sistemos elementų elgesį. Kai kiekvieno agento elgesys daro įtaką ir yra veikiamas visos sistemos elgesio, sistemoje susikuria tik jai būdinga sąveikų dinamika (Stacey, 2007). Kadangi kiekviena

sistema neišvengiamai yra kažkieno didesnio dalis, priklausomai nuo atskaitos taško, konkreti kompleksinė sistema yra didesnės kompleksinės sistemos posistemis arba mažesnės sistemos makrosistema. Todėl ir mokyklą galima vertinti kaip kompleksinę adaptyvią sistemą, sudarytą iš įvairių agentų (mokinių, mokytojų, tėvų, mokyklos vadovų ir kitų darbuotojų, jų įvairių darbo grupių, skirtingų profesinio veikimo grupių ar komandų), esančią didesnio tinklo struktūros (vietos savivaldos, švietimo ir socialinių partnerių bendruomenės) dalimi ir kartu su kitais švietimo administravimo ir politikos sisteminiiais komponentais sudarančią nacionalinę švietimo makrosistemą, kuri taip pat yra kompleksinė ir adaptyvi.

**Kiekvienai kompleksinei adaptyviai sistemai būdingos unikalios veikimo pradžios sąlygos ir vystymosi istorija.** Kompleksinės adaptyvios sistemos paprastai būna jautriai susijusios su savo vystymosi kontekstu, pradinėmis sąlygomis ir istorija. Intervencija ar vystymosi strategija, priimtina vienai organizacijai, gali visai netikti kitai, o ta pati išorinė jėga gali skirtingai paveikti iš pirmo žvilgsnio panašias organizacijas, priklausomai nuo jų vystymosi istorijos (Zimmerman ir kt., 2001). Lygiai taip pat per sistemos dalyvių sąveikas suaktyvinti pokyčiai kiekvienoje organizacijoje gali rasti vis kitokiomis formomis, turiniu ir apimtimis. Skirtingi agentų elgesio modeliai randasi dėl skirtingų tipų ir lygių sąveikų tarp sistemos elementų ir jų sąveikos su aplinkos elementais. Bendrą kompleksinės adaptyvios sistemos elgesio modelį formuoja atskirų sistemos komponentų elgesys, tačiau juos tuo pat metu veikia ir bendri elgsenos modeliai (Jostad, 2015). Svarbu suprasti, kad kompleksinės adaptyvios sistemos ateitis priklauso nuo praeities ir dabarties būsenų (Jostad, 2015): kompleksinės sistemos agentų elgesį veikia jų atmintis, t. y. ankstesnių patirčių informacija, turimos žinios daro įtaką dabarties elgsenos sprendimams (McEvoy, 2018).

### 1.1.2 paveikslas

#### Kompleksinė adaptyvi sistema: istorija ir ryšiai su aplinka



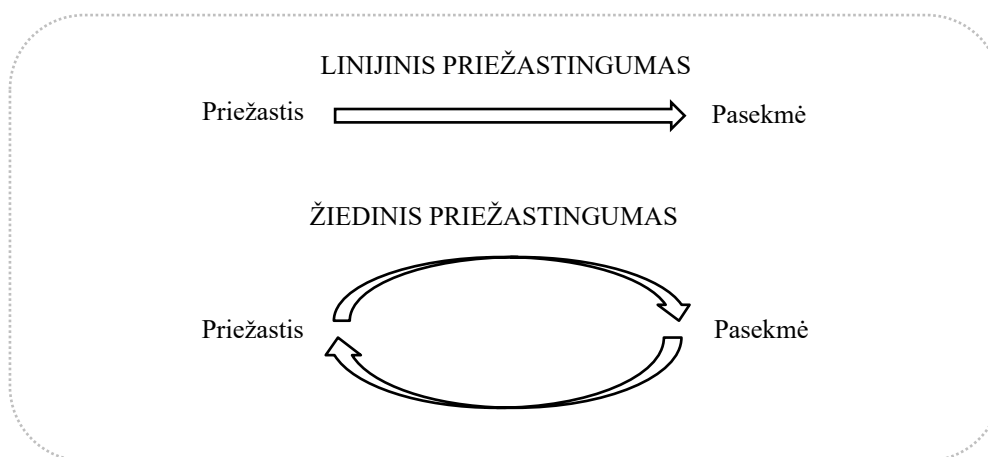
**Kompleksinių adaptyvių sistemų agentų sąveikos yra netiesinės, o jų rezultatai sunkiai nuspėjami.** Kompleksinės sistemos agentų sąveikų netiesiškumas reiškia negalėjimą numatyti kompleksinės adaptyvios sistemos ateities būsenų, sistemos vystymosi trajektorijų ir rezultatų. Kompleksinės adaptyvios sistemos veikimas ir vystymosi dinamika neapsiriboja priežasties ir pasekmės loginiais ryšiais. Kompleksiškumo teorija teigia, kad adaptyvios sistemos yra dinaminės struktūros prigimties ir vystosi nelinijiniu būdu tiek

pageidaujama, tiek nepageidaujama kryptimi. Kompleksinėje adaptyvioje sistemoje atsirandantys (angl. *emerging*) reiškiniai dažnai nustebina savo netikėtumu laiko atžvilgiu, mastu ar disbalansiniu pobūdžiu (McEvoy, 2018). Galutinių kompleksinės adaptyvios sistemos funkcionavimo rezultatų negalima tiksliai numatyti dėl to, kad jos sąveikose „žaidžia“ daug veikėjų, todėl jų sąveikų visuma yra labai sudėtinga. Augant agentų ir jų sąveikų skaičiui, kompleksinio veikimo neįmanoma suvaldyti, tačiau atskirus *procesus* galima suprasti ir jų agentų *sąveikas* galima valdyti (Turner ir Baker, 2019).

Kompleksinėse sistemose priežastinių ryšių sistemos yra žiedinės: rezultatai lemia ne viena priežastis, o veikiau teigiami ir neigiami grįžtamojo ryšio procesai, kur kiekvienas sistemos elementas yra ir savo paties priežastis, ir pasekmė. Tai vadinama žiediniu priežastingumu (angl. *circular causality*) (Brainard ir Hunter, 2016). Žiediniame procese grįžtamojo ryšio kontūrai (angl. *feedback loops*) lemia ir naujo radimąsi, kai konkrečios įvestys (angl. *inputs*) į sistemą skirtingais laiko momentais nulemia jų pačių išvestis (angl. *outputs*), jas slopindamos arba pastiprindamos.

### 1.1.3 paveikslas

#### Linijinis ir žiedinis priežastingumas



Žiedinis priežastingumas lemia, kad kompleksinėje adaptyvioje sistemoje nėra centrinio valdymo režimo ar vieno konkretaus „stebuklingo“ veiksnio (pvz., lyderystės, finansinio pajėgumo, kompetentingo personalo, žinių, organizacinės valdymo struktūros ar kt.), galinčio tiesiogiai ir svariai nulemti organizacijos vystymąsi numatyta kryptimi. Jos agentų veiksmai ir sąveikos tiesiogiai nepriklauso nuo konkretaus veiksnio (Siemens ir kt., 2018), o pokyčių procesas yra tik iš dalies atviras kryptingam žmogaus poveikiui ir negali būti iš anksto „užprogramuotas“ (Land ir kt., 2009, cit. iš McEvoy, 2018). Atrodytų, nereikšmingas sistemos pokytis gali duoti svarių rezultatų, o tuo pačiu metu toje pačioje sistemoje numatytas didelis pokytis gali turėti minimalų poveikį.

Kaitos procesas kompleksinėje adaptyvioje sistemoje tik iš dalies paveikus direktyviam vadovavimui (Land, Hauck ir kt., 2009). Joje norimų organizacijos vystymosi rezultatų negalima pasiekti suplanuotų nurodymų keliu. Kompleksinių adaptyvių sistemų valdymas reikalauja naujų mąstymo ir veikimo būdų, nes yra pasiskirstęs per atskirus agentus visoje sistemoje, kas įgalina greitesnę sistemos reagavimą ir prisitaikymą nei tuo atveju, jei būtų tik vienas valdymo šaltinis (Zimmerman, Lindberg ir Plsek, 2001). Kompleksiškumo teorijos požiūriu tikslingų intervencijų atveju visada rasis ir kitų (galbūt net galingesnių) jėgų, turinčių įtakos organizacijos vystymosi kryptimiai (McEvoy, 2018), todėl tarpusavyje susijusius elementus reikia analizuoti kaip visą sistemą. Pačios intervencijos irgi turi būti lanksčios ir gebėti prisitaikyti prie dažnai sunkiai prognozuojamo sistemos elgesio.

**Nuolatinis naujų struktūrų, procesų, rezultatų radimasis.** Kompleksinės adaptyvios sistemos struktūros, procesai, rezultatai nuolat atsiranda (angl. *emerge*) sistemos agentų daugybinių tarpusavio sąveikų ir jų sąveikų su aplinkos elementais metu. Jie kompleksinėje adaptyvioje sistemoje randasi dėl agentų sąveikų netiesiškumo ir pasižymi spontaniškumu, daugybiškumu, eksponentiškumu, yra sunkiai prognozuojami remiantis tradiciniu priežasties ir pasekmės dėsniu ar iš anksto apibrėžtomis taisyklėmis.

Agentų daugybinės tarpusavio sąveikos sukelia evoliucinius procesus, dažnai netikėtas veikimo praktikas. Dėl sąveikų tarp sistemos komponentų atsiranda didesnės aprėpties veikimo modeliai ir nauji veiksniai (pvz., nauji santykiai, politikos, technologijos praktikos) (Braithwaite ir kt., 2018). Sąveikos tarp agentų veikia ir sistemos kontekstą, ir dabartinę bei būsimą jos elgseną: pvz., dėl radimosi gali pakisti pagrindinių sistemos dalių tarpusavio ryšio pobūdis (Anderson, 1999, cit. iš McEvoy, 2018) ar netgi agentų „pradinė konfigūracija“ – jų pirminės charakteristikos. Iš esmės kompleksinės adaptyvios sistemos pačios susikuria naują savo kokybę: dėl radimusi besivystantys sąveikų procesai palaipsniui transformuoja ir pirminius agentų veikimo tikslus.

Radimusi (angl. *emergence*) kompleksinėje adaptyvioje sistemoje vadinamas tam tikrų ribojimų suponuotas reiškinių ir procesų kokybinis virsmas, suteikiantis naujų bruožų konkrečiam procesui, sukuriantis naujas santykių struktūras, suteikiantis naujas savybes, stabilumą tam tikrai organizacijos struktūrai ar pan. Kompleksiškumo teorijos kontekste radimasis – tai sistemos perėjimas į kokybiškai aukštesnę lygmenį (angl. *higher level*), kuriam būdinga kažkas naujo, kito, dėl ko sistemos elementų visuma kokybiškai skiriasi nuo jos dalių ir yra laikoma nauja, kitokia nei jos sudėtinės dalys (Richardson, 2004). Tai ir evoliucionizmo nuostata, teigianti, kad sistemos elgesys nėra tas pat, kas sistemos individų elgesys. Radimasis apibūdinamas tokiais terminais kaip *agregacija, kumuliacija, evoliucionavimas, perėjimas* (angl. *transition*) (Kontopoulos, 1993).

Svarbu pažymėti, kad nauja retai kada atsiranda statiškoje, griežtai kontroliuojamoje aplinkoje, laukiant iš viršaus į apačią nuleistų iniciatyvų. Kompleksinėse sistemose naujos praktikos randasi jų įvairaus pobūdžio, interesų, pajėgumų agentams tarpusavyje sąveikaujant savitais būdais (Hawe ir kt., 2009). Agentų heterogeniškumas, jų elgsenos taisyklių skirtumai, daugybinės tarpusavio sąveikos lemia fizinio, informacinio, mentalinio, socialinio, kultūrinio ir kt. pobūdžio ribotumus, suvaržymus, įtampas (angl. *constraints, restrictions, tensions*), kurie yra būtina naujo radimosi sąlyga (Kontopoulos, 1993). Tačiau nauja kompleksinėje adaptyvioje sistemoje – tai ne naujo savarankiško hierarchinio struktūrinio vieneto radimasis. Greičiau tai yra naujos kokybės ir savybių struktūra (heterarchija), skirtingų rūšių singularumai – baigtiniai objektai, sudaryti iš daugybinių socialinių ryšių. Dėl skirtingai atsiradusių ar palaipsniui susiformavusių savybių šių naujų aukštesnio lygmens būsenų negalima redukuoti į pradines žemesnio lygio būsenas, nes kompleksinėje adaptyvioje sistemoje radimosi proceso metu įvyksta transformacija, keičianti pradines žemesnio lygio būsenas. Transformacijos prigimtį galima paaiškinti vartojant grįžtamų (angl. *reversible*) ir negrįžtamų (angl. *irreversible*) procesų sąvokas. Negrįžtamų procesų neįmanoma suskaidyti į elementus ir vėl atgal surinkti į tą patį procesą, nes aukštesnio lygio būseną skiriasi nuo prieš tai buvusių būsenų sumos dėl radimosi ir savęs organizavimo procesų ypatybių (Uhl-Bien ir Marion, 2006, Richardson, 2010). Kompleksinėje adaptyvioje sistemoje dėl agentų tinklo glaudžių, bet nestiprių ryšių įvairovės sukurtoje nuolat „burbuliuojančioje“ aktyvumu ir besikeičiančioje ekosistemoje reiškinių ir procesų kokybinis virsmas dažniau atsiranda dėl savęs organizavimo procesų nei dėl išoriškai inicijuoto ir griežtai kontroliuojamo postūmio, todėl pirminė būklė praktiškai neatkuriama. Pripažįstama, kad dėl nuolat vykstančių naujų prasmų radimosi procesų kompleksinės adaptyvios sistemos niekada nepasiekia „idealaus“ būvio (Jucevičius ir kt., 2017).

Naujo radimasis mokykloje, kaip kompleksinėje adaptyvioje sistemoje, atsiranda skirtingose sąveikose ir pačiomis įvairiausiomis formomis. Mokantis bendradarbiauti klasėje, mokiniams kartu tyrinėjant tam tikrą problemą, atrodytų, atsitiktinių mokinių sąveikų metu atsiranda principai, padedantys atskleisti problemos esmę ir įgalinantys ateityje produktyviau spręsti kitas problemas (Koopmans, 2020). Mokytojų kolegialus

veikimas skirtingose situacijose taip pat gali būti profesiskai auginantis procesas, labiau savaiminis nei direktyviai valdomas mokyklos administracijos.

**Kompleksinės adaptyvios sistemos veikia tarp tvarkos ir chaoso.** Kompleksinė adaptyvi sistema niekada nepasiekia savo *status quo*, nors ir vengia visiško chaoso. Remiantis pastovumo dėsniumi (Martín ir kt., 2008), kiekvienai adaptyviai sistemai būdingos nuolatinės savo kriterijų reikšmės, į kurias konverguoja visos sistemos būsenos. Kitaip tariant, bet kuri kompleksinė adaptyvi sistema turi valdomų parametrų pagrindines reikšmes, į kurias artėja kaip į tikslo būseną, todėl ir pasižymi tam tikru stabilumu (sistemoje yra pasikartojančių ir nuspėjamų elementų), tačiau joje visada yra ir šiek tiek nestabilumo, reikalingo generuojant naujumą, nesukuriant anarchijos ir išsisklaidymo (Zimmerman ir kt., 2001).

Kiekviena dinaminė sistema, išstumta iš pusiausvyros, perima tam tikrus elgsenos modelius, kuriais bando pasiekti sąlyginį stabilumą (Jostad, 2015). Tai reiškia, kad, susidūrusi su tam tikru trikdžiu, ribotumu, suvaržymu ar įtampa, sistema per baigtinį laiko tarpą pereina į stabilią būseną ir tam tikrą laiką tokia išlieka. Stabilumu vadinamas sistemos atsparumas trikdžiams (nedideliems sistemos pokyčiams ar sutrikimams). Svyravimai ar sutrikimai nuolat bando išbalansuoti sistemą – tai suteikia supratimą apie sistemos įvairių fazių stabilumą.

Traukos centrai (angl. *attractors*) – nubrėžiamos galimo sistemos elgesio erdvėje preferentinės koordinatės, kurių link sistema yra linkusi naviguoti (Guastello ir Liebovitch, 2009). Traukos centrai gali būti vertinami kaip sistemos elgesio precedentai. Konkrečiu laiko momentu tam tikru laipsniu sistemos elgesys nukrypsta nuo šių precedentų ir sistemos būseną apibūdinama kaip esanti arti arba toli nuo traukos taško. Sistemos reakcija į atsitiktinius svyravimus priklauso nuo to, kiek sistemos elgesys nukrypsta nuo šių centrų. Netoli nuo traukos taškų esanti sistemos būseną įvardijama kaip stabili ir greičiausiai nebus sutrikdyta, o elgesys, mažiau derantis su „precedentiniu“, atitolina sistemą nuo vieno traukos centro ir atveria kelią judėjimui link kito traukos centro. Labai nestabilios (chaotiškos sistemos) dažnai turi ne vieną traukos centrą, į kurį orientuojasi sistemos elgesys, – dėl to sistemoje atsiranda didelė turbulencija. Sistemos perėjimas nuo vieno prie dviejų traukos centrų režimo vadinamas bifurkacija, reiškiančia ir didesnę kompleksiskumo laipsnį (Koopmans, 2020).

Kompleksinės adaptyvios sistemos stabilumas pasiekiamas naudojant tvarkos (angl. *order*) ir kontrolės (angl. *control*) parametrus. Tvarkos parametrai mobilizuoja bendrą sistemos elgseną, įgalindami sukurti koordinuotą elgesio modelį ir atskirti jį nuo kitų modelių. Tvarkos parametrai yra stabilesni už kontrolės parametrus. Tvarkos parametrų stabilumo lygis keičiasi pasiekus tam tikrą kontrolės parametro kaitos laipsnį (Jostad, 2015). Kontrolės parametrams priskiriama atsakomybė už tvarkos parametrų stabilumo būsenų keitimą. Kontrolės parametras nekontroliuoja elgesio pokyčių ar pačios sistemos, kaip įprasta tradiciškai manyti. Tai veikiau parametras, į kurį kolektyvinis sistemos elgesys jautriai reaguoja, kuris veikia kaip elgesio pertvarkymo katalizatorius (Jostad, 2015). Tačiau, taikant šį parametras, sistemos svyravimai, sutrikimai ir įtampos neturėtų būti interpretuojami kaip klaidos ar nepageidaujamos būsenos. Adaptyvioms sistemoms reikalingas nuolatinis energijos srautas į sistemą ir iš jos. Jei jo nebūtų, sistema, pasiekusi pusiausvyros tašką, iš esmės žūtų. Socialinėse sistemose ši „gyvybine energija“ dažniausiai yra informacija.

Mokyklos, kaip kompleksinės adaptyvios sistemos, pagrindiniai stabilumo parametrai yra visuomenės švietimo sistemai deleguota atsakomybė, mokyklos misija, mokytojo pašaukimas ir pasirengimas mokyti. Mokyklos gyvybę palaiko, energijos suteikia, išjudina stabilumo būseną kintantys mokinių ir pedagogų poreikiai, besikeičiantys ugdymo kokybės ir mokinių mokymosi pasiekimų reikalavimai, kiti globalios ir lokalios aplinkos iššūkiai.

**Kompleksinės adaptyvios sistemos pasižymi saviorganizacija.** Balansavimas tarp tvarkos ir chaoso yra save organizuojantis, leidžiantis kompleksinei adaptyviai sistemai mokytis, vystytis ir peraugti į naujai atsirandančias būsenas. Saviorganizacija kompleksines sistemas dalija į dvi grupes: organizuotas ir neorganizuotas (Weaver, 1948).

Neorganizuotas kompleksiskumas būdingas sistemai, susidedančiai iš daugybės (gali būti net milijonų) dalių, sąveikaujančių atsitiktinai, sukuriančių bendrą poveikį, kurį galima lengvai apibrėžti taikant tikimybinis ir statistinius metodus. Weaver (1948) jį iliustruoja didelio biliardo stalo, ant kurio daug kamuoliukų rieda skirtingomis kryptimis, susiduria tarpusavyje, atsitrenkia į sienes, vėl vienas į kitą ir t. t., pavyzdžiu. Nors vieno kamuoliuko judėjimo trajektorija yra kintanti, sunkiai nuspėjama, visa sistema turi išmatuojamas jai būdingas savybes. Šioje sistemoje yra sąveikos ir grįžtamojo ryšio elementų (būtinų kompleksinei adaptyviai sistemai): vienas biliardo kamuoliukas atsitrenkia į kitą, pakeisdamas jo ir savo judėjimo kryptį, kartais susiduria ir juda keletas kamuoliukų, tačiau šioje sistemoje trūksta elemento, be kurio sistema negali organizuotis ir sukurti savarankiško elgesio.

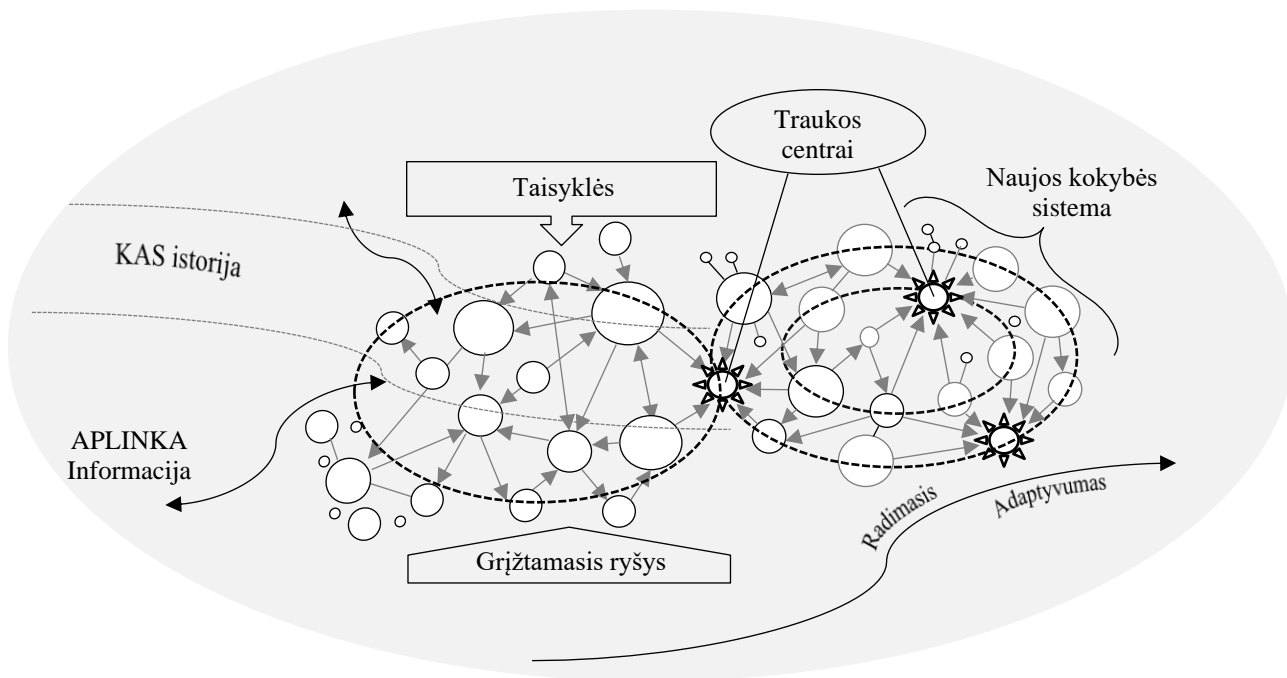
Organizuotas kompleksiskumas apibūdina sistemą, turinčią daugybę agentų, kurių koreliuojančioms sąveikoms ir grįžtamajam ryšiui būdinga saviorganizacija, galinti sukurti visos sistemos lygmens reiškinių ir savybių radimąsi. Savęs organizavimas – tai procesas, galintis atsitiktines elementų sąveikas sudėlioti į aiškia, suprantamą ir atpažįstamą sistemine visumą, gebančią reaguoti į konkrečias įvesties sąlygas. Savęs organizavimas – pačių sistemos elementų savitvarda, kurios reikalauja sistemos elementų iniciatyva susiformavusi nauja sąveikos forma ar tipas, ir įtampos, susijusios su išorės reakcija į neformalios dinamikos veiksmą, įskaitant aplinkos ribojimus, administracinę kontrolę (Uhl-Bien, 2007).

Aiškinantis savęs organizavimo sąvoką, svarbu atkreipti dėmesį į žodį „savęs“, nurodantį individualią agento būseną (angl. *state*) kompleksinėje sistemoje, t. y. agentai veikdami vadovaujasi savo vidinėmis taisyklėmis ir tam pasitelkia savo vidinius resursus. Savęs organizavimo poreikis kyla iš bendro tikslo, asmeninės tarpusavio atskaitomybės – tai būdinga tarpusavyje susijusiems elementams, pvz., mokslo metų pradžioje mokytojui su nauja klase pradėdant diskursą apie svarbiausias klasės elgesio taisykles, besistruktūruojančios mokinių sąveikos leidžia atpažinti atsirandančią jų tarpusavio sąveikų sistemą.

Savęs organizavimas susijęs ir su jau aptartais nelinijškumo, vieno stebuklingo veiksnio ar centrinio valdymo nebuvimo kompleksinėje adaptyvioje sistemoje požymiais, patvirtinančiais, kad nė vienas vidinis ar išorinis sistemos elementas negali tiesiogiai kontroliuoti kolektyvinės elgsenos ar turėti išskirtinės įtakos kolektyvinės elgsenos modelio kaitai. Savęs organizavimui būdinga, kad sąveikų tarp sistemos elementų iniciatyva ir kontrolė yra labiau lokali nei centralizuota (Turner ir Baker, 2019), kas kai kuriuose kompleksiskumo teorijos atstovų darbuose yra suvokiama kaip principas „iš apačios į viršų“. Tarpusavio sąveikų metu koreliuojantys grįžtamojo ryšio procesai sudaro tam tikrus „traukos centrus“, kuriančius naujus, atpažįstamus ir tam tikrą tvarką turinčius kolektyvinio elgesio modelius, tampančius sistemą apibūdinančiomis savybėmis (Larson, 2016, Khan ir kt., 2018). Taigi savęs organizavimas yra kompleksinės sistemos, įgalinančios adaptyvumą, požymis, dėl kurio sistemoje randasi (angl. *emerge*) kažkas naujo.

#### 1.1.4 paveikslas

### Kompleksinė adaptyvi sistema: informacija, traukos centrai, naujo radinasis



**Adaptivumas (proaktyvus adaptivumas) – kompleksinių sistemų gebėjimas keistis.** Adaptivumas apibrėžiamas kaip sistemos savybė (sistemą apibūdinantis požymis), drauge jis apibūdina ir sistemoje vykstantį kaitos procesą, reiškiantį sistemos dermės su aplinka paiešką. Adaptivumas – tai kompleksinės sistemos gebėjimas keistis reaguojant į įtampas, mokytis iš patirties, gebėjimas kintant aplinkybėms rasti optimalius sprendimus, atsinaujinti (pritaikyti ir modifikuoti planus ir operacijas), proaktyvumas numatant pokyčius ir naujus iššūkius, besikeičiančių aplinkybių pasitelkimas, mokymasis veikiant (McEvoy, 2018).

Kompleksinė sistema laikoma adaptyvia, jei, priklausomai nuo jos esamo statuso ir aplinkos būklės, gali veikti kitaip, kad pasiektų savo tikslus, arba mato poreikį ir gali keisti savo tikslus. Adaptivumas, tiek individo, tiek organizacinio lygmens, suprantamas ne kaip pasyvus prisitaikymas prie išorinių sąlygų („kad tik kaip nors išliktum“), bet gebėjimas identifikuoti ir pasinaudoti sėkmingo veikimo galimybėmis. Asmens lygmeniu adaptivumu apibūdinamas transformuojantis mokymasis. Sistemos adaptivumas reiškia individualaus ir kolektyvinio elgesio mutacijas ir savęs organizavimą, pagal pokyčius atitinkamai inicijuojantį mikroįvykį ar įvykių rinkinį. Sistemos adaptivumas pagrįstas gebėjimu mokytis (Turner ir Baker, 2019), kai mokymusi apibūdinami sistemos pasikeitimai, leidžiantys sistemai tą pačią užduotį atlikti efektyviau (Drungilas, 2014). Adaptuodamosi kompleksinės sistemos natūraliai transformuojasi. Adaptivumas laikomas vienu iš svarbiausių organizacijos „sveikatos“ požymių (Uhl-Bien ir Arena, 2018). Būtent nuo mokymusi pagrįsto adaptivumo priklauso sistemos išlikimas ir gyvavimas (Stacey, 2007).

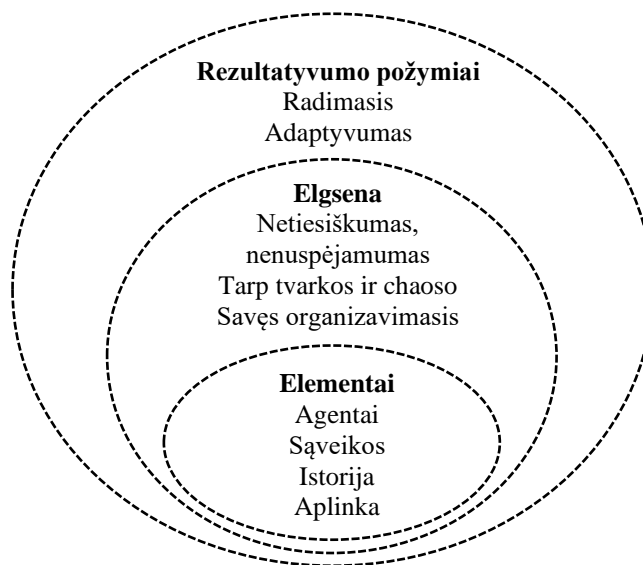
Adaptivumą įgalina nelinijinė kompleksinės sistemos elementų ryšių prigimtis (Fjader, 2014). Tai sistemos gebėjimas prisitaikyti prie naujų veiklos sąlygų, susitelkiant ties svarbiausių sistemos funkcijų išlaikymu net tais atvejais, kai sistemos struktūra pakinta. Teigiama, kad adaptivumas yra organizacinio atsparumo pamatas, o adaptivumo ugdymas gerina organizacijos gebėjimus judėti nuo reaktyvaus atsako link proaktyvaus pasirengimo ir gebėjimo veikti didelio nežinomumo sąlygomis (Grincevičius, 2019).

Koreliuojančiais grįžtamaisiais ryšiais agentai formuoja naujus elgsenos modelius visoje kompleksinėje sistemoje. Jų žiedinių sąveikų ryšys (informacijos cirkuliavimas, keitimas ir gražinimas) kuria anksčiau

aptartus sistemos traukos centrus, tampančius naujo organizacinio elgesio modelio pagrindu. Šis naujo radimasis ir jį stiprinantis grįžtamasis ryšys kuria kompleksinės sistemos adaptyvumą, dėl kurio organizacija geba išlikti ir išsilaikyti, nuolat prisitaikydama prie naujų realijų ir netikėtų aplinkybių. Būtent grįžtamasis (teigiamas arba neigiamas) ryšys yra kompleksinės sistemos pokyčių ir nestabilumo variklis (stiprinantis ir palaikantis kad ir nedidelius agentų veiksmus) arba jėga, gražinanti sistemą atgal į pradinį tašką (Turner ir Baker, 2019). Todėl nepakankamai aiškių priežasties ir pasekmės ryšių formuojama, savarankiškai besiorganizuojanti, spontaniškai organizacines struktūras kurianti ir persiformuojanti sistema yra nemenkas iššūkis klasikiniams planavimu ir kontrole grindžiamiems vadybos modeliams, orientuotiems į aiškiai apibrėžtus tikslus ir rezultatus (Jucevičius ir kt., 2017).

#### 1.1.5 paveikslas

#### **Kompleksinė adaptyvi sistema: elementai, elgsena ir rezultatyvumo požymiai**



Parengta pagal: Wycisk, C., McKelvey, B., & Hülsmann, M. (2008)

MOKYKLA, kaip kompleksinė adaptyvi sistema, sudaryta iš daugybės komponentų – agentų, sąveikaujančių tarpusavyje ir su aplinkos elementais netiesiniu, nenuspėjamu būdu, gali būti analizuojama ir suprantama per jos kontekstą ir aplinką. Ji, kaip atvira sistema ir aukštesnio lygio (savivaldos, nacionalinės švietimo) sistemos elementas, savo elgesiu gali keisti tiek savo, tiek aukštesnio lygmens sistemos parametrus.

Agentų, kaip pagrindinių kompleksinės adaptyvios sistemos elementų, individualios charakteristikos (turimų žinių profiliai, ekspertiškas, sprendimų priėmimo gebėjimai) bei agentų tarpusavio sąveikų (veikimo ir atsako) pobūdis indikuoja mokyklos profesinį pajėgumą (profesinį kapitalą), turintį įtakos jos vystymosi kryptims ir dinamikos pobūdžiui.

Mokyklai, kaip kompleksinei adaptyviai sistemai, būdingos savitos pradinės sąlygos ir istorija, lemiančios unikalų jos vystymąsi. Jos agentų sąveikų netiesiškumas sąlygoja sunkumus nustatant aiškias ateities sisteminės būsenas, prognozuojant jų vystymosi trajektorijas. Tai reiškia, kad suplanuota intervencija, tinkama vienai mokyklai, gali netikti kitai, o suaktyvinti bendri pokyčiai kiekvienoje mokykloje gali rasti vis kitomis formomis, turiniu ir apimtimi.

Mokykla, kaip kompleksinė adaptyvi sistema, niekada nepasiekia savo *status quo*, tačiau, žinodama valdomų parametrų atramines reikšmes, į kurias artėja kaip į tikslo būseną, išvengia visiško chaoso. Mokykloje yra pasikartojančių ir nuspėjamų elementų, tačiau pakanka ir nestabilumo generuojant naujumą, nesukuriant anarchijos ir išsisklaidymo.

Mokykloje, kaip kompleksinėje adaptyvioje sistemoje, pokyčių procesas yra tik iš dalies atviras kryptingam poveikiui, todėl negali būti iš anksto užprogramuotas. Nauja (kokybiniai virsmai, kitokios organizacinės struktūros, procesai, rezultatai) randasi daugybinių sistemos elementų tarpusavio sąveikų ir jų sąveikų su aplinkos elementais metu iš apačios į viršų kylančių autentiškų savęs organizavimo procesų, kurių metu atsitiktinės elementų sąveikos išsivysto į aiškia, suprantamą ir atpažįstamą visumą (kolektyvinio elgesio modelius).

Mokyklos, kaip kompleksinės sistemos, transformacijos (besirandančios naujos ar kitokios veikimo formos, organizacinės struktūros ir pan.), reaguojant į įtampas ir pasitelkiant besikeičiančias aplinkybes, apibūdina jos adaptyvumą, reiškiantį, kad mokykla geba veikti proaktyviai, mokosi iš patirties, priimdama iššūkius geba rasti optimalius sprendimus, atsinaujina, t. y. geba identifikuoti ir realizuoti sėkmingo veikimo galimybes.

## 1.2. Profesinis kapitalas kaip kompleksinės adaptyvios sistemos pajėgumas

**Profesinio kapitalo struktūra. Profesinio kapitalo dimensijų sąveikų dinamika: individo, organizacijos, sistemos lygmuo. Veikimas tinkluose kaip socialinio kapitalo pagrindas: veiksmingų tinklų charakteristikos.**

Profesinis kapitalas – tai trijų profesionalumo (žmogiškojo, socialinio ir sprendimų priėmimo) dimensijų organizacinė sinergija, kitaip sakant, organizacijos, kaip kompleksinės adaptyvios sistemos, pajėgumas, turintis įtakos sistemos vystymosi kryptčiai ir agentų sąveikų dinamikos pobūdžiui.

Morgan (2006) skiria tris organizacijos pajėgumo lygius: individualius (konkreto asmens įgūdžius, patirtį, žinias), organizacinius (organizacijos vidaus politiką, susitarimus, procedūras ir sistemas), leidžiančius organizacijai funkcionuoti vykdant savo misiją ir įgalinančius sutelkti individualaus lygmens pajėgumus siekiant bendro tikslo, ir sisteminius pajėgumus (didesnę sistemą, kurioje veikia asmenys ir organizacijos, palengvinančios arba trukdančios individų ir organizacijos veiklai). Morgan požiūriu, organizacijos pajėgumų vystymasis taip pat vyksta trimis lygmenimis: *mikro-* (kaip žmonių mokymas(is)), *mezo-* (tinklaveika ir pokyčiai organizacijos viduje) ir *makro-* (aukštesnio lygmens sistemų, institucinių struktūrų pokyčiai, darantys poveikį organizacijos veiklai).

### 1.2.1 paveikslas

#### Pajėgumų struktūra ir lygmenys



Mokykloje, kaip kompleksinėje adaptyvioje sistemoje, profesiniu kapitalu vadinamas talentingų ir į bendrą tikslą orientuotų individų tarpusavio santykių plėtojimo ir bendradarbiavimo, prisiimant riziką ir kolegialiai mokantis, proceso rezultatas (Hargreaves ir Fullan, 2012, Shirley, 2016).

Trys profesinio kapitalo dimensijos (žmogiškasis, socialinis, sprendimų priėmimo kapitalas) organizacijoje gali egzistuoti ir koegzistuoja skirtingais deriniais. Mokslininkai, tyrinėjantys šį reiškinį, mano, kad kiekviena iš profesinio kapitalo dimensijų palaiko viena kitos vystymąsi, o aukštos kokybės profesionalumo raiškai organizacijoje reikalingos visos trys dimensijos. Nors mokslinėje literatūroje (DuFour ir DuFour, 2008; DuFour ir kt., 2016; Stoll ir kt., 2006) dažnai socialinis kapitalas nurodomas kaip svarbiausia dimensija, tačiau tik kiekviena iš trijų dimensijų, sąveikaudama su kitomis, kuria profesinio kapitalo visumą (Hargreaves ir Fullan, 2012). Organizacijos išskirtinis dėmesys žmogiškajam kapitalui gali neužtikrinti tinkamos žinojimo sklaidos socialinės sąveikos, o dėmesys tik socialiniam kapitalui gali neužtikrinti aukšto lygio profesinių gebėjimų ir kompetencijų praktinės raiškos. Hargreaves ir Fullan (2012) nenurodo, kokiomis „proporcijomis“ į bendrą visumą turėtų jungtis žmogiškasis, socialinis ir sprendimų kapitalas, tačiau teigia, kad kiekviena organizacija turi sukurti unikalų profesinio kapitalo derinį, užtikrinantį jos sėkmingą veikimą, adaptaciją ir vystymąsi kintančioje aplinkoje, o požiūris į organizacijos profesinį augimą, ignoruojant vienos dimensijos tobulinimą kitų dviejų sąskaita, yra nepakankamas.

**Žmogiškasis kapitalas** – tai profesinę tapatybę apibrėžiančių asmens savybių visuma, apimanti profesines žinias, įgūdžius, gebėjimus, patirtį ir intelektą, individualų talentą. Individo lygmeniu tai dimensija, konstruojanti profesinę tapatybę ir stimuliuojanti profesionalumo augimą. Profesinė tapatybė kreipia asmens nuostatas siektinų dalykų link: ką asmuo turėtų daryti siekdamas profesinio tobulėjimo, kokiems įsipareigojimams reikia teikti prioritetus (Hammerness ir kt., 2005, p. 384, cit. iš Preethi Titu, 2019).

Profesinė tapatybė yra mokytojo profesijos esmė (Sachs, cit. iš Beauchamp ir Thomas, 2009). Tai rėmai, kuriuose mokytojas konstruoja, kaip būti, kaip veikti ir kaip suprasti savo darbą bei vietą visuomenėje. Žmogiškasis kapitalas mokykloje – tai vidiniai ir išoriniai veiksniai, susiję su mokytojavimo profesiniais dalykais (Freese, 2006; Beiijaard, Verloop ir Vermunt, 2000, cit. iš Sakadolskienė, 2017), apimančiais dalykines, pedagogines, psichologines ir didaktines žinias, profesijos suvokimas, savo mokymo praktikos ir mokinių mokymosi pasiekimų įsivertinimas (Beauchamp ir Thomas, 2006), ką galima apibrėžti kaip mokytojo profesinę tapatybę.

Mokytojo profesinė tapatybė nėra nekintanti. Ji yra konstruojama, kuriama, vystoma, plėtojama: mokslininkai kalba apie dinamišką mokytojo profesinės tapatybės procesą (Beauchamp ir Thomas, 2009, cit. iš Sakadolskienė, 2017). Mokytojų profesinė tapatybė neatsiejama nuo asmens įsitikinimų, vertybinių nuostatų, lemiančių įsitraukimą, įsipareigojimą ir veikimą klasėje ir už jos ribų (Cohen, 2010, cit. iš Titu, 2019), kaitos. Anot Sakadolskienės (2017), aptariant mokytojo profesinę tapatybę, svarbūs įvairūs mokytojavimo aspektai, savęs įprasminimas per santykius su kitais ir savęs, kaip asmens, kūrimas bei perkūrimas. Mokytojo profesinė tapatybė glaudžiai susijusi su požiūriu į savo paties veiksmingumą, į ugdymo filosofiją, su gebėjimu nuolat persvarstyti savo profesinius vaidmenis, bendraujant ir reflektuojant (Yamin-Ali ir Pooma, 2012; Eve-lein ir Korthagen, 2015, cit. iš Sakadolskienė, 2017).

Tapimas mokytoju yra ir nuolatinis savęs formavimo ir reformavimo veiksmas, vykstantis sudėtingame tarpusavyje susijusių institucinių, diskursiškos aplinkos elementų tinkle. Kress (2011) teigia, kad „mokytojo tapatybė nėra vien tai, kas mokytojui mano esantys“. Mokytojo tapatybė yra ir tai, kaip jį suvokia kiti (Gee, 2003, cit. iš Titu, 2019). Kasdienis bendravimas su mokiniais, kasdieniai santykiai su kolegomis ir atsakomybės pokyčiai formuoja ir keičia mokytojo tapatybę (Settlage ir kt., 2009) – tai įgalina mokytoją

traktuoti ir kaip proaktyvų besikeičiantį kompleksinės adaptyvios sistemos agentą, veikiantį per nuolatinę sąveiką, jas kuriantį ir transformuojantį vienu metu.

Žmogiškąjį kapitalą mokykloje Odden ir Kelly (2008) charakterizuoja ir kaip dalyko išmanymą, gebėjimą mokytis, ir kaip mokinių pažinimą, supratimą, kaip jie mokosi. Žmogiškasis kapitalas gali būti apibrėžiamas ir kaip mokytojų efektyvumas dirbant klasėje, pedagogikos supratimas, gebėjimas tai integruoti į kokybiškas pamokas (Solly, 2018). Žmogiškojo kapitalo samprata peržengia pedagoginio ir dalykinio žinojimo ribas, apima mokinių ir jų socialinės bei kultūrinės aplinkos pažinimą ir supratimą, gebėjimą parinkti tinkamas mokymo(si) praktikas, užmegzti emocinį ryšį su besimokančiais. Žmogiškasis kapitalas yra ir moralinis įsipareigojimas kuo profesionaliau padėti mokytis visiems vaikams. Osmond-Johnson (2017) žmogiškojo kapitalo sampratą papildė ir atsakomybės prisiėmimu už kolegialaus mokymosi lyderystę, t. y. savęs, kaip kolegialaus mokymosi mentoriaus ar mokymosi pagalbininko, ar vedlio atpažinimą arba priėmimą ir realizavimą sąveikaujant su kitais.

Nors sutarta, kad žmogiškasis kapitalas pirmiausia yra individo „vidinis“ požymis (Chapman ir kt., 2016), bet ir jis gali būti nenaudingas visai organizacijai, jei juo nesidalijama, kitaip tariant – jis necirkuliuoja. Kalbant apie organizacinius pokyčius, vidinė asmens transformacija yra pripažįstama kaip pats efektyviausias būdas siekiant pokyčių (Kofman, 1994). Šis požiūris remiasi nuostata, kad asmens mąstymo modeliai yra jo, kaip kompleksinės adaptyvios sistemos agento, veiksens pagrindas (taisyklės), o individualūs mąstymo modeliai yra tik atskiri begalinės teritorijos (posistemės, sistemos, makrosistemos) žemėlapiai (Kofman, 1994).

Kaip teigia Senge ir kt. (2012), įprasti mąstymo modeliai (kas kompleksiško teorijoje traktuojama kaip sistemos agento elgesio taisyklės) tampa priežastimi, dėl ko daugelio puikių sumanymų nepavyksta įgyvendinti. Nuostatų (individualių mąstymo žemėlapių) pokyčių neįmanoma „stumtelėti“ iš viršaus, jie gali kilti tik iš asmens vidinio poreikio keistis, todėl sisteminiai mąstymo modeliai yra transformuojančio mokymosi pagrindas, iš individo lygmens galintis peraugti iki komandos, nuo komandos – iki kelių komandų ir galiausiai iki visos organizacijos ir netgi makrosistemos transformacijos mokantis ar kaupiant žinių kapitalą. Svarbu pažymėti, kad šis žinių kapitalo auginimo ar kaupimo procesas – tai ne kompromiso tarp darbo su savimi (sau) ir darbo organizacijai paieška, o naujos kokybės sąveika, kurioje asmeninis tobulėjimas ir organizacijos efektyvumas susipina į nuolat besiplečiantį ciklą (Kofman, 1994).

**Socialinis kapitalas** – tai pasitikėjimu grindžiamų asmeninių tarpusavio ryšių ir santykių visuma arba priklausymas bendruomenėms ir tinklams su savitarpio pagalba. Žmogiškojo kapitalo auginimas ar kaupimas, paremtas socialiniu kapitalu, vyksta kolektyvinio profesionalumo ir kolegialumo tinkluose, kur sistemos dalyviai mokosi vieni iš kitų ir vieni su kitais (Osmond-Johnson, 2017).

Tinklais vadinami tiesioginiais ir netiesioginiais tarpusavio ryšiais susietų ir bendradarbiaujančių sistemos ir aplinkos elementų dariniai. Švietimo profesinių tinklų potencialas slypi dviejuose dalykuose. Pirmasis – tai didelis asmeninės patirties ir žinių rezervas, kuris, jei lieka „uždarytas“ klasėse, mokyklose, švietimo sistemose, yra išsaldomas ir neišnaudojamas arba nepakankamai naudojamas (Ainscow, 2014). Antrasis – tai bendras naujų profesinių idėjų išbandymas ir vystymas, o ne jų slėpimas nuo kitų, nes tai, kas nauja ir progresyvu, dažniausiai randasi per sukurtas sąveikas žmonių, kurie kartu sprendžia sudėtingas problemas ir iš jų drauge mokosi (Isaacson, 2015; Nielsen, 2012, cit. iš Rincón-Gallardo ir Fullan, 2016).

Socialinis kapitalas kaupiamas tik per veiksmingas bendradarbiavimo formas, kuriose vyksta profesinis mokymasis (Osmond-Johnson, 2017). Veiksmingas bendradarbiavimas neapsiriboja pagalbos suteikimu kolegai paprašius arba skirtingų idėjų „surinkimu“, jų nenagrinėjant ir neišplėtojant, nes toks bendradarbiavimas, užuot keitęs sistemą, tik reprodukuoja jau esamas situacijas. Veiksmingas

bendradarbiavimas įgalina asmens ir organizacijos pokyčius, nes kelia sudėtingus profesinės praktikos klausimus ir randa atsakymus (Hargreaves ir Fullan, 2012).

Bendradarbiavimas dėl profesinio tobulėjimo konceptualizuojamas ir kaip į vieną tikslą orientuotas darbo kartu procesas (Ainscow ir kt., 2006), apimantis dalyvių susitelkimą, įsipareigojimą dalytis patirtimi ir mąstymu, kartu planuoti, priimti sprendimus ir veikti, remiantis bendru vienas kito, kaip individo, ir organizacijos, kaip bendruomenės, pažinimu (John-Steiner ir kt., 1998; Cilliers, 2000). Būtent toks profesinis bendradarbiavimas fragmentiškas veikimo kartu praktikas gali paversti nuosekliu ir sutelktu požiūriu, reikšmingu organizacijos kaitai (Fullan ir Quinn, 2016).

Profesinis bendradarbiavimas mokykloje nėra identiškas veiklai projektus įgyvendinančiose komandose, turinčiose labai aiškius ir konkrečius tikslus, ribotus išteklius ir veikimo kartu terminą, kuriam pasibaigus komanda gali būti performuota arba išardyta (Turner, 2007, pagal Mac ir Albertsen, 2020). Profesinis veikimas komandomis mokyklose apima nuolatinį skirtingų veiklų koordinavimą, aptarimą ir sprendimų, susijusių su kasdieniu mokinių mokymusi, priėmimą, todėl veikimas komandomis mokykloje – tai nuolatinis bendradarbiavimas ir daugybės užduočių ir atsakomybių derinimas, kolegialūs susitarimai dėl daugelio dalykų dirbant su mokiniais. Svarbus įsipareigojimas jų laikytis, tačiau dar svarbiau yra tai, kad tam tikrų klausimų sprendimų laisvė priklausytų mokytojui, asmeniškai atsakingam už darbą klasėje ir suvokiančiam savo priklausomybę nuo kitų komandos narių.

Būtent veikimas kartu kuriant ir tobulinant bendras profesinio mokymosi praktikas yra privaloma socialinio kapitalo vystymosi sąlyga. Tačiau akivaizdu, kad socialinio kapitalo vystymas peržengia profesinio bendradarbiavimo ir komandinio veikimo organizacijoje ribas. Mokykla, kaip organizacija, neatsiejama nuo savo veiklos konteksto ir yra sisteminės aplinkos dalis. Dėl šios priežasties veiksmingas bendradarbiavimas gimsta ir neformalių, netiesinių, besirandančių (angl. *emergent*) sąveikų tinkluose. Pasak Rincón-Gallardo ir Fullan (2016), socialinį kapitalą vysto ne tik pats tinklų egzistavimas ir jų kūrimas, bet ir jų veikimo principai (kaip jie veikia) bei turinys (ką jie veikia).

### **Veiksmingo mokytojų profesinio bendradarbiavimo tinklų požymiai**

**Ambicinga mokinių aukštesnių mokymosi pasiekimų vizija.** Norint veiksmingai bendradarbiauti reikia bendros vizijos, paliečiančios profesinio bendradarbiavimo tinklo dalyvių širdis, protus, veiklą ir ambicijas. Veiksmingi profesiniai tinklai įprasmina mokinių aukštesnių mokymosi pasiekimų viziją kaip bendrą tikslą, kuris yra ne tik įkvepiantis, bet ir pamatuojamas. Veikiančiųjų profesiniame tinkle dėmesio sutelkimas į mokymo ir mokymosi gerinimą, siekis didinti mokinių įsitraukimą, mažinti jų pasiekimų skirtumus tampa pagrindine grandimi, jungiančia bendradarbiavimo tinklus mokyklose, tarp mokyklų, savivaldos, nacionalinės švietimo sistemų. Ambicingas tikslas veiksminguose profesiniuose tinkluose suprantamas ir kaip įsipareigojimas siekti pamatuojamų aukštesnių mokinių pasiekimų skirtinguose sistemos lygmenyse.

Švietimo sistemas analizuojantys mokslininkai pastebi, kad dažnai pasitaiko, jog profesinis bendradarbiavimas turi tik labai nedidelę įtaką mokytojų darbui arba visai jo nekeičia. Rincón-Gallardo ir Fullan (2016) šį dėsningumą sieja su esamos sistemos *status quo* siekio problema, pabrėždami sąmoningos mokymo praktikos, mokinių ir mokytojų tarpusavio santykių modelių keitimo svarbą veikiant kartu. Mokslininkai siūlo du skirtingus tyrimais patvirtintus ir į konkrečius rezultatus orientuojančius „tuščios“ profesinio bendradarbiavimo praktikos transformavimo kelius. Pirmasis yra griežtas vadybinis: čia būtini aiškūs, ambicingi ir pamatuojami tikslai, duomenimis grįsti sprendimai siekiant jų įgyvendinimo. Antrasis – tikslus veiksmingo profesinio veikimo ar mokinių mokymo įsivardijimas (kaip tai atrodo praktiškai, kai siekiama aukštesnių mokinių mokymosi pasiekimų) ir konkrečių didaktinės sistemos taikymo mechanizmų, įgalinančių tinklo dalyvius nuolat išbandyti, stebėti ir tobulinti savo profesinę elgseną, kūrimas ir išmėginimas.

Abiem bendradarbiavimo keitimo atvejais didelis dėmesys tenka mokinių mokymosi ir mokyklos pasiektų rezultatų įrodymų rinkimui ir jų pasitelkimui priimant transformuojančius sprendimus.

Apmąstant mokyklą, kaip kompleksinę adaptyvią sistemą, ir socialinį kapitalą, kaip sudedamąją jos pajėgumo vystymo dalį, svarbu atkreipti dėmesį, kad veiksmingai bendradarbiaujančioms sistemoms (profesiniams tinklams) organizacijos viduje ir išorėje reikia turėti talpias ir patogias duomenų bazines, generuojančias apie kiekvieną mokinį „gyvus“ ir skaidrius duomenis, reikalingus kasdieniams mokytojų sprendimams priimti. Profesinio bendradarbiavimo tinklų dalyviai turi turėti galimybę stebėti, kokį poveikį jų veiksmai daro siekiant numatytų sisteminių rodiklių, ir pagal aktualius duomenis koreguoti individualų ir bendrą veikimą.

**Pasitikėjimu ir vidine atskaitomybe grįstų santykių kūrimas.** Organizacijos, kaip kompleksinės sistemos, tobulinimo esmė yra tinklaveika grįstų santykių vystymas pagal sutartą darbotvarę (Rincon-Gallardo ir Fullan, 2016). Pasitikėjimu grindžiamoje aplinkoje veikia vidinė stūmimo ir traukimo (angl. *push and pull*) dinamika, komandos darbą vedanti į priekį. Pasitikėjimas būtinas įsitraukiant į nemalonių iššūkių kupinus pokalbius, kuriuose kyla poreikis kvestionuoti susitarimus, nes reikia į dienos šviesą iškelti netinkamą profesinę praktiką. Pasitikėjimas yra pagrindinė kolegialaus profesinio veikimo, mokymosi ir augimo kartu sąlyga, reikalaujanti asmeninio ir komandinio „žinau, kad nežinau“ prisipažinimo. Jis padeda pralaužti individo apsauginius mechanizmus: kai nėra baimės suklysti, negėda ir nereikia gintis pripažįstant, kad kažko nežinau, atsiranda poreikis mokytis ir keisti įprastą praktiką.

Pasitikėjimu grįstų profesinių tinklų kūrimas reikalauja radikalių nuostatų kaitos tiek asmeniniu, tiek organizaciniu lygmeniu. Būtent pasitikėjimas tinklų dalyvius įgalina atsiriboti nuo mokytojų ir švietimo sistemai istoriškai būdingos amžino teisumo ir užtikrinto žinojimo būsenos, kai nežinojimas vertinamas kaip gėdingas ir baustinas (Rincon-Gallardo ir Fullan, 2016).

Veiksminguose tinkluose tvirti pasitikėjimo santykiai neatsiejami nuo vidinės atskaitomybės. Vidinė atskaitomybė tinkluose atsiranda, kai asmenys prisiima atsakomybę už savo veiksmus ir jų rezultatus (Elmore ir kt., 2004). Svarbu atkreipti dėmesį, kad aukštų profesinių standartų kontekste rezultatų aptarimas ir lyginimas sukelia natūralų gynybinį atsaką, o dideliu pasitikėjimu grįstose sąveikose duomenų ar rezultatų skaidrumas tampa įpareigojančiu moraliniu stimulu greičiau mokytis iš kitų. Tačiau kartais atskaitomybė gali ne įgalinti, o atvirksčiai – stabdyti pokyčius. Tuomet ji provokuoja veikiančius kartu asmenis likti komforto zonoje, išlaikyti *status quo*. Pasitikėjimu grįstos vidinės atskaitomybės ugdymas užima laiko – tai turi suprasti visi nekantrūs organizaciją, kaip adaptyvią sistemą, kuriantys vadovai, besitikintys greitų profesinių tinklų rezultatų. Lėta tinklaveikos pradžia, skiriant laiko tarpusavio santykiams, anot Rincon-Gallardo ir Fullan (2016), yra geriausias būdas tikintis įgauti tvarų organizacijos tobulėjimo pagreitį.

**Nuolatinis sistemos tobulinimas taikant bendradarbiavimu grįsto tyrinėjimo ciklus** (angl. *cycles of collaborative inquiry*). Remiantis prigimtinio žmogaus poreikiu mokytis iš veiklos ir veikloje, efektyvus profesinis veikimas kartu pasižymi dalyvių įsitraukimu į bendradarbiavimu grįstus tyrinėjimo ciklus. Bendras tyrinėjimas paskatina dalyvius ne kalbėti, o veikti, įsitraukiant į užduotis, keičiančias pažinimą ir praktiką. Dalyviai mokosi palaipti, kai bando daryti kitaip, mokosi iš nesėkmių ir laikui bėgant tobulėja (Rincon-Gallardo ir Fullan, 2016).

Veiksmingų profesinio veikimo tinklų veikla varijuoja nuo kasdienės praktikos, įtvirtinančios naujas profesinio elgesio normas, siekiant jų prasmės ir gylio, iki tolesnių veiklos tobulinimo sričių nustatymo. Naujos tobulėjimo srities nustatymas leidžia išvengti patekimo į vidutiniškos praktikos rutiną, nes veiksmingo profesinio bendradarbiavimo tikslas yra siekti rezultatų, kurie niekada nebuvo pasiekti (Rincon-Gallardo ir Fullan, 2016).

Veiksmingiausi profesinio veikimo tinklai ne tik gerina savo darbą, bet ir strateguoja kito lygmens struktūrų ir sistemų kaitą, ypač tais atvejais, kai jos stabdo ar riboja kompleksinės sistemos vystymąsi. Tokiu būdu veiksmingai veikiantys profesiniai tinklai vienu metu veikia kaip įgalinančios priemonės organizacijos profesiniam kapitalui plėtotis ir kaip kolektyviniai aukštesnio (savivaldos, nacionalinio) lygmens kompleksinės sistemos pokyčių agentai (Rincon-Gallardo ir Fullan, 2016).

**Profesinės vedlystės modeliai plokščiose galios struktūrose.** Veiksmingiems profesiniams tinklams būtina įvairiakrypčių įtakų dinamika, modeliuojanti ir fasilituojanti mokymąsi vieniems iš kitų. Ją formuoti padeda profesinės vedlystės modeliai, tinkantys tinklams, kaip plokščios galios organizacinėms struktūroms.

Profesinio bendradarbiavimo pradiniam kryptingam postūmiui, auginančiam tinklo dalyvių, suteikti reikalinga tam tikra (dažnai išorinė) kvalifikuota jėga, padedanti tinklo nariams sėkmingai naviguoti sudėtingesnėse profesinio augimo ir tobulėjimo situacijose. Reflektuojantys ir savo mokymąsi vertinantys tinklo nariai kolegų, gebančių padėti įsivertinti pažangą, dėka taip pat gali geriau suprasti efektyviai veikiančių profesinių tinklų požymius ir jais sėkmingais pasinaudoti siekdami savo profesinio augimo. Mokytojų įgalinimas efektyviai veikti profesiniuose tinkluose gali būti ugdomas taikant laipsniško „paleidimo“ modelį (angl. *model of gradual release*), kurio pagrindas – palankios aplinkos organiškai, prasmingai mokytis ir auginti patirtį kūrimas (Osmond-Johnson, 2017). Profesiniams tinklams plėtoti tinkamas ir kuravimas ar mentorystė (angl. *mentored*) kohortose, kai tinklo naujokas palaipsniui įgauna fasilitatoriaus statusą (Osmond-Johnson, 2017).

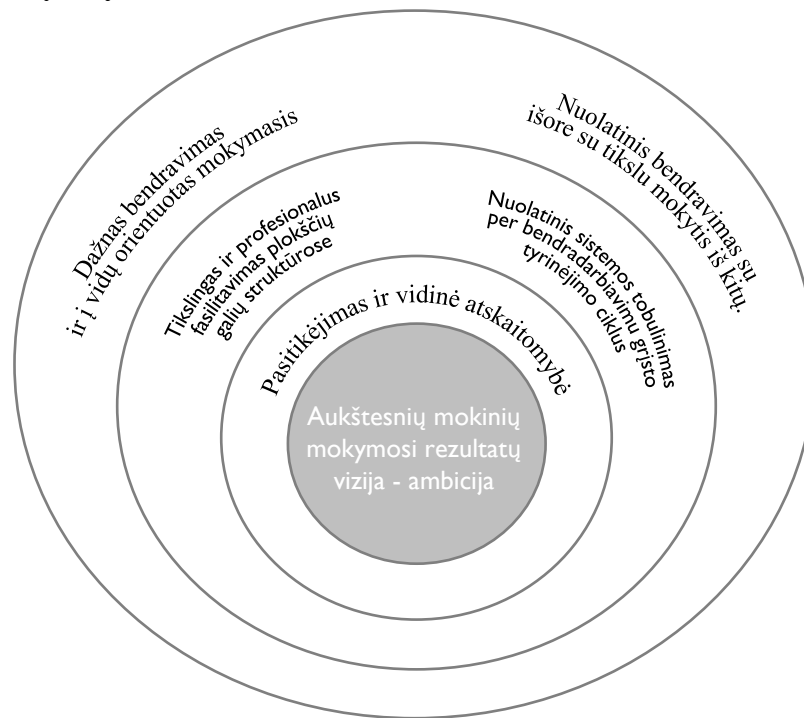
Naudojant profesinius tinklus organizacijai, kaip kompleksinei adaptyviai sistemai, vystyti svarbu suprasti, kad konkrečiu momentu aktualios žinios ir kompetencija tampa įtakos krypties ir galios tinkle pagrindu, palaikančiu organiškai ir prasmingo mokymosi iš patirties aplinką, kuri pasitarnauja kaip profesinio kapitalo vystymosi platforma.

**Aktyvus bendravimas profesinės praktikos tinkluose.** Pentland (2014) teigimu, veiksmingų profesinių tinklų nariai ne tik intensyviai bendrauja tarpusavyje dalydamiesi žiniomis ir praktika, bet ir bendrauja su kolegomis už savo komandos ar organizacijos ribų. Kitaip tariant, profesinio tinklo narių veikimas orientuotas į bendradarbiavimo sąveikas tinklo viduje, ką Pentland (2014) vadina įsitraukimu (angl. *engagement*) ir naujų, potencialiai vertingų idėjų ir praktikų paiešką savo praktikos profesiniuose tinkluose už organizacijos ribų, autoriaus vadinamą atrandančiu tyrinėjimu (angl. *exploration*). Įsitraukimas per intensyvias vidines sąveikas stiprina ir įtvirtina tinklo elgesio formas ir normas, didina narių tarpusavio pasitikėjimą ir asmeninės atsakomybės jausmą (vidinę atskaitomybę) (Elmore et al., 2004), o aplinkos tyrinėjimas padeda tinklui megzti ryšius už organizacijos ribų.

**Nuolatinis bendravimas su kito sektoriaus profesinės praktikos tinklais.** Veiksmingų tinklų nariai palaiko ryšius su išore per atskirų narių dažną bendravimą su kitų sistemų agentais ar jų tinklais. Kai praktinei problemai spręsti reikalingos žinios ar patirtis, viršijanti komandos galimybes, arba kai būtina diegti naujoves, suaktyvintus išorinius ryšius galima rasti reikalingos patirties ir naujų idėjų. Nuolatinis ryšys su išore padeda dekonstruoti „rezonuojančios erdvės“ reiškinį, kai tvirtais vidiniais ryšiais susietose struktūrose vis atsikartoja tos pačios idėjos ir praktika (Pentland, 2014). Bendraujant tik savo profesinio sektoriaus tinkluose sunku rasti veiksmingų naujovių, todėl, mokyklai norint tapti švietimo sistema atnaujinančia jėga, bendravimas ir mokymasis iš kito sektoriaus profesinių tinklų yra nepaprastai svarbus. Uždaros profesinės bendruomenės, kurių elgesio modeliuose yra mažiau išorinio tyrinėjimo, pasižymi žemesne vidine „sveikata“ ir žemesne vidinio bendradarbiavimo kokybe.

## 1.2.2 paveikslas

### Veiksmingų tinklų savybės



Parengta pagal Rincón-Gallardo ir Fullan (2016, p. 6)

Veiksmingo tinklinio profesinio bendradarbiavimo (socialinio kapitalo) mechanizmas atsirasti mokykloje reikalingi administraciniai postūmiai. Mokytojai, naudodamiesi administracijos sukurtomis struktūromis ir palaikymo mechanizmais, greičiau randa paveikius sprendimus, įgalinančius tiek savo, tiek mokinių mokymąsi (Hargreaves ir Shirley, 2012). Vadovų užduotis – didinti galimybes mokytojams įsitraukti į formalias ir neformalias abipuse įtaka pasižyminčias tarpusavio sąveikas, generuojančias naujo radimąsi organizacijoje. Naujovių kūrimas, atranka ir vertinimas augina mokytojų savarankiškumą ir tyrinėjimu grįsto veikimo gebėjimus. Veikdami kartu su kolegomis jie išmoka analizuoti mokinių mokymosi rezultatus, vertinti mokinių poreikius, spręsti, koks profesinis tobulėjimas geriausiai pasitarnautų tenkinant mokinių poreikius, permąstyti naujos praktikos sėkmę asmeniniuose kontekstuose. Šis bendradarbiavimo, apmąstymų ir eksperimentavimo ciklas svarbus organizacijai, norinčiai pasiekti ilgalaikių prasmingų pokyčių (Osmond-Johnson, 2017).

Mokytojai irgi yra potencialūs profesinių tinklų kūrėjai ir profesinio kapitalo vystytojai. Būtent profesinio bendradarbiavimo tinklas yra platforma, kurioje mokytojai ne tik plėtoja savo individualius gebėjimus (žmogiškąjį kapitalą), mokosi iš kitų ir su kitais (vysto socialinį kapitalą), bet, vadovaudamiesi kolektyviniu ekspertišku, priima sprendimus (tobulina sprendimų kapitalą), svarbius ir kitiems mokytojams (Osmond-Johnson, 2017).

**Sprendimų priėmimo kapitalas.** Kaip jau minėta, kompleksinėse adaptyviose sistemose agentai vaidina pagrindinį vaidmenį, kadangi būtent jie yra atsakingi už sąveikas ir sprendimo procesus (Stacey, 2007). Sprendimų kapitalu vadinamas gebėjimas priimti išmintingus sprendimus net ir tada, kai negalima vadovautis griežtomis taisyklėmis ar neginčijamais įrodymais (Hargreaves ir Fulan, 2019).

Sprendimų priėmimas yra kognityvinis procesas, reguliuojantis, kontroliuojantis ir valdantis kitus kognityvinius procesus. Sprendimų priėmimas susijęs su vieno rezultato (angl. *outcome*) pasirinkimu iš

galimų variantų. Sprendimo priėmėjas turi įvertinti konkuruojančias alternatyvas ir pasirinkti vieną iš jų, įvertinęs kiekvienos alternatyvos teigiamus ir neigiamus aspektus. Vadinasi, priimančysis sprendimas turi sugebėti numatyti kiekvieną galimą rezultatą ir nustatyti, kuris variantas geriausiai tinka konkrečiai situacijai. Kiekvienas sprendimo priėmimo procesas baigiasi galutiniu (angl. *final*) pasirinkimu. Pasirinkimas gali būti išreikštas veiksmu arba nuomonės apie pasirinkimą (angl. *opinion of choice*) pareiškimu (Reason, 2000).

Sprendimų kapitalas yra mokytojų ir kito mokyklos personalo gebėjimas savo veikloje priimti sprendimus, įvertinant, kaip tinkamai elgtis konkrečiose situacijose, siekiant mokinių mokymosi kokybės, kaip vadovauti ir vesti į priekį kitus darbuotojus. Sprendimų kapitalas vystosi per laiką kaupiant patirtį ir mokantis iš klaidų (Solly, 2018).

Sprendimų kapitalas profesinėje bendruomenėje vystomas pasitelkiant laipsniško paleidimo (angl. *gradual release*) modelį (Osmond-Johnson, 2017), grįstą fasilitavimu, susijusiu su asmenų įtraukimu į struktūras ir procesus, padedančius susikurti savarankiškų sprendimų priėmimo struktūrą, į grupių ir asmenų bendradarbiavimą, leidžiantį veikti efektyviau ir priimti geresnius sprendimus (Bens, 2000), siekti veiklos sinergijos (Michael Doyle, 2007).

Mokykloje naujiems nariams prisijungus prie profesinės bendruomenės ar bendradarbiaujančio mokytojų tinklo, fasilitatoriai naujokams parodo (angl. *lead*), kaip gali būti priimami sprendimai, įgalinantys mokymo(si) veiklas. Kartu su fasilitatoriumi naujokai išmoksta atlikti nedidelius pakeitimus (pirmus savarankiškus sprendimus) jau esamose mokymo praktikose. Priimant šiuos sprendimus pasinaudojama tiek asmenine, tiek kolektyvine patirtimi. Kai nauji profesinės bendruomenės nariai sukaupia pakankamai patirties, jiems leidžiama savarankiškai priimti paveikius sprendimus autentiškoms mokymo veikloms kurti (Osmond-Johnson, 2017).

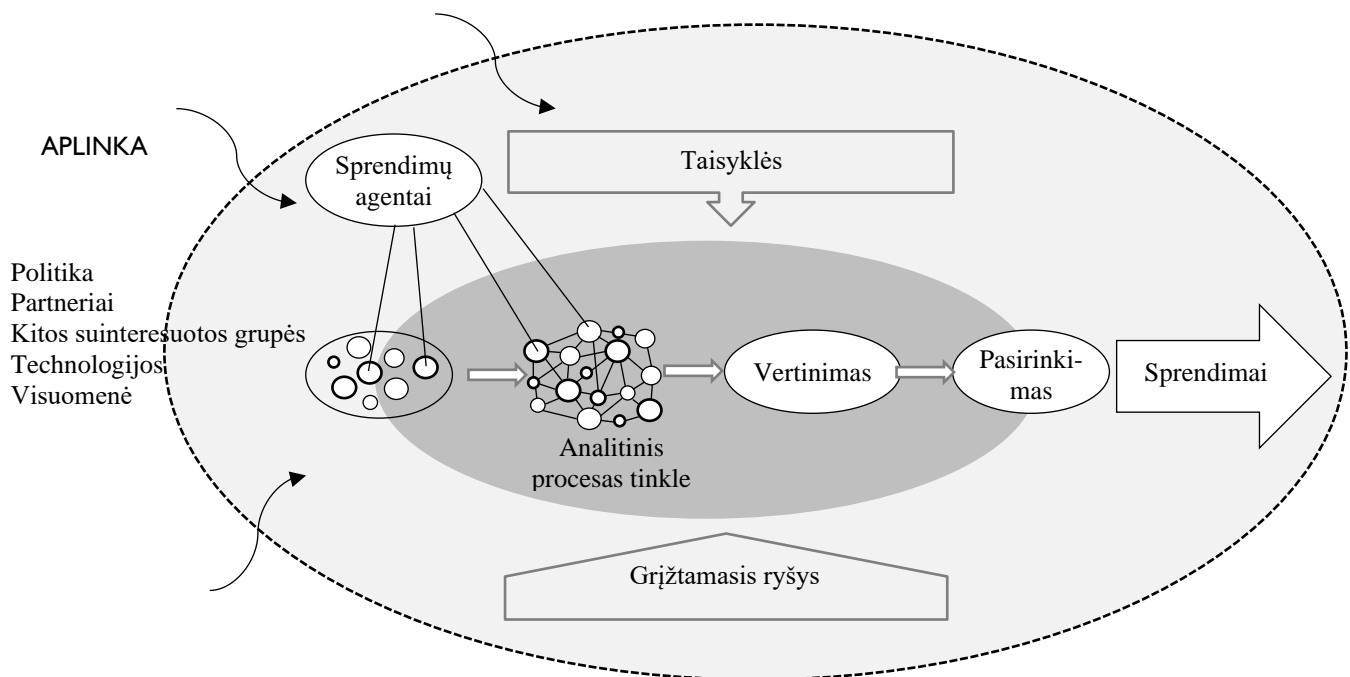
Sprendimų kapitalas vystomas ir mokytojų kolegialaus profesinio tobulėjimo procesuose. Dalydamiesi savo patirtimi, patardami kolegoms, mokydami jaunesnius, daugiau patyrę mokytojai koreguoja ir savo požiūrį, kviesdami kolegas ieškoti sąsajų su jų pačių profesinio tobulėjimo ar mokymosi praktikomis (Osmond-Johnson, 2017).

Mokykloje, kaip kompleksinėje adaptyvioje sistemoje, asmenys priimdami sprendimus formuoja mokyklos, kaip sistemos, vystymosi kryptį. Prioritetai, kuriais vadovaujamosi priimant sprendimus, paremti konformizmo ir individualizmo dinamika (Wollmann ir Steiner, 2017). Tai reiškia, kad kiekvienas sistemos dalyvis vertina, kaip kiti sistemos dalyviai reaguoja į jo veiksmus per grįžtamąjį ryšį. Palankaus atsako sulaukiantys veiksmai kartojami, o nepalankios reakcijos inicijuoja elgsenos pokyčius.

Galima teigti, kad kompleksinės adaptyvios sistemos agentų tarpusavio sąveikų metu kuriasi formalių ir neformalių sąveikų struktūra, skatinanti ir plėtojanti sprendimų priėmimo ir grįžtamojo ryšio elementus. Grįžtamasis ryšys (atsakas) skatina agentų kūrybiškumą ir mokymąsi, įgalina savęs organizavimą ir sistemos evoliuciją (Wollmann ir Steiner, 2017). Taigi būtent agentų sprendimai dėl grįžtamojo ryšio ir atminties (mokymosi iš patirties) lemia sistemos gebėjimą transformuotis.

### 1.2.3 paveikslas

#### Sprendimų priėmimo procesas

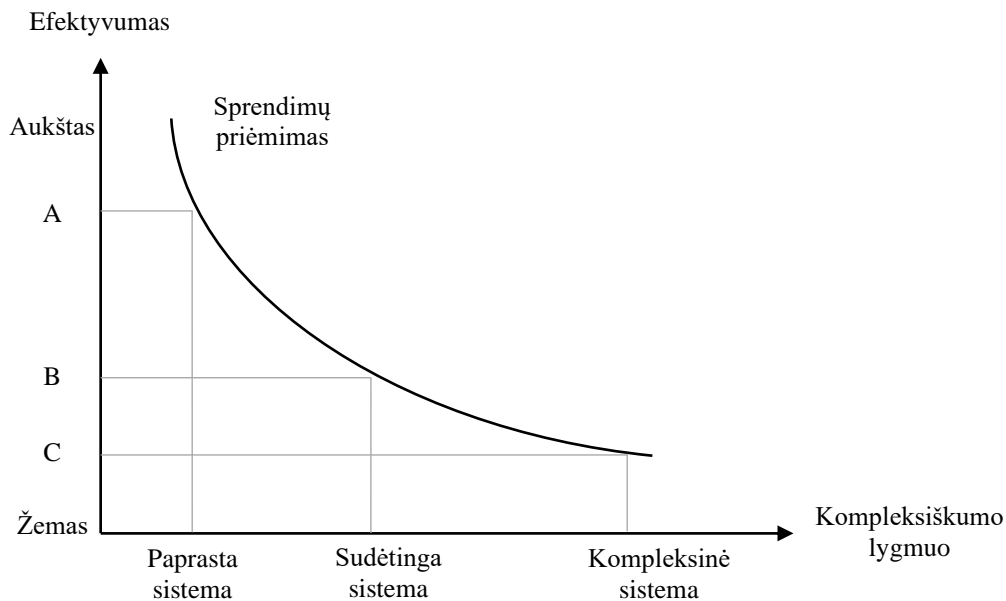


Sprendimų priėmimas susijęs su kontekstu. Sprendimų priėmimas nesudėtingose sistemose paprastesnis, nes jos pasižymi fiksuota požymių visuma, hierarchinėmis struktūromis ir stiprios kontrolės galimybėmis (Hallo ir kt., 2018). Nesudėtingų sistemų agentų tarpusavio sąveikų pobūdis pagrįstas hierarchine struktūra: aukščiausio lygio vadovai – vidurinio lygmens pavaldiniai, vidurinio lygmens asmenys – veikimo lygmens darbuotojai. Bet kurio hierarchinio lygmens vadovai turi pakankamai informacijos, kad galėtų priimti sprendimus. Jie pasinaudoja savo formalia galia perduodami nurodymus pavaldiniams, taip suvaldydami riziką, susijusią su laiku, sąnaudomis ir kokybe.

Sprendimų priėmimo rezultatas kompleksinėse sistemose gali būti ne toks efektyvus dėl informacijos trūkumo, lyginant su sprendimų priėmimu nesudėtingose sistemose. Šis sprendimų priėmimas gali būti vertinamas kaip priklausomų ir nepriklausomų kintamųjų optimizavimo funkcija (Hallo ir kt., 2018). Mokyklose, kaip kompleksinėse adaptyviose sistemose, sprendimų priėmimo procesas yra analizuojamas vertinant ne hierarchines struktūras, o tinklaveikos perspektyvą, todėl mokytojų ir mokyklų vadovų, kaip sprendimus priimančių asmenų, perpozicionavimas mokymosi bendruomenėse yra labai svarbus (Campbell, 2020). Tas pats pasakytina ir apie mokyklų, kaip organizacijų, ir makrogalių (visos švietimo sistemos) santykį priimančius sprendimus. Suprantant, kad mokykla, kaip kompleksinė sistema, yra kito lygmens (savivaldos ar nacionalinio) švietimo sistemos elementas, jai reikalinga didesnė autonomija (kartu su atsakomybe) ir fasilitavimas, padedantis išmokti priimti paveikius sprendimus (Chapman, 2019).

## 1.2.4 paveikslas

### Sistemos kompleksiško ir sprendimų efektyvumo ryšys



Parengta pagal Halo ir kt. (2018, p. 4)

**PROFESINIS KAPITALAS**, kaip žmogiškojo, socialinio ir sprendimų priėmimo pajėgumų organizacinė sinergija, gali būti laikomas kompleksinės adaptyvios sistemos pajėgumu. Profesinio kapitalo dimensijos (žmogiškasis, socialinis, sprendimų priėmimo kapitalas) šioje sistemoje koegzistuoja kartu skirtingais deriniais. Kiekviena iš dimensijų palaiko viena kitos vystymąsi. Kiekviena mokykla, kaip kompleksinė adaptyvi sistema, turi kurti savitą profesinio kapitalo derinį, įgalinantį sėkmingai veikti, adaptuotis ir evoliucionuoti kintančioje sisteminėje aplinkoje.

Mokyklos, kaip kompleksinės adaptyvios sistemos, pajėgumų vystymas gali vykti trimis lygmenimis: mikrolygmeniu (asmenį transformuojančio mokymosi), mezolygmeniu (organizacijos transformacijos) ir makrolygmeniu (aukštesnio lygmens sistemos pokyčių). Vidinis asmens transformacijos kelias pripažįstamas kaip pats efektyviausias būdas siekiant organizacinių pokyčių, jei mokymasis iš individo lygmens perauga iki komandos, nuo komandos – iki visos organizacijos ir netgi makrosistemą transformuojančio mokymosi.

**Žmogiškasis kapitalas** – tai profesinį identitetą apibrėžiančių asmens savybių visuma, apimanti profesines žinias, įgūdžius, gebėjimus, patirtį ir intelektą, individualų talentą. Tai vidiniai ir išoriniai veiksniai, susiję su profesiniais mokytojavimo aspektais, apimančiais mokomojo dalyko, pedagogines, psichologines ir didaktines žinias, mokytojo mąstymą apie savo profesiją, įsitikinimus, susijusius su mokymo praktika ir mokinių mokymusi.

**Socialinis kapitalas** – tai pasitikėjimu grindžiamų asmenų tarpusavio ryšių ir santykių visuma, priklausymas profesinėms bendruomenėms ir tinklams, savitarpio pagalba, kai tinklo nariai – veikėjai – mokosi vieni iš kitų ir vieni su kitais. Socialinio kapitalo samprata peržengia bendradarbiavimo ir komandinio veikimo organizacijos viduje ribas: veiksmingas bendradarbiavimas gimsta ir neformalių, netiesinių, besirandančių vidinių ir išorinių sąveikų tinkluose.

**Sprendimų kapitalu** vadinamas gebėjimas priimti išmintingus sprendimus net ir tada, kai negalima vadovautis griežtomis taisyklėmis ar neginčijamais įrodymais. Mokykloje, kaip kompleksinėje adaptyvioje sistemoje, sprendimų priėmimo procesas vyksta ir analizuojamas pasitelkus ne hierarchines struktūras, o tinklaveikas. Mokytojams, kaip sistemos agentams, priimant sprendimus, randasi ir kuriasi mokyklos organizacinio elgesio schemos, formuojančios mokyklos vystymosi kryptį ir turinčios potencialo keisti aukštesnio lygmens makrosistemas.

### 1.3. Lyderystė kompleksinėje adaptyvioje sistemoje

*Lyderystės fenomenas ir jo paskirtis kompleksinėje adaptyvioje sistemoje. Administracinė, adaptyvi ir įgalinanti lyderystė. Lyderystės procesai, stiprinantys organizacijos adaptyvumą. Naujo radimosi ir sistemos transformacijos galios dinamika.*

Kompleksiškumo teorija lyderystę apibūdina kaip kompleksinę interaktyvią dinamiką, sukuriančią adaptyvius rezultatus (pvz., mokymasis, naujovės, prisitaikymas) (Uhl-Bien ir kt., 2007). Kompleksiškumo teorijos požiūriu lyderystei, kaip sinerginiams sąveikų procesams, būdingi daugialypių įtakų ir galių pasiskirstymo ir persiskirstymo procesai, lanksčiai reaguojantys į neapibrėžtumo sąlygas (Lichtenstein ir kt., 2006). Lyderystė gali būti organizacijoje besirandantis (angl. *emerging*) ir įvairiais elementų deriniais ar per juos pasireiškiantis fenomenas – kaip bendra, pasidalyta veikla (angl. *shared activity*) (Harris 2009; Spillane, 2006), kurios centre yra bendradarbiavimo procesas (Slater, 2005, van Oord, 2013). Lyderystė yra ne kažkas, kas susiję su organizacijos hierarchija ir pozicijomis, bet tai, kas per dinamiškus santykius randasi (angl. *occurs*) visoje organizacijoje. Lyderystė gimsta procese (angl. *“made” in the process*) ir yra tam tikrais požymiais pasižyminčių sąveikų ir santykių rezultatas (Uhl-Bien, 2006).

Lyderystės interaktyvios dinamikos metu atsiranda kolektyvinis stimulus veikti ir keistis. Neformali lyderystės dinamika įtvirtinta kontekste (Hunt, 1999, Osborn ir kt., 2002). Kontekstas nėra laikomas lyderystės priešastimi, tarpininku ar moderatoriumi. Greičiau tai atmosfera, sukurianti kolektyvinę dinaminę asmenybę (personą), apibūdinančią agentų (žmonių, idėjų ir kt.), hierarchinių padalinių, organizacijos ir aplinkos tarpusavio sąveikų ir priklausomybių pobūdį. Kompleksinė adaptyvi sistema ir lyderystė, kaip jos gyvybinė jėga, socialiai konstruojamos šiame kontekste ir iš jo (Dooley, 1996, Osborn ir kt., 2002).

Lyderystė, kaip atsirandanti interaktyvi dinamika, reikalinga organizacijos transformacijoms. Lyderystės proceso metu inicijuojamos ir konstruojamos naujos tikrovės formos (naujos praktikos, vertybių, ideologijos slinkty), kuriasi nauji elgesio modeliai ar nauji veikimo būdai, randasi besikeičiančių procesų koordinavimo elementai (Uhl-Bien, 2006). Lyderystė apima ir adaptyvių procesų (neformalių radimųsi) įgalinimą, t. y. ji sudaro sąlygas naujoms idėjoms atsirasti, duoda leidimą „konfrontuoti“ su esama sistema, generuoja sistemos naujoves (Uhl-Bien ir Arena, 2018). Svarbiausias lyderystės dėmesys skiriamas pastangoms atskleisti, asmenų ir kitų sistemos elementų adaptyvumo potencialui įgalinti, skatinant kūrybiškumą ir mokymąsi.

Uhl-Bien ir kt. (2007) skiria tris lyderystės, kaip organizacinio daugybinių ir daugiakrypčių įtakų ir galių pasiskirstymo ir persiskirstymo fenomeno, funkcijas kompleksinėse sistemose: 1) administracinę lyderystę – pagrįstą tradicinėmis, biurokratinėmis hierarchijos, derinimo ir kontrolės nuostatomis; 2) įgalinančią lyderystę, struktūrizuojančią ir sudarančią sąlygas taikyti optimalų, kūrybišką problemų sprendimą ir mokymąsi; 3) adaptyvią lyderystę, kaip adaptyvumo dinamikos generatorių, inicijuojantį pokyčių radimąsi.

**Administracine lyderyste** apibūdinami oficialių organizacijai vadovaujančių asmenų ir grupių strateginio valdymo veiksmai, reikalingi siekiant efektyvių organizacijos tikslų. Marion ir Uhl-Bien (2007) ją apibrėžia

kaip aplinkos nišų, kuriose organizacija gali klestėti, vystymą ir organizacijos įgalinimą adaptyviai veikti šiose nišose. Administracinės lyderystės raiška – tai organizacijos vizijos kūrimas, veiklų planavimas ir koordinavimas, išteklių telkimas ir paskirstymas, konfliktų ir krizinių situacijų valdymas ir pan. Administracinė lyderystė orientuota į oficialias valdžios ir sprendimų priėmimo struktūras, daugiausia dėmesio skiriant stabilumui, veiklų koordinavimui ir kontrolei (Uhl-Bien ir kt., 2007).

Administracinė lyderystė sukuria ilgalaikę sistemos evoliucionavimo ir jos ar dinaminių procesų vyksmo kryptį, palaiko, saugo ir vadovauja visos sistemos evoliucijai, nekoordinuodama konkrečių dinamikų krypties ar veikimo mechanizmų (Marion ir Uhl-Bien, 2007). Ji padeda organizacijos nariams suprasti kasdienių užduočių reikalavimus, paaiškinti vaidmenis ir atsakomybę, spręsti problemas, taikant turimą praktinę patirtį, institucionalizuoti naujoves. Administracinės lyderystės funkcija yra svarbi, nes sukuria racionalią organizacijos struktūrą ir koordinavimą (veikimo „rėmus“) joje, kurioje gali vystytis kompleksinė dinamika. Administracinė lyderystė – tai tarsi klijai, neleidžiantys atskiriems organizacijos elementams pabirti, tačiau administraciniais veiksmais toli gražu ne visuomet galima inicijuoti ir užtikrinti sėkmingą mokymosi, kūrybiškumo ir adaptyvumo dinamiką. Kai kuriais atvejais ir gerais norais grįstos iniciatyvos „iš viršaus į apačią“ gali netgi trukdyti efektyviam kompleksinių adaptyvių sistemų veikimui. Tai ypač akivaizdu sistemose, kuriose dominuoja hierarchinės valdžios struktūros, kuriose atidžiai prižiūrimas centralizuotų tikslų įgyvendinimas, dominuoja autoritarinė ideologija (Uhl-Bien, 2007).

Svarstant apie administracinę lyderystę, dažnai pasitelkiama strateginės lyderystės samprata ir sisteminio mąstymo teorija (Fullan, 2005; Senge ir kt., 2012), akcentuojanti holistinio požiūrio į organizaciją svarbą, dėmesį visuminiam sistemos komponentų ir aplinkos vaizdui (Heifetz ir Linsky, 2017), kuris, nesigilinant į pavienių sistemos elementų vidines detales, padeda suprasti ir vystyti sistemą tiek funkciškai, tiek konceptualiai, pvz., priimant konkrečius sprendimus per trumpą laikotarpį organizacijos misijos ir ilgalaikių tikslų kontekste (Arnold ir Wade, 2015).

Strateginė lyderystė apibūdinama kaip aplinkos ir organizacinių jėgų sąveikų valdymas, įgalinantis organizacijos adaptyvumą ir atitiktį aplinkai (angl. *environment fit*) (Marion ir Uhl-Bien, 2007), teigiant, kad veiksminga strategija yra orientuota į organizacijos adaptyvumo (gebėjimo strategiškai prisitaikyti prie aplinkos) raidą. Kaip jau minėta, adaptyvumas nėra suprantamas kaip pasyvumas ar reaktyvus prisitaikymas prie aplinkos – tai labiau klestėjimo galimybių paieškos, organizacijos vystymosi dinamika (Marion ir Uhl-Bien, 2007).

Strateginė lyderystė dažnai siejama su bendradarbiavimo jungčių – tarpusavio sąveikų (tiek vidinių, tiek išorinių) – formavimosi ar persiformavimo procesų įgalinimu. Manoma, kad bendradarbiavimo jungčių dinamika užtikrina kompleksinės sistemos „sveikatą“, palaiko jos gyvybingumą didesnėje sistemoje. Būtent dėl to į mokyklų vadovus, kaip administracinės funkcijos vykdytojus, žvelgiama kaip į svarbius makrosistemos dalyvius, kuriems neužtenka gilintis vien į savo mokyklos realybę. Jiems svarbus platesnis visos švietimo sistemos raidos perspektyvos supratimas. Mokyklų vadovai traktuojami kaip svarbūs savivaldos ir nacionalinio lygmens švietimo sistemos veikėjai, kurių galios ir įtakos didinimui „užorganizaciniu“ (švietimo politikos pokyčių iniciatyvų) lygmeniu turėtų būti skiriamas didesnis dėmesys (Fullan, 2014). Hargreaves ir Ainscow (2015), Hargreaves ir Braun (2012) tai įvardija kaip „vidurinės grandies lyderystės“ (angl. *leadership from the middle*) įgalinimą. Vidurinės grandies pozicija hierarchinėje švietimo sistemoje priklauso nuo mokyklos vietos. Vienu atveju tai gali būti savivaldos lygmuo, kitu – bendradarbiaujančių mokyklų tinklai (klasteriai). Vidurinės grandies lyderystės veikimo principas – bendradarbiavimas mokantis vieniems iš kitų ir taip tampant geresniais partneriais tiems, kurie yra „aukštesni“ (valstybė) ir „žemesni“ (vietos mokyklos ir bendruomenė).

**Adaptyvi lyderystė** apima atskirų sistemos elementų sąveikų metu atsirandančius kūrybiškumo, prisitaikymo ir mokymosi veiksmus, kai sistemos elementai stengiasi prisiderinti (angl. *adjust*) atsiradus įtampai, suvaržymams, nepatogumams. Ji dažnai yra neformalus „iš apačios į viršų“ vykstantis procesas, įgaunantis eksperimentavimo, naujų idėjų, sprendimų generavimo ir išbandymo formų skirtingose organizacijos vietose (pvz., posėdžių salėje arba tiesiog darbuotojų darbo grupėse), atsižvelgiant į organizacijos transformacijos poreikius. Adaptyvios lyderystės funkcija – inovatyvaus atsako į sudėtingą situaciją atsiradimas (Siemens ir kt., 2018), neformaliai atsirandanti dinamika, kurios metu novatoriškas atsakas į sudėtingas problemas inicijuoja aukštesnio lygmens, platesnės apimties pokyčius organizacijoje (Uhl-Bien ir kt., 2007).

Adaptyvumo procesai kartais gali būti nenuspėjami ir netgi nepaaiškinami esamų organizacijos taisyklių, struktūrų, normų ir nusistovėjusių mąstymo modelių kalba. Jie dažnai susigeneruoja konfliktų ar įtampų tarp agentų ar jų grupių metu, susidūrus su (atrodytu) nesuderinamais poreikiais, idėjomis ar nuostatomis (Marion ir Uhl-Bien, 2001). Dėl to nuomonių, požiūrių, įgūdžių ir kitų resursų įvairovės sąlygotos įtampos yra laikomos adaptyvių procesų generatoriumi, reikalingu kūrybiškai sprendžiant problemas (Fligstein ir McAdam, 2012, Heifetz ir Laurie, 2001).

Uhl-Bien ir kt. (2007) adaptyvios lyderystės funkciją iliustruoja situacija, kai dviem vienas su kitu susijusiems asmenims, diskutuojantiems apie skirtingą tam tikros problemos suvokimą, staiga ar galbūt netgi vienu metu susigeneruoja naujas svarstomos problemos supratimas, vadinamas „aha“ momentu (Uhl-Bien ir kt., 2007). Šis „aha“ momentas dažnai yra netiesinis adaptyvios lyderystės proceso „produktas“, susidedantis iš pirminio suvokimo elementų, nepagrįstų argumentų atsisakymo fragmentų, to, kas galima, „priėmimo“, (galbūt) pirminės idėjos (ar jos dalies), kaip netinkamos, atmetimo ir visiškai naujos idėjos elementų sintezės. Tai procesas, peržengiantis pirminių prielaidų ribas, – to negali atlikti vienas asmuo. Tai yra sąveikos produktas, gimstantis erdvėse „tarp“ (angl. *produced in the “spaces between”*) (Bradbury ir Lichtenstein, 2000).

Būtent dėl to adaptyvi lyderystė apibūdinama kaip socialinio kapitalo tarpės fenomenas, dažnai atsirandantis asimetrinių kolegialių sąveikų metu. Tai kompleksiška individualių pastangų, turimų išteklių ir kontekstinių bei struktūrinių veiksnių toje vietoje ir erdvėje nulemta dinamika, generuojanti naujus sprendimus, inicijuojanti naujus procesus, naujas tarpusavio sąveikų formas. Ši neformali sąveikų dinamika – svarbiausias organizacijos pokyčių šaltinis.

Adaptyvumo procesams rasti svarbu, kad organizacijoje vyrautų orientacija į iššūkius, profesinio konflikto tolerancija (Katz ir kt., 2009). Adaptyvūs procesai randasi neįprastose, nepatogiose situacijose, kai reikia naujų žinių, kitokio požiūrio, novatoriškų veiksmų spręsti naujai iškylančias problemas – šioje nepusiausvyros situacijoje netinka įprasti sprendimų ir veiksmų būdai (Yukl ir Mahsud, 2010).

Adaptyvi lyderystė atpažįstama pagal dinamikos reikšmingumą (angl. *significance*) ir poveikį (angl. *impact*). Reikšmingumas yra potencialus naujų žinių, kūrybiškų idėjų naudingumas, o poveikiui apibūdinti pasirenkamas laipsnis, kuriuo kiti agentai priima ir naudoja šias naujas žinias ar idėjas. Adaptyvaus proceso reikšmingumas priklauso nuo agentų, generuojančių šį momentą, patirties, ekspertizmo (Mumford ir kt., 2002) ir jų kūrybinio mąstymo gebėjimų (Mumford ir kt., 2003). Ir patirtis, ir kūrybiškumas nebūtinai kartu koegzistuoja adaptyvumo procese, tačiau akivaizdu, kad vien kūrybiškumu apdovanoti, bet konkrečioje srityje nesipraktikuojantys asmenys menkai galės generuoti naujoves. Lygiai taip pat sudėtinga bus ir itin įgudusiems ekspertams, nesugebantiems ir nenorintiems išsiveržti iš savo paradigminių prielaidų.

Kompleksinių sistemų vystymasis priklauso nuo to, kas yra (ekspertiškumo), ir nuo to, kas bus (kūrybiškumo). Adaptyvaus proceso poveikis gali nepriklausyti nuo jo reikšmingumo, nes poveikiui nemažos įtakos turi agentų, generavusių idėją, autoritetas ir reputacija, idėjos patrauklumas (vaizduotės sužadinimo laipsnis), jos prasmės supratimas, idėjos palaikymo laipsnis profesinėje bendruomenėje. Taigi net ir (atrodytu)

nerieškminga idėja gali gana aktyviai cirkuliuoti bendruomenėje. Kad adaptyvī dinamika kurtūsi ir generuotū reikškmingas naujoves, turinčias įtakos sistemos pokyčiams, reikalingos tam tikros sąlygos, leidžiančios šiems procesams rasti.

**Įgalinančios lyderystės paskirtis** – katalizuoti adaptyvumo procesus sudarant sąlygas, keičiant aplinkas adaptyvumui rasti, valdyti administracinių ir adaptyvių iniciatyvų koegzistavimą. Būtent įgalinanti lyderystė kuria tinkamas, palankias organizacines sąlygas efektyviai adaptyviai lyderystei atsirasti ten, kur reikalingos naujovės ir gebėjimas adaptuotis. Ji palengvina žinių ir kūrybiškumo srautą iš adaptyvių struktūrų į administracines struktūras.

Įgalinimas, kaip lyderystės funkcija, reikalingas visuose organizacijos lygmenyse (ir adaptyvioje dinamikoje), tačiau jo vaidmens pobūdis skiriasi priklausomai nuo lyderystės poslinkio į vieną ar kitą hierarchinio lygmens poziciją (Uhl-Bien ir kt., 2007). Organizacijose administracinės ir adaptyvos lyderystės procesai susiduria ir gali vieni kitiems padėti arba susipriešinti. Administracinė lyderystė gali sinergiškai veikti kartu su neformaliomis adaptyviomis jėgomis arba gali jas užgniaužti pernelyg autoritarinėmis ar biurokratinėmis kontrolės struktūromis. Adaptyvī lyderystė gali papildyti administracinę lyderystę, tačiau ji gali veikti ir kaip besipriešinanti arba nepriklausoma jėga. Nors pirminė įgalinančios lyderystės funkcija yra neformalaus radimosi (angl. *emergence*) įgalinimas, tačiau tenka veikti abiejuose – administracinės ir adaptyvos lyderystės – lygmenyse, kad šios abi funkcijos galėtų sinergizuotis (Uhl-Bien ir kt., 2007). Murphy, Rhodes ir kt. (2017) teigimu, įgalinimo veiksmai ar sritys pasižymi dualumu, kai siekiama sukurti pusiausvyrą susidūrus administracinėms ir adaptyvumo jėgoms. Jos yra:

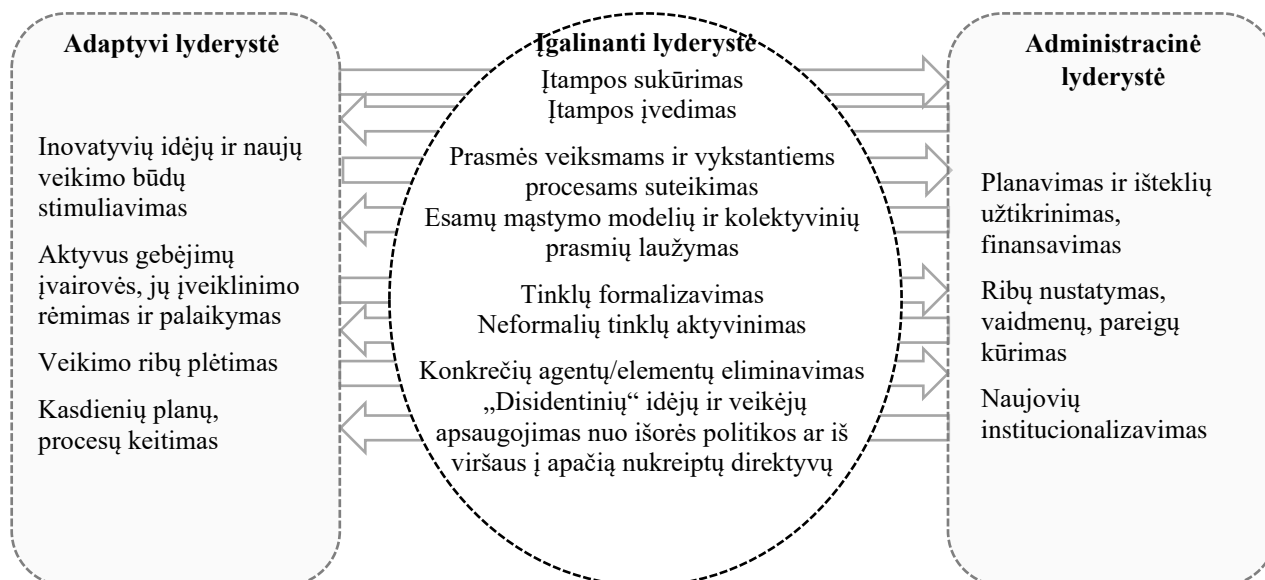
- įtampų mažinimas arba jų sukūrimas. Įgalinimo funkcija gali tikti stresui ir kolektyvinių veiksmų chaotiškam valdymui, kai susiduriama su pokyčių situacija, arba, atvirkščiai, tam tikru disbalanso elementų sukūrimu, padedančiu išjudinti interaktyvią dinamiką (Uhl-Bien ir Marion 2009). Šiai įtampos sričiai dažnai būdingas skepticizmas, pasipriešinimas ir požiūrių skirtingumas. Murphy ir Rhodes (2017) tyrime, analizuojančiame įgalinančios lyderystės raišką sveikatos priežiūros įstaigose diegiant informacinių komunikacinių technologijų pokytį, autoriai pastebėjo dvigubai daugiau „buferio“ ar įtampos mažinimo praktikų nei konflikto ir įtampos intervencijų;
- įgalinimo funkcija gali reikštis naujumo įprasminimu arba kolektyvinių prasmų ir mąstymo modelių griovimu. Tai naujai besirandančių praktikų įprasminimas (angl. *make sense*), pokyčių raidos katalizavimas, suteikiant veiksams ir vykstantiems procesams prasmę, kad nauja praktika nedingtų nepastebėta. Tačiau kituose kontekstuose įgalinančios lyderystės veikimo kryptis gali būti esamų mąstymo modelių ir kolektyvinių prasmų laužymas (įsitvirtinusių įsitikinimų ir prielaidų atskleidimas, esamų mąstymo modelių išardymas, išryškinant konfliktus, skatinant diskomfortą) (Lichtenstein ir Plowman, 2009). Užsisklendimas esamuose mąstymo modeliuose (angl. *mental-model block*) ir gynybinių elgsenos modelių kūrimas dažnai įtraukia organizaciją į juodąją nesėkmių skylę. Norint atšildyti turimus mentalinius modelius ir deaktyvuoti organizacines gynybines tvarkas, dažnai reikia įgalinti naujus, transformuojančius asmeninio ir organizacinio mokymosi modelius, peržiūrėti buvimo ir sąveikos būdus (angl. *revise some fundamental ways of being and relating*). Čia nepatogių klausimų kėlimas tampa svarbiau už jau esamų atsakymų turėjimą. Tai kognityvinių procesų valdymo veiksmai – kvestionavimo arba prasmės teikimo, tikslinimo, argumentavimo. Minėtame Murphy ir Rhodes tyrime (2017) nustatytas abiejų tipų intervencinių praktikų taikymas, neišskiriant vienos ar kitos praktikos didesnio pasireiškimo laipsnio;
- įgalinimo funkcija dažnai apima tinklų formalizavimą arba neformalių tinklų aktyvinimą. Įgalinančios lyderystės užduotis gali būti susijusi su naujai susiformavusių, tačiau organizacijoje „neįteisintų“ grupių ir tinklų formalizavimu, kad jų jungtys įgautų teisėtumą ir didesnę galią veikti. Kitose situacijose gali būti priešingai: reikia neformalaus tarpusavio ryšio ir bendravimo paskatinimo;

- įgalinančios lyderystės funkcija tam tikrais atvejais apima konkrečių agentų ar elementų eliminavimą, atitraukimą, o kitose situacijose – „disidentinių“ idėjų ir veikėjų apsaugojimą nuo išorės politikos ar iš viršaus į apačią orientuotų direktyvų (Marion ir Uhl-Bien, 2001). Mokslinėje literatūroje gana retai kalbama apie atvejus, kai pašalinami kliūčių progresyviams vyksmams keliantys sistemos dalyviai. Dažnesnė yra situacija, kai imamas veiksmų, apsaugančių veikėjus nuo išorės politikos, administracinių ribojimų, kad biurokratiniai mechanizmai negalėtų užgniaužti ar malšinti naudingų naujovių radimosi, kad administraciniai veiksmai neperaugtų į organizacinių gynybinių mechanizmų kūrimą ir rutininį vykdymą, siekiant sumažinti grėsmes, patiriamas pokyčių situacijoje.

Taigi šios keturios įgalinančios lyderystės funkcionavimo sritys gali orientuoti kolektyvinius veiksmus adaptacinių ar administracinių procesų link. Konfliktų ir įtampos mažinimas – tai praktika, įgalinanti administracinę lyderystę, o įtampos ir konfliktų sukūrimas orientuoja link adaptyvios lyderystės ir pokyčių (žr. 1.3.1 pav.). Tam tikru laiku ir sąlygomis organizacijai gali reikėti labiau orientuotis į naujo radimosi inicijavimą, o kartais – į struktūrų ir procedūrų įtvirtinimą (Uhl-Bien ir kt., 2007). Įgalinančios lyderystės funkcija strateginiu lygmeniu yra valdyti iš viršaus į apačią (hierarchinių) ir iš apačios į viršų iškylančių kompleksinių adaptyvių sistemų ritmų santykį. Taigi įgalinančios lyderystės funkcijos įgyvendinimas reikalauja gebėjimo komfortiškai jaustis įtampų situacijose ir išvalgumo identifikuojant prasmingus šių jėgų susijungimo ar iškilimo taškus (Siemens ir kt., 2018). Murphy, Rhodes ir kt. (2017) tai vadina administracinių ir adaptyvių jėgų susipynimo valdymu (angl. *entanglement management*).

### 1.3.1 paveikslas

#### Lyderystės kompleksinėje adaptyvioje sistemoje funkcijos



Parengta pagal Murphy, Rhodes ir kt. (2017, p. 695)

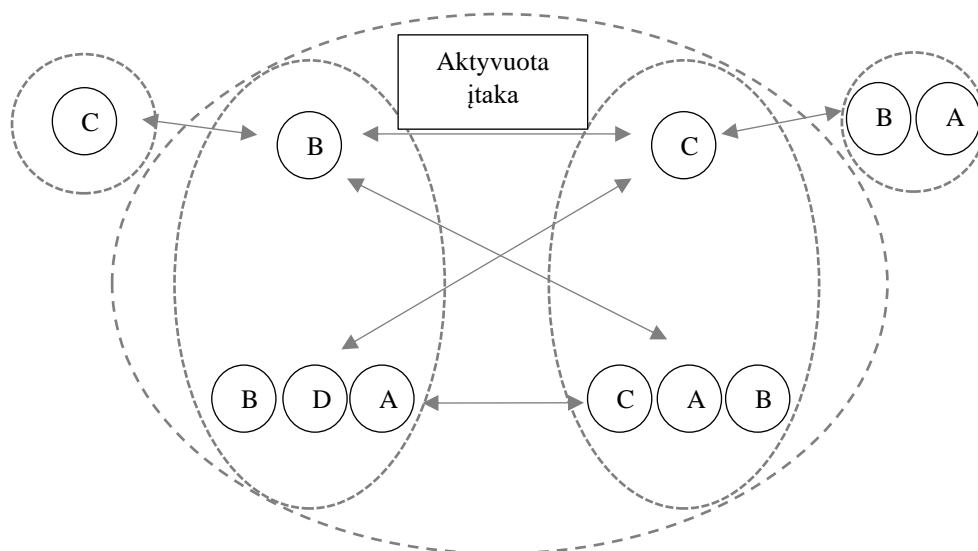
**Lyderystės funkcijų susipynimas (organizacinė lyderystė).** Akivaizdu, kad kompleksiško teorija lyderystę traktuoja ne kaip vienasmenį procesą, o kaip procesą, turintį daugiskaitiškumą (angl. *plurality*) (Denis ir kt., 2012), kaip tarpusavio santykių procesuose vykstančių kompleksinių (angl. *combined*) įtakų dinamiką (Uhl-Bien ir kt., 2007), turinčią potencialo paveikti organizacijos raidą.

Kadangi tvarių organizacijos pokyčių neįmanoma pasiekti tik iš viršaus į apačią ar vien iš apačios į viršų iniciatyvomis, sistemos tobulinimas reikalauja mišrios šių skirtingų įtakos jėgų sąveikos – administracinės, įgalinimo ir adaptyvumo funkcijų susipynimo (angl. *entanglement*) (Kontopoulos, 1993). Šis susipynimas apibūdina dinamišką santykį tarp dviejų socialinės sistemos jėgų: oficialių iš viršaus į apačią (administracinių) ir neformaliai iš apačios į viršų kylančių adaptyvių, kai nėra galimybės pasakyti, kad vienas lygis yra aukštesnis ar priežastiniu požiūriu svarbesnis už kitą arba ontologiškai pagrindinis. Dėl to Mackenzie (2006) į lyderystę žvelgia kaip į visuminę organizacijoje vykstančių valdžios (angl. *authority*), galios (angl. *power*) ir aplinkos (angl. *environment*) elementų sąveikų dinamikos procesą, kurio metu inicijuojami, įgalinami, įgyvendinami ir įtvirtinami pokyčiai, veikiantys organizacijos raidą, pavadindamas tą procesą organizacine lyderyste, siejama su organizacijos narių tarpusavio ryšių, galių ir įtakų dinamika.

Organizacine lyderyste vadinamas procesas, apimantis tinkamų jungčių (organizacinių elementų tarpusavio priklausomybės) paiešką, jų aktyvavimą ir stiprinimą ir netinkamų jungčių prevenciją, šalinimą ar perkonfigūravimą.

### 1.3.2 paveikslas

#### Lyderystė kompleksinėje adaptyvioje sistemoje



Svarbu atkreipti dėmesį, kad lyderystė, nors dažnai įprasta taip manyti, pati savaime nėra gėris ir siekiamybė, kurios visais atvejais reikia tik daugiau. Kai kuriais atvejais lyderystės organizacijoje gali būti per daug (Mackenzie, 2006). Jos tarpusavio įtakų, galių pasiskirstymo ir persiskirstymo procesai gali nebūti produktyvūs, rezultatyvūs, reikalingi ir prisidedantys prie organizacijos adaptyvumo. Pasak Mackenzie (2006), lyderystė organizacijai reikalinga, kai iniciatyva atitinka situaciją, t. y. kai reikia įveikti netikrumą, organizacijos narių tarpusavio priklausomybės neapibrėžtumą, kas dažniausiai būdinga organizacijai kaitos sąlygomis (Mackenzie, 2006), kai lyderystė būtina norint išlaikyti stabilumo jausmą, kad būtų įmanoma koordinuoti, struktūruoti ir kontroliuoti organizacijos veiklą. Lyderystė reikalinga ir tada, kai reikia sudaryti sąlygas naujovėms, pokyčiams ir pertvarkoms (Uhl-Bien ir kt., 2007).

Mackenzie (2006) skiria šiuos organizacinės lyderystės procesus: 1) organizacinių elementų tarpusavio priklausomybių kaitos inicijavimą, peradresavimą arba stabdymą. Dėl naujų tarpusavio sąveikos procesų dažnai atsiranda ir naujų dalykų. Tačiau juos kartais reikia stabdyti, perorientuoti ar net užkirsti jiems kelią, ardant tam tikros krypties ar pobūdžio narių tarpusavio sąsajas, nes naujovės nedera su strategine organizacijos kryptimi. Tai yra atvirkštinė, gynybinė, tačiau tiek svarbi pokyčių inicijavimo versija, nes ne visi pokyčiai visada yra prasmingi ar progresyvūs; 2) pokyčių procesų įgalinimą sprendžiant problemas, užtikrinant ir

paskirstant išteklius, palaikančius ir skatinančius vidinę organizacijos kaitą. Tai įgaliojimo veikti, paramos ir tam tikrų garantijų pokyčio vyksmui suteikimas; 3) kaitos procesų vykdymą, užtikrinimą ir palaikymą, įtraukiant didesnę organizacijos narių ratą; 4) pokyčio proceso tęstinumo užtikrinimą, nuolat peržiūrint ir pritaikant organizacinius procesus prie kaitos sąlygų. Tokios nuolatinės paramos užtikrinimas išlaiko kaitos pagreitį, palaiko norimų rezultatų gavimą ir paprastai įtraukia dar neįsitraukusius organizacijos narius (kompleksinės sistemos agentus).

Organizacijos agentų tarpusavio priklausomybės ir jų priklausomybės nuo aplinkos elementų pobūdžio turi įtakos naujo atsiradimui ir organizacijos adaptyvumui. Tarpusavio priklausomybė ar tarpusavio ryšys (angl. *interdependence*) laikoma bet kurios organizacijos savybe. Be tarpusavio priklausomybės elementų neįsivaizduojama nė viena organizacija ar sistema (Mackenzie, 2001b).

Apibūdinant tarpusavio priklausomybę teigiama, kad du procesiniai veiksniai pasižymi tarpusavio priklausomybe, jei kiekvienas iš jų gali paveikti vieną kitą. Tarpusavio priklausomybė yra būtina tiek tarp asmenų, tiek tarp procesų, tiek tarp asmenų ir procesų kompleksinėje sistemoje. Ji yra nuolatinis iššūkis, nes pokyčiai nuolat veikia esamus tarpusavio ryšius, kuria naujų ryšių poreikį, o kai kurie ryšiai tampa nebereikalingi. Tarpusavio priklausomybe pasižymintys socialinių sąveikų ir abipusės įtakos deriniai generuoja savitą vedimo ir sekimo dinamiką (DeRue ir kt., 2011), kuri yra lyderystės pagrindas.

Dažna organizacijų, kaip kompleksinių sistemų, problema yra nepakankama arba netinkama organizacinių elementų tarpusavio priklausomybė, nes jų procesai ir struktūros nepakankamai ar netinkamai susiję. Kai nepriklausomi procesai neturi bendro, integruojančio pirminio proceso, jie yra izoliuoti, neturi ryšių. Nepakankamai susieta struktūra pasižymi izoliuotais organizaciniais vienetais, neturinčiais apibrėžto ryšio su likusiais organizacijos nariais ir nutolusiais organizaciniais elementais, tarpusavyje susijusiais tik netiesioginiais ryšiais, pvz., darbuotojų kvalifikacijos kėlimas samdant konsultantus ar kitų reikiamų išteklių paieška išorėje (angl. *outsourcing*).

Tačiau kai kurios organizacijos kenčia nuo perteklinės tarpusavio priklausomybės (labiau tikėtinas atvejis). Perteklinė tarpusavio priklausomybė viršija efektyvios organizacijos valdymo poreikius. Pernelyg stipri tarpusavio priklausomybė reiškia per daug susietas struktūras ir procesus. Per glaudžiai sujungta struktūra pasižymi ryšių pertekliumi. Pertekliniai ryšiai yra tokie ryšiai, kurie nepadedą siekti organizacijos strateginių tikslų, tai yra laike nesuderinti procesai, trukdantys naujumo atsiradimui (Mackenzie, 2006).

Kitas svarbus organizacinę lyderystę apibūdinantis fenomenas – galia (angl. *power*), kuri neinterpretuotina kaip pasirinkimo laisvės atsisakymas, įsipareigojimas paklusti, teisių priimti sprendimus perdavimas vienam ar keliems išrinktiesiems (Foucault, 1982, Isoda, 2014). Norint perprasti lyderystės kompleksinėje adaptyvioje sistemoje esmę, reikia suprasti galios ir laisvės santykį organizacijoje.

Galios įgyvendinimas (angl. *exercise of power*) apibrėžiamas kaip veikimo režimas (angl. *mode of action*), turintis įtakos kitų procesų veiksenai ir pasireiškiantis per įvairių socialinių praktikų struktūruojantį poveikį individualioms praktikoms (Foucault, 1982, Isoda, 2014). Mackenzie (1986) galią apibūdina kaip gebėjimą valdyti tarpusavio priklausomybės neapibrėžtumą. Organizacijoje galia reikalinga tik tuomet, kai atsiranda poreikis valdyti neapibrėžtumus. Statiniame pasaulyje galia nereikalinga (Mackenzie, 2006). Asmenys galią sieja su tam tikromis elgesio formomis, kurios saugomos atmintyje ir, priklausomai nuo situacijos, gali būti aktyvuojamos. Laisvė traktuojama kaip svarbus galios aspektas (Foucault, 1982, Isoda, 2014) ir siejama su išteklių, reikalingų, konkrečioje neapibrėžtumo situacijoje, turėjimu. Pasak Emerson (1981), konkretus išteklius yra vertingas tiek, kiek kiti individai suvokia jį kaip naudingą sprendžiant situacinį poreikį, kiek įgalina komandą susidoroti su situacijai būdingais reikalavimais ir neapibrėžtumais.

Kompleksinės adaptyvios sistemos agentai, atsižvelgdami į situaciją, gali padidinti arba sumažinti savo galios raišką (angl. *power expression*). Keičiantis situacijos poreikiams, tam tikri agentai, supratę padidėjusią savo išteklių svarbą, savo elgesiu pareiškia (angl. *claim*) ar aktyvuoja (angl. *enact*) savo galią. O tie sistemos nariai, kurie jaučiasi mažiau pajėgūs, susilaiko nuo galios veiksmų demonstravimo (Aime ir kt., 2014). Galia nėra suteikiama, jos negalima deleguoti. Galia iš prigimties yra kontekstinė, tarpasmeninė ir procesinė (Mackenzie, 2006). Skirtingai nuo valdžios (angl. *authority*), galia nėra nulinės sumos (angl. *zero sum*) „žaidimas“, reiškiantis, kad kuo daugiau galios turi vienas asmuo, tuo mažiau jos turi kitas asmuo. Ji yra teigiamos sumos „žaidimas“: kuo daugiau galios turi vienas žmogus, tuo daugiau galios gali turėti ir kiti. Galios negalima paveldėti – veikiau ji turi būti užtarnauta. Galia yra dinamiška, o valdžia statiška. Norint išlaikyti valdžią, reikia išlaikyti savo poziciją, norint išlaikyti galią, reikia nuolat rodyti rezultatą (Aime ir kt., 2014).

Taigi galia kompleksinėje adaptyvioje sistemoje yra dinamiška. Ją analizuojant kalbama ne apie galios santykių hierarchiją, o apie santykių galios heterarchiją, apibrėžiamą kaip santykių sistemą, kur vieno sistemos nario galia yra sąlyginė, ji keičiasi, susipina, nes dėl situacijos ar užduoties pokyčių vienu sistemos narių ištekliai konkrečiu momentu tampa aktualesni, o kitų narių ištekliai tampa ne tokie reikšmingi (Aime ir kt., 2014). Galios raiškų pokyčiai leidžia naujai sujungti atskirų sistemos elementų išteklius, kas įgalina naujo radimąsi kompleksinėje adaptyvioje sistemoje.

LYDERYSTĘ kompleksiskumo teorija apibūdina kaip kompleksinę interaktyvią dinamiką, kompleksinės sistemos gyvybinę jėgą, įgalinančią sistemą ieškoti ir atrasti organizacijos adaptyvių rezultatų. Lyderystei, kaip socialinio kapitalo terpės fenomenui, dažnai išskylančiam asimetrinių kolegialių sąveikų metu, būdingi daugialypių įtakų ir galių pasiskirstymo ir persiskirstymo procesai lanksčiai reaguojant į neapibrėžtumo sąlygas. Lyderystės procesai įgalina naujų tikrovės formų ir sistemos elgesio modelių radimąsi.

Kompleksinėse adaptyviose sistemose lyderystės procesus apibrėžia trijų funkcijų – administracinės, įgalinančios ir adaptyvios – sinergija. Administracinė lyderystė – tai įtakų ir galių aktyvavimas organizacijos strateginio valdymo veiksmais (vizijos kūrimu, veiklų planavimu ir koordinavimu, išteklių telkimu ir paskirstymu ir pan.), palaikančiais, saugančiais ir bendrais bruožais vadovaujančiais visos sistemos evoliucijai, kuriančiais racionalizuotą struktūrą („rėmus“), kurioje gali vykti kompleksinė dinamika. Įgalinanti lyderystė rūpinasi administracinių ir adaptyvių iniciatyvų koegzistavimu, t. y. kuria tinkamas, palankias sąlygas, kad galėtų rasti adaptyvumo procesai, palengvina žinių ir kūrybiškumo srautą iš neformalios dinamikos struktūrų į administracines. Kitaip tariant, įgalinančios lyderystės paskirtis – valdyti skirtingų sąveikų krypčių ir įtakų, galių ir ritmų santykį.

Adaptyvi lyderystė apibūdina atskirų sistemos elementų sąveikų metu atsirandančius kūrybiškumo, prisitaikymo ir mokymosi veiksmus. Tai dažnai neformaliai atsirandanti dinamika, įgaunanti eksperimentavimo, naujų idėjų, sprendimų generavimo ir išbandymo formas, inovatyvaus atsako į sudėtingą situaciją radimąsi, inicijuojantį platesnės apimties pokyčius organizacijoje.

Kadangi tvarių pokyčių neįmanoma pasiekti atskirai iš viršaus į apačią ar vien iš apačios į viršų iniciatyvomis, kompleksinės adaptyvios sistemos lyderystės procesams būdingos mišrios šių skirtingų įtakos jėgų sąveikos, kitaip – administracinės, įgalinimo ir adaptyvumo funkcijų susipynimas. Tai procesas, apimantis tinkamų jungčių (organizacinių elementų tarpusavio priklausomybių) paiešką, jų galių ir įtakų aktyvavimą ir stiprinimą ir netinkamų jungčių prevenciją, šalinimą ar perkonfigūravimą. Tarpusavio įtakos ir galios raiškų pokyčiai leidžia naujai susijungti atskiriems sistemos elementams, kas įgalina naujo radimąsi ir visos sistemos transformaciją.

#### 1.4. Projektinės veiklos modelis, kaip kompleksinės adaptyvios sistemos vystymosi veiksnys

**Projektas, kaip kompleksinė adaptyvi sistema, vystanti kitas sistemas. Projekto valdymo kompleksiskumas. Deterministinė ir nedeterministinė projektų valdymo prieiga.**

Kompleksinių adaptyvių sistemų vystymasis priklauso nuo agentų tarpusavio sąveikų ir sąveikų su aplinkos elementais, todėl projektai, kaip iš dalies savarankios ir apibrėžtos agentų tarpusavio sąveikų ir procesų struktūros (modeliai), pasitelkiami kaip konkrečios sistemos (organizacijos ar aukštesnio lygmens makrosistemų) vystymo stimulai. Nors projektas, kaip veiklos sistema, orientuotas į konkretų siekiamą rezultatą, projektų valdymo literatūroje skiriamos „projekto efektyvumo“ (angl. *project efficiency*) (projekto įgyvendinimo efektyvumo) ir „projekto sėkmės“ (angl. *project success*) (projekto naudingumo – angl. *projects benefit performance*) (Turner ir Zolin, 2012) sampratos, kurių turinys reiškia skirtingą projektų vertinimo orientyrą ir kurios atstovauja skirtingoms teorinėms projektų valdymo prieigoms.

Pirmoji iš jų – projekto valdymo (angl. *project management*), arba deterministinė, prieiga. Antroji – projektų valdymo (angl. *management of projects*), arba nedeterministinė, prieiga. Deterministinės prieigos dėmesio centre – numatytų projekto veiklų įgyvendinimo monitoringas, kada daug dėmesio skiriama projekto vyksmo analizei, situacija lyginama su tuo, kas numatyta projekto plane, analizuojamas projekto poveikis, pagal esamą situaciją koreguojami veiksmai. Nedeterministinė projektų valdymo prieiga yra atviresnė naujam projekto sėkmės apibrėžimui (Pinto ir Winch, 2016). Pripažįstama, kad projektams tampant vis kompleksiškesniems nedeterministinė projektų valdymo paradigma darosi vis aktualesnė (Padalkar ir Gopinath, 2016b).

Vidal ir kt. (2011) projekto kompleksiskumą apibrėžia kaip projekto savybę, dėl kurios sunku suprasti, numatyti ir kontroliuoti projekto visuminį vyksmą net turint pakankamai išsamią informaciją apie projekto sistemą. Projekto kompleksiskumas apima daugelį lygmenų: socialinį kompleksiskumą (t. y. sąveikaujančių agentų skaičių ir įvairovę), kultūrinį kompleksiskumą (skirtingą organizacijų, dalyvaujančių projekte, istoriją, patirtis, skirtingus organizacinius mąstymo modelius), operacinį kompleksiskumą (dalyvaujančių organizacijų savarankiskumą ir laisvę pasirinkti veiklas, padedančias siekti projekto tikslų), kognityvinį kompleksiskumą (asmens ar komandos lygmens refleksijos gebėjimus, tapatumo ar net organizacinės kultūros kaitos potencialą) (Cristobal, 2017). Skirtingus projektų kompleksiskumo požymius sieja dvi (struktūrinio ir dinaminio) kompleksiskumo perspektyvos (Maylor ir kt., 2008). Abi jos sudaro natūralią visumą, kurioje integruojasi kompleksiskumo ir vadybinio numatymo (angl. *prediction*) principai.

Struktūrinis kompleksiskumas (kartais vadinamas statiniu kompleksiskumu) atspindi sistemos elementų gausą, jų įvairovę, painias, kartais nesuprantamas, jų tarpusavio sąveikų konfigūracijas, skirtingo sąsajų intensyvumo ir elementų tarpusavio priklausomybės laipsnį. Su struktūriniu kompleksiskumu siejama netikėtų rezultatų, kurių negalima paaiškinti ar, remiantis jais, padaryti logiškų išvadų, tikimybė. Dinaminis kompleksiskumas sutelktas į procesus, sukuriančius sunkiai nuspėjamus sistemų pokyčius (Floricelel ir kt., 2016). Jis apibrėžiamas kaip sistemos atsako į įvesčių (angl. *inputs*) į sistemą nuspėjamumas (angl. *unpredictability*), sistemos judesio ar elgesio neapibrėžtumas, vystymosi dinamikos (savęs organizavimo, radimosi, evoliucijos) ribotas supratimas, apimantis laiko ir atsitiktinumo aspektus (Bozarth ir kt., 2009). Būtent neapibrėžtumo požymiai (žinių ir duomenų trūkumas, informacijos pobūdžio neadekvatumas, ateities perspektyvų prognozės netikslumas, negalėjimas objektyviai įvertinti potencialių alternatyvų, alternatyvų baigties ar net potencialių alternatyvų skaičiaus (Baronienė, 2018)) parodo, kokiomis sąlygomis priimami sprendimai kompleksinių projektų atveju. Žinant, kad pagrindinė vadybinių sprendimų modelių paskirtis – ateities numatymas (angl. *capacity to predict*), o nuspėjamumas yra sprendimų teorijos pagrindas, galima

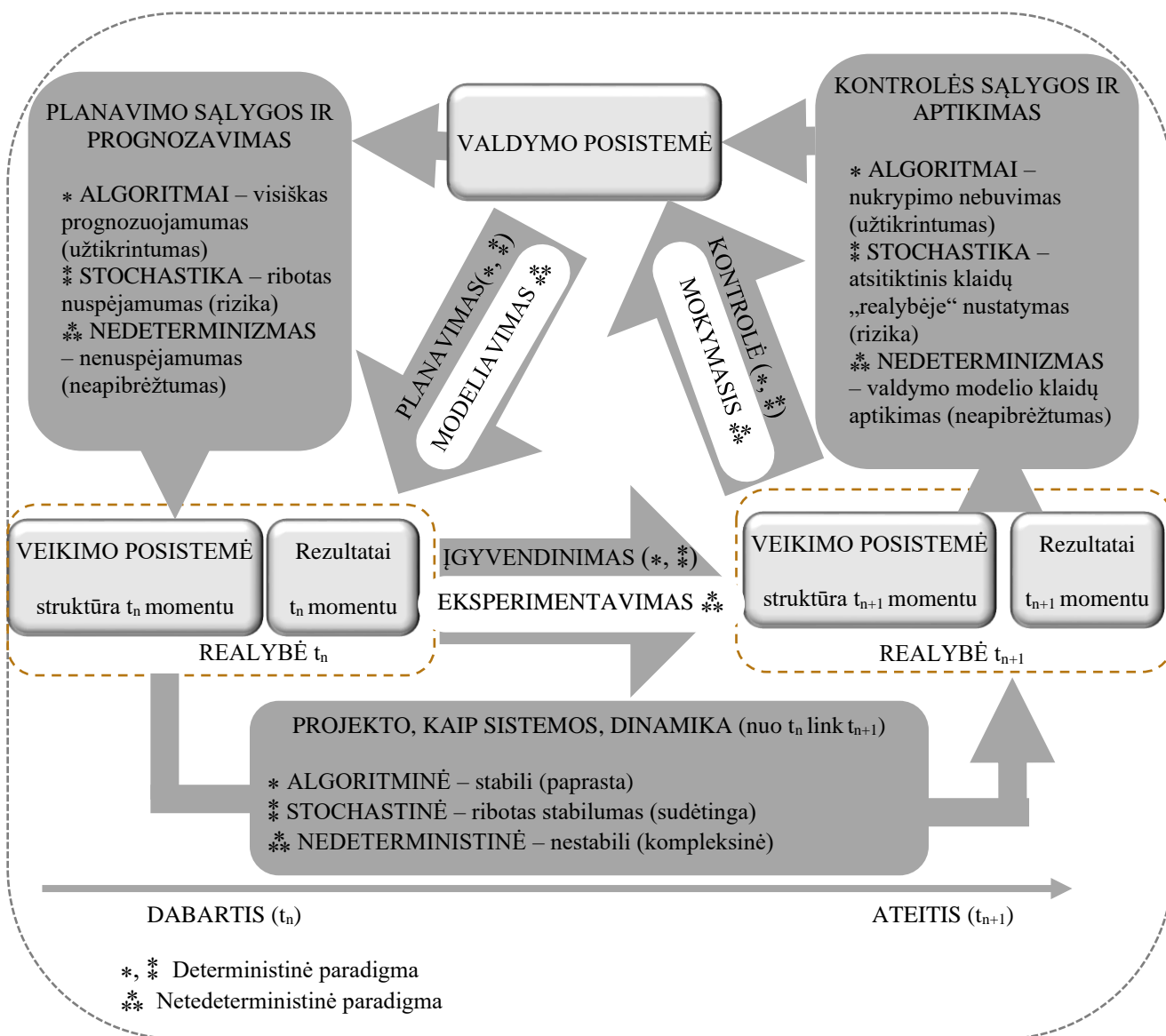
teigti, kad kompleksiskumas apibrėžia projekto, kaip sistemos, struktūrą ir dinamiką, o neapibrėžtumas – sprendimų priėmimo (sistemos valdymo ir vadovų, kaip sprendimų priėmėjų) sąlygas.

Kompleksinėse sistemose rezultatai nėra aiškiai nuspėjami dėl nuolat besikeičiančių sąveikų, net kai žinomos pradinės sąlygos (Maylor ir kt., 2008). Dėl to, valdant projektą, susiduriama su įvykiais, kuriuos net retrospektyviai sunku numatyti ar teisingai interpretuoti. Šie įvykiai daro įtaką vienas kitam ir sukuria netiesinius priežastingumo ryšius, kurie nėra aiškūs priimant sprendimus (Kauffman, 1993). Neapibrėžtumas atsiranda tada, kai sprendimų priėmėjai negali konsoliduoti praeities stebėjimų duomenų, kad susidarytų subjektyvi tikimybė ar santykiniai ateities dažniai (Davidson, 1991). Ši sudėtinga specifinė būseną, kai neįmanoma žinoti visų svarbių parametrų ir galimų rezultatų, projektų valdymo procesuose vadinama nežinojimu (angl. *unawareness*) arba nenumatytais atvejais (Kreps, 1992).

Kompleksinių projektų atvejais sprendimų priėmėjams bėgant laikui būtina prisitaikyti ir modifikuoti savo požiūrį (Drucker, 1985), nes reikiamos informacijos nėra tol, kol rezultatai neparodo savo poveikio (Minsky, 1996). Kompleksiškiems projektams reikalingos valdymo metodikos, kurios padėtų projektui rasti (angl. *emerge*), o ne būtų pagrįstos griežtu išankstiniu planavimu ir supratimu (Williams, 2005).

#### 1.4.1 paveikslas

#### Deterministinė ir nedeterministinė projektų valdymo paradigmos



Paminėta deterministinė projektų valdymo paradigma vadovaujasi garsiąja valdymo, planavimo, veikimo, tikrinimo ir koregavimo teorija, žinoma Demingo rato pavadinimu. Deterministinėje paradigmoje kontrolės kilpa yra valdymo sistemos ašis, kurios pagrindinis tikslas – išlaikyti kontroliuojamą kintamąjį pastovų arba pasiekti jo norimą tiksline vertę. Demingo „planuok, įgyvendink, tikrink, tobulink“ iteracinis veikimo ciklas kartojamas, kol pasiekiamas užsibrėžtas tikslas.

Nedeterministinėje paradigmoje radimasis (angl. *emergence*) yra centrinis elementas, apibrėžtas projekto valdymo posistemio galimybių ribotumu sukurti gerą veikimo posistemės modelį, nes veikimo posistemis nėra stabilus. Būtent todėl kompleksinių projektų valdymo modelis nėra planas, galintis sukurti stabilumą. Tai modelis, galintis generuoti veikimo posistemės stabilumo ir nestabilumo būsenas. Tokios nestabilios sąveikos rezultatas – nenumatytų projekto rezultatų radimasis. Nedeterministinėje paradigmoje netobulas modelis yra valdymo artefaktas, leidžiantis sprendimus priimančioms asmenims mokytis iš realybės per grįžtamąjį ryšį, taip pagerinant modelio ir valdymo sprendimų kokybę (Daniel ir Daniel, 2018).

Paveikslas vaizduoja projekto sistemą, susidedančią iš dviejų posistemų – valdymo ir veikimo. Šios posistemės sąveikaudamos kuria projekto kompleksškumą. Veikimo posistemis atspindi projekto įgyvendinimo funkciją, generuojančią projekto rezultatus. Jis pasižymi savo struktūra, rezultatais ir dinamika, t. y. laikui bėgant (nuo  $t_n$  iki  $t_n + 1$ ) galimi posistemio struktūrinių elementų ir generuojamų rezultatų pokyčiai. Valdymo posistemis atspindi projekto valdymo funkciją ir yra atsakingas už projekto rezultatų pasiekimą. Valdymo posistemis sąveikauja su veikimo posistemiu, pasitelkdamas modeliavimą. Modeliuojant remiamasi veikimo posistemio elgesio numatymu (kas rodo planavimo sąlygas ir prognozavimą) ir neatitiktis tarp veikimo posistemio sukurtos realybės ir prognozuoto projekto vyksmo ir jo rezultatų nustatymu (kontrolės sąlygos ir nukrypimo nuo plano aptikimas) (Daniel ir Daniel, 2018).

Priklausomai nuo planavimo ir kontroliavimo sąlygų projekcinės sistemos dinamika gali būti apibūdinama kaip paprasta (galimi supaprastinti algoritmo modeliai), sudėtinga ar stochastinė (daug atsitiktinumų) arba kompleksinė (neapibrėžtos metodikos eksperimentavimo šablonai). Kai projekto sistema yra paprasta, valdymo posistemis gali sukurti projekto valdymo modelį, galintį tiksliai numatyti projekto dinamiką ir jokio atotrūkio tarp prognozuojamo modelio ir veikimo posistemio rezultato gali nebūti (Daniel ir Daniel, 2018). Tai būtų deterministinė projekto valdymo schema, besiremianti planavimo, įgyvendinimo ir kontrolės ciklu, kuris galimas esant tam tikroms prognozavimo ir kontrolės sąlygoms (paveiksle tai pažymėta \* ir \* simboliais). Nedeterministinė (radimosi) projekto valdymo paradigma pagrįsta modeliavimo, eksperimentavimo ir mokymosi ciklu, kuris būdingas neapibrėžtumui sąlygomis (paveiksle tai pažymėta \*\* simboliu).

Veikimo ir valdymo posistemų sąveika sukuria dinamišką procesą, kur valdymo posistemis daro įtaką veikimo posistemio dinamikai, veikimo posistemis turi įtakos valdymo posistemio modeliavimo galimybėms (Serman, 2001). Šiame modelyje neapibrėžtumas yra valdymo posistemio charakteristika, nusakanti projektų vadovų, sąveikaujančių su veikimo posistemiu, sprendimų priėmimo sąlygas. Neapibrėžtumas yra pagrindinė valdymo posistemio modeliavimo pajėgumus apibrėžianti savybė. Nors daugybinės tarpusavio sąveikos ir sąveikos su besikeičiančios aplinkos komponentais būdingesnės veikimo posistemiui (kas kuria struktūrinį kompleksškumą), kompleksškumą dar sustiprina veikimo ir valdymo posistemų tarpusavio sąveika ir vieno bei kito posistemų kognityvinių modelių ribojimai (Daniel ir Daniel, 2018).

Būtent dėl to, taikant deterministinę projekto valdymo prieigą, būtina atkreipti dėmesį į projekto veikimo posistemų (indėlių, rezultatų ir pasekmių – angl. *inputs, outputs and outcomes*) stabilumo sąlygas. Jei nėra stabilumą užtikrinančių sąlygų, deterministinė planavimo, įgyvendinimo ir kontroliavimo paradigma nėra tinkama dėl valdymo modelių ribotumo numatyti arba aptikti veikimo posistemų klaidas. Dar daugiau –

kompleksinėse adaptyviose sistemose (skirtingai nuo uždarų hierarchiškai organizuotų sistemų) naujo radimasis (angl. *emergence*) ir adaptyvumas nėra interpretuojama kaip klaida ar nepageidaujamas numatyto vyksmo scenarijus.

Daniel ir Daniel (2018) požiūriu, nedeterministinė projektų valdymo prieiga, paremta modeliavimo, eksperimentavimo ir mokymosi procesais bei netobulais valdymo modeliais, yra itin prasminga siekiant sustiprinti strateginę projekto perspektyvą. Jos kontekste itin aktualizuojasi sisteminės elgsenos samprata, kaip bendras sistemos sudedamųjų dalių sąveikų rezultatas, kuri remiasi kitokia priežastingumo ir pasekmės logika, reikalaujančia supratimo apie tai, kaip asmenų tarpusavio sąveikos sukuria grupinį elgesį, viršijantį individualaus sistemos elemento ribas (Sawyer, 2003).

PROJEKTAI, kaip iš dalies savarankios ir apibrėžtos agentų, tarpusavio sąveikų ir procesų sistemos, pasitelkiami kaip kitų sistemų (organizacijų, aukštesnio lygmens makrosistemų) vystymo stimulai. Projektams tampant vis kompleksiškesniems dėl gausaus projekto dalyvių skaičiaus ir jų įvairovės, skirtingos organizacijų, dalyvaujančių projekte, istorijos, patirties, dalyvaujančių organizacijų savarankiškumo ir laisvės pasirinkti veiklas, padedančias siekti projekto tikslų, svarbu suprasti projektų struktūrinį ir dinaminį kompleksškumą.

Struktūrinis kompleksškumas atspindi sistemos elementų gausą, jų įvairovę, painias, kartais nesuprantamas jų tarpusavio sąveikų konfigūracijas, skirtingą sąsajų intensyvumą ir elementų tarpusavio priklausomybės laipsnį. Dinaminis kompleksškumas suprantamas kaip sistemos atsako į įvesčių į sistemą nenuspėjamumas, sistemos elgesio neapibrėžtumas, vystymosi dinamikos ribotas supratimas.

Dėl to, valdant projektą ir vertinant jo rezultatus, deterministinė projektų valdymo paradigma, paremta klasikinėmis vadybos teorijomis, kur pagrindinis dėmesys skiriamas numatyto projekto veiklų įgyvendinimo monitoringui ir valdymo, planavimo, veikimo, tikrinimo ir koregavimo (Demingo rato) ciklui, mažiau tinkama nei nedeterministinė valdymo paradigma, kur projekto rezultatų radimasis (angl. *emergence*) yra laikomas centriniu elementu.

Kompleksinėse adaptyviose sistemose naujo radimasis ir adaptyvumas neinterpretuojama kaip klaida ar nepageidaujamas numatyto vyksmo scenarijus. Nedeterministinė projektų valdymo prieiga, paremta modeliavimo, eksperimentavimo ir mokymosi procesais bei netobulais valdymo modeliais, yra itin prasminga siekiant analizuoti projekto rezultatus ir gerinti strateginę sistemos perspektyvą.

## 2. PROJEKTAS „LYDERIŲ LAIKAS“ – TRANSFORMUOJANČIO MOKYMOŠI ŠALTINIS LIETUVOS ŠVIETIMO BENDRUOMENEI

*Projekto „Lyderių laikas“ siekis, paskirtis, įgyvendinimo etapai. Lyderystės vystymo trajektorija. Projekto veiklų integralumas. Transformuojantis mokymasis asmens ir organizacijos profesinei ūgčiai.*

Projekto „Lyderių laikas“ aptartis pateikiama kaip projekto gyvenimo istorija, arba biografija, kuriai panaudota VŠĮ „Mokyklų tobulinimo centro“ archyvo medžiaga, projekto leidiniai, projekto dalyvių pasisakymai ir kita informacija, viešinta projekto tinklalapyje ir socialinėje *Facebook* paskyroje. Biografija parašyta daugiskaitos pirmuoju asmeniu. Skaitytojui reikia paaiškinti, kad šioje dalyje vartojamas „mes“ – tai projekto kūrėjai, vadovai ir administratoriai, kurių kolektyvinė atmintis yra pagrindas, reflektuojant projekto sumanytojų ir įgyvendintojų požiūrio į švietimo lyderystę evoliuciją, apmąstant projekto „veikimo teoriją“ (Jucevičienė, 2001) iš laiko perspektyvos.

*Biografinio, arba gyvenimo istorijos, metodo esmė* – papasakoti istoriją, subjektyviai ją perteikiant ir interpretuojant autentiškais istorijos dalyvių „balsais“ (angl. *voices*), atskleidžiant patirties prasmių horizontus, asmeniškai išgyventą patirtį istoriniame ir socialiniame kontekste (Kim, 2016, p. 132).

*Kolektyvinė refleksija* – tai interaktyvus bendros patirties įprasminimo procesas, kuriame atrandamos ir konstruojamos naujos prasmės, kylančios iš bendros kolektyvinės patirties, reflektuojant asmeninį ir bendruomeninį profesinį augimą. Kolektyvinė refleksija sudaro sąlygas, pasinaudojant savo gyvenimo istorijomis ir patirtimi, suprasti ir interpretuoti ryšius tarp savo ir kitų patirties, ieškoti joje prasminių ryšių, padedančių giliau pasinerti į analizuojamo reiškinių gelmes (Roy, Uekusa, 2020).

Kolektyvinės refleksijos išvalgos kurtos bendruose projekto vadybinės komandos susitikimuose, ieškant bendro išgyventos patirties supratimo, transformuojančio mokymosi apraiškų. Duomenys refleksijai naudoti iš projekto gausios archyvinės medžiagos, apimančios projekto komandos pasitarimų užrašus, projekto idėjų pristatymus viešose konsultacijose, konferencijose, leidiniuose. Tekste cituojama penkių projekto komandos narių, atlikusių keletą vaidmenų projekte (savivaldybės kūrybinės komandos vadovo arba nario, savivaldybių kuratoriaus, lyderystės tinklų koordinatoriaus, tinklalapio redaktoriaus ir kt.), rašytinė refleksija, kurioje apmąstoma transformuojančio mokymosi patirtis asmeniniu ir bendruomeniniu aspektu, projekte įgytos patirties prasmė tolesniam profesiniam augimui, projekto idėjų tvarumo prielaidos.

\*\*\*

Taigi mes iš laiko perspektyvos bandysime atkurti istorinę projekto etapų ir įvykių seką, prisimindami jų kontekstą, paaiškindami savo tuometinių sprendimų, pasirinkimų prasmę. Tokį projekto apmąstymo būdą pasirinkti įkvėpė švietimui itin nusipelnusių žmonių – prof. D. Saukos (2019), prof. V. Zaborskaitės (2012), prof. M. Lukšienės (2000) – intelektualinės autobiografijos, kuriose nueito asmeninio gyvenimo kelio apmąstymas supintas su Lietuvos visuomenės sąmoningumo trajektorijų peržvalga. Individualios ir kolektyvinės refleksijos būdu bus apžvelgiama tai, ką patyrėme mes, projektą įgyvendinusi komanda, kaip mes mąstėme, diskutavome, kokiomis nuostatomis rėmėmės, kaip klydome ir taisėme klaidas, kur sulaukėme didžiausios kritikos, o kur – palaikymo.

## Lyderystės sampratos permąstymas

Nacionalinis projektas „Lyderių laikas“ – ilgiausiai trukęs ir vienas sudėtingiausių, kompleksiškiausių projektų Lietuvos švietimo istorijoje. Nuo jo sumanymo 2006 m. iki pabaigos 2021 m. prabėgo 15 metų<sup>2</sup>. Tai ilgas laikas ir projekto sumanytojų, įgyvendintojų ir dalyvių profesinėje biografijoje, suteikęs neįkainojamą galimybę nuolat mokytis, jaustis didelės palaikančios bendruomenės dalimi, išgyventi profesinio augimo patirtis, įgyvendinti realius ir apčiuopiamus pokyčius kasdieniame darbe.

Projekte daug dėmesio skirta asmeninės lyderystės, profesinio augimo pokyčiams. Projektas sukūrė daug augimo, lyderystės galimybių projekto dalyviams, bet jį įgyvendinusiai komandai tai buvo kasdienė kūrybos, bendradarbiavimo, įvairiausių problemų ir iššūkių sprendimo galimybė, transformuojanti gyvenimo patirtis. Projekto poveikis Lietuvos švietimo bendruomenei tyrinėtas mokslo darbuose (Cibulskas, Žydžiūnaitė, 2012; Valuckienė ir kt., 2015), aptartas leidiniuose, skirtuose profesinei bendruomenei (Pranckūnienė ir kt., 2015; Gotberg ir kt., 2015; Juozaitis, 2015; Bruzgelevičienė, 2019; Brown, 2021; ir kt.), įprasmintas gausybėje asmeninės lyderystės istorijų, papasakotų projekto dalyvių<sup>3</sup>.

Atsigręždami atgal matome, kad projektas „Lyderių laikas“ – tai kolektyvinės kūrybos darbo vaisius, sutelkęs švietimo strategus, savivaldybių švietimo politikos formuotojus, mokyklų vadovus, mokytojus, tyrėjus. Nuo pat pradžios jis suprastas kaip audinys, kuriame visos gijos yra susipynusios; matytas kaip šokolado plytelė, suskirstyta į mažus gabaliukus, bet siejama tvirtos visumos. Pagrindas, tvirtai susiejantis visus projekto komponentus į visumą, – lyderystės samprata, evoliucionavusi kiekviename projekto etape, įgavusi vis naujų spalvų ir prasmių.

Prisimenant projekto pradžią reikia atsakyti į klausimą, kodėl įsitraukėme į šį projektą, kaip tapome jo dalimi, susitapatino su drauge sutarta lyderystės idėja? Projekto įžanginėje konferencijoje, vykusioje 2009 m. spalio 5 d., įvardyti motyvai, paskatinę patikėti šio projekto idėja ir jai skirti 15 profesinės veiklos metų. Tikėjome ir siekėme, kad tai bus:

„ambicingas kompleksiškas lyderystės ugdymo projektas, siekiantis sisteminio poveikio Lietuvos švietimui; integralus projektas, sutelksiantis švietimo lyderyste suinteresuotas Lietuvos pajėgas; projektas, į švietimo darbus įtraukiantis ne tik švietimo, bet ir akademinę bei verslo bendruomenes, įvairių sričių ir šalių ekspertus; projektas, skatinsiantis diskusijas ir viešas konsultacijas su visomis interesų grupėmis; projektas, motyvuosiantis ir įkvėpsiantis švietimo bendruomenę.“

Tuo metu jautėme, kad šis judėjimas prasidėjo pačiu laiku, nes jau „nyksta Nepriklausomybės pradžios entuziazmas, esame supančioti nurodymų, instrukcijų, kontrolės; nebenorime imtis iniciatyvos; esame pavargę nuo pokyčių, beprasmybės ir beviltiškumo; trūksta įkvėpimo, dėl to turime atsitiesti, išsilaisvinti ir eiti pirmyn“ (Projekto įžanginės konferencijos medžiaga, 2009).

Ilgalaikė projekto vizija akcentavo siekį sukurti darniai veikiančią švietimo lyderystės infrastruktūrą kaip švietimo lyderių atradimo, atskleidimo, ugdymo ir profesinio tobulinimosi sistemą, padedančią jiems nuosekliai ir nuolatos mokytis, įgyvendinti pažangias idėjas, kurti ir veikti drauge dėl mokymosi. Vienas iš projekto iniciatorių, švietimo strategas R. Ališauskas (2015, p. 11), paklaustas apie lūkesčius, sietus su projektu, atsakė, kad:

„Lyderių laikas“ šiuo metu yra, ko gero, vienintelis projektas, skiriantis tiek daug dėmesio žmonių tarpusavio santykiams. Atkūrus nepriklausomybę savivaldybės buvo žymiai drąsesnės ir atviresnės. Paskui nukrypta į teisės aktų griežtą laikymąsi, reglamentavimą – valdymas užvėrė daugelį kelių savarankiškiems ieškojimams.

<sup>2</sup> Pagrindiniai projekto priešistorės faktai ir parengiamieji darbai – žr.: <https://www.lyderiulaikas.smm.lt/lt/apie-projekta/istorija>

<sup>3</sup> <https://www.lyderiulaikas.smm.lt/lt/biblioteka/lyderi-istorijos>

Smulkmenišką reglamentavimą dabar ypač peikia verslas, verslui trūksta erdvės, bet jis už save kovoja, o švietime daugelis susitakė su tokia padėtimi. Lietuvoje keliami pilietinės gyvensenos tikslai, todėl šiame kontekste labai svarbu, kokia bendruomeninio gyvenimo stilistika formuojama pačioje mokykloje: kaip ji gyvena, kaip svarsto savo bėdas, ar slepia jas nuo mokinių, ar ir jie yra įtraukiami į problemų sprendimą ir pajaučia demokratinio gyvenimo būdo skonį jau mokykloje?“

Projektas „Lyderių laikas“ kvietė švietimo bendruomenę išeiti „už normos ribų“, ieškoti kūrybiškų sprendimų, leisiančių labiau susitelkti į esminį švietimo bendruomenės veiklos tikslą – mokinių mokymąsi. Projekto strategų iš karto numatyta, kad „Lyderių laikas“ bus ilgalaikė iniciatyva, einanti ir gilyn, ir platin, palaipsniui apimanti visą Lietuvą. R. Dukynaitė (2015, p. 10), projekto iniciatorė ir kūrėja, pabrėžė asmeninės lyderystės svarbą, dėl kurios ir gimsta naujos idėjos, naujovės, dideli ambicingi projektai:

„Tokie projektai kaip „Lyderių laikas“ iš dalies atsiranda dėl iniciatyvių, kūrybingų žmonių. Beveik visos naujovės pasaulyje atsiranda, kai išeinama už normų ribų. Žinoma, teisės normos yra reikalingos, kad įtvirtintų sugyvenimą visuomenėje, bet jos atitinka tik daugumai priimtina vidutinį lygį. Lyderis nelaukia normų, o pasitiki savimi ir veikia. Atrasdamas, nusivildamas, klysdamas, bet veikia ir kuria nauja.“

## **Projekto įgyvendinimo etapai**

Įgyvendinant pirmąjį projekto etapą (2009–2011) lyderystės infrastruktūra buvo suprantama kaip paramos lyderių savarankiškumui sistema, vadybinių kompetencijų plėtotė, konsultavimo galimybių ir naujų karjeros galimybių atvėrimas švietimo lyderiams, naujų vadybinių modelių sukūrimas ir įdiegimas. Tyrinėtos lyderystės sąlygos ir prielaidos, rengtas konceptualus lyderystės skatinimo pagrindas, susitelkta į penkias tarpusavyje susijusias sritis<sup>4</sup>:

1. konsultavimą (atliktas konsultacinių švietimo paslaugų ir pasiūlos Lietuvoje ir užsienyje tyrimas, sukurtas konsultavimo modelis, švietimo lyderystės konsultantų mokymo programos);
2. virtualią aplinką (sukurta švietimo lyderystės portalo koncepcija ir įgyvendinimo modelis, realizuotas portale [www.lyderiulaikas.smm.lt](http://www.lyderiulaikas.smm.lt));
3. vadybinių kompetencijų plėtotę (iširtos vadybinių kompetencijų įgijimo ir pripažinimo galimybės, sukurta ir akredituota ISM Vadybos ir ekonomikos universiteto Švietimo lyderystės magistrantūros programa, parengta Neformalioji švietimo lyderystės programa ir mokymo medžiaga);
4. mokyklos valdymo modelius (atliktas Lietuvos mokyklų valdymo efektyvumo tyrimas, sukurtas universalus lyderystės skatinimo modelis);
5. longitudinalinį lyderystės raiškos tyrimą (sukurti tyrimo instrumentai, atliktas žvalgomasis lyderystės raiškos tyrimas).

Pirmąjį projekto etapą kartu su Švietimo aprūpinimo centru įgyvendino VšĮ „Mokyklų tobulinimo centras“ suburta tarptautinė ir tarpdisciplininė 72 ekspertų komanda, į kurią įsitraukė pasaulinio lygio švietimo lyderystės ekspertai: A. Hargreaves, D. Fink, L. Stoll, J. Robertson, S. Blandford, C. Jackson<sup>5</sup>, Lietuvos universitetų tyrėjai, švietimo praktikai, teisininkai, vadybos, informacinių technologijų, komunikacijos ekspertai.

Dveji šio etapo metai – itin intensyvus, dinamiškas ir įtraukiantis kūrybinis procesas, kurio metu visi mokėmės iš pasaulinės patirties, ginčijomės, modeliavome, konstravome, kaip turėtų keistis mokyklų valdymas, kaip

<sup>4</sup> Apie projekto „Lyderių laikas“ pirmojo etapo darbus žr.: <https://www.lyderiulaikas.smm.lt/lt/pirmasis-etapas>

<sup>5</sup> Apie šių švietimo ekspertų išvalgas, rekomendacijas Lietuvos švietimui, mokymų medžiagą žr.:

<https://www.lyderiulaikas.smm.lt>

turėtų vykti švietimo organizacijų konsultavimas, kokia galėtų būti karjeros sistema, skatinanti švietimo lyderystę, kaip mokytis švietimo lyderystės formaliu ir neformaliu būdu, kaip virtuali mokymosi ir dalijimosi aplinka galėtų stiprinti švietimo lyderius, kaip tyrinėti, matuoti lyderystės raišką. Šis projekto etapas vyko ir palankiame švietimo politikos kontekste, kai švietimo išlaisvinimas iš biurokratijos gniaužtų, decentralizavimas, didesnis mokyklų savarankiškumas buvo ir tuometinės politinės dienotvarkės taikiniai (Bacys, 2009, 2011).

Prisimename, kaip ilgos ir karštos diskusijos 14-oje darbo grupių, į kurias susiskirstė projekte dirbę ekspertai, padėjo susitarti ir apsibrėžti, kaip suprantame lyderystę, kokią jos sampratą skleidžiame šiuo projektu. Tada sutarėme, kad lyderystė turėtų būti traktuojama kaip nuolatinis procesas, o ne padėtis, kurią žmogus oficialiai užima organizacijoje, o švietimo sistema yra lyderystės terpė kiekvienam jos nariui. Švietimo lyderystė nėra savitikslių, jos rezultatas – sėkmingas mokymasis arba aukšta mokymosi kokybė, kurią turi palaikyti visi lygmenys: nacionalinis, regioninis, mokyklos, ir pokyčiai, vykstantys nacionaliniu ar savivaldybės lygmeniu, darantys įtaką geresniam mokinių mokymuisi klasėje. Tada žinojome, kad švietimo lyderis – tai atsakingas, kūrybingas, į tvarumo principus ir nuolatinį mokymąsi, tobulėjimą susitelkęs švietimo profesionalas, kurio veikla grindžiama tvirtu vertybiniu pamatu, jam atkakliai koncentruojantis į mokymosi kokybę, kuriai būtini kultūriniai pokyčiai visuose švietimo lygmenyse, grindžiami pagarba žmogui, profesijai, susitarimams, pasitikėjimu, pagalba, įgalinimu, vedančiu į skaidrią bei aiškią atsakomybės ir atskaitomybės sistemą.

Iš laiko perspektyvos peržvelgus „Lyderių laiko“ pirmajame etape sukurtus modelius, matyti projekto lyderystės sampratos evoliucija. Pradžioje susitelkta į „kietuosius“ vadybinius modelius, siūlant naujas vadybines struktūras, teisingas sąlygas, formalią švietimo lyderių karjeros sistemą. Tačiau, giliau išanalizavus skirtingus teorinius lyderystės modelius ir Lietuvos švietimo lyderių patirtis, sukurtas universalus lyderystės vystymo mokykloje modelis (Cibulskas, Žydzūnaitė, 2012, p. 138–139) patvirtino, kad „kietaisiais“ modeliais nieko nepasieksime, nes vieno kelio į lyderystę nėra. Kiekvienam švietimo bendruomenės nariui ar organizacijai jis yra unikalus ir kontekstualus, todėl etapo pabaigoje apsispręsta, kad kuriama paramos lyderiams infrastruktūra turėtų būti konsultavimo, formalaus ir neformalaus mokymosi, lyderystės raiškos tyrinėjimo, pagalbos lyderiams, stiprinanti kiekvieną jo unikaliame lyderystės kelyje.

Baigiamojoje parengiamojo etapo projekto konferencijoje pristatytos ekspertų grupėse išdiskutuotos inovatyvios Lietuvai praktinio veikimo idėjos, galinčios paspartinti lyderystės sklaidą švietimo sistemoje: mokymosi konsultanto, padedančio kiekvienam mokytojui profesinio tobulėjimo kelyje jam pasirinktą tinkamiausius tobulėjimo kelius, įgalinančio konsultavimo proceso, neformaliojo ir informaliuoju būdu įgytų kompetencijų pripažinimo, longitudinalinio švietimo lyderystės tyrimo sampratos, švietimo lyderių tinklaveikos, pagalbos mokyklai fondo. Gaila, kad ne visos idėjos įgyvendintos, bet kai kurios jau tapo švietimo praktikos dalimi arba prie jų svarstymo nuolat grįžtama skirtinguose švietimo sistemos lygmenyse.

Antrasis projekto etapas (2012–2015) jau turėjo savo pavadinimą: „Lyderių laikas 2“. Jo įgyvendinimo principas iš esmės skyrėsi nuo pirmojo etapo, kadangi nuo teorinių modelių buvo einama prie praktinio veikimo. 15-ai savivaldybių savanorių buvo pasiūlyta sukurti unikalų, savo poreikius ir kontekstą atitinkantį lyderystės stiprinimo modelį, orientuotą į sisteminių pokyčių, dėl kurių „savivaldybės švietimo bendruomenė taps aktyvesnė, bendruomeniškesnė, nuolat besimokanti, įgalinanti kiekvieną savo narį visas pastangas nukreipti į geresnį mokinių mokymąsi“ (Pranckūnienė ir kt., 2015, p. 49) įgyvendinimą.

Į vietos švietimo sistemos pokyčius buvo orientuotas itin kompleksiškas ir struktūruotas darbo su savivaldybių švietimo bendruomene procesas, apėmęs savivaldybių komandų konsultavimą, galimybes studijuoti Švietimo lyderystės magistrantūroje ir neformaliojoje programoje, stažuotes Lietuvoje ir užsienyje, tinklaveiką

nacionaliniuose forumuose, virtualioje erdvėje<sup>6</sup>. Tam, kad savivaldybių komandoms ir konsultantams būtų aiškesnis unikalaus lyderystės modelio „formatas“, išskirti esminiai jo komponentai, išplaukiantys iš pirmajame projekto etape sukurtu universalu lyderystės vystymo modelio (Cibulskas, Žydžiūnaitė, 2012, p. 142; Pranckūnienė ir kt., 2015, p. 16– 17):

- „lyderystė nesuvokiama be REZULTATŲ, nes veikla negali būti savitikslė, ji yra kryptinga ir ją ženklina pasiekimai: kokia yra siekiama vizija, įgyvendinamas sisteminis besimokančiųjų mokymosi pokytis, jo tvarumas bei tęstinumas;
- lyderystei svarbu DALYVAVIMAS, nes lyderis įtraukia žmones į bendrą veiklą: kaip kuriama bendradarbiavimo, įsitraukimo kultūra, įtraukiamos visos suinteresuotos grupės;
- lyderystė negalima be MOKYMOSI, nes visada einama nepramintu keliu: kokios taikomos, kuriamos profesinio tobulėjimo formos, orientuotos į siekiamą rezultatą.“

Nors projekto „Lyderių laikas 2“ dėmesys teko projekte dalyvaujančioms savivaldybėms, tačiau drauge akcentuotas ir remtas sinchroniškas veikimas nacionaliniu, savivaldybės ir mokyklos lygmeniu, auginant „kritinę švietimo lyderių masę“, visuose lygmenyse įtvirtinančią lyderystės dėl mokymosi idėją, kuriant bendradarbiavimo, tarimosi tradicijas per nuolatinius švietimo lyderių forumus, viešas konsultacijas, įvairiais būdais dokumentuojant lyderystės istorijas, skleidžiant konkrečius švietimo bendruomenės narių pavyzdžius. Siekdami skirtingų lygmenų švietimo lyderių susikalbėjimo, mes jiems sudarėme galimybes kartu studijuoti Švietimo lyderystės magistrantūros, neformaliojoje ir švietimo lyderystės konsultantų programose, kvietėme dalyvauti įvairiuose lyderystės forumuose ir konsultacijose, kad projekto veiklose būtų kuo daugiau savitarpio supratimo ir veikimo kartu.

Antrojo etapo idėjų įgyvendinimą sunkino tai, kad nacionaliniame lygmenyje dirbantiems švietimo lyderiams, norintiems studijuoti Švietimo lyderystės ar Konsultantų rengimo programas, teko įveikti įvairių biurokratinių kliūčių, sulaukta ir išorės kritikos. Projektas kritikuotas dėl nepakankamo atvirumo, elitiškumo, teigta, kad jis orientuotas į riboto skaičiaus švietimo lyderių užauginimą kitus paliekant už borto. Aktyvi projekto komandos pozicija, nuolatinė lyderystės mokymuisi sampratos komunikacija, pastangos atverti projekto galimybes kuo didesniai švietimo bendruomenės ratui padėjo keisti elitinio projekto įvaizdį.

Apibendrinami manome, kad šiame etape plačiai paskleidėme lyderystės mokymuisi sampratą, tarimosi ir viešų diskusijų kultūrą, išbandėme ilgalaikio konsultavimo praktiką, patobulinome longitudinalinio tyrimo instrumentus, sukūrėme naujas švietimo lyderystės mokymosi galimybes (smagu, kad ISM Švietimo lyderystės magistrantūros programa tęsiama ir pasibaigus projektui), sukūrėme aktyviai lankomą portalą [www.lyderiulaikas.smm.lt](http://www.lyderiulaikas.smm.lt), 15-oje savivaldybių išbandėme kompleksinį švietimo pokyčių įgyvendinimo modelį, surinkome ir skleidėme daugybę įkvepiančių lyderystės istorijų, turtinome švietimo lyderystės knygų biblioteką.

Vienas iš svarbiausių projekto „Lyderių laikas 2“ rezultatų – lyderystės mokymuisi sampratos pagrindimas išsamia švietimo lyderystės teorijų ir praktikų analize, atliktais empiriniais tyrimais projekte dalyvavusiose savivaldybėse ir mokyklose. Projekto tyrėjų conceptualizuota lyderystės mokymuisi samprata pagrindė ir apibendrino projekto dalyvių susitarimus, akcentuota, kad kiekvienas švietimo bendruomenės narys „gali veikti kaip lyderis, vedantis mokyklos vizijos – ateities mokymuisi – link <...>. Mokykloje, kurioje plėtojama lyderystė mokymuisi, svarbiausias bendruomenės uždavinys <...> suprasti mokymosi ir lyderystės ryšį ir stiprinti šį supratimą kasdienėse mokyklose veiklose“ (Valuckienė ir kt., 2015, p. 43). Šis požiūris į lyderystę padėjo projekto komandai suprasti, kad turime kuo daugiau gilintis į mokinių ir suaugusiųjų mokymąsi ir

<sup>6</sup> Visas darbo su savivaldybėmis procesas, 15-os savivaldybių sukurtų lyderystės modelių aprašymas pateikiamas leidinyje Pranckūnienė E. ir kt. (2015). „Lyderių laikas 2“. Šansas susitelkti pokyčiams. Lūkesčiai, patirtys, atradimai“, p. 48–174.

veikti tokiu būdu, kad mokyklose ar savivaldybėse esančios sistemos, struktūros, priimami sprendimai ne ribotų mokinių ir švietimo profesionalų mokymąsi, o visokeriopa jį skatintų ir palaikytų.

Dar viena svarbi projekto „Lyderių laikas 2“ veiklos kryptis – analizuoti teisinį ir politinį švietimo kontekstą, teikti rekomendacijas ir teisės aktų projektus, susijusius su švietimo lyderystės infrastruktūros kūrimu, rengti švietimo problemų analizės aktualiais vadybos ir lyderystės klausimais<sup>7</sup>. Projekte dirbusi teisininkų ir švietimo ekspertų grupė rengė metines teisinio konteksto apžvalgas, pateikė daug rekomendacijų dėl teisės aktų pakeitimo. Ypač daug dėmesio skirta lyderystės infrastruktūros sritims: parengtos gairės dėl švietimo lyderių karjeros plėtotės, mokyklų savarankiškumo stiprinimo, lankstesnių įdarbinimo ir veiklos formų. Gaila, kad daugelis idėjų taip ir netapo nei realiais teisės aktais, nei įprasta praktika, nes nebuvo dermės tarp švietimo politikos poreikių ir projekte išsikeltų lyderystės stiprinimo uždavinių. Nepaisant to, projekte subrandintos idėjos atgimsta kitokiais pavidalais: pvz., „Lyderių laiko 2“ pasiūlyta mokyklų paramos fondo idėja vėliau iš dalies buvo realizuota Mokyklų pažangos projektų konkurse<sup>8</sup>, neseniai patvirtintos Lyderystės ir vadovavimo švietimo įstaigose stiprinimo gairės (2020), brėžiančios kryptis, kaip stiprinti vadovavimo švietimo įstaigoms kokybę, akcentuojant lyderystės mokymuisi, vadovų karjeros sistemos, mentorystės, konsultavimo svarbą.

Dėl švietimo politikos svyravimų ir naujo Europos Sąjungos struktūrinės paramos etapo planavimo apie dvejus metus vėlavo projekto „Lyderių laikas 3“ pradžia. Nors veikimo jame koncepcija jau buvo parengta ir suderinta su skirtingomis suinteresuotomis grupėmis, kilo grėsmė, kad išsisklaidys įgyvendintojų komanda, konsultantai ir lektoriai, sukūrę pagrindinius projekto įgyvendinimo modelius.

Projekto komandai teko įdėti daug pastangų įrodinėjant, kad būtina tęsti darbą su likusiomis 45-iomis šalies savivaldybėmis. Mums atrodė, kad projekto „Lyderių laikas 2“ patirtys ir rezultatai pateikė pakankamai įrodymų, jog koncentruotas, kompleksiškas darbas su savivaldybe gali joje sutelkti kritinę masę švietimo lyderių, inicijuojančių ir įgyvendinančių sisteminius, o ne fragmentiškus pokyčius, kurie ir sukuria palankią bendradarbiavimo kultūrą, konsoliduoja pajėgas siekiant bendrų tikslų, užtikrina tvarumą ir tęstinumą. Tačiau net ir po dviejų projekto etapų „Lyderių laikas“ buvo traktuojamas kaip projektas, tik rengiantis mokyklų vadovus, tapatinant lyderystę ir vadovavimą, o mūsų siūlomas ambicingas į sisteminius pokyčius savivaldybėse orientuotas modelis atrodė nepatrauklus ir nepriimtinas. Dar sunkiau sekėsi įrodinėti tiesioginį „Lyderių laiko“ poveikį mokinių mokymosi pažangai, nors, mūsų akimis, augantis savivaldybės švietimo bendruomenės dalyvavimas, mokymasis, bendradarbiavimas sudarė sąlygas mokinių mokymosi pažangai sukurti.

Rengiantis trečiajam, pačiam sudėtingiausiajam, projekto etapui, teko labai gerai įsivertinti ir apmąstyti ankstesnių etapų sėkmes ir sunkumus, sukurti kiek įmanoma veiksmingesnę projekto organizacinę struktūrą, išmokti valdyti neapibrėžtumą dirbant su trigubai daugiau savivaldybių nei antrajame projekto etape. Trečiojo projekto etapo planavimas pradėtas nuo conceptualaus projekto pagrindo persvarstymo, atsižvelgiant į ankstesniuose projekto etapuose padėtus pagrindus ir nebaigtus darbus. Buvo sutarta, kad:

„Turime stiprinti švietimo **bendruomenės** lyderystės gebėjimus kuriant ir įgyvendinant sisteminio pokyčio projektus mokyklose, savivaldybėse bei nacionaliniame lygmenyje, kad tai apimtų visą Lietuvą; turime kurti švietimo profesionalų savitarpio **pagalbos tinklą**, išplečiant mokymosi, dalijimosi patirtimi ir bendradarbiavimo galimybes Lietuvoje ir tarptautiniu mastu; turime stiprinti pradėtą kurti visų lygmenų lyderių **kompetencijų** plėtotės sistemą. Šios trys kryptys galėtų susilieti į nacionalinę lyderystės iniciatyvą, siekiančią tobulinti ugdymo įstaigų vadybos praktiką ir besimokančiųjų mokymosi kokybę.

<sup>7</sup> Apie „Lyderių laikas 2“ teisinio konteksto analizę, rekomendacijas, teisės aktų projektus žr.: <https://www.lyderiulaikas.smm.lt/lt/biblioteka/dokumentai/projekto/3632-projekto-lyderi-laikas-2-teisinink-ir-ekspert-grups-parengti-teiss-akt-projektai>

<sup>8</sup> <https://e-seimas.lrs.lt/portal/legalAct/lt/TAD/5f059680fb3f11e3b62ec716086f051f?jfwid=fhhu5mgzb>

Plėtojant bei įgyvendinant šią iniciatyvą mums gali padėti M. Fullan ir A. Hargreaves pasiūlyta profesinio kapitalo samprata, susidedanti iš tokių komponentų:

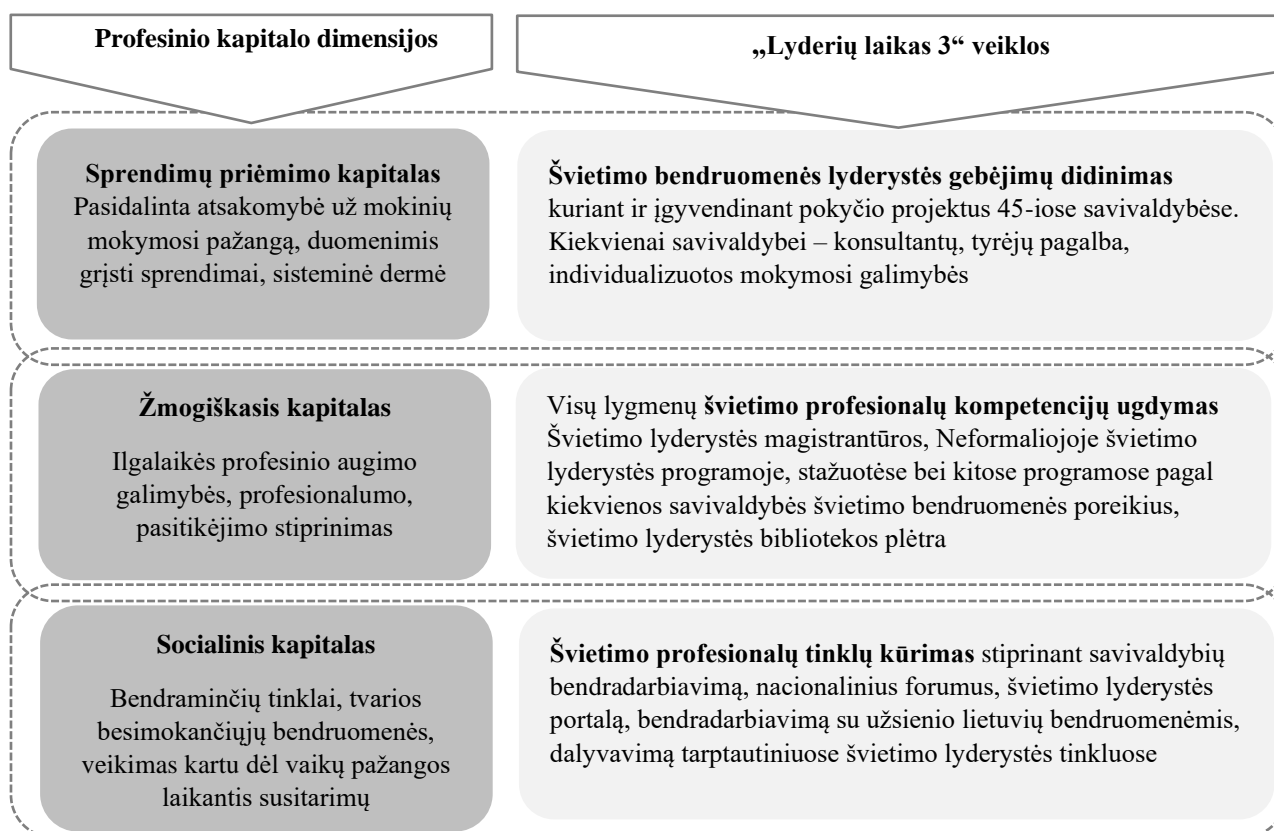
- **socialinio kapitalo**, kuris yra pasitikėjimu grindžiami žmonių tarpusavio ryšiai, priklausymas bendruomenėms ir tinklams, savitarpio pagalba. Projektas „Lyderių laikas 2“ pradėjo telkti švietimo lyderių bendruomenę per nacionalinius ir regioninius forumus, savivaldybių bendradarbiavimą, virtualią aplinką, tad turime potencialą tai tęsti;
- **žmogiškojo kapitalo**, kurį turi kiekvienas žmogus. Tai jo kompetencijos ir išsilavinimas. Projektas „Lyderių laikas 2“ sukūrė pagrindus, įgalinančius mokytis švietimo lyderius, stiprinti jų kompetencijas. Tai apėmė tik dalį švietimo lyderių, tad šioje srityje dar laukia dideli darbai;
- **sprendimų priėmimo kapitalo**, kuris suprantamas kaip pasitikėjimas žmonėmis ir jų įgalinimas savarankiškai priimti sprendimus. Projektas „Lyderių laikas 2“ skatino nacionalinio, savivaldybės ir mokyklų lygmens švietimo lyderius imtis didesnės atsakomybės už kiekvieno besimokančiojo sėkmę, siekti didesnio mokyklų savarankiškumo ir profesinės autonomijos. Šią sritį ypač reikėtų stiprinti norint pasiekti ugdymo kokybės pažangos nacionaliniu mastu.

Šios trys kapitalo rūšys susilieja į galingą profesinį kapitalą, kai stiprinamos kompetencijos visais lygmenimis, skatinamas tarpusavio bendradarbiavimas ir koncentruojamasi į sisteminius pokyčius dėl mokymosi pažangos. Tai mūsų gairės ateičiai“ (Pranckūnienė ir kt., 2015, p. 187).

Trečiasis etapas skyrėsi nuo ankstesnių „Lyderių laiko“ etapų veiklų intensyvumu ir susitelkimu į savivaldybių lygmenį, visokeriopai jame stiprinant švietimo profesionalų kompetencijas. Profesinio kapitalo (Hargreaves, Fullan, 2019) samprata šalia lyderystės mokymuisi tapo konceptuali „Lyderių laikas 3“ veiklų struktūros pagrindu (žr. 2.1).

## 2.1 paveikslas

### „Lyderių laikas 3“ veiklų struktūra pagal tris profesinio kapitalo dimensijas



Savivaldybę supratome kaip integralų švietimo tinklą, darniai veikiančią dėl kiekvieno vaiko mokymosi pažangos, kuriame turi mažėti konkurencijos ir daugėti bendradarbiavimo, kur judama nuo mokymo link mokymosi, nuo individualizmo link kolegialumo ir partnerystės, pripažįstant skirtingus požiūrius kaip stiprybę, o ne kaip problemą.

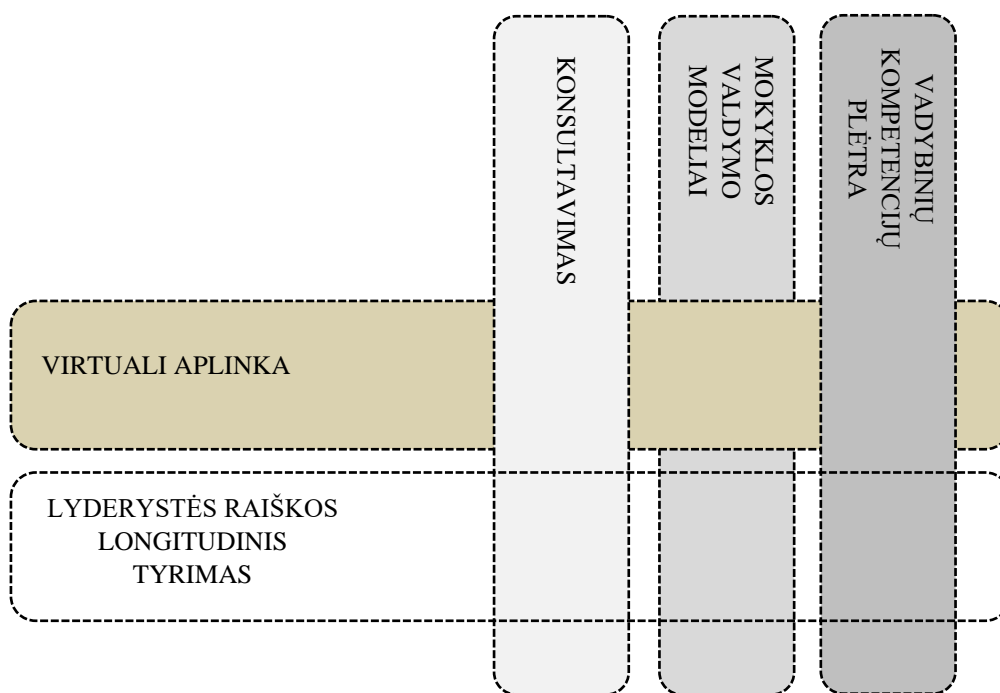
Šiame etape sustiprintas profesinės pagalbos teikimas, permąstyta pokyčio projekto samprata, sukonkretinti lūkesčiai ir siekiami rezultatai, daugiau dėmesio skirta pamatuojamiems pokyčio projekto savivaldybėje rezultatams pasiekti. Baigiamojoje projekto konferencijoje kalbėjome, kad 45-ių savivaldybių švietimo bendruomenės, įgyvendinusios pokyčio projektus<sup>9</sup>, sutelkė dėmesį į bendrą darbą dėl mokinių mokymosi pažangos. Aktyvi projekto tinklaveika sukūrė profesinio augimo ir dalijimosi terpę, kurioje švietimo bendruomenė tapo profesionalesnė, sutelktesnė, bendradarbiaujanti, reflektuojanti.

### Veiklų integralumas įgyvendinant projektą

Projektas „Lyderių laikas“ kiekviename etape augo, plėtėsi, apėmė vis daugiau naujų veiklos sričių ir būdų. Svarstyta, kaip užtikrinti vidinę veiklų integraciją. Įgyvendinant pirmąjį etapą užtikrintos horizontalios ir vertikalios sąsajos tarp penkių skirtingų teminių komponentų (žr. 2.2 pav.).

#### 2.2 paveikslas

#### Projekto „Lyderių laikas“ veiklos kryptių sąsajos



Šaltinis: Projekto įžanginės konferencijos medžiaga, 2009

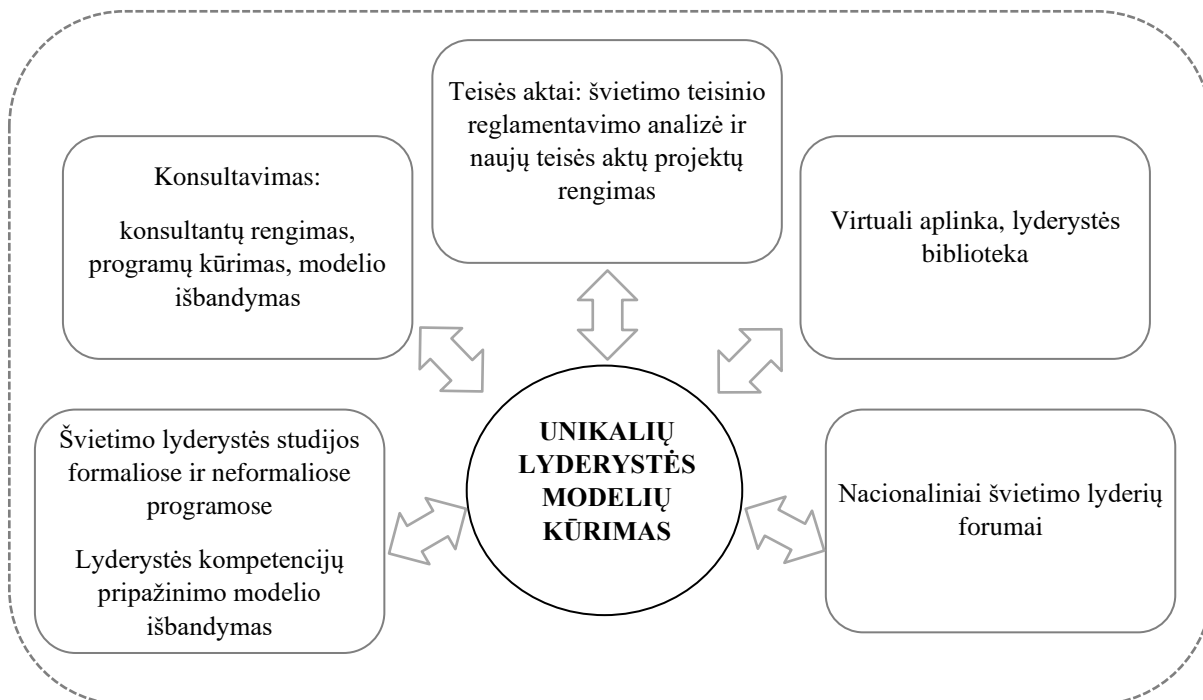
Modeliuojant antrąjį projekto etapą sutarta, kaip užtikrinti, kad visos projekto veiklos būtų vienaip ar kitaip susietos su pagrindiniu projekto siekiu – 15-os savivaldybių unikalių lyderystės plėtros modelių

<sup>9</sup> Projekte „Lyderių laikas 3“ dalyvavusių savivaldybių pokyčio projektai ir jų rezultatai aprašyti leidinyje: <https://www.lyderiulaikas.smm.lt/lt/biblioteka/leidiniai/knygos/elektronins/5432-projekto-lyderi-laikas-3-45-lietuvos-savivaldybi-patirtys-20172021>

sukūrimu ir įgyvendinimu (žr. 2.3 pav.), nes siekta ir tas veiklas, kurios orientuotos į nacionalinį lygmenį, susieti su savivaldybėse vykusiais projekto darbais. Viena iš nacionalinio lygmens projekto veiklų buvo 52-jų švietimo lyderystės konsultantų parengimas, todėl į jų mokymo programą įtraukta konsultavimo praktika projekto savivaldybėse su patyrusiais švietimo konsultantais, kad pradedantieji praktiškai patirtų, kaip vyksta konsultavimo procesas, kaip reikia jam pasiruošti, pajusti savivaldybės kūrybinės komandos veiklos dinamiką ir kontekstą. Tačiau ne visada siekis viską integruoti buvo sėkmingas ir pamatuotas. Pavyzdžiui, įsivaizdavome, kad magistrantūros ir neformaliosios programos dalyvių baigiamieji darbai tiesiogiai bus susieti su jų savivaldybėse kuriamu lyderystės modeliu, tačiau tai pavyko tik iš dalies. Baigiantis antrajam etapui tvirtai žinojome, kad „išlaikėme stambaus kompleksiško projekto sinergiją, nepamiršdami, kad viskas, ką darome, yra dėl besimokančiųjų mokymosi sėkmės“ (Pranckūnienė ir kt., 2015, p. 186).

## 2.3 paveikslas

### Projekto „Lyderių laikas 2“ veiklų schema

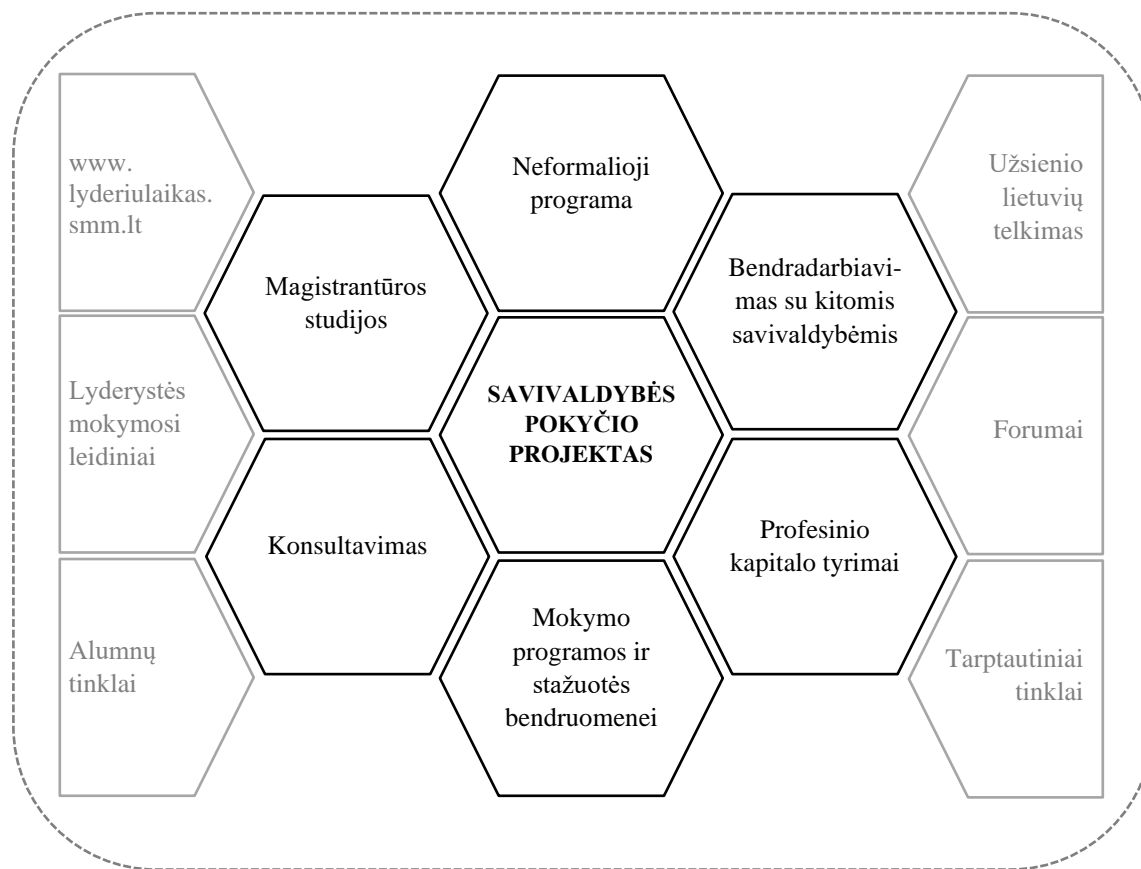


**Šaltinis:** Viešosios konsultacijos Švietimo ir mokslo ministerijoje medžiaga (2012-12-13)

Projektas „Lyderių laikas 3“ veiklų integravimo požiūriu buvo dar sudėtingesnis ir kompleksiškesnis. Jame koncentruotasi į 45-ių savivaldybių pokyčio projektų įgyvendinimą (žr. 6 priedą), o nacionaliniu lygmeniu – į švietimo lyderių tinklaveiką, į ją įtraukiant ir užsienio lietuvių švietimo bendruomenių lyderius. 45-ioms projekte dalyvavusioms savivaldybėms pasiūlyta turtinga integruotų veiklų visuma lyderystei ir profesiniam kapitalui stiprinti: profesionalų konsultacijos, kiekvienos savivaldybės profesinio kapitalo matavimas ir tyrėjų pagalba analizuojant ir interpretuojant rezultatus, skirtingų formatų mokymosi galimybės, tinklaveika su kitomis savivaldybėmis per bendradarbiavimo renginius ir regioninius forumus, speciali mokymų programa kūrybinių komandų vadovams ir kt. (žr. 2.4 pav.).

## 2.4 paveikslas

### Projekto „Lyderių laikas 3“ veiklos



Šaltinis: Projekto pristatymas įžanginiuose savivaldybių renginiuose (2017–2019)

Pasibaigus „Lyderių laikui“ drįstame teigti, kad sukūrėme sisteminio švietimo pokyčio projektų kūrimo ir įgyvendinimo modelį, kurį taikydamos savivaldybių švietimo bendruomenės gali sutelkti pastangas naujai kokybei atsirasti. Manome, kad sukūrėme nacionalinio didelės aprėpties projekto valdymo ir įgyvendinimo modelį, kur pasitikima vienas kitu, kur yra daug veikimo laisvės, kur iš karto spendžiant kylančias problemas, kalbant ta pačia kalba ir susikalbant, išvengiama nereikalingo biurokratizmo, užtikrinamas rūpestis kiekvienu projekto dalyviu.

### Transformuojantis mokymasis projekte

Viena iš ašinių sampratų, padedančių apmąstyti išgyventas patirtis įgyvendinant projektą „Lyderių laikas“ ir jį suprasti, yra transformuojantis mokymasis, nes daugiausia projekto pastangų buvo orientuota į individualų ir bendruomeninį mokymąsi pačiomis įvairiausiomis formomis. Projekte buvo mokomasi, kad būtų geriau pasirengta įgyvendinti savivaldybių pokyčius, kad augtų ir stiprėtų švietimo lyderių kompetencijos, daugėtų lyderystės visoje sistemoje. Mokomasi buvo formaliai ir neformaliai, Lietuvoje ir užsienyje, gyvai ir virtualiai. Mokomasi buvo ne tik įprastomis suaugusiųjų mokymosi formomis trumpalaikėse ir ilgalaikėse programose, bet ir kūrybinėje veikloje kuriant savivaldybių pokyčio projektus, įgyvendinant jų idėjas mokyklose, skaitant ir analizuojant švietimo lyderystės šaltinius, bendradarbiaujant su kolegomis.

Pasak vieno iš pagrindinių transformuojančio mokymosi teoretikų Mezirow (2009), transformuojantis mokymasis apima tris esminius komponentus: 1) tam tikros patirties išgyvenimą, 2) patyrimo kritinę refleksiją, 3) veiksmą, orientuotą į pokyčio įgyvendinimą. Transformuojantis mokymasis skatina savivokos ir sąmoningumo augimą, turi poveikį besimokančiojo tapatybei, kadangi kritiškai permąstomos turimos nuostatos ir vertybės. Transformuojantis mokymasis stiprina, skatina sąmoningą veikimą asmeniniame ar

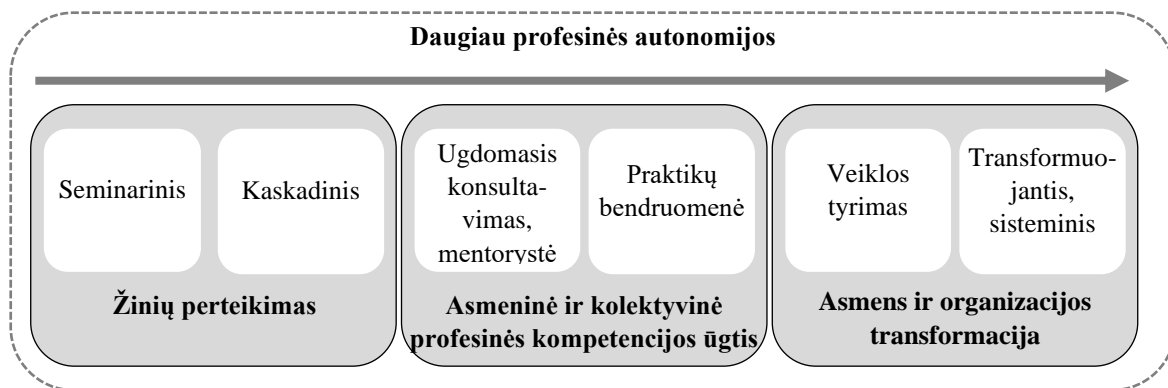
profesiniame gyvenime. Sąmoningai besimokantys žmonės kuria save ir savo gyvenimą, tai skleidžia ir plačiau – į bendruomenę ar organizaciją. Mezirow (2009) tikėjo, kad visuomenės ateitis priklauso nuo nuolat besimokančių visuomenės narių, gebančių kritiškai reflektuoti ir bendradarbiauti tarpusavyje. Tokio transformuojančio mokymosi patirtį projekte tinkamai iliustruoja aktyvios projekto dalyvės, savivaldybių kuratorės įžvalga, atskleidžianti mokymosi, kritinės refleksijos ir bendradarbiavimo sąsajas:

„Projekto metu teko pabūti ne viename vaidmenyje. Nuo stebėtojos, besidominčios lyderystės fenomenu, kada dar vyko projekto konstravimo darbai ir projekto žmonės organizuodavo įvairius įdomius renginius, iki projekto komandos narės, jau padedančios įsitraukti kitiems, norintiems perprasti projekto teikiamą vertę. Projekto metu **sustiprinau gebėjimą bendradarbiauti**. Suvokiau giliau šio gebėjimo prasmę, išmokau įvairių niuansų, kurie svarbūs praktikoje. Manau, kad tai manyje pakankamai stipru, neišsivaizduoju jau savo kasdienės praktikos be bendradarbiavimo <...>. Tapo akivaizdu, kad einant bendradarbiavimo keliu įvairios idėjos tampa realybe kur kas greičiau ir visiems smagesniu, emociškai saugesniu keliu. Sustiprėjo **komandinio darbo įgūdžiai, sustiprėjo pasitikėjimas savimi**. Supratau, kad tam reikėjo įvairios patirties: įgyti žinių, gebėjimų savo profesinėje veikloje, visa tai išmėginti praktiškai ir tada su pasididžiavimu sau atsakyti, jog ir aš tai padariau. Projekto veiklos padėjo **giliau suvokti refleksijos prasmę** – tai jau neatsiejama mano gyvenimo dalis, padedanti suprasti save įvairiose situacijose, siekti užsibrėžtų tikslų, geriau suprasti aplinkinius. Įvairūs profesiniai dialogai sustiprino mano **komunikacinius gebėjimus**: mintis reikšti žodžiu, raštu, kalbėti viešai.“

Remdamiesi Kennedy (2014) manome, kad transformuojančio mokymosi samprata svarbi ir švietimo praktikų profesinio tobulėjimo kontekste. Kennedy, išanalizavusi pagrindinius švietimo praktikų profesinio tobulėjimo modelius, atskleidė kiekvieno iš jų paskirtį ir transformuojantį poveikį, t. y. kaip švietimo praktikų mokymasis vienokiu ar kitokiu būdu gali paveikti praktikos pokyčių įgyvendinimą asmeniniu ir instituciniu lygmeniu (žr. 2.5 pav.).

## 2.5 paveikslas

### Mokytojų profesinio tobulėjimo modeliai (pagal A. Kennedy, 2014)



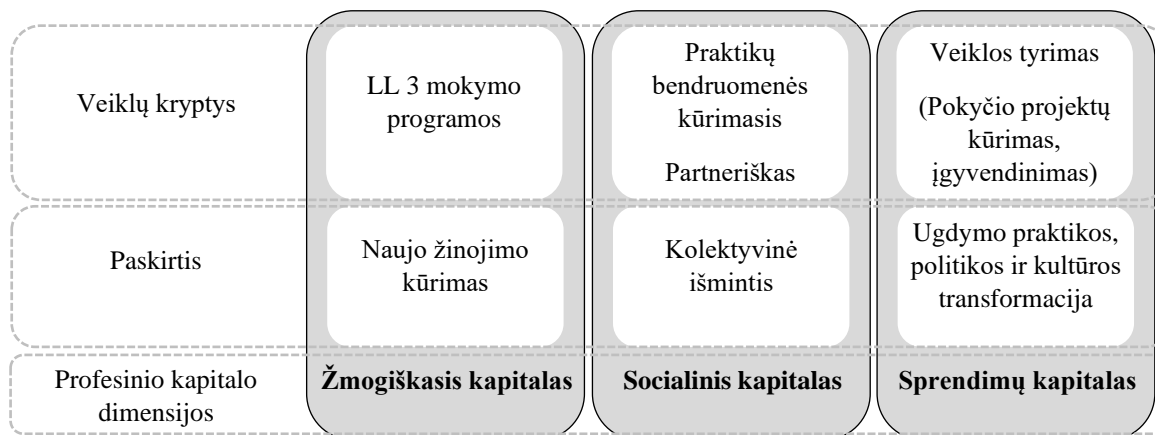
Seminarinis ar kaskadinis modeliai apsiriboja tik tam tikrų žinių perteikimu ar gebėjimų lavinimu, tačiau jeigu mokymosi patirtis nėra kontekstualizuota ar pakankamai įveiklinta realioje mokyklos praktikoje, tai ji gali ir neturėti gilesnio poveikio ugdymo praktikos kaitai. Didesnį poveikį asmeninei ir kolektyvinei profesinei ūgčiai turi ugdomasis konsultavimas ir mentorystė, bet čia dažniau susitelkiama į individualią profesinę ūgtį. Mokymasis praktikų bendruomenėje, kuri yra ilgalaikio mokymosi darinys, siejamas bendros patirties ir tikslo, gali padaryti didelį poveikį ugdymo praktikos kaitai. Praktikos bendruomenė pati pasirenka, ko ir kaip mokytis, kadangi mokymosi poreikis išplaukia iš bendrų siekių tobulinti mokinių ugdymą (Wenger, 1998). Veiklos tyrimas, ypač kai jis įgyvendinamas švietimo praktikams tarpusavyje bendradarbiaujant mokyklos ar savivaldybės lygmeniu, pasak autorės, yra pasyvaus profesinio tobulėjimo alternatyva, kai tiesiog kažkur dalyvaujama. Dalyvaudami veiklos tyrime, švietimo praktikai patys patiria, atranda tai, kas keičia jų ugdymo praktiką, o ne mokosi iš išorės jiems primestų dalykų. Kiekvienas iš šių modelių neveikia pats savaime, itin

svarbus yra sąmoningas paties besimokančiojo įsitraukimas ir įsipareigojimas. Kuo modelis yra sudėtingesnis, kompleksiškesnis, galintis padaryti didesnę poveikį ugdymo praktikai, tuo reikalinga didesnė profesinė autonomija ir veikimo laisvė, kadangi naują ugdymo praktiką kuria patys besimokantieji, prisiimantys atsakomybę už jos įgyvendinimą.

Manome, kad projekte „Lyderių laikas 3“, siekiant veiksmingiausio projekto dalyvių profesinio tobulėjimo kelio, mums pavyko integruoti visus profesinio tobulėjimo modelius (žr. 3.6 pav.).

### 3.6 paveikslas

#### Transformuojančio profesinio tobulėjimo modelis projekte „Lyderių laikas 3“



Projekto metu kiekvienoje savivaldybėje kūrėsi praktikos bendruomenė, susibūrusi pokyčio projektui sukurti ir įgyvendinti. Pati bendruomenė rinkosi, ko ir kaip jiems reikėtų mokytis, kad mokymasis augintų jos žmogiškąjį kapitalą, padėtų sukurti naują kolektyvinį žinojimą. Savivaldybės rinkosi skirtingas strategijas: vienos mokėsi įvairių temų atsižvelgdamos į atskirų mokyklų ir mokytojų poreikius, kitos nuosekliai gilinosi į vieną temą. Apie projekte susikūrusias praktikos bendruomenes kalba savivaldybių kuratorės liudijimas:

„Galvodama apie savo LL2 patirtis, dalyvaudama LL3 ir stebėdama kitus šiose veiklose, manyčiau, kad LL susikūrė daug naujų bendruomenių: formaliųjų, neformaliųjų studijų dalyvių, kūrybinių komandų savivaldybių lygmeniu, iniciatyvių ir aktyvių švietimo darbuotojų mokyklų lygmeniu, skirtingų savivaldybių kūrybinių komandų vadovų, konsultantų, projekto personalo.“

Konsultuojant visas savivaldybes remtasi partneriško konsultavimo modeliu, kuris buvo sukurtas ir išbandytas projekte „Lyderių laikas 2“ (Gotberg ir kt., 2015). Visų savivaldybių kūrybinės komandos kartą per mėnesį rinkdavosi į projekto konsultantų moderuojamas konsultacijas, kur, pasitelkus struktūruotas diskusijas, buvo kuriama pokyčio projekto vizija, įgyvendinimo planas, reflektuojamas vyksmas, matuojami rezultatai.

Savivaldybių pokyčio projekto kūrimas rėmėsi veiklos tyrimo logika, keliaujant per penkis etapus: 1) problemos identifikavimą; 2) situacijos analizę ir veiklos planavimą; 3) pokyčio projekto įgyvendinimą; 4) pokyčio projekto vertinimą; 5) pokyčio projekto tvarumo planavimą. Visų savivaldybių kūrybinės komandos su konsultantų ir tyrėjų pagalba išsikėlė siekiamus rodiklius pagal profesinio kapitalo dimensijas, nuolat įsivertindavo pokyčio projekto vyksmą, ieškojo tinkamiausių veiklos alternatyvų – taip savivaldybėse kūrėsi naujas žinojimas ir kolektyvinė išmintis, padėjusi pagrindus ugdymo praktikos ir kultūros transformacijai.

Apžvelgus daugiabriauinį kompleksią „Lyderių laikas“ projektą darosi aišku, kad jo įgyvendinimas projekto įgyvendintojų komandai taip pat buvo transformuojančio mokymosi patirtis, susijusi su nuolatine refleksija, greitu reagavimu į besikeičiantį kontekstą (pvz., švietimo sistemos pertvarkas, politines permainas, COVID-19 pandemijos situaciją), išlaikant konceptualias ir vertybines projekto nuostatas. Projektą įgyvendinusi

komanda tapo nuolat besimokančia ir reflektuojančia praktikos bendruomene, kurioje buvo nuolat mokomasi įvairiais būdais ir formomis. Turėjome specialią mokymo programą projekto komandai ir konsultantams, kūrybinių komandų vadovams, tačiau svarbiausias mokymosi šaltinis buvo nuolatinė projekto dalyvių patirties analizė, kuriai skyrėme itin daug dėmesio projekto komandos pasitarimuose, individualiuose susitikimuose su savivaldybių konsultantais ir kūrybinių komandų vadovais, savivaldybių bendradarbiavimo renginiuose.

Stengėmės kuo giliau suprasti kiekvienos savivaldybės švietimo kontekstą, kūrybinės komandos ambicijas, siekius ir kartu ieškoti jiems labiausiai tinkamos „veikimo teorijos“. Viena iš džiaugsmingiausių projekto įgyvendinimo patirčių būna tada, kai atpažįstame projektu skleidžiamas idėjas realiuose projekto dalyvių, mokyklų, savivaldybių darbuose, realiose profesinio gyvenimo istorijose, ką iliustruoja ši kelis vaidmenis projekte atlikusios kolegės refleksija:

„Lyderių laikas“ suteikė daugybę galimybių giliau pažinti save, atlikti savo patirties, veiksmų, vertybinių nuostatų kritinę refleksiją, suteikė progą išbandyti save naujame vaidmenyje (galėčiau netgi sakyti, kad vaidmenyse, nes LL kontekste jų buvo įvairių), gavau daug erdvės saviraiškai. Šis vaidmuo pradžioje suteikė saugumo, nes startavo nuo žinomų dalykų <...>, tačiau vėliau jis pareikalavo veikti naujuose kontekstuose, pažįstant ir pripažįstant skirtingus kolegas ir komandas <...>, imtis anksčiau neišbandytų veiklų. Ką man tai davė? Manau, išmokau giliau analizuoti savo patirtį / profesinę praktiką, į tai, kas vyksta aplink, žvelgti sistemiškiau, įvertinusi skirtingus kontekstus, išmokau planuoti perspektyvą. Nuolat įgydavau naujų ir aktualių žinių, kurias galėjau pritaikyti tiek asmeninėje, tiek komandų, su kuriomis dirbau, tiek ir savo rajono praktikoje. Manėčiau, kad tai darydama sustiprinau savo pokyčių valdymo, problemų sprendimo (įtraukiant į sprendimų priėmimo procesą visus suinteresuotus asmenis), atsakingo veikimo, pasitikėjimo savimi ir kitais, darbo komandoje kompetencijas. Ir, žinoma, planavimo, derybinius įgūdžius.“

Projekto komandos nariai, apmąstydami asmeninę transformaciją, atranda ir jų padarytą įtaką ugdymo praktikos savivaldybėse kaitai. Apie tai kalbama savivaldybių kuratorių liudijimuose:

„Jaučiuosi prisidėjusi prie kuruojamų savivaldybių komandų telkimo, jų mokymosi analizuoti duomenis, priimti sprendimus, dėliotis ateities perspektyvas, prie pokyčio projektų kūrimo ir įgyvendinimo. Norėčiau tikėti, kad tam tikra prasme paskatinau ir kolegų iš kitų švietimo padalinių vertybinių nuostatų, profesinės praktikos kaitą. Konkretūs pavyzdžiai – dalijausi <...> projektų įgyvendinimo patirtimi su viena savivaldybe, konsultavau juos; šiuo metu savivaldybės administracija jau įgyvendina tokį projektą, ketina ateityje ir akredituotis; priimdami LL3 stažuočių dalyvius reflektavome ir pasitikrinome savo rajono patirtį tiek atskirų mokyklų, tiek ir savivaldybės švietimo bendruomenės lygmeniu.“

„Manau, prie to, kad mūsų savivaldybė rinkosi pokyčio projektą, <...> susijusį su įvairių poreikių mokinių mokymosi pasiekimų gerinimu, esu nemažai prisidėjusi ir įsipareigojusi, kad pokytis įvyktų. Tam reikėjo su komandos nariais sugalvoti veikimo strategijas, nuolat vieniems kitus palaikyti, nuolat stebėti ir matyti teigiamą pokytį.“

Baigdami „rašyti“ projekto biografiją, savęs paklausėme: projektas „Lyderių laikas“ ir trečiasis jo etapas baigėsi, bet ar baigėsi lyderių laikas? Dalijamės projekto komandos narių mintimis apie tai, kas lieka pasibaigus projektui:

- *tikėjimas savivaldaus mokymosi, žmonių įtraukimo į sprendimų priėmimą prasme ir nauda;*
- *dar didesnis suinteresuotumas tuo, kas vyksta Lietuvos švietime;*
- *suvokimas, kaip stipriai žmogų motyvuoja veikti pasitikėjimas juo ir kaip svarbu taikyti tai savo kasdienėje praktikoje;*
- *ryšiai ir santykiai su žmonėmis – su kažkuo tie ryšiai tiesiog sustiprėjo, kažkuriuos atradau naujai;*

- *pozityvumas priimant kitus ir kitokius žmones, kontekstus, patirtis, kritines situacijas;*
- *sustiprėjusi nuostata analizuoti praeitį ir dabartį turint tikslą projektuoti ateitį;*
- *pasididžiavimas savo rajono ir kitų savivaldybių pasiekimais;*
- *sustiprėjęs kritinis mąstymas;*
- *kokybiško projekto valdymo ir administravimo pavyzdys, kaip ir į kitus kontekstus perkeltina praktika;*
- *sustiprėjusios mano kompetencijos, kurios padės įgyvendinti pokyčius.*

Baigiamojoje „Lyderių laikas 3“ konferencijoje (2021-06-30) buvo iškeltas klausimas, ar projektas sukūrė lyderystės infrastruktūrą? Apmastę nueitą kelią galime teigti, kad nesukūrėme kietų nepajudinamų lyderystės struktūrų. Suprantame, kad tai, ką kūrėme, yra trapu, bet tikime, kad daugybę Lietuvos švietimo lyderių skatinome keliauti transformuojančio mokymosi keliu, o toks mokymasis įgalina gilius ir tvarius pokyčius...

\*\*\*

*Nacionalinis projektas „Lyderių laikas“ – ilgalaikis sudėtingas kompleksinis projektas, į pokyčių kūrimą įtraukęs visų švietimo sistemos lygmenų atstovus: nacionalinio ir vietos lygmens politikos formuotojus, mokyklų vadovus, mokytojus, mokinius ir jų tėvus.*

*Projekte daug dėmesio skirta įvairioms mokymosi veikloms, įgalinančioms profesinę ūgtį, lyderystę ir sistemine kaitą, sutelkiant iniciatyvas ir suteikiant sprendimų laisvę ir atsakomybę už pasiektus rezultatus ir jų tvarumo užtikrinimą savo organizacijose.*

*Kiekvieno visose savivaldybėse įgyvendinto pokyčio projekto rezultatas – pirmiausia unikali patirtis, sudariusi sąlygas ir prielaidas sulaužyti tradicines organizacines praktikas ir ieškoti kūrybiškų sprendimų, leidusių daugiau ir kitaip susitelkti į pagrindinį tikslą – mokinių mokymąsi ir ugdymo kokybę.*

*Ilgalaikė projekto vizija akcentavo siekį sukurti darniai veikiančią švietimo lyderystės infrastruktūrą, kaip švietimo lyderių atradimo, atskleidimo, ugdymo ir profesinio tobulinimosi sistemą, padedančią jiems nuosekliai ir nuolatos mokytis, įgyvendinti pažangias idėjas, kurti ir veikti drauge dėl kokybiško mokymosi. Trečiajame projekto etape, dėmesį sutelkus į profesinio kapitalo tobulinimą, integruota projekto veiklų parama labiau orientuota į savivaldybių mokyklų, kaip pagrindinių vietos švietimo sistemų organizacijų, lygmenį, matant jų funkcijų ir kaitos poreikio sąsajas su aukštesnių lygmenų (vietos ir šalies) sistemų struktūromis.*

*Projektas „Lyderių laikas“ – ilgalaikis, sudėtingas, daugiapakopis ir daugiamatis procesas, pasižymintis netiesinėmis švietimo sistemos transformacijomis tiek savivaldybių, tiek mokyklų, tiek individualių mokytojų lygmeniu. Todėl, siekiant giliau pažinti vykusius vystymosi procesus, toliau projektas „Lyderių laikas3“ bus analizuojamas kompleksinių adaptyvių sistemų teorijos požiūriu.*

### **3. TYRIMO METODOLOGIJA**

#### **3.1. Teorinės ir metodologinės tyrimo nuostatos**

Tyrimas, kurio tikslas – atskleisti profesinio kapitalo kaip kompleksinės adaptyvios sistemos pajėgumo struktūrą ir dinamiką, remiasi kompleksiško teorija, o jos pagrindą sudaro kompleksinių adaptyvių sistemų analizė, teigiant, kad kompleksinės adaptyvios sistemos sudarytos iš didelio skaičiaus heterogeniškų agentų, sąveikaujančių tarpusavyje ir su aplinkos elementais, veikiančių pagal savo vidines taisykles, netiesiškai keičiančių savo elgesį priklausomai nuo kitų sistemos agentų ir aplinkos elgsenos ir taip suformuojančių naujus, anksčiau nepažintus ir visai sistemai būdingus elgesio modelius (saviorganizacija, radimasis, adaptyvumas).

Mokykla, kaip organizacija, traktuojama kaip kompleksinė adaptyvi sistema, atvira įvairių jas sudarančių elementų (agentų) tarpusavio sąveikų ir sąveikų su aplinkos elementais visuma, besikeičianti, adaptyvi, besivystanti. Mokyklose ir savivaldos lygmens švietimo sistemose dalyvaujant „Lyderių laikas 3“ projekte vyksta nuolatiniai transformuojančio mokymosi ir prasmų radimosi procesai, kuriantys sistemoje naujos kokybės struktūras ir procesus.

Profesinis kapitalas (PK) traktuojamas kaip kompleksinės adaptyvios sistemos profesinis pajėgumas. Remiantis Jacobs, Grant (1999) ir Eisinger (2002), organizaciniai pajėgumai reiškia turėjimą stiprių ir veikti įgalintų profesionalų, gebėjimą mobilizuoti reikiamus išorinius išteklius, duomenimis grįstus strateginius sprendimus, nuolatinis vertinimo ir grįžtamojo ryšio mechanizmus (Jacobs ir Grant, 1999), kas „padeda ir leidžia organizacijai vykdyti savo misiją“ (Eisinger, 2002, p. 117). Taigi profesinis kapitalas, kaip tarpusavyje susijusių žmogiškojo, socialinio ir sprendimų priėmimo dimensijų sinergija (Hargreaves ir Fullan, 2019), laikomas vienu iš organizacijos, kaip kompleksinės sistemos, adaptyvumo potencialą (gebėjimo transformuotis proaktyviai veikiant nuolat kintančioje situacijoje) atspindinčiu požymiu, orientuojantis į tai, kad švietimo organizacijos transformacijos epicentras – kiekvieno mokymosi pažanga.

Lyderystė – kompleksinės adaptyvios sistemos gyvybinė jėga, išskylanti daugialypių ir įvairiakrypčių sąveikų metu, pasireiškianti kaip neformalių ir formalių galių ir įtakų dinamika, skatinanti organizacijos profesinio pajėgumo, kaip organizacijos adaptyvumo, potencialo vystymąsi, generuojanti naujo radimąsi organizacijose (Lichtenstein ir kt., 2006, Uhl-Bien ir kt., 2007).

Projektas „Lyderių laikas 3“ irgi traktuojamas kaip iš dalies savarankiška kompleksinė adaptyvi sistema, t. y. daugiakomponentė agentų, jų tarpusavio sąveikų ir sąveikų su kitų sistemų elementais sistema, judinanti švietimo bendruomenes (mokyklas ir savivaldos švietimo sistemas) iš pusiausvyros būsenos per įvairiapusiškas lyderystę, asmeninę ir bendruomeninę profesinę augimą vystančias veikimo patirtis. Tai patvirtina antroje knygos dalyje individualios ir kolektyvinės refleksijos būdu perteikta projekto „Lyderių laikas“ konceptuali biografija, projekto istorijos apmąstymas, taikant biografinį metodą.

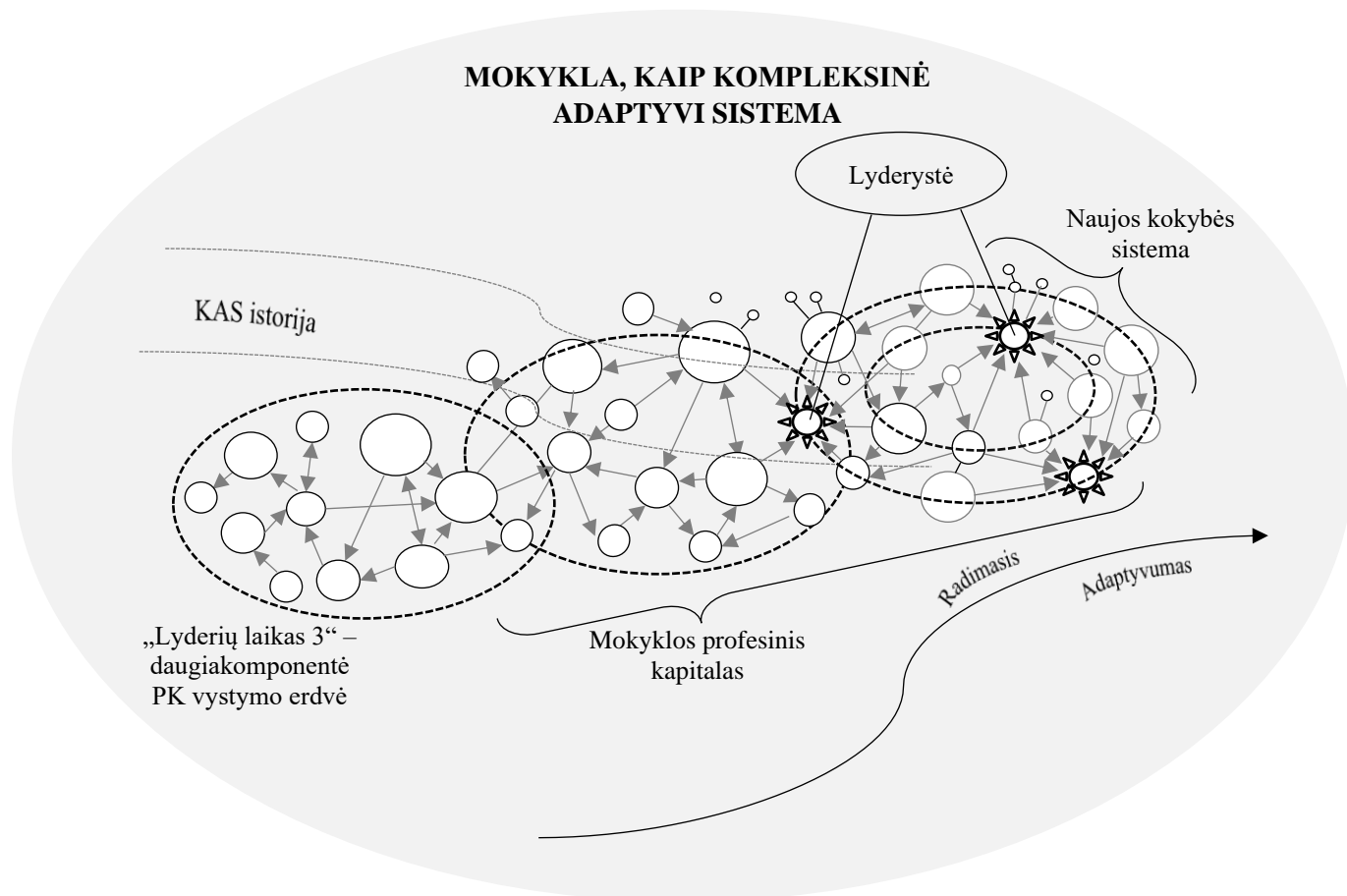
Projektas „Lyderių laikas 3“, kaip kompleksinė adaptyvi sistema, yra atviras, neturintis aiškiai nustatytų ribų tarp sistemos ir jos aplinkos, kur kiekvienas projekto „Lyderių laikas“ agentas yra ir kitos kompleksinės sistemos (mokyklos, partnerinės švietimo institucijos, ekspertinės ar konsultacinės, savivaldos, švietimą administruojančios struktūros, sistemos ar bendruomenės) elementas.

Projektas „Lyderių laikas 3“ – kompleksiška ir dinamiška, tačiau tam tikromis veikimo taisyklėmis ir struktūromis pasižyminti sistema, inicijuojanti naujas kitų kompleksinių adaptyvių sistemų (mokyklų, savivaldybės švietimo sistemų) sąveikas, aktyvuojanti ir stiprinanti transformuojančio mokymosi patirtis ir

taip išjudinanti šių sistemų *status quo*, drauge sudaranti sąlygas sistemas transformuojantiems lyderystės ir profesinio augimo procesams.

### 3.1.1 paveikslas

#### Kompleksinės adaptyvios sistemos vystymosi loginė schema



#### Tyrimo metodologinės nuostatos

Tyrimo paradigma yra būdas tyrėjui suprasti pasaulio tikrovę, ją tyrinėti ir interpretuoti. Morgan (2007) paradigmas apibrėžia nusakydamas jų funkcionalumą kaip nuostatų ir praktikos sistemas, darančias įtaką tyrėjų tiriamų klausimų ir tyrimo metodų pasirinkimui. Tyrimo paradigma yra požiūris ir mąstymas apie tyrimą, jo atlikimo procesą ir metodus. Paradigmos gali padėti suformuoti požiūrį į tyrimo problemą, siūlyti, kaip ją išspręsti atsižvelgiant į tam tikrą pasaulio supratimą. Paradigmos turi utilitarinį pobūdį, paradigminės perspektyvos yra vadovas, kurį tyrėjas gali panaudoti norėdamas pagrįsti savo tyrimus (Shannon-Baker, 2016). Tyrimo paradigmą apibūdina trys pagrindiniai elementai: ontologija, epistemologija ir metodologija (Smith, Thorpe, Jackson, 2008).

Profesinio kapitalo, kaip kompleksinės adaptyvios sistemos, profesiniam pajėgumui atskleisti pasirinkta kritinio realizmo paradigmė. Kritinis realizmas yra atsakas į pozityvizmo ir konstruktyvizmo poliarizaciją, fasilituojantis dialogą tarp kiekybinio ir kokybinio tyrimo prieigų (Shannon-Baker, 2016). Kritinio realizmo pozicija akcentuoja skirtingų pasaulėžiūrų suderinamumą, patvirtinantį, kad kokybiniai ir kiekybiniai tyrimai gali būti atliekami kartu, sumenkindami vienas kito ribotumus. Kritinis realizmas grindžiamas tradicine realizmo ontologija, pabrėžiant, kad tikrovė egzistuoja už suvokimo ribų, tačiau perima konstruktyvistinės epistemologijos nuostatą, kad pasaulis yra suprantamas ar kuriamas per mūsų individualius

požiūrius ir suvokimą (Creswell, Plano Clark, 2011). Kitaip tariant, kritinis realizmas sujungia realistinę ontologiją su interpretacine epistemologija (Bygstad, Munkvold ir Volkoff, 2016).

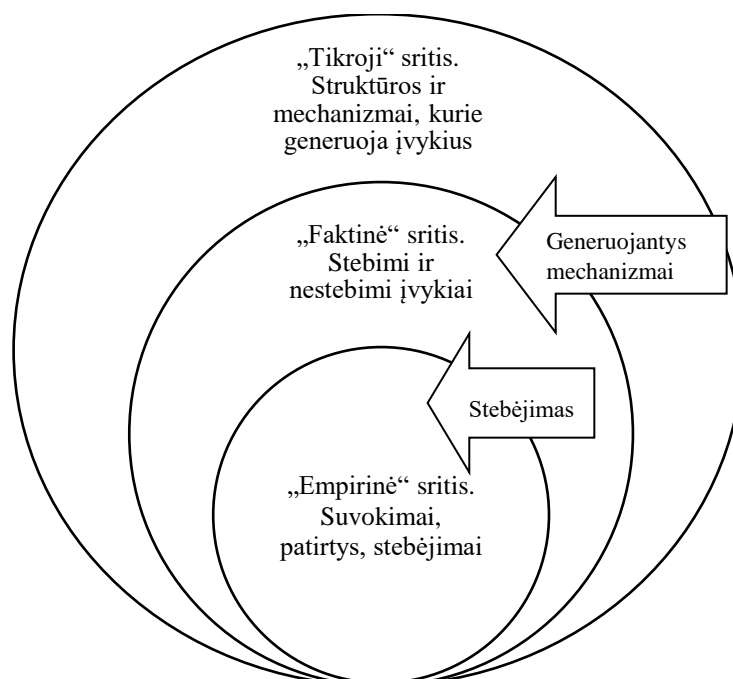
Kritinis realizmas ir kompleksiško teorija turi bendrų sąlyčio taškų (Walby, Armstrong, Strid, 2012). Tiek kritinio realizmo, tiek kompleksiško teorijai būdinga ontologinio gylio prielaida, kuria remiantis socialinėse sistemose išvelgiami vienas su kitu susieti ir vienas iš kito kylantys lygiai, bet neredukuojantys vienas kito. Abi teorijos vadovaujasi požiūriu, kad socialinę sistemą sudaro ne atskiros tarpusavyje sąveikaujančios dalys, kur aplinka laikoma „kita sistema“, o sistemos yra atviros ir keičiančios viena kitą per abipusio prisitaikymo procesus. Abi teorijos pabrėžia sistemų atvirumą, sąveikų ir ryšių kontekstualumą, veiksmų ir rezultatų „iškilimą“, veikiant struktūrų priežastiniams mechanizms, sąveikų ir ryšių netiesiškumą, kai vienas ar keli nedideli pokyčiai gali lemti labai didelius, esminius pokyčius sistemoje.

### Ontologinės prielaidos

Vadovaujantis kritinio realizmo požiūriu, realybė yra stratifikuota, suskirstyta į tris sritis: empirinę (angl. *empirical domain*), faktinę (angl. *actual domain*) ir tikrąją (angl. *real domain*) (Bhaskar, 2016, Sayer, 2010, Danermark ir kt., 2002). Tikroji sritis susideda iš struktūrų, turinčių tam tikrus priežastinius-generuojančius mechanizmus, kurie yra įvykių priežastys ir kurie gali veikti kitas struktūras. Tikrąją sritį sudaro nepriklausomai nuo mūsų suvokimo egzistuojančios socialinės struktūros, gamtos objektai, materialūs artefaktai ir konceptualūs objektai, pvz., kalba, nuomonės, tikslai (Fleetwood, 2005). Faktinę sritį sudaro įvykiai ir padariniai, kuriuos sukėlė priežastinių mechanizmų įtraukimas. Šie įvykiai ir padariniai gali skirtis nuo mūsų suvokimo. Empirinė sritis reiškia mūsų suvokimą apie faktinius įvykius, kurie yra ar gali būti pastebėti ar patirti. 3.1.2 pav. vaizduojamas ryšys tarp šių trijų realybės lygmenų.

#### 3.1.2 paveikslas

#### Kritinio realizmo požiūris į stratifikuotą tikrovę



Pagal Hoddy, E. T. (2019). Critical realism in empirical research: employing techniques from grounded theory methodology. *International Journal of Social Research Methodology*, 22(1), 111–124.

Remiantis kritinio realizmo požiūriu, realybė yra dinaminė. Struktūros sukuria pagrindą agentų veiklai, jos yra ankstesnės už socialinę sąveiką. Struktūros ir agentų savybės ir galios yra labai skirtingos. Struktūros yra nematerialūs ar materialūs socialinės sistemos elementai, įgalinantys ar ribojantys veiksmus faktinėje srityje. Struktūrų generaciniai mechanizmai (angl. *generative mechanisms*) išreiškia struktūrų priešastines galias, arba, kitaip tariant, struktūrinių dalykų veikimo būdus (Bhaskar, 2016). Sistemoje veikiantys asmenys (agentai) turi tik jiems būdingų savybių (savimonė, refleksyvumas, intencionalumas, pažinimas, emocionalumas ir kt.). Agentai gali planuoti, siekti konkrečių tikslų ir tokiu būdu turėti galią išlaikyti arba modifikuoti aplinkines struktūras (Volkoff, Strong, 2013). Įvairių struktūrų, struktūrų ir agentų tarpusavio sąveikos lemia naujų struktūrų ir naujų sistemos savybių radimąsi. Remiantis kritinio realizmo požiūriu, mokslininkui reikia sutelkti dėmesį ne į vieną struktūrą, o į įvairių sistemos komponentų santykius ir į tai, kaip jie laikui bėgant vystosi.

Priežastinė galia yra struktūros savybė veikti ir sąveikauti su kitomis struktūromis. Galia gali būti realizuojama arba nerealizuojama. Bet kuriai galiai būtinas bent vienas mechanizmas, leidžiantis šią galią panaudoti (O'Mahoney, Vincent, 2014). Kritinio realizmo atstovų požiūriu, priežastingumas yra ne pozityvistinis, o generatyvus konstruktyvistinis, kur intervencijos rezultatus sukuria sudėtinga veiksnių, susijusių su intervencija teikiančiais ir gaunančiais žmonėmis, sąveika, intervencijos vieta, komponentais ir mechanizmais (Allana, Clark, 2018). Taigi kompleksinės adaptyvios sistemos vystymąsi generuoja įvairiakryptės agentų tarpusavio sąveikos, jų sąveikos su aplinka ir kitais sistemos elementais (struktūromis, procedūromis, institucinėmis sąlygomis ir kt.).

Sąveikaujančios ir sukeliančios įvykius struktūros yra atviros ir negali būti tiriamos atsietai nuo jų aplinkos – konteksto. Kritinė realistinė ontologija supranta nustatant vieną ar kelis mechanizmus (priežastines galias), kontekstą, kuriame veikia, ir rezultatą (O'Mahoney, Vincent, 2014). Faktinė tikrovė kuriasi pasitelkus tiek naudojamus, tiek nenaudojamus mechanizmus. Aiškios pedagogų profesinio tobulinimosi politikos nebuvimas mokykloje gali sukelti dalies pedagogų nenorą dalyvauti kvalifikacijos kėlimo renginiuose. Tačiau sukurtos profesinio tobulinimosi renginių atrankos ir finansavimo taisyklės nebūtinai užtikrina aktyvesnį pedagogų dalyvavimą kvalifikacijos kėlimo renginiuose ar aukštesnę pedagogų profesinę kvalifikaciją. Čia gali įsijungti kiti struktūriniai mechanizmai (pvz., darbuotojų motyvavimo politika ir jos įgyvendinimas). Remiantis kritinio realizmo požiūriu, švietimo sistemą valdančios struktūros ir įgalina, ir suvaržo veiksmus, neleidžia vienašališkai keisti švietimo sistemai būdingų vaidmenų, atsakomybės ir įgaliojimų, šios nematerialios struktūros kontroliuoja elgesį. Kitaip sakant, struktūros yra jėgos, suvaržančios ar kontroliuojančios veiksmus, dėl kurių vyksta arba nevyksta įvykiai. Kita vertus, nors ir reguliuojami struktūrų, subjektai turi veikimo laisvę, kurią gali panaudoti reprodukuodami ar keisdami struktūras (pvz., pedagogų sutarimu, netinkamos taisyklės gali būti keičiamos). Struktūrų keitimas yra sunkus veiksmas, tad dažniau pasirenkama elgsena, palaikanti esamas struktūras.

### **Epistemologinės prielaidos**

Vykdamas kritinio realizmo teorija grindžiamus tyrimus, pagrindinis tikslas yra pasinaudoti empirinių įvykių suvokimu siekiant identifikuoti mechanizmus, sukeliančius tuos įvykius (O'Mahoney, Vincent, 2014). Tikrovė yra sudėtinga sistema, joje egzistuoja struktūros, mechanizmai, sąlygos ir kontekstas, įvykiai ir patirtys (Bhaskar, 1916), todėl, judant nuo asmens suvokimo ir patirties „empirinėje“ srityje prie „faktinės“ ir „tikrosios“ srities, realybė tampa vis sunkiau prieinama.

Kritinis realizmas postuluoja tam tikrą epistemologinio reliatyvizmo laipsnį, kai mokslinės žinios laikomos istoriškai ir metodologiškai apibrėžtos, negalutinės. Kritinio realizmo požiūriu, žinojimas yra tranzityvus – žinios laikinos, mūsų supratimas apie reiškinį gali pasikeisti. Pažinimu laikoma žmogaus veikla, priklausanti nuo daugelio detalių ir procesų (gali būti stebimi faktai, taikomos teorijos, modeliai, tyrimo metodai,

parenkamas tyrimo laikas ir vieta), o gautos žinios yra apie nuo tyrėjo nepriklausantį objektą (Zachariadis, Scott, Barrett, 2013). Pažinimo objektai egzistuoja nepriklausomai nuo asmens gebėjimo suvokti ir įsivaizduoti, kad jie egzistuoja. Asmenys, pasitelkdami savo protą, kuria žinias apie juos. Epistemologiškai mūsų suvokimas apie tikrovę būtinai yra klaidingas, nes priklauso nuo to, kaip mes interpretuojame tai, ką matome (Volkoff, Strong, 2013). Tai reiškia, kad gali būti kelios perspektyvos, aiškinančios įvykį ar objektą, yra realybių, kurių negalima pažinti, o teorija yra tik nešališka neišsemiamos realybės reprezentacija. Teorija iš principo negali pasiūlyti visapusiško ir išsamaus reiškinių vaizdo, todėl tyrimo tikslas yra išmatuoti ir patikrinti tikrąsias struktūras, objektyvumą nustatant tik apytiksliai.

Kadangi žinių konstravimas negali būti klaidingas, kartais mes konstruojame neteisingus supratimus ar teorijas, todėl mūsų žinios apie pasaulį yra laikinos. Tokia kritinio realizmo epistemologinė prieiga reiškia, kad šio tyrimo autoriai pripažįsta, jog mokslinis požiūris į profesinį kapitalą, kaip kompleksinės adaptyvios sistemos profesinį pajėgumą, ir lyderystę, kaip sistemos gyvybinę jėgą, vistančią profesinį kapitalą, gali būti išplėstas, pakeistas arba atmestas, nepaisant pateiktų argumentų apie šio požiūrio patikimumą ir praktinį tinkamumą.

Profesinis kapitalas, kaip kompleksinės adaptyvios sistemos profesinį pajėgumą atspindinčių požymių rinkinys, matuojamas empiriniu lygmeniu, klausiant žmonių apie tai, ką jie patiria, kaip vertina savo profesinę praktiką. Faktinio lygmens tikrovę sudaro realiai mokykloje egzistuojančios sąlygos siekti profesinio tobulėjimo, pedagogų profesionalumas, profesinės sąveikos sąlygų ir procesų, sprendimų priėmimo praktikos. Visas šias sąveikas ir procesus galima paaiškinti mokyklos, kaip institucijos, paskirtimi, įstatymų apibrėžtomis institucijos veiklos taisyklėmis, sistemos agentų (pedagogų ir vadovų) galių santykiais, įskaitant lyderystės fenomeną, ryšius atskleidžiant projekto „Lyderių laikas 3“ sąlygotos kaitos kontekste.

## **Metodologinis pagrindas**

Kritinio realizmo požiūriu, pagrindinis tyrimo, taigi ir metodikos taikymo, tikslas yra pateikti pastebėtų ar patirtų reiškinių, tendencijų paaiškinimus. Šie paaiškinimai sutelkti į struktūrų, galinčių generuoti įvykius, mechanizmus, į subjektų savybes, suteikiančias jiems galimybę naudotis tokiais mechanizmais. Anot vieno pagrindinių kritinio realizmo teorijos autorių (Bhaskar, 2016), mokslo užduotis yra kūrimas žinių apie tvarius ir nuolat veikiančius gamtos mechanizmus, kuriančius mūsų pasaulio reiškinius. Tyrimu siekiama paaiškinti priežastinius ryšius, susiejančius socialinio reiškinių sudedamąsias dalis į daugiasluoksnę tikrovę, nurodant, kokie objektai, struktūros, mechanizmai ir sąlygos leidžia konkrečiam reiškiniui rasti (Hoddy, 2019). Fasilituodamas dialogą tarp kiekybinio ir kokybinio tyrimo (Shannon-Baker, 2016), kritinis realizmas gali būti pagrindas daugeliui tyrimo metodologijų (Edwards, O'Mahoney, Vincent, 2014): grindžiamajai teorijai, etnografiniam tyrimui, atvejo analizei, lyginamajai analizei, mišrių metodų tyrimams.

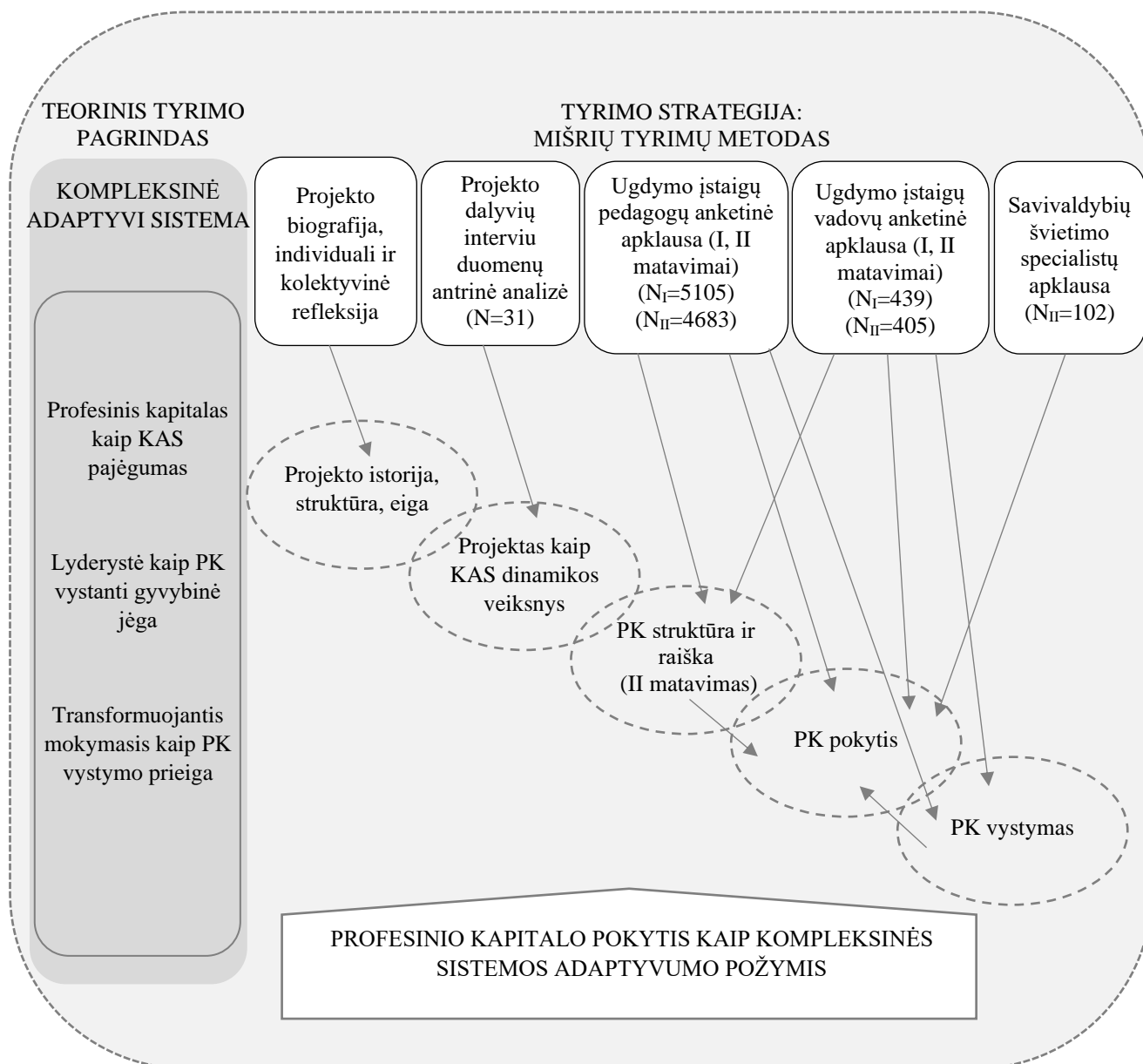
Siekiant visapusiškai atskleisti profesinio kapitalo, kaip kompleksinės adaptyvios sistemos, savybes ir kaitos dinamiką, pasirinkta mišrių metodų tyrimo strategija. Mišrių metodų strategija suteikia galimybę apibendrinti kokybiniais ir kiekybiniais tyrimo metodais gautas išvadas, kad būtų galima pasitelkti patikimiausių ir labiausiai įtikinamų įrodymų. Anot Creswell ir Plano Clark (2011), mišrių metodų tyrimo tikslas – pateikti visapusiškesnį reiškinių supratimą, kuris kitaip, naudojant tik vieną metodą, nebūtų buvęs prieinamas.

Kritinio realizmo teorija mišrių metodų tyrimuose suteikia tvirtą ontologinį pagrindą, palaikantį ir pateisinantį įvairių metodų, tiriant tą patį reiškinį, naudojimą (Zachariadis, Scot, Barret, 2013). Mišrių metodų literatūroje (Creswell, Plano Clark, 2011; 2013; Hesse-Biber, Johnson, 2013) kritinio realizmo požiūris aptariamas kaip viena iš pagrindinių paradigminių perspektyvų. Kritinio realizmo požiūriu, dėsningumai, priežastiniai ryšiai ir struktūros, kurias nustatome statistiniais anketinės apklausos duomenų analizės metodais ar analizuodami antrinius duomenis, yra realios tikrovės reprezentacija, todėl, siekiant išsamesnio tikrovės paaiškinimo,

kokybinio tyrimo metodais analizuojami kontekstualūs veiksniai. Taigi tyrimui pasirinkta mišrių metodų lygiagrečiai vykstančių procedūrų tyrimo strategija (Creswell, Plano Clark, 2011). Kiekybiniai ir kokybiniai duomenys renkami prioritetą teikiant kiekybinei tyrimo metodikai, kokybinio tyrimo duomenimis papildant informaciją apie profesinio kapitalo struktūrą, jį sudarančių komponentų tarpusavio sąsajas, atskleistus kompleksinės adaptyvios sistemos požymius. Kiekybinio ir kokybinio tyrimų metodikos tarpusavyje nesiejamos, t. y. tyrimo, atlikto taikant vieną metodą, rezultatai neturi įtakos kito metodo taikymui, tačiau tyrimų rezultatai papildo vienas kitą pažįstant ir aiškinant tyrinėjamą fenomeną.

### 3.1.3 paveikslas

#### Tyrimo loginė schema



### **3.2. Tyrimo instrumentai ir matavimo skalės**

Siekiant įvertinti profesinį kapitalą kaip kompleksinės adaptyvios sistemos profesinį pajėgumą, jo raidą ir lyderystę, parengti klausimynai ugdymo įstaigų pedagogams, ugdymo įstaigų vadovams ir savivaldybių švietimo specialistams (žr. 1–5 priedus).

**Klausimynas ugdymo įstaigų pedagogams ir ugdymo įstaigų vadovams** sudarytas remiantis Hargreaves ir Fullan (2012) profesinio kapitalo samprata ir originaliais klausimynais, adaptuojant teiginius ikimokyklinio ugdymo įstaigų pedagogams ir vadovams. Vadovų klausimyne teiginiai formuluojami taip, kad būtų galima vertinti vadovų vaidmenį vystant profesinį kapitalą. Profesinis kapitalas (klausimyne pedagogams) ir jo vystymas (klausimyne vadovams) matuotas trimis tarpusavyje susijusiomis dimensijomis: 1) žmogiškojo kapitalo; 2) socialinio kapitalo; 3) sprendimų priėmimo kapitalo.

*Žmogiškasis kapitalas* yra mokytojo žinios ir gebėjimai: dalyko išmanymas ir jo dėstymo būdai, mokymo(si) proceso supratimas, mokinių socialinės ir kultūrinės įvairovės pažinimas. Žmogiškasis kapitalas pasireiškia gebėjimu sėkmingai pasirinkti ir taikyti inovatyvias mokymosi strategijas, emociu pasirengimu bendrauti su mokiniais ir suaugusiais. Tai mokytojo aistra, misija, moralinis profesinis įsipareigojimas, nuolatinis siekis ir pastangos tobulėti. Žmogiškasis kapitalas neatsiejamas nuo organizacijos aplinkos. Profesinės veiklos sąlygos, organizacinė valdymo struktūra, organizacijos kultūra yra neatsiejama žmogiškojo kapitalo dalis.

*Socialinis kapitalas* – tai kokybiški ir išplėtoti tarpusavio profesiniai santykiai, dalijimasis žiniomis, patirtimis, ryšiais. Socialinis kapitalas apibūdinamas tarpusavio sąveikų, socialinių santykių kiekiu ir kokybe, žinių dalijimusi, lūkesčių, įsipareigojimo ir pasitikėjimo jausmo formavimusi. Socialinis kapitalas reiškia bendrą tapatinimąsi su profesija, pastangas ją tobulinti naudojant refleksiją, kolegų palaikymą, įkvėpimą siekti naujų iššūkių ir pokyčių. Profesionalai supranta kolektyvo galią, yra neatskiriama komandos dalis, prisideda prie komandos stiprinimo. Profesionalams veikiant kartu, dėmesio centras persikelia nuo asmeninės atskaitomybės prie galingos kolektyvinės atsakomybės.

*Sprendimų priėmimo kapitalas* – tai gebėjimas ir valia priimti savarankiškus, išmintingus ir pagrįstus sprendimus nuolat besikeičiančiose profesinės veiklos situacijose, kai nėra konkrečių įrodymų ar numatytų elgesio taisyklių. Sprendimų kapitalas kaupiamas per ilgalaikę patirtį ir praktiką bei nuolatinės refleksijas, kai dalijamasi patirtimi su kolegomis, mokomasi vieniems iš kitų. Pagrindu tinkamam profesiniam sprendimui priimti dažnai tampa kolegų įžvalgos ir patirtys.

Antrojo matavimo (žr. skyrių „Tyrimo organizavimas ir etika“) klausimynuose respondentams pateikta papildomų klausimų, siekiant nustatyti, kaip keitėsi visų projekto dalyvių lyderystė, koks buvo projekto poveikis mokyklai ir švietimo situacijai savivaldybėje, norint įvertinti ugdymo įstaigų vadovų (direktorių) administracinę įtaką tobulinant, keičiant ugdymo procesą mokykloje. Todėl į antrojo matavimo klausimynus įtrauktos papildomos skalės: 1) lyderystės pokytis (visų respondentų anketose); projekto „Lyderių laikas 3“ poveikis mokyklos ir asmens profesinei ūgčiai (visų respondentų anketose); 3) direktoriaus lyderystė (tik pedagogų anketoje).

**Klausimyną savivaldybės administracijos švietimo padalinių specialistams** sudarė keturi diagnostiniai blokai: 1) Lyderystės pokytis; 2) Savivaldybės mokyklų profesinė ūgtis; 3) Projekto „Lyderių laikas 3“ poveikio mokinių mokymuisi / ugdymuisi vertinimas; 4) Sisteminės švietimo kaitos savivaldybėje vertinimas.

Savo pritarimą ar nepritimą kiekvienam anketoje pateiktam teiginiui respondentai galėjo išreikšti pasirinkdami vieną iš atsakymo variantų: *Tikrai taip, Lyg ir taip, Nei taip, nei ne, Lyg ir ne, Tikrai ne.*

## Profesinio kapitalo dimensijų ir jas sudarančių komponentių matavimo skalės

Profesinio kapitalo, kaip kompleksinės adaptyvios sistemos, vidinė struktūra yra vienas iš pagrindinių tyrimo klausimų, todėl struktūrai atskleisti ir ją pagrįsti skiriamas 4.1.1 poskyris. Atlikta tiriančioji faktorinė analizė taikant pagrindinių komponentių metodą su Warimax faktorinių ašių pasukimu atskleidė šio konstrukto struktūrą<sup>10</sup>. Žmogiškojo kapitalo dimensijoje išskirtos šios komponentės: profesinės ūgties galimybės (institucinės sąlygos); profesinis pesimizmas; profesinė galia; profesinio tobulėjimo siekis. Socialinio kapitalo dimensijoje išskiriama: bendradarbiavimo įgalinimas; aktyvus veikimas kartu; bendradarbiavimo rezultatyvumas. Sprendimų priėmimo dimensijoje išskirtos tokios komponentės: savistaba grįsti sprendimai; duomenimis grįsti sprendimai; vertybinis sprendimų pagrindas.

### 3.2.1 lentelė

#### Profesinio kapitalo dimensijų matavimo skalių turinys

<b>Žmogiškasis kapitalas</b>
<b>Profesinės ūgties galimybės</b> Mokykla man suteikia visas galimybes profesiskai augti ir tobulėti Mūsų mokykla daro viską, kad pritrauktų ir išlaikytų geriausius mokytojus Kai reikia, lengvai galiu gauti kitų specialistų pagalbą ir konsultacijas Man skiriami tokie dalykai, būreliai ir veiklos, kur aš geriausiai galiu panaudoti savo pedagoginį talentą Aš išsakau mokyklos vadovams, ko norėčiau savo profesiniam augimui
<b>Profesinis pesimizmas</b> Mažai kas priklauso nuo manęs kaip mokytojo: jei mokinys nenori ir nesistengia – tai tikrai ne mano kaltė Mano nuomonė mažai ką lemia, kai mokykloje priimami sprendimai dėl mokinių ugdymo Mūsų mokykloje įprasta lengvai pašiepti kolegas, kuriems sunkiau sekasi suvaldyti mokinius Jaučiuosi nelabai patogiai, kai mano pamokas / užsiėmimus stebi kiti kolegos
<b>Profesinė galia</b> Aš galiu pagerinti net pačių nepažangiausių mokinių rezultatus Aš esu tikras, kad galėčiau būti kitų kolegų mentoriumi Aš tikrai parengiu savo mokinius mokyti aukštesnėje klasėje / pasiekimų grupėje
<b>Profesinio tobulėjimo siekis</b> Seku profesinio tobulinimosi mokymų pasiūlą Aš nuolat ieškau, kur, iš ko ir kaip galėčiau pasimokyti, kad pagerinčiau savo darbą
<b>Socialinis kapitalas</b>
<b>Bendradarbiavimas įgalinimas</b> Man sudarytos visos sąlygos stebėti kitų kolegų pamokas / veiklas Kartu su kolegomis analizuoju, kodėl skiriasi mokinių pasiekimai skirtinguose dalykuose ir veiklose Į mūsų su kolegomis darbinis susitikimus sistemingai įsitraukia ir direktorius Mano tvarkaraštyje yra konkretus laikas, skirtas mokinių pasiekimų aptarimui su kolegomis Nuolat kartu su kolegomis analizuoju mokinių darbą ir pasiekimus
<b>Aktyvus veikimas kartu</b> Aš skatinu kolegas kartu bandyti ugdymo naujoves Siekdamas pagerinti savo ir kitų darbą, aš aktyviai bendradarbiauju su kolegomis iš kitų įstaigų Aš visada atvirai išsakau savo nuomonę kolegomis apie jų profesinę veiklą Aš pasikliauju kolegų profesiniais patarimais ir pagalba
<b>Kolegialios sąveikos rezultatyvumas</b> Bendradarbiaudamas su įstaigos kolegomis, aš tikrai tobulinu savo darbą Bendradarbiaudamas su savo mokyklos kolegomis aš tikrai pagerinau mokinių pasiekimus
<b>Sprendimų priėmimo kapitalas</b>
<b>Savistaba grįsti sprendimai</b> Man yra „jaugė į kraują“ stebėti ir vertinti tai, ką aš darau pamokoje / užsiėmime Esu tikras, kad gebu greitai keisti pamokos / užsiėmimo planą taip, kad būtų pasiekti numatyti ugdymosi tikslai

<sup>10</sup> Fulan ir kt. (2015) apibrėžtas profesinis kapitalas yra sudėtingas konceptas, apimantis mokyklos politiką, kultūrą ir praktiką, pasireiškiantis daugeliu skirtingų požymių, kuriuos ribotos apimties klausimynu atspindėti sudėtinga. Išskirtos profesinio kapitalo komponentės yra bandymas empirinio tyrimo pagrindu šią struktūrą atskleisti, todėl gauta struktūra yra viena iš galimų profesinio kapitalo konstrukto realizacijų.

Esu apgalvojęs ir kasdien stebiu konkrečius požymius, kurie rodo, kas buvo veiksminga mano pamokose / užsiėmimuose, o kas ne

Aš sistemingai skiriu laiką refleksijai, kas man sekasi, kas ne ir ką turėčiau daryti kitaip

**Duomenimis grįsti sprendimai**

Savo sprendimus dėl mokinių ugdymo reguliariai derinu su kolegomis

Priimdamas sprendimus, kaip mokyti, aš dažnai remiuosi įvairių tyrimų duomenimis

Ugdymo strategijas nuolat atnaujinu atsižvelgdamas į edukologijos mokslo ir praktikos naujoves

**Vertybinių sprendimų pagrindas**

Bendrai sutartos mokyklos vertybės man yra labai svarbios priimant profesinius sprendimus pamokose / veiklose

Meilė ir aistra savo darbui man padeda priimti veiksmingus sprendimus

3.2.2 lentelėje pateikiami išskirtų komponentų ir apibendrintų profesinio kapitalo dimensijų ir profesinio kapitalo konstrukto skalių patikimumo duomenys. Skalių vidinis suderinamumas yra patenkinamas ar aukštesnis. Santykinai žemas Cronbach alfa reikšmės sąlygoja nedidelis skalę sudarančių teiginių skaičius. Antrojo matavimo duomenų pagrindu įvertintas skalių vidinis suderinamumas yra šiek tiek didesnis nei tas, kuris apskaičiuotas naudojantis pirmojo matavimo duomenimis.

3.2.2 lentelė

**Profesinio kapitalo dimensijų ir komponentų matavimo skalės ir jų patikimumas**

$N_I = 5105$ ,  $N_{II} = 4683$

Skalės	Imtis	Teiginių skaičius	Cronbach alfa	
			I matavimas	II matavimas
<b>Žmogiškasis kapitalas</b>				
Pasinaudojimas profesinės ūgties galimybėmis	Pedagogų	4	0,74	0,80
Profesinis pesimizmas	Pedagogų	2	0,61	0,63
Profesinė galia	Pedagogų	4	0,58	0,62
Profesinio tobulėjimo siekis	Pedagogų	3	0,53	0,57
<b>Socialinis kapitalas</b>				
Bendradarystės įgalinimas	Pedagogų	5	0,74	0,76
Aktyvus veikimas kartu	Pedagogų	4	0,73	0,73
Kolegialios sąveikos rezultatyvumas	Pedagogų	2	0,78	0,81
<b>Sprendimų kapitalas</b>				
Savistaba grįsti sprendimai	Pedagogų	4	0,59	0,62
Duomenimis grįsti sprendimai	Pedagogų	3	0,71	0,71
Vertybinių sprendimų pagrindas	Pedagogų	2	0,54	0,55
<b>Apibendrintos profesinio kapitalo skalės</b>				
Žmogiškasis kapitalas	Pedagogų	4	0,58	0,63
Socialinis kapitalas	Pedagogų	3	0,80	0,84
Sprendimų kapitalas	Pedagogų	3	0,73	0,79
Profesinis kapitalas	Pedagogų	3	0,78	0,84

**Direktoriaus lyderystės vertinimo skalė**

Siekiant sužinoti pedagogų nuomonę apie direktoriaus vaidmenį ugdymo kaitos procese, remiantis Swaffield, MacBeatch (2009), Valuckiene ir kt. (2012), antrojo matavimo metu pedagogams pateiktoje anketoje buvo pateikti 8 klausimai apie direktoriaus dalyvavimą ugdymo kaitos procesuose. Šie klausimai buvo užduoti tik mokyklų ir ikimokyklinio ugdymo įstaigų pedagogams. Savo pritarimą ar nepitarimą kiekvienam teiginiui respondentai išreiškė pasirinkdami vieną iš atsakymo variantų: *Tikrai taip, Lyg ir taip, Nei taip, nei ne, Lyg ir ne, Tikrai ne.*

Atliekant faktorinę analizę nustatyta, kad visi respondentai pabrėžė vieną savybę, kurią galima įvardyti kaip direktoriaus lyderystę. Duomenys gerai atitinka faktorinės analizės metodo reikalavimus. KMO reikšmė yra

0,94, mažiausia MSA reikšmė yra 0,92, Bartlet sferiškumo testo p reikšmė mažesnė už 0,001. Pirmos ir antros tikrinės reikšmės santykis, parodantis skalės vienmatįškumą, yra 10,2<sup>11</sup>. Išskirtas vienas faktorius, paaiškinantis 72,0 proc. bendros sklaidos. Mažiausias kintamojo, įtraukto į skalę, faktorinis svoris yra 0,80. Skalių patikimumas, vertinant teiginių vidinį suderinamumą, yra labai aukštas, Cronbach alfa koeficientas – 0,94.

### 3.2.3 lentelė

#### Direktorius lyderystės skalės statistinis pagrindimas

	Faktorinis svoris
Direktorius gerai išmano ugdymo tendencijas ir švietimo naujoves	0,858
Direktorius turi aiškią mokinių ugdymo viziją	0,878
Direktorius sugeba įkvėpti ir sutelkti kolektyvą ugdymo pokyčiams	0,891
Direktorius aktyviai dalyvauja ugdymo planavime ir organizavime	0,831
Direktorius operatyviai reaguoja į pedagogų prašymus ir pasiūlymus dėl ugdymo kokybės	0,870
Direktorius drąsiai rizikuoja priimdamas kokybiškam ugdymui būtinus sprendimus	0,837
Direktorius prisiima asmeninę atsakomybę už ugdymo proceso kokybę	0,819

KMO = 0,94,  $\chi^2(28) = 2773,5$ ,  $p < 0,001$ , MS<sub>Amin</sub> = 0,92, Paaiškinta sklaida 72,0 proc.  
Cronbach alfa koeficientas 0,94

#### Lyderystės pokyčio įsivertinimo skalė (pedagogai, vadovai, švietimo specialistai)

Siekiant nustatyti, kaip projekto metu pakito projekto dalyvių lyderystė, sudaryta Lyderystės pokyčio įsivertinimo skalė, kurią sudarė šeši teiginiai. Skalės parametrai pateikti 3.2.4 lentelėje.

### 3.2.4 lentelė

#### Lyderystės pokyčio įsivertinimo skalės ir jų patikimumas

Skalės	Imtis	Teiginių skaičius	Cronbach alfa
Lyderystės pokytis	Pedagogų	6	0,94
Lyderystės pokytis	Vadovų	6	0,90
Lyderystės pokytis	Švietimo specialistų	6	0,92

\*Skalių teiginiai modifikuoti priklausomai nuo respondentų grupės.

#### Projekto „Lyderių laikas 3“ poveikio vertinimo skalės

Projekto „Lyderių laiko 3“ poveikis organizacijos profesinio kapitalo pokyčiams (mokyklos profesinio kapitalo ūgčiai, asmens profesinio kapitalo ūgčiai) ir lyderystės pokyčiui buvo vertinamas tiriant visų respondentų grupių – pedagogų, mokyklų vadovų, savivaldybės švietimo specialistų – nuomonę. Savivaldybės švietimo specialistų atveju buvo vertinamas poveikis švietimui savivaldybėje. „Lyderių laikas 3“ poveikį matuojantys klausimai respondentams pateikti tik antrojo matavimo metu. Mokyklos ir asmens profesinės ūgties teiginiai atitiko profesinio kapitalo dimensijas, o lyderystės pokyčio skalės turinys buvo konstruojamas remiantis lyderystės mokymuisi samprata (Swaffield, MacBeatch, 2009; Valuckienė ir kt., 2012). Klausimai skirtingoms respondentų grupėms buvo nežymiai modifikuoti atsižvelgiant į respondentų veiklos ir funkcijų švietime savitumą. Skalės buvo sudaromos skaičiuojant teiginių įverčių vidurkius. Skalių patikimumas yra aukštas,  $\alpha > 0,84$ , išskyrus savivaldybės švietimo specialistų mokyklos profesinės ūgties vertinimą ( $\alpha = 0,57$ ).

### 3.2.5 lentelė

<sup>11</sup> Pirmosios ir antrosios tikrinės reikšmės santykis yra vienas iš pagrindinių kriterijų sprendžiant apie konstrukto vienmatįškumą. Didesnė už 4 šio santykio reikšmė rodo, kad pateikti teiginiai išreiškia vieną konstrukto (Slocum-Gori, Zumbo, 2011). Konstrukto vienmatįškumą parodo ir didelės bendros sklaidos bei Cronbach alfa koeficiento reikšmės.

**Projekto „Lyderių laikas 3“ poveikio vertinimo skalės ir jų patikimumas** ( $N_{\text{Pedagogų}} = 4683$ ,  $N_{\text{Vadovų}} = 405$ ,  $N_{\text{Specialistų}} = 102$ )

Skalės*	Imtis	Teiginių skaičius	Cronbach alfa
Mokyklos profesinė ūgtis	Pedagogų	3	0,87
Asmens profesinė ūgtis	Pedagogų	3	0,89
Mokyklos profesinė ūgtis	Vadovų	3	0,85
Asmens profesinė ūgtis	Vadovų	3	0,90
Mokyklos profesinė ūgtis	Švietimo specialistų	3	0,57
Asmens profesinė ūgtis	Švietimo specialistų	3	0,86

\*Skalių teiginiai modifikuoti priklausomai nuo respondentų grupės.

### Profesinio kapitalo vystymo skalės

Ugdymo institucijų vadovų apklausos anketoje respondentams įvertinti buvo pateikti teiginiai, atspindintys vadovo veiklą vystant profesinį kapitalą mokykloje (Fulan, 2014). Atlikta tiriančioji faktorinė analizė taikant pagrindinių komponentių metodą su Warimax faktorinių ašių pasukimu atskleidė šios veiklos struktūrą. Išskiriamos šios vadovų veiklos komponentės: pedagogų profesionalumo stiprinimas; dėmesys pedagogų profesinei praktikai; tinklaveika už mokyklos ribų; paveiki bendradarbystė; pagrįsta valia keisti; refleksija grįsti sprendimai; į rezultatą orientuoti sprendimai (žr. 3.2.6 lentelę). Skalių vidinis suderinamumas yra patenkinamas, Cronbach alfa koeficientas įgyja reikšmes nuo 0,56 iki 0,74. Nedidelės alfa reikšmės rodo, kad skale siekiama apimti keletą pakankamai skirtingų matuojamos savybės aspektų.

#### 3.2.6 lentelė

**Profesinio kapitalo vystymo skalės ir jų patikimumas. Vadovų apklausa** ( $N_{\text{I}} = 439$ ,  $N_{\text{II}} = 405$ )

Skalės	Imtis	Teiginių skaičius	Cronbach alfa	
			I matavimas	II matavimas
<b>Žmogiškojo kapitalo vystymas</b>				
Pedagogų profesionalumo stiprinimas	Vadovų	4	0,69	0,71
Dėmesys pedagogų profesinei praktikai	Vadovų	4	0,66	0,66
<b>Socialinio kapitalo vystymas</b>				
Tinklaveika už mokyklos ribų	Vadovų	4	0,69	0,72
Paveiki bendradarbystė	Vadovų	3	0,65	0,63
<b>Vadovo sprendimų priėmimo kapitalas</b>				
Pagrįsta valia keisti	Vadovų	4	0,72	0,70
Refleksija grįsti sprendimai	Vadovų	4	0,70	0,74
Į rezultatą orientuoti sprendimai	Vadovų	3	0,58	0,56

Visos skalės sudarytos skaičiuojant respondentų pateiktų įverčių, išreiškiančių pritarimą ar nepritarimą skalės teiginiams, vidurkius. Tokiu būdu kiekvienas matuojamas požymis buvo vertinamas skalėje nuo 1 iki 5. Kuo įvertis aukštesnis, tuo labiau respondentas pritaria skalę sudarantiems teiginiams, tuo stipriau išreiškta matuojama savybė.

Siekiant geriau atskleisti ir įvertinti skirtumų tarp skirtingų respondentų grupių dydį, atlikta visų skalių transformacija į standartinę z- skalę, t. y. skalę, kurioje imties vidurkis yra lygus 0, o imties standartinis nuokrypis – 1. Tokioje skalėje tiriamos grupės vidurkis išreiškia skirtumą nuo bendro imties vidurkio ir gali būti apytikriai vertinamas taikant Cohens d interpretaciją:  $d = 0,2$  – skirtumas mažas,  $d = 0,5$  – skirtumas vidutinis,  $d = 0,8$  – skirtumas didelis.

### Žurnalistinių interviu analizės kryptys

Žurnalistinių interviu su projekto „Lyderių laikas 3“ savivaldybių švietimo bendruomenių nariais analizės paskirtis – pagrįsti, kad projekto parama ir inicijuotos veiklos švietimo sistemos pokyčiams įgyvendinti traktuotinos kaip vystančios kompleksines adaptyvias sistemas. Interviu analize siekiama rasti atsakymus į šiuos klausimus: 1) koks projekto „Lyderių laikas 3“ inicijuotos paramos savivaldybės pokyčio projekto kūrimui ir įgyvendinimui potencialas inicijuojant ir kuriant aplinkas, reikšmingas savivaldybės švietimo įstaigų, kaip kompleksinių adaptyvių sistemų, vystymui? 2) kokios projekto dalyvių, kaip kompleksinės adaptyvios sistemos agentų, patirtys reikšmingos profesinio kapitalo, kaip kompleksinės adaptyvios sistemos, pajėgumo tobulinimui? 3) kokius švietimo sistemos adaptyvumo ir naujo radimosi elementus išskiria projekto dalyviai?

### **3.3. Tyrimo organizavimas ir etika**

Anketinės apklausos duomenys rinkti virtualiu būdu, apklausiant projekte dalyvaujančių savivaldybių pasirinktų ugdymo įstaigų bendrojo ugdymo ir profesinių mokyklų mokytojus, ikimokyklinio ugdymo įstaigų pedagogus, mokyklų ir ikimokyklinių ugdymo įstaigų vadovus, savivaldybės administracijos švietimo padalinio vadovus ir specialistus. Statistinio tyrimo duomenys rinkti prasidedant projekto veikloms konkrečioje savivaldybėje (pirmasis matavimas, 2017 m. lapkričio–gruodžio mėn.) ir baigiantis projekto veikloms (antrasis matavimas, 2020 m. vasario–kovo mėn.), taigi tyrime tų pačių ugdymo įstaigų respondentai dalyvavo du kartus. Apklausoje savivaldybės kūrybinės komandos sprendimu galėjo dalyvauti visos savivaldybės ugdymo įstaigos arba savivaldybės kūrybinės komandos pasirinktos (bet ne mažiau kaip 5) ugdymo įstaigos. Tyrimo imties sudarytojams nustatyta sąlyga, kad pirmajame ir antrajame matavime dalyvaujančios organizacijos turi būti tos pačios.

Savivaldybių grupėje, kurioje veiklos pagal projekto kalendorių „Lyderių laikas 3“ prasidėjo nuo 2019 m. rugsėjo, antrasis matavimas atliktas, tačiau šių savivaldybių tyrimo duomenys nėra įtraukti į apibendrintus antrojo matavimo rezultatus todėl, kad COVID-19 pandemijos metu projekto veiklos šiose savivaldybėse vyko ypatingomis nuotolinio ugdymo ir fizinio kontakto ribojimo sąlygomis, taigi projekto įgyvendinimo situacijos negali būti lyginamos.

Respondentai pildė elektronines anketas, prieinamas adresu <http://lyderiaimokykloje.lt>.

#### **Tyrimo etika**

Tyrime laikomasi bendrųjų socialinių tyrimų etikos reikalavimų<sup>12</sup>: tyrimo teisėtumo, tyrimo tikslų aiškumo ir atskleidimo dalyviams, dalyvavimo tyrime savanoriškumo, tyrimo dalyvių privatumo ir konfidencialumo išsaugojimo, apgaulės ir manipuliavimo vengimo, mokslinio sąžiningumo.

#### **Tyrimo imtis**

##### *Statistinio tyrimo imtis*

Iš viso klausimynus pirmojo ir antrojo matavimo metu pildė 9231 bendrojo ugdymo mokyklų pedagogas, 735 ikimokyklinio ugdymo mokyklų pedagogai, 859 mokyklų vadovai, 228 savivaldybių švietimo specialistai iš 30 savivaldybių (žr. 6 priedą). Anketos, kuriose į daugiau nei 10 proc. profesiniam kapitalui tirti skirtų klausimų buvo neatsakyta, pašalintos kaip netinkamos. Tokių anketų bendrojo ugdymo mokyklų pedagogų imtyje buvo 177, arba 1,9 proc., ikimokyklinio ugdymo įstaigų imtyje – 11, arba 0,8 proc., ugdymo įstaigų vadovų imtyje – 15, arba 1,7 proc., savivaldybių specialistų imtyje – 9, arba 7,0 proc. Pašalinus netinkamas anketas, tyrimo imtį sudarė: mokyklų pedagogai – 4744 (pirmasis matavimas) ir 4309 (antrasis matavimas), ikimokyklinio ugdymo pedagogai – 361 (pirmasis matavimas) ir 374 (antrasis matavimas), ugdymo įstaigų vadovai – 439 (pirmasis matavimas) ir 405 (antrasis matavimas), savivaldybių administracijų švietimo padalinių specialistai – 117 (pirmasis matavimas) ir 102 (antrasis matavimas).

##### **3.3.1 lentelė**

<sup>12</sup> Europos elgesio kodeksas mokslinių tyrimų etikos klausimais (2018). Atitikties mokslinių tyrimų etikai vertinimo gairės (2020).

## Statistinio tyrimo imties dydis

Tyrimo imtis	Mokyklų skaičius	Respondentų skaičius		
		I matavimas	II matavimas	Iš viso
Mokyklų* pedagogai	172	4744	4309	9053
Ikimokyklinio ugdymo pedagogai**	76	361	374	735
Ugdymo įstaigų vadovai	188	439	405	844
Savivaldybių administracijų švietimo padalinių specialistai	-	117	102	219
Iš viso	189	5661	5190	10851

\*Bendrojo ugdymo ir profesinės mokyklos, neformaliojo ugdymo mokyklos.

\*\*Ikimokyklinio ugdymo įstaigos, įskaitant prijungtas prie bendrojo ugdymo mokyklų.

Detali imties charakteristika pateikiama 7 priede.

Siekiant atskleisti profesinio kapitalo sąsajas mokyklų lygmeniu ir identifikuoti dalyvavimo „Lyderių laikas 3“ projekte sąlygotą profesinio kapitalo pokytį mokyklose, duomenys buvo agreguoti statistinės analizės vienetu imant mokyklą ir jai priskiriant atitinkamo kintamojo vidurkį. Į analizės procedūras įtrauktos tik tos mokyklos, kuriose profesinį kapitalą matuojančius teiginius abiejų tyrimų metu įvertino daugiau kaip 50 proc. pedagogų. Tokių mokyklų buvo 183. Atskleidžiant mokyklos direktoriaus lyderystės įtaką profesinio kapitalo pokyčiui, ugdymo įstaigų pedagogų ir mokyklos direktorių duomenų matricos buvo sujungtos. Pirmajame ir antrajame matavimuose dalyvavo ne visų mokyklų direktoriai, todėl dalis mokyklų į šį duomenų analizės etapą nebuvo įtraukta, todėl analizuoti 129 mokyklų duomenys.

### Kokybinio tyrimo imtis

Projekto „Lyderių laiko 3“ socialinio tinklo *Facebook* paskyroje 2017–2020 m., vėliau projekto tinklalapyje (<http://www.lyderiu laikas.smm.lt/>) skelbti 33 žurnalistiniai interviu su savivaldybių švietimo bendruomenių nariais. Analizei pasirinktas 31 interviu. 29 iš jų reprezentuoja atskiros savivaldybės dalyvavimo projekte patirtis, vieno rajono savivaldybę reprezentuoja dviejų interviu turinys. Šių interviu duomenys nenaudoti dėl jų turinio specifiškumo, nepakankamai susijusio su tyrimo probleminiais klausimais.

Interviu atskleidžia 3 miestų ir 27 rajono savivaldybių dalyvavimo projekte „Lyderių laikas 3“ tikslus, patirtis, siekiamus ar pasiektus įgyvendinamo sisteminio pokyčio rezultatus. 28 interviu žurnalistei duoti vieno asmens, 2 interviu buvo grupiniai. Viename iš jų į žurnalistės klausimus atsakinėjo 2, kitame – 5 vienos savivaldybės švietimo bendruomenės nariai. Didžioji dalis visų interviu dalyvių buvo savivaldybių kūrybinių komandų vadovai (30 interviu dalyvių); 27 interviu dalyviai – savivaldybės administracijos švietimo padalinio atstovai, 7 – mokyklų vadovai.

### 3.4. Duomenų analizės metodai

Respondentams užpildžius elektronines anketas, statistinio tyrimo duomenys duomenų bazėje rinkti *csv* formatu. Duomenys analizei importuoti *sav* formatu, sudarytos trys duomenų matricos kiekvienai iš respondentų grupių. Agregavus pedagogų apklausos ir mokyklų vadovų apklausos duomenis, sudaryta duomenų matrica profesinio kapitalo kaitos procesų analizei mokyklos lygmeniu atlikti. Kiekybinė duomenų analizė atliekama pasitelkus aprašomosios, tikimybinės ir daugiamačės statistinės analizės metodus, taikoma socialinių mokslų statistikos paketo SPSS 24 versija.

Analizuojant apklausos rezultatus pirmiausia pasitelkti vienmatės statistikos metodai, kuriais tiriami trūkstami duomenys, vertinamas kintamųjų skirstinių normalumas, identifikuojamos galimos išskirtys. Siekiant įvertinti, ar duomenys tinkami daugiamačiai analizei, naudoti aprašomosios statistikos metodai.

## Duomenų tinkamumas daugiamačės statistikos metodams

Vertinant duomenų tinkamumą daugiamačės analizės modeliams, pasitelkti vienmačės statistinės analizės metodai. Nustatyta, kiek skirstiniai artimi normaliesiems, identifikuotos galimos išskirtys. Tai užtikrino duomenų, galėjusių neigiamai paveikti rezultatų tikslumą, eliminavimą.

Trūkstami duomenys yra viena iš socialinio tyrimo duomenų tinkamumo problemų. Dalis respondentų neatsako į jiems netinkančius klausimus ar tiesiog anketą pildo neatidžiai, nepažymi atsakymo. Pirmojo matavimo duomenų aibėje trūkstami duomenys sudaro 0,63 proc., visiškai užpildyta 90,1 proc. anketų. Antrojo matavimo duomenų aibėje trūkstami duomenys sudaro 0,95 proc. visų duomenų, visiškai užpildyta 87,9 proc. anketų. Trūkstamų duomenų skaičius, priklausomai nuo teiginio, kinta nuo 0,33 proc. iki 1,1 proc. pirmajame matavime ir nuo 0,53 proc. iki 1,25 proc. antrajame matavime. Santykinai daugiausia respondentų nepateikė savo pritarimo ar nepritarimo teiginiams „Jaučiuosi nelabai patogiai, kai mano pamokas / užsiėmimus stebi kiti kolegos“ ir „Meilė ir aistra savo darbui man padeda priimti veiksmingus sprendimus“.

Teiginių vertinimo skirstinių atitiktis normaliajam skirstiniui buvo vertinama skaičiuojant eksceso ir asimetrijos koeficientą. Asimetrijos koeficientas yra skirstinio simetriškumo matas, turintis įtakos vidurkių testams. Eksceso koeficientas parodo, kiek lėkšta / smaile yra empirinio skirstinio kreivė, lyginant su normaliuoju skirstiniu; jis turi įtakos metodams, kuriuose analizuojamos kintamųjų dispersijos, kovariacijos populiacijos grupėse. Hair ir kt. (2010) nurodo tokią empirinę taisyklę: skirstinį galima priskirti normaliajam, jei eksceso ir asimetrijos koeficientų reikšmės priklauso intervalui nuo  $-1$  iki  $1$ . Praktikoje didelėms imtims yra taikoma ir ne tokia griežta taisyklė: skirstinio normalumo sąlygotus parametrinius metodus galima taikyti, jei eksceso ir asimetrijos koeficientai yra intervale nuo  $-2$  iki  $2$  (George, Mallery, 2010). Skirstinio formą galima įvertinti ir taikant Shapiro Wilk testą arba skaičiuojant pasikliautinąjį intervalą, tačiau abu metodai dažniausiai taikomi tik mažoms imtims, todėl šiame tyrime jie nebuvo naudoti.

Išskirtys yra reikšmės, stipriai besiskiriančios nuo kitų stebinių. Įprasta išskirtimis pripažinti stebinius, kurių skirtumas nuo vidurkio yra didesnis nei trys standartiniai nuokrypiai. Kline (2015), Tabachnick ir Fidell (2007) rekomenduoja šalinti stebinius, kurių  $z$  reikšmės (kitai sakant, nuotolis nuo vidurkio, išmatuotas standartinės paklaidos vienetais) absoliutiniu didumu yra didesnė už  $3,29$ . Tokių išskirčių analizuojamų anketos teiginių atveju yra mažiau nei  $1$  proc., kas atitinka Tabachnick ir Fidell (2007) rekomendacijas. Dviem teiginiams jis siekia  $1,4$  ir  $1,5$  proc. Išskirtys, taikant daugiamačės statistikos metodus, gali sudaryti problemą, jei vidurkio ir  $5$  proc. nupjautinio vidurkio skirtumas yra didesnis už  $0,2$  (Pallant, 2013). Šio tyrimo apskaičiuotas skirtumas yra mažesnis už  $0,11$ , imtys yra labai didelės, todėl pašalinti išskirtis nėra pagrindo –  $9053$  stebiniai yra panaudoti tolesniuose analizės procesuose.

## Tyrime taikomų skalių statistinio pagrindimo metodai

Analizuojamų konstrukto komponentės buvo išskirtos ir analizuotos taikant tiriančiosios faktorinės analizės metodą (angl. *exploratory factor analysis*, EFA). Tiriančioji faktorinė analizė taikyta prireikus išskirti naujus kintamuosius, analizuojant didelio skaičiaus kintamųjų tarpusavio ryšius, paaiškinant juos kaip faktoriaus sąlygoto bendrumo išraišką (Hair ir kt., 2010). EFA teikia statistinį pagrindimą norint sutankinti ar redukuoti didelį kintamųjų skaičių į mažesnę kintamųjų (faktorių) skaičių. Pereinant nuo kintamųjų prie faktorių, kondensuojama informacija, ji padaroma aprėpiamesnė (Čekanavičius, Murauskas, 2002). Šiame tyrime EFA metodas leidžia nustatyti kintamųjų rinkinius, kuriuos vienija koks nors tiesiogiai nestebimas (latentinis) faktorius, statistiškai pagrįsti šių faktorių skaičių ir taip išskirti bei įvertinti profesinio kapitalo struktūrą, pagrįsti direktoriaus lyderystės skalės vienmatįškumą.

Faktorinė analizė atliekama pasitelkus koreliacijų matricą. Duomenų matricos tinkamumą faktorinės analizės modeliui parodo Bartlett sferiškumo testas ir Kaser-Meyer-Olkin (KMO) testas, o kiekvieno kintamojo

tinkamumo matas yra MSA (angl. *Measure of Sampling Adequacy*). Bartlet sferiškumo testu patikrinama hipotezė, kad koreliacijų matrica yra vienetinė, t. y. kad kintamieji tarpusavyje nekoreliuoja. Hipotezė atmetama, jei  $p$  reikšmė yra mažesnė už pasirinktą reikšmingumo lygmens slenkstį 0,05. KMO yra empirinių koreliacijos koeficientų reikšmių ir dalinių koreliacijos koeficientų reikšmių palyginamasis indeksas. Visų kintamųjų porų dalinės koreliacijos koeficientai turi būti maži, palyginus su koreliacijos koeficientų reikšmėmis. Laikoma, kad jei KMO reikšmė mažesnė už 0,6, duomenys faktorinei analizei netinka (Hair ir kt., 2010; Čekanavičius ir Murauskas, 2002). Mažos MSA reikšmės (įprastai mažesnės už 0,5) rodo, kad konkretaus kintamojo dalinės koreliacijos su kitais kintamaisiais koeficientai yra dideli, palyginus su koreliacijos koeficientų reikšmėmis. Kintamieji, kurių  $MSA < 0,5$ , iš faktorinės analizės modelio buvo pašalinti.

Siekiant atskleisti ir pagrįsti tyrime naudotų skalių struktūrą, taikytas faktorinės analizės modelis – pagrindinių komponentių metodas (Čekanavičius, Murauskas, 2002). Komponentių skaičiui nustatyti buvo naudojami trys kriterijai: tikrinių reikšmių, ne mažesnių už 1, skaičius (tikrinė reikšmė, didesnė už 1, parodo, kad komponentės indėlis į bendrą duomenų variaciją yra didesnis nei vidutinis), Cetell nuobiryno testas – tikrinių reikšmių grafinis vaizdas, parodantis skirtumus tarp tikrinių reikšmių, ir apriori kriterijus vertinant iš anksto numatytą kintamųjų turinio bendrumą.

Kintamasis buvo priskirtas faktoriui (komponentei), jei jo faktorinis svoris, parodantis kintamojo koreliaciją su faktoriumi, buvo didesnis už 0,4 (Hair ir kt., 2010). Siekiant suteikti faktoriams lengviau interpretuojamą pavidalą, atliktas faktorių matricos transformavimas – faktorių ašių sukimas taikant Varimax metodą, maksimaliai padidinantį faktorių svorių dispersiją.

Sudarytų skalių patikimumas buvo vertinamas skaičiuojant Cronbacho alfa koeficientą, rodantį skalę sudarančių teiginių vidinį suderinamumą. Koeficiento alfa reikšmės, mažesnės už 0,6, rodo nepakankamą, nuo 0,6 (imtinai) iki 0,7 – vidutinį, nuo 0,7 (imtinai) iki 0,8 – gerą, nuo 0,8 (imtinai) iki 0,9 – labai gerą, nuo 0,9 ir daugiau – puikų suderinamumą (Hair ir kt., 2010). Cronbacho alfa koeficiento reikšmės, mažesnės už 0,5, rodo, kad skalės suderinamumas yra labai žemas ir skalės sudarymas nepriimtinas.

Pagrindžiant, kad išskirta profesinio kapitalo dimensijų struktūra yra vieno latentinio požymio – profesinio kapitalo – sandai, atlikta patvirtinančioji faktorinė analizė (CFA), tiriamas dviejų pakopų modelis su koreliuojančiomis liekamosiomis paklaidomis. Patvirtinančioji faktorinė analizė taikoma nustatant, ar stebėjimų duomenys atitinka arba patvirtina iš anksto numatytą faktorinę struktūrą (Hair ir kt., 2002). Faktorinės analizės modelį aprašius tiesinėmis lygtimis tikrinama, ar duomenys neprieštarauja spėjamos priklausomybėms (Čekanavičius, Murauskas, 2009).

## **Duomenų analizės metodai**

*Statistiniai duomenys analizuojami* taikant aprašomosios ir tikimybinės statistikos metodus (vienmačius ir daugiamačius). Diskrečiųjų požymių skirstinių charakteristikos pristatomos nurodant pasiskirstymą procentais. Jei naudojama rangų skalė, papildomai skaičiuojamas vidurkis ir standartinis nuokrypis. Tolydžiųjų požymių charakteristikos pateikiamos nurodant vidurkį ir standartinį nuokrypį.

Analizuojant kintamuosius, kurių skirstiniai yra artimi normaliesiems, taikomi parametriniai statistinių hipotezių tikrinimo metodai. Hipotezė apie kintamojo vidurkių lygybę dviejose tiriamose grupėse tikrinama taikant  $t$  kriterijų, hipotezė apie vidurkių lygybę keliuose tiriamose grupėse – taikant vienfaktorinės ANOVA testą ar jo Welch modifikaciją, jei kintamojo dispersijos tiriamose grupėse nėra lygios. Keleto kintamųjų įtakai atskleisti taikomas daugiafaktorinės dispersinės analizės modelis.

Tikrinant statistines hipotezes, pasirinktas statistinio reikšmingumo slenkstis 0,05 – tai reiškia, kad skirtumai tarp grupių ir požymių ryšiai yra komentuojami tik tuomet, kai statistinio reikšmingumo lygmuo  $p < 0,05$ . Pedagogų tyrimo imtis yra didelė, todėl net ir maži skirtumai tarp tiriamųjų grupių ar labai silpnos kintamųjų sąsajos gali būti statistiškai reikšmingos. Antra vertus, agregavus duomenis ir mokyklą laikant statistinės analizės vienetu, imtys nėra didelės, todėl nedideli, tačiau praktiškai svarbūs skirtumai gali būti statiškai nereikšmingi. Siekiant įvertinti vieno kintamojo poveikio kitam kintamajam ar skirtumo tarp tiriamų grupių lygmenį, be statistinio reikšmingumo kriterijaus, pasitelkiami ir poveikio dydžio matai – eta kvadratu ar dalinis eta kvadratu ( $\eta^2$ ), kuris gali būti interpretuojamas kaip faktoriaus sąlygota priklausomo požymio (projekto rezultatų) sklaidos dalis (Čekanavičius, Murauskas, 2002), ir Cohen d koeficientas, kuris dviejų grupių palyginimo atveju gali būti aiškinamas kaip standartizuotas kintamojo vidurkių šiose grupėse skirtumas.

Koeficiento eta kvadratu, rodančio vieno kintamojo poveikio kitam dydį, vertinimas atliekamas remiantis Cohen (2013) rekomendacija: 0,01 – poveikis mažas, 0,06 – vidutinis, 0,14 – didelis. Projekto poveikio dydis vertinamas skaičiuojant standartizuotą vidurkių skirtumą tarp pirmojo ir antrojo matavimo rezultatų. Taikoma tokia koeficiento d interpretavimo taisyklė:  $d = 0,2$  – poveikis mažas,  $d = 0,5$  – poveikis vidutinis,  $d = 0,8$  – poveikis didelis (Cohen, 2013). Ši taisyklė taikoma ir interpretuojant skirtumo tarp imties vidurkio ir tiriamos grupės vidurkio dydį.

#### *Tiesinių struktūrinių lygčių modeliavimo (SEM) metodai*

Siekiant pagrįsti profesinio kapitalo konstrukto struktūrą, detaliau atskleisti kintamųjų tarpusavio sąsajas, taikomi struktūrinių lygčių modeliavimo (SEM) metodai. Sudaromi hipotetiniai kintamųjų priežastinius ryšius numatantys modeliai ir tikrinamas jų suderinamumas su tyrimo duomenimis.

Tyrimo kintamųjų – profesinio kapitalo, profesinio kapitalo pokyčio, direktoriaus lyderystės, lyderystės pokyčio įgyvendinant „Lyderių laikas 3“ projektą, profesinio kapitalo vystymo – hipotetinėms sąsajoms atskleisti taikomi SEM modeliai be latentinių kintamųjų, t. y. atliekama kelių analizė (Čekanavičius, Murauskas, 2009). Kelių analizės modeliai iš esmės yra regresinės analizės išplėtojimas, kai dalis nepriklausomų kintamųjų kartu yra ir priklausomi kintamieji. Analizuojamuose modeliuose vaizduojami tik tie kelių koeficientai, kurių dydis statistiškai reikšmingai skiriasi nuo 0 ( $p < 0,05$ ).

Tiek patvirtinančios faktorinės analizės, tiek kelių analizės modelių parametrų įverčiai parenkami taikant didžiausio tikėtimumo metodą. Modelio tinkamumas duomenims vertinamas tikrinant hipotezę apie kintamųjų kovariacijų matricos ir modelio kovariacijų matricos lygybę, taikomas chi kvadrato kriterijus. Hipotezė apie kovariacijų matricų lygybę nėra atmetama, jei reikšmingumo lygmuo  $p > 0,05$ . Tačiau šis kriterijus taikomas tik nedidelėms imtims, kai statistinis tyrimo vienetas yra ugdymo įstaiga. Respondentų imtys didelės, todėl modelio tinkamumas duomenims vertinamas atsižvelgiant į šiuos suderinamumo indeksus: prieaugių suderinamumo indeksą (IFI), Takerio-Luiso indeksą (TLI), sąlyginį suderinamumo indeksą (CFI) ir kvadratinę šaknį iš vidutinės aproksimacijos paklaidos (RMSEA). Pakankamą modelio atitiktį duomenims rodo šios indeksų reikšmės:  $IFI \geq 0,90$ ,  $TLI \geq 0,90$ ,  $CFI \geq 0,90$ . RMSEA reikšmės, mažesnės už 0,05, rodo, kad modelis visiškai tinkamas, nuo 0,05 iki 0,08 – tinkamas, nuo 0,08 iki 0,1 – vidutiniškai tinkamas, daugiau nei 0,1 – netinkamas (Čekanavičius, Murauskas, 2009; Meyers, Gamst, Guarino, 2013).

#### **Kokybinių duomenų analizės metodai**

Projekto „Lyderių laikas 3“ dalyvių žurnalistinių interviu analizė atlikta taikant kokybinės turinio (angl. *content*) analizės metodą (Cropley, 2002; Denscombe, 2010). Tyrime taikyta indukcinės ir dedukcinės analizės logikos derinimo strategija (Tracy, 2013; Drisco, Maschi, 2015), kai pagrindines analizės temas nusako teorinis loginis tyrimo modelis, o kategorijų ir subkategorijų sistema formuojama detaliai skaitant tekstą, išskiriant jo analizės vienetus, juos reflektuojant ir grupuojant, vėliau suteikiant turinį atskleidžiančias etiketes, jas tikslinant ir vystant iki kategorijų sudarančių subkategorijų struktūros. Kategorijų ir subkategorijų turinys aprašomas, jų sąsajos nusakomos ir interpretuojamos pateikiant tyrėjų įžvalgas ir komentarus.

## 4. PROFESINIO KAPITALO KAIP KOMPLEKSNĖS ADAPTYVIOS SISTEMOS PAJĖGUMO VYSTYMO TYRIMO REZULTATAI. PROJEKTO „LYDERIŲ LAIKAS 3“ ATVEJIS

### 4.1. Profesinio kapitalo struktūra ir raiška

#### 4.1.1. Profesinio kapitalo struktūros empirinis pagrindimas



#### Kokią profesinio kapitalo vidinę struktūrą atskleidė empirinio tyrimo duomenys?

Tyrimui pasirinkta strategija atskirai analizuoti kiekvienos iš Profesinio kapitalo dimensijų – Žmogiškojo kapitalo, Socialinio kapitalo ir Sprendimų priėmimo kapitalo struktūrą, nes jas aprašantys teiginiai buvo formuluojami atskleidžiant šių dimensijų turinį, nusakytą Hargreaves, Fulan (2019). Taikomas pagrindinių komponentų metodas, faktorių ašių pasukimas Varimax. Nustatant faktorių (komponentų) skaičių, remtasi Cetell kriterijumi (nuobiryno diagrama), t. y. buvo vertinami gretimų tikrinių reikšmių skirtumai, bei analizuotas faktorių išreiškiančių teiginių loginis suderinamumas. Siekiant didesnio sudaromų skalių patikimumo, remiantis skalių formavimo pagrindimo analizės rezultatais, du teiginiai „Aš esu tikras, kad galėčiau būti kitų kolegų mentoriumi“ ir „Jaučiuosi nelabai patogiai, kai mano pamokas / užsiėmimus stebi kiti kolegos“ buvo priskirti ne Sprendimų priėmimo kapitalo, kaip numatyta *a priori*, o Žmogiškojo kapitalo dimensijai. Teiginiai „Mes su kolegomis daug tikimės iš kiekvieno mokinio“ „Turiu veiksmingų pedagoginių strategijų, kaip ugdyti skirtingų mokymosi poreikių / gebėjimų mokinius“ į skales neįtraukti, nes stipriai koreliuoja su keletu komponentų. 4.1.1.1 lentelėje pateikiamas Profesinio kapitalo dimensijų struktūros statistinis pagrindimas. Detalesni faktoriškos analizės rezultatai pristatomi 8 - 10 prieduose.

#### 4.1.1.1 lentelė

#### Profesinio kapitalo dimensijų struktūros statistinis pagrindimas

Skalė	Teiginių skaičius	Faktorinis svoris max / min	Dispersijos dalis (proc.)	Cronbach alfa
<b>Žmogiškasis kapitalas</b>				
Profesinės ūgties galimybės (institucinės sąlygos)	4	0,50/0,80	18,8	0,80
Profesinio tobulėjimo siekis,	2	0,77/0,84	10,9	0,63
Profesinis pesimizmas	4	0,78/0,66	16,3	0,62
Profesinė galia	3	0,63/0,72	11,8	0,57
<b>Socialinis kapitalas</b>				
Įgalinimas bendradarbystei	5	0,57/0,74	27,5	0,76
Aktyvus veikimas kartu	4	0,53/0,80	25,6	0,73
Bendradarbiavimo rezultatyvumas	2	-	-	0,81
<b>Sprendimų kapitalas</b>				
Savistaba grįsti sprendimai	4	0,70/0,79	27,5	0,62
Duomenimis grįsti sprendimai	3	0,51/0,80	18,7	0,71
Vertybinių sprendimų pagrindas	2	0,52/0,86	16,0	0,55

\*Visų faktoriškos analizės modelių KMO reikšmės buvo didesnės už 0,8 t. y. viršija priimtą lygį 0,6 (Čekanavičius ir Murauskas, 2002), Bartlett sferiškumo testo statistinis reikšmingumas  $p < 0,001$ , mažiausia MSA reikšmė yra 0,72, todėl galima teigti, kad kiekvienos iš profesinio kapitalo dimensijų matavimo duomenys tinka faktoriinei analizei.

## **Žmogiškojo kapitalo komponentės**

Žmogiškasis kapitalas yra mokytojo žinios ir gebėjimai: dalyko išmanymas ir jo dėstymo būdai, mokymo(-si) proceso supratimas, mokinių socialinės ir kultūrinės įvairovės pažinimas. Žmogiškasis kapitalas pasireiškia gebėjimu sėkmingai pasirinkti ir taikyti inovatyvias mokymosi strategijas, emociniu pasirengimu bendrauti su mokiniais ir suaugusiais. Tai mokytojo aistra, misija, moralinis įsipareigojimas profesijai, nuolatinis siekis ir pastangos tobulėti.

Žmogiškasis kapitalas yra neatsiejamas nuo organizacijos aplinkos. Mokymas, kaip ir bet kuri kita profesinė veikla, nėra tik individualių įgūdžių ar valios rezultatas. Sąlygos profesinei veiklai, organizacinė valdymo struktūra, organizacijos kultūra yra neatsiejama žmogiškojo kapitalo dalis.

Atliekant kintamųjų (teiginių), atspindinčių aukščiau aprašytas Žmogiškojo kapitalo savybes, faktorinę analizę, buvo išskirtos 4 komponentės: Profesinės ūgties galimybės (institucinės sąlygos), Profesinio tobulėjimo siekis, Profesinis pesimizmas ir Profesinė galia. Tyrimo duomenys gerai tinka Žmogiškojo kapitalo struktūrai atskleisti, tenkina pagrindinių komponentių metodo reikalavimus. KMO reikšmė yra 0,81, mažiausia MSA reikšmė yra 0,72, Bartlet sferiškumo testo p reikšmė mažesnė už 0,001. Išskirti faktoriai apima nuo 10,9 proc. iki 18,8 procento bendros sklaidos. Mažiausias kintamojo, įtraukto į skales faktorinis svoris yra 0,5. Skalių patikimumas, vertinat teiginių vidinį suderinamumą, yra pakankamas, Cronbach alfa koeficientas įgyja reikšmes nuo 0,57 iki 0,80.

Komponentė **Profesinės ūgties galimybės** išreiškia pedagogų požiūrį į institucijos sudaromas sąlygas profesiniam tobulėjimui, galimybes profesiskai augti perimant kitų kolegų patirtį, realizuojant ir stiprinant savo potencialą profesinėje veikloje.

Komponentė **Profesinis pesimizmas** apima mokytojų įsitikinimą mažesniu savo organizuojamo ugdymo poveikiu mokinių pasiekimams, didesnę nepasitikėjimą savo profesiniais gebėjimais pamokoje, žemesnę savo galimybių darant poveikį mokykloje priimamiems sprendimams dėl mokinių ugdymo vertinimą, neigiamą požiūrį į sunkumus profesinėje veikloje patiriantį kolegą.

Komponentas **Profesinė galia** išreiškia savo, kaip ugdytojo, profesionalumo/meistriškumo pripažinimą, pasireiškiantį rezultatyvumu dirbant su visais (tiek ir žemų pasiekimų ar turinčiais specialiųjų ugdymosi poreikių) mokiniais. Profesine galia pasižymintys mokytojai užtikrinti savo ekspertinėmis kompetencijomis ir patirties vertingumu, t. y. mano, kad jų patirtis gali būti perduodama kitiems, jie galėtų būti kitų pedagogų mentoriais.

Komponentė **Profesinio tobulėjimo siekis** apima pedagogų profesinių žinių ir gebėjimų tobulinimo ketinimus.

## **Socialinio kapitalo komponentės**

**Socialinis kapitalas** – tai kokybiški ir išplėtoti tarpusavio profesiniai santykiai, dalijimasis žiniomis, patirtimis, ryšiais. Socialinis kapitalas apibūdinamas tarpusavio sąveikų, socialinių santykių kiekiu ir kokybe, žinių dalijimusi, lūkesčių, įsipareigojimo ir pasitikėjimo jausmo formavimusi.

Socialinis kapitalas reiškia bendrą tapatinimąsi su profesija, pastangas ją tobulinti naudojant refleksiją, kolegų palaikymą, įkvėpimą naujiems iššūkiams ir pokyčiams.

Socialinio kapitalo vystymas reiškia investicijas į nuolatinį profesinį tobulėjimą kartu. Mokymo planavimas, jo tobulinimas ir pats mokymo procesas yra ne atskiro individo, o bendras reikalas, t. y., socialinis kapitalas yra vystomas profesinėje bendruomenėje. Profesionalai supranta kolektyvo galią, yra neatskiriama komandos dalis, prisideda prie komandos stiprinimo. Profesionalams veikiant kartu dėmesio centras persikelia nuo asmeninės prie galingos kolektyvinės atsakomybės.

Analizuojant teiginių, atspindinčių aukščiau aprašytas Socialinio kapitalo savybes, buvo išskirtos trys komponentės: Įgalinimas bendradarbystei (institucinės sąlygos), Aktyvus veikimas kartu, ir Profesinės sąveikos rezultatyvumas. Faktorinės analizės modelis buvo tobulintas atmetant kintamuosius, išreiškiančius Bendradarbiavimo rezultatyvumą, nes jie pakankamai stipriai koreliuoja su abiem komponentais (Įgalinimu bendradarbystei ir Aktyviu veikimu kartu). Nustatyta, kad duomenys gerai tinka Socialinio kapitalo, struktūrai atskleisti, tenkina taikomo faktorinės analizės metodo reikalavimus. KMO reikšmė yra 0,90, mažiausia MSA reikšmė yra 0,76, Bartlet sferiškumo testo p reikšmė mažesnė už 0,001. Išskirti faktoriai paaiškina nuo 25,6 proc. iki 27,7 procento bendros sklaidos. Mažiausias kintamojo, įtraukto į skales faktorinis svoris yra 0,53. Skalių patikimumas, vertinat teiginių vidinį suderinamumą, yra geras, Cronbach alfa koeficientas - nuo 0,73 iki 0,76. Bendradarbiavimo rezultatyvumo skalę sudaro du teiginiai, jų tarpusavio koreliacija 0,68, Cronbach alfa koeficientas – 0,81.

Komponentė **Įgalinimas bendradarbystei** nusako institucinių sąlygų palankumą pedagogų profesinės sąveikos procesams: mokykloje sudarytos kolegialiam patirtiniam mokymuisi palankios sąlygos stebint kitų mokytojų užsiėmimus, aptariant mokinių mokymąsi ir pasiekimus. Profesinis dialogas reikšmingas (sulaukia direktoriaus dėmesio) ir struktūruotas, jam skirtas laikas pedagogo tvarkaraštyje.

Komponentė **Aktyvus veikimas kartu** išreiškia pedagogo aktyvumą ir lyderystę profesinio dialogo procese. Mokytojas skatina kolegas kartu bandyti mokinių ugdymąsi gerinančius metodus, atvirai išsako nuomonę apie kolegų profesinę veiklą ir pripažįsta kolegų profesinių patarimų ir pagalbos reikšmę.

Komponentė **Kolegialios sąveikos rezultatyvumas** išreiškia mokytojų nuomonę apie bendradarbiavimo su kolegomis rezultata kaip savo ugdymo proceso kokybės pokytį ir mokinių pasiekimų pokytį.

### **Sprendimų priėmimo kapitalo komponentės**

**Sprendimų priėmimo kapitalas** – tai gebėjimas ir valia priimti savarankiškus, išmintingus ir pagrįstus sprendimus nuolat besikeičiančiose profesinės veiklos situacijose, kai nėra konkrečių įrodymų ar numatytų elgesio taisyklių.

Sprendimų kapitalas kaupiamas ilgalaikės patirties ir praktikos bei nuolatinės refleksijos, kai dalijamasi patirtimi su kolegomis, mokomasi vieniems iš kitų, dėka. Pagrindu tinkamam profesiniam sprendimui priimti dažnai tampa kolegų įžvalgos ir patirtys. Sukauptas socialinis kapitalas augina ir sprendimų priėmimo kapitalą.

Atskleidžiant teiginių, atspindinčių aukščiau aprašytas Sprendimų kapitalo savybes, struktūrą buvo išskirtos 3 komponentės: Savistaba grįsti sprendimai, Duomenimis grįsti sprendimai ir Vertybinis sprendimų pagrindas. Duomenys gerai atitinka faktorinės analizės metodo reikalavimus. KMO reikšmė yra 0,91, mažiausia MSA reikšmė yra 0,85, Bartlet sferiškumo testo p reikšmė mažesnė už 0,001. Išskirti faktoriai paaiškina 27,5 proc. iki 18,7 ir 16,0 procentų bendros sklaidos. Mažiausias kintamojo, įtraukto į skales faktorinis svoris yra 0,51. Skalių (Savistaba grįsti sprendimai, Duomenimis grįsti sprendimai ir Vertybinis sprendimų pagrindas) patikimumas, vertinat teiginių vidinį suderinamumą, yra pakankamas, Cronbach alfa koeficientas, atitinkamai 0,82, 0,71 ir 0,55. Skalę Vertybinis sprendimų pagrindas sudaro tik du teiginiai, jų tarpusavio koreliacija 0,38.

Komponentė **Savistaba grįsti sprendimai** apima teiginius, išreiškiančius pedagogo nusistatymą stebėti ir vertinti savo darbą pamokoje ir tuo pagrindu keisti užsiėmimo planą, kad būtų pasiekti numatyti rezultatai. Mokytojai yra nusistatę sėkmės kriterijus ir jų raiškos požymius bei sistemingai skiria laiką refleksijai ir ja pagrįstam veiklos tobulinimui.

Komponentė **Duomenimis grįsti sprendimai** išreiškia pedagogų nuostatą savo sprendimus dėl ugdymo kokybės tobulinimo priimti remiantis tyrimo duomenimis, edukologijos mokslo naujovėmis, sėkmingos praktikos pavyzdžiais.

**Komponentė Vertybinis sprendimų pagrindas** išreiškia įsitraukimą į darbą ir vadovavimąsi mokyklos vertybėmis priimant profesinius sprendimus.

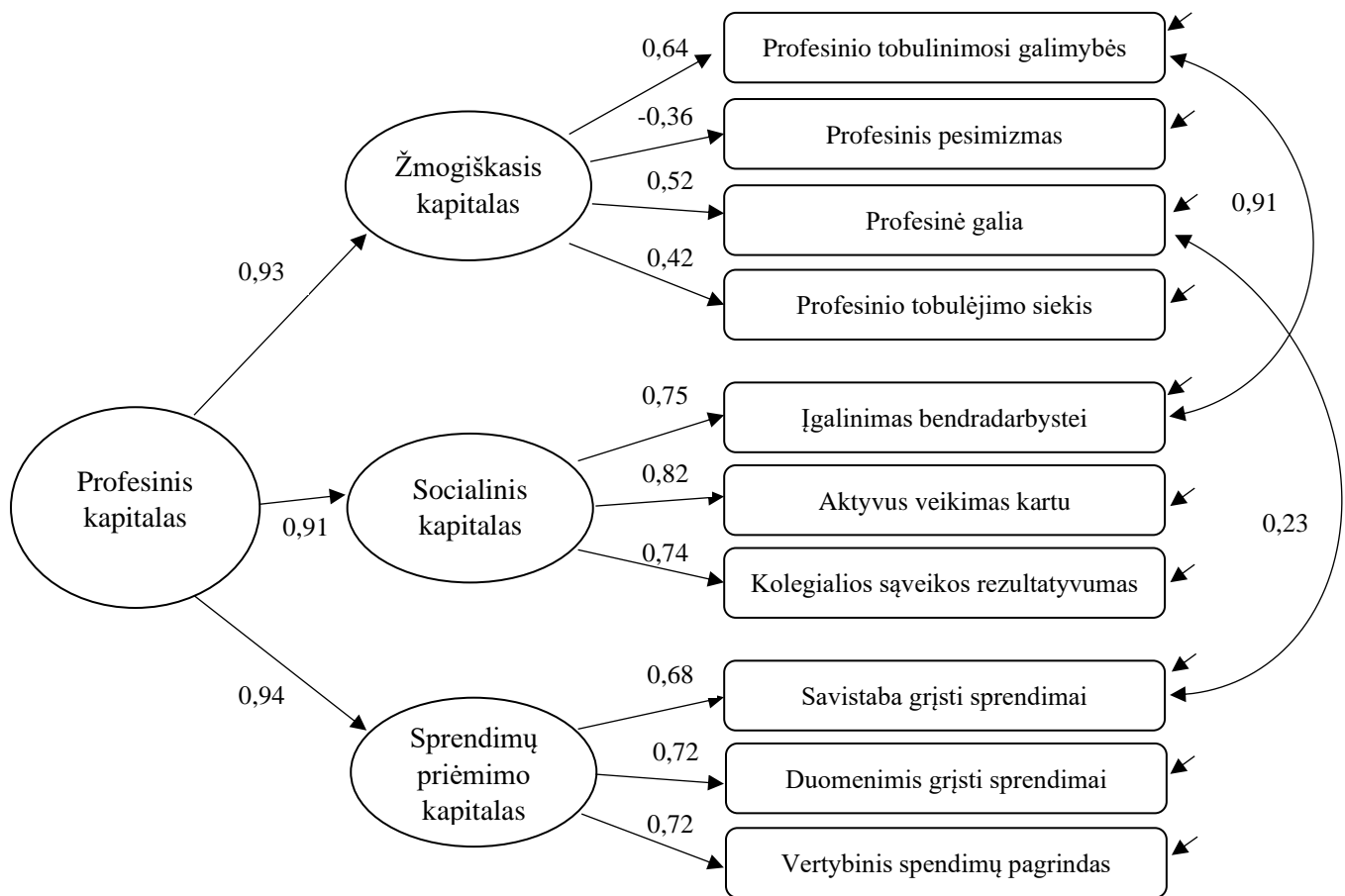
Siekiant pagrįsti kad Profesinį kapitalas atsiskleidžia per Žmogiškojo kapitalo, Socialinio kapitalo ir Sprendimų priėmimo kapitalo dimensijas, atlikta patvirtinančioji faktorinė analizė (CFA), tiriamas dviejų pakopų modelis su koreliuojančiomis liekamosiomis paklaidomis. Patvirtinančioji faktorinė analizė taikoma nustatant, ar tyrimo duomenys atitinka / patvirtina iš anksto numatytą faktorinę struktūrą (Hair et. al., 2002). Mūsų atveju postuluojama, kad Profesinis kapitalas apima Žmogiškąjį, Socialinį ir Sprendimų priėmimo kapitalo dimensijas, o kiekviena iš dimensijų pasireiškia keletu išskirtų komponentių. Šio modeliavimo rezultatai pateikiami 4.1.1.1 paveiksle. Modelio tinkamumo kriterijų reikšmės pakankamai gerai tenkina priimtinius reikalavimus:  $\chi^2(30)=1383,5$ ,  $p<0,001$ ,  $IFI=0,96$   $TLI=0,93$   $CFI=0,96$   $RMSA=0,071$ . Žmogiškojo kapitalo, Socialinio kapitalo, Sprendimų kapitalo kintamieji yra Profesinio kapitalo komponentės, kurių standartizuoti faktoriniai svoriai yra didesni už 0,90. patvirtinančioji faktorinė analizė leidžia teigti, kad Socialinis kapitalas apima kintamuosius Įgalinimas bendradarbystei Aktyvus veikimas kartu Kolegialios sąveikos rezultatyvumas, o Sprendimų priėmimo kapitalas – kintamuosius Savistaba grįsti sprendimai, Duomenimis grįsti sprendimai ir Vertybinis sprendimų pagrindas. Visų jų faktoriniai svoriai yra pakankamai aukšti, kinta intervale nuo 0,68 iki 0,82. Žmogiškojo kapitalo komponentių faktoriniai svoriai yra mažesni, absoliutiniu dydžiu priklauso intervalui nuo 0,36 iki 0,64. Tai rodo ne tokius tamprus žmogiškojo kapitalo komponentių tarpusavio ryšius nei kitų faktorių atveju.

Modelyje fiksuota dviem skirtingiems faktoriams Žmogiškasis kapitalas ir Socialinis kapitalas priskiriamų kintamųjų Profesinės ūgties galimybės ir Įgalinimas bendradarbystei liekamųjų paklaidų sąsaja yra teoriškai pagrįsta. Abu šie kintamieji išreiškia bendradarbiavimui ir profesiniam tobulėjimui palankias institucines sąlygas, kurios, tikėtina, yra susijusios. Ryšys tarp Žmogiškojo kapitalo komponentės Profesinė galia ir Sprendimų kapitalo komponentės Refleksija grįsti sprendimai taip pat teoriškai prasmingas.

Taigi, remiantis patvirtinančiosios faktorinės analizės duomenimis ir įvertinus patikimumą, sudarytos kintamuosius Žmogiškasis kapitalas (0,63), Socialinis kapitalas (0,84), Sprendimų kapitalas (0,78) matuojančios skalės (skliaustuose pateiktos Cronbach alfa koeficiento reikšmės).

#### 4.1.1.1 paveikslas

#### Profesinio kapitalo struktūra. Patvirtinančiosios faktorinės analizės rezultatai



$$\chi^2(30)=1383,5, p<0,001, IFI=0,96 TLI=0,93 CFI=0,96 RMSA=0,071$$

Kiekvienoje iš Profesinio kapitalo komponentių buvo skaičiuotas pritarimo teiginiams vidurkis ir sudarytos skalės profesinio kapitalo komponentėms matuoti. Žmogiškojo kapitalo, Socialinio kapitalo, Sprendimų priėmimo kapitalo dimensijoms matuoti skalės buvo sudarytos apskaičiavus jas sudarančių komponentių įverčių vidurkius, o apibendrinanti Profesinio kapitalo matavimo skalė – apskaičiavus ją sudarančių dimensijų (Žmogiškojo, Socialinio ir Sprendimų priėmimo kapitalo) įverčių vidurkius. Kiekvienas naujai sudarytas kintamasis gali įgyti reikšmes nuo 1 iki 5. Kuo kintamojo reikšmė yra arčiau 5, tuo stipriau išreikštas matuojamas požymis. 4.1.1.2 lentelėje pateikti Profesinio kapitalo dimensijų ir komponentių matavimo skalių parametrai, nusakantys centrinę tendenciją, sklaidą ir skirstinio formą. Siekiant aiškiau parodyti Profesinio kapitalo skirtumus skirtingose respondentų grupėse, bei dalyvavimo „Lyderių laikas 3“ projekte sąlygotą pokytį, atlikta sudarytų skalių transformacija į z- skalę. Tokios skalės vidurkis yra lygus 0, o standartinis nuokrypis – 1.

## 4.1.1.2 lentelė

**Profesinio kapitalo komponentų ir dimensijų skalių parametrai**

Skalė	Vidurkis	Standartinis nuokrypis	Mediana	Asimetrijos koeficientas	Eksceso koeficientas
<b>Žmogiškasis kapitalas</b>					
Profesinės ūgties galimybės	4,20	0,70	4,25	-0,89	0,62
Profesinis pesimizmas	2,72	0,82	2,75	0,13	-0,16
Profesinė galia	3,83	0,61	3,67	-0,22	0,24
Profesinio tobulėjimo siekis	4,63	0,54	5,00	-1,40	2,19
<b>Socialinis kapitalas</b>					
Įgalinimas bendradarbystei	4,03	0,72	4,00	-0,60	-0,02
Aktyvus veikimas kartu	3,91	0,69	4,00	-0,36	-0,06
Kolegialios sąveikos rezultatyvumas	4,15	0,70	4,00	-0,66	0,64
<b>Sprendimų priėmimo kapitalas</b>					
Savistaba grįsti sprendimai	4,32	0,55	4,25	-0,55	0,07
Duomenimis grįsti sprendimai	3,81	0,69	4,00	-0,32	0,21
Vertybinis sprendimų pagrindas	4,40	0,59	4,50	-0,86	0,59
<b>Apibendrintos profesinio kapitalo dimensijų skalės</b>					
Žmogiškasis kapitalas	3,77	0,53	3,78	-0,15	0,15
Socialinis kapitalas	4,03	0,62	4,00	-0,44	0,02
Sprendimų kapitalas	4,17	0,51	4,19	-0,43	-0,01
Profesinis kapitalas	3,99	0,48	4,00	-0,27	-0,06

Susisteminius profesinio kapitalo tyrimo duomenis sudarant sales, trūkstamos reikšmės sudaro 0,45 procento, pilnai užpildytos 97,3 proc. respondentų anketos. Trūkstamų duomenų skaičius, priklausomai nuo skalės, kinta nuo 0,09 proc. iki 1,4 proc. Išskirtys yra reikšmės, nutolusios nuo vidurkio daugiau kaip trijų standartinių nuokrypių atstumu. Trys kintamieji turi po vieną išskirtį, tačiau nėra taip, kad šios išskirties reikšmės tektų vienam respondentui. Atliekant duomenų analizę, išskirtys nėra šalinamos, nes imtis yra didelė ir pavienės išskirtys reikšmingos įtakos rezultatams neturi, tuo tarpu jas pašalinus prarandama informacija apie kritiškai profesinį kapitalą vertinančius respondentus.

Apibendrinto Profesinio kapitalo kintamojo atitiktis normaliajam skirstiniui buvo vertinama skaičiuojant eksceso ir asimetrijos koeficientą. Asimetrijos koeficientas yra skirstinio simetriškumo matas, turintis įtakos vidurkių testams. Eksceso koeficientas parodo kiek plokščia / smaile yra empirinio skirstinio kreivė, lyginant su normaliuoju skirstiniu, jis turi įtakos metodų, kuriais analizuojamos kintamųjų dispersijos kovariacijos populiacijos grupėse pasirinkimui. Hair ir kt. (2010) nurodo tokią empirinę taisyklę: skirstinį galima priskirti normaliajam, jei eksceso ir asimetrijos koeficientų reikšmės priklauso intervalui nuo -1 iki 1. Galima teigti, kad Profesinio kapitalo komponentų išreiškiančių kintamųjų skirstiniai, išskyrus kintamąjį *Profesinio tobulėjimo siekis* skirstiniai yra artimi normaliesiems, asimetrijos koeficientas įgyja reikšmes intervale nuo -0,89 iki 0,13, eksceso koeficientas – intervale nuo -0,16 iki 0,62. Remiantis šiais duomenų požymiais, atliekant statistinę analizę, taikomi parametrinės statistikos metodai.



*Tyrimu patvirtinta, kad profesinis kapitalas susideda iš trijų dimensijų: žmogiškojo kapitalo, socialinio kapitalo ir sprendimų priėmimo kapitalo.*

Žmogiškasis kapitalas apima: profesinės ūgties galimybes (institucines profesinio tobulinimosi sąlygas), profesinio tobulėjimo siekį (pedagogų profesinių žinių ir gebėjimų tobulinimo ketinimus), profesinę galią (savo meistriškumo ir ekspertiškumo pripažinimą, užtikrintumą kad gali pagerinti kiekvieno vaiko mokymosi rezultatus ir būti mentorais

kitiems kolegoms) ir profesinį pesimizmą kaip atvirkštines žmogiškojo kapitalo savybes atspindinčią komponentę (nepasitikėjimu savo profesiniais gebėjimais pamokoje, neužtikrintumą savo pajėgumu įtakoti mokinių pasiekimus ir mokykloje priimamus sprendimus, neigiamą požiūrį į sunkumus profesinėje veikloje patiriantį kolegą)

Socialinis kapitalas apibūdina: įgalinimą bendradarbystei (institucines palankesnio bendradarbiavimo sąlygas), aktyvų veikimą kartu (pedagogo aktyvumą profesiniuose dialoguose, skatinimą kolegas kartu bandyti mokinių ugdymąsi gerinančius metodus, nuomonės profesinės veiklos klausimais išsakymą, profesinių patarimų ir pagalbos reikšmės pripažinimą) ir profesinės sąveikos rezultatyvumą (kolegialaus bendradarbiavimo poveikio gerinant mokinių mokymąsi pripažinimą).

Sprendimų priėmimo kapitalas susideda iš: savistaba grįstų sprendimų (sisteminio laiko skyrimo refleksijai ir ja pagrįstam veiklos tobulinimui), duomenimis grįstų sprendimų (rėmimosi tyrimų duomenimis, mokslo naujovėmis, sėkmingos praktikos pavyzdžiais) ir vertybinių sprendimų pagrindą (vadovavimosi mokyklos vertybėmis priimant profesinius sprendimus) apibūdinančių komponentių.

#### 4.1.2. Profesinio kapitalo, kaip kompleksinės adaptyvios sistemos profesinio pajėgumo, raiška



**Kokia profesinio kapitalo raiška skirtingose mokytojų grupėse ir mokyklose?**

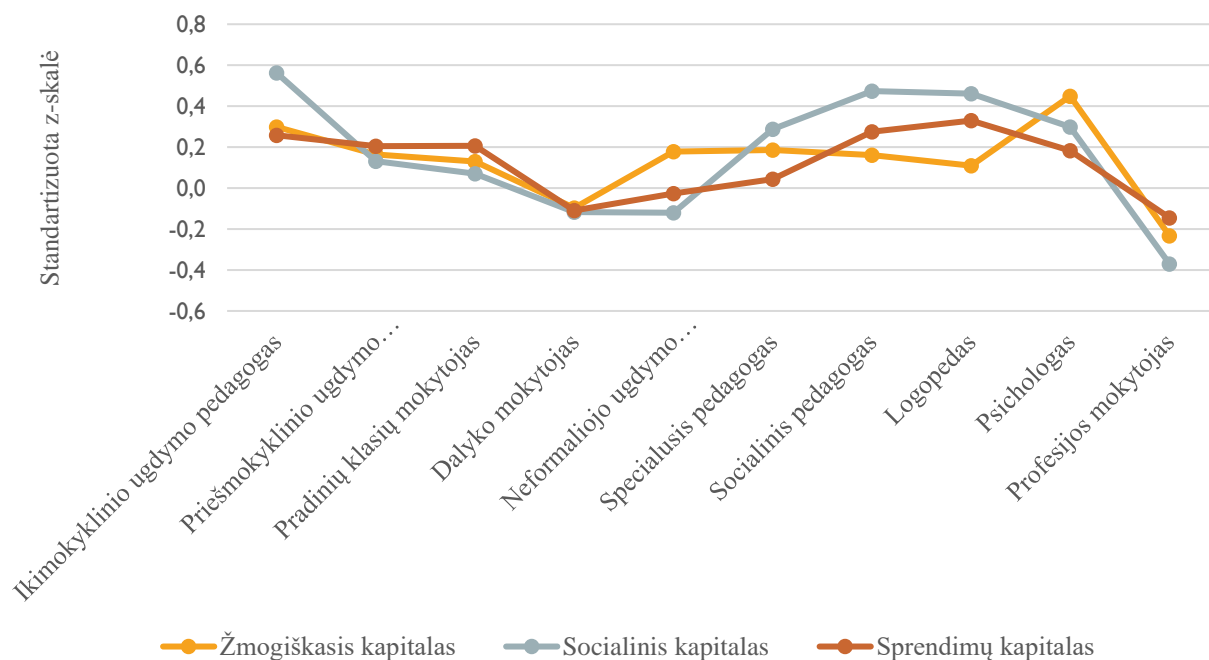
##### **Profesinis kapitalas kaip kompleksinės adaptyvios sistemos agento charakteristika**

Kaip jau minėta, kompleksinės adaptyvios sistemos sudarytos iš daugybės heterogeniškų agentų, pasižyminčių tam tikru profesinių žinių, socialinių ir sprendimų priėmimo gebėjimų lygmeniu. Šiame poskyryje profesinis kapitalas traktuojamas kaip kompleksinės adaptyvios sistemos agento (pedagogo) lygmens charakteristika, t. y. analizuojant profesinio kapitalo raišką statistinės analizės vienetu laikomas pedagogas. Profesinio kapitalo raiška skirtingose pedagogų grupėse priklausomai nuo respondentų profesinių požymių analizuojama II matavimo duomenų pagrindu. Grupių vidurkiai pateikiami z- skalėje, t. y. skalėje, kurioje visos imties vidurkis yra lygus 0, o standartinis nuokrypis – 1. Tyrimo imtis labai didelė (N=5190), todėl statistinio reikšmingumo matas nėra prasmingas, nes net ir maži kintamojo vidurkių skirtumai tiriamosiose grupėse yra statistiškai reikšmingi. Skirtumams tarp grupių įvertinti pateikiamas koeficientas  $\eta^2$ .  $\eta^2$  koeficiento interpretavimui taikomos Cohen (2013) nurodytos ribos: 0,01 – skirtumai tarp grupių maži, 0,06 – vidutiniai, 0,13 – dideli.

4.1.2.1 paveiksle pateikta informacija apie profesinio kapitalo dimensijų raišką skirtingose pedagogų grupėse pagal pareigas ugdymo įstaigoje. Skirtingas pareigas mokykloje užimantys pedagogai nevienodai vertina savo profesinį kapitalą, stebimi nedideli statistiškai reikšmingi skirtumai tarp respondentų grupių, didesni – vertinant Socialinį kapitalą ( $\eta^2= 0,043$ ), mažesni – vertinant Sprendimų kapitalą ( $\eta^2= 0,024$ ) ir Žmogiškąjį kapitalą ( $\eta^2= 0,020$ ).

##### 4.1.2.1 paveikslas

**Profesinio kapitalo dimensijų raiška atsižvelgiant į respondento pareigas ugdymo įstaigoje. Vidurkiai z-skaleje, II matavimo duomenys.**



Visas profesinio kapitalo dimensijas, ypač Socialinį kapitalą, ikimokyklinio ugdymo pedagogai vertina aukščiau nei bendrojo ugdymo mokytojai, o pradinių klasių mokytojai ir priešmokyklinio ugdymo pedagogai – aukščiau nei dalyko mokytojai. Pagalbą mokiniui teikiantys specialistai – specialieji pedagogai, logopedai, psichologai – pasižymi tuo, kad, lyginant su kitomis grupėmis, aukščiau vertina Socialinio kapitalo dimensiją: sąlygas bendradarbystei ugdymo įstaigoje, savo aktyvumą veikiant kartu su kolegomis ir bendradarbiavimo rezultatyvumą. Ypač aukštai Socialinį kapitalą vertina socialiniai pedagogai. Santykinai žemiausiai visas tris profesinio kapitalo dimensijas vertina dalyko mokytojai ir profesijos mokytojai. Pažymėtina, kad mokytojai visas tris profesinio kapitalo dimensijas vertina panašiai, tuo tarpu pagalbą teikiančių specialistų vertinimai skiriasi: specialieji pedagogai, socialiniai pedagogai ir logopedai savo socialinį kapitalą vertina gerokai aukščiau nei žmogiškąjį kapitalą. Psichologai aukštai vertina tiek žmogiškąjį, tiek socialinį kapitalą. Iš kitų respondentų grupių išsiskiria neformaliojo ugdymo mokytojai, kurie socialinį kapitalą vertina žemiau nei žmogiškąjį kapitalą. Žemiausiai visas profesinio kapitalo dimensijas vertina profesijos mokytojai, ypač profesinės ūgties galimybes, sąlygas profesiniam bendradarbiavimui, kolegialios sąveikos rezultatyvumą. Apklausoje dalyvavo 19 profesijos mokytojų, tačiau skirtumai nuo imties vidurkio minėtose srityse yra statistiškai reikšmingi.

4.1.2.1 lentelėje pateikiami duomenys apie profesinio kapitalo komponenčių įverčius skirtingose pedagogų grupėse pagal pareigas ugdymo įstaigoje. Stebima tendencija, kad didžiausi skirtumai yra vertinant kolegialios sąveikos rezultatyvumą. Pagalbos mokiniui specialistai santykinai dažniau nei kiti pedagogai nurodo, kad bendradarbiavimas su mokyklos kolegomis tikrai gerina jų darbą, su mokiniais, leidžia pasiekti geresnių rezultatų. Šie pedagogai taip pat geriau vertina kolegialiai sąveikia mokykloje sudarytas sąlygas, bei savo aktyvumą bendradarbiaujant. Tokius apklausos rezultatus, tikėtina, sąlygoja pagalbą mokiniui specialistų darbo pobūdis, reikalaujantis intensyvesnės profesinės sąveikos su kitais mokyklos pedagogais. Kompleksinės adaptyvios sistemos požiūriu, pagalbą mokiniui specialistai yra pareigybės sąlygotą didesnę galios potencialą turintys, ir, kaip atskleidžia tyrimas, dažnai jį realizuojantys sistemos agentai.

4.1.2.1 lentelė

**Profesinio kapitalo komponentių raiška atsižvelgiant į respondento pareigas ugdymo įstaigoje. II matavimo duomenys.**

Profesinio kapitalo komponentės	Vidurkiai z-skaleje									
	Ikimokyklinio ugdymo pedagogas (N=315)	Pradinių klasių ar priešmokyklinio ugdymo mokytojas (N=881)	Dalyko mokytojas (N=2911)	Neformaliojo ugdymo mokytojas (N=106)	Specialusis pedagogas (N=78)	Socialinis pedagogas (N=99)	Logopedas (N=54)	Psichologas (N=39)	Profesijos mokytojas (N=19)	Eta kvadratu
<b>Žmogiškasis kapitalas</b>										
Profesinės ūgties galimybės	0,27	0,08	-0,08	0,15	0,31	0,28	0,01	0,24	-0,22	0,015**
Profesinis pesimizmas <sup>1</sup>	-0,15	-0,03	0,07	-0,20	-0,29	-0,36	-0,23	-0,82	0,29	0,017**
Profesinė galia	0,25	0,20	-0,06	0,02	-0,27	-0,31	-0,13	-0,20	0,04	0,019**
Profesinio tobulėjimo siekis	0,21	0,14	-0,08	-0,06	0,28	0,11	0,19	0,45	-0,07	0,015**
<b>Socialinis kapitalas</b>										
Igalinimas bendradarbystei	0,49	0,05	-0,10	-0,22	0,18	0,45	0,41	0,38	-0,48	0,034**
Aktyvus veikimas kartu	0,32	0,07	-0,09	-0,12	0,26	0,48	0,43	0,35	-0,18	0,023**
Kolegialios sąveikos rezultatyvumas	0,66	0,08	-0,12	0,02	0,35	0,31	0,36	0,05	-0,30	0,047**
<b>Sprendimų priėmimo kapitalas</b>										
Savistaba grįsti sprendimai	0,08	0,23	-0,07	-0,02	-0,02	0,00	0,15	-0,23	-0,03	0,016**
Duomenimis grįsti sprendimai	0,26	0,09	-0,08	-0,18	0,10	0,40	0,43	0,37	-0,23	0,019**
Vertybinis sprendimų pagrindas	0,28	0,22	-0,12	0,16	0,02	0,24	0,21	0,24	-0,07	0,027**

Z-skalės reikšmių interpretavimas: daugiau už 0,2 - aukščiau imties vidurkio; nuo -0,2 iki 0,2 - arti imties vidurkio; mažiau už -0,2 - žemiau imties vidurkio.

<sup>1</sup>Profesinio pesimizmo skalėje neigiamos reikšmės rodo mažesnę respondentų profesinį pesimizmą, todėl žemesnė reikšmė, skirtingai nei vertinant kitas komponentes, interpretuotina kaip pozityvesnis vertinimas.

\* p<0,05; \*\* p<0,01

Eta kvadratu parodo vertinimo skirtumų tarp grupių dydį. 0,01 – skirtumai tarp grupių maži, 0,06 – vidutiniai, 0,13 – dideli (Cohen, 2013).

Pedagogų darbo stažas Profesinio kapitalo vertinimui turi labai nedidelę reikšmę, ( $F(3, 4735)=3,7$ ,  $p=0,011$   $\eta^2=0,002$  (žr. 4.1.2.2 lentelę). Iš kitų grupių išsiskiria mažesnę darbo stažą turintys pedagogai, kurie palankiau nei kitos grupės vertina profesinės ūgties galimybes mokykloje, šiek tiek dažniau pabrėžia savo profesinio tobulėjimo siekį, mažiau išreikštas jų profesinis pesimizmas, tačiau žemiau vertina savo profesinę galią, t. y. mažiau užtikrinti savo galimybėmis pasiekti planuotų rezultatų, t. y., išmokyti kiekvieną vaiką. Šie pedagogai šiek tiek geriau nei kiti vertina profesinio bendradarbiavimo mokykloje galimybes ir nurodo, kad bendradarbiavimas su kolegomis įgalina juos tobulinti ugdymo metodus, siekti geresnių ugdymo rezultatų.

4.1.2.2 lentelė

**Profesinio kapitalo raiška atsivėlgiant į respondento pedagoginio darbo stažą. Profesinio kapitalo komponentų vertinimas. II matavimo duomenys**

Profesinio kapitalo komponentės	Vidurkiai z-skaleje				Eta kvadratu
	Iki 4 metų (N=274)	5 – 9 metai (N=228)	10 – 25 metai (N=1508)	Daugiau kaip 25 metai (N=2572)	
<b>Žmogiškasis kapitalas</b>					
Profesinės ūgties galimybės	0,23	0,11	-0,04	-0,01	0,004**
Profesinis pesimizmas <sup>1</sup>	-0,12	-0,14	-0,03	0,04	0,003**
Profesinė galia	-0,21	-0,01	0,04	0,00	0,003**
Profesinio tobulėjimo siekis	0,17	0,10	0,02	-0,04	0,003**
<b>Socialinis kapitalas</b>					
Įgalinimas bendradarbystei	0,18	0,08	-0,03	-0,01	0,003**
Aktyvus veikimas kartu	0,09	-0,03	0,00	-0,01	0,001
Kolegialios sąveikos rezultatyvumas	0,33	0,17	0,01	-0,06	0,010**
<b>Sprendimų priėmimo kapitalas</b>					
Savistaba grįsti sprendimai	-0,14	-0,17	-0,03	0,04	0,004**
Duomenimis grįsti sprendimai	0,16	0,00	-0,05	0,01	0,002*
Vertybinis sprendimų pagrindas	0,13	0,05	-0,04	0,01	0,002*

Z-skalės reikšmių interpretavimas: daugiau už 0,2 - aukščiau imties vidurkio; nuo -0,2 iki 0,2 - arti imties vidurkio; mažiau už -0,2 - žemiau imties vidurkio

<sup>1</sup> Profesinio pesimizmo skaleje neigiamos reikšmės rodo mažesnę respondentų profesinį pesimizmą, todėl žemesnę reikšmę, skirtingai nei vertinant kitas komponentes, interpretuotina kaip pozityvesnis vertinimas.

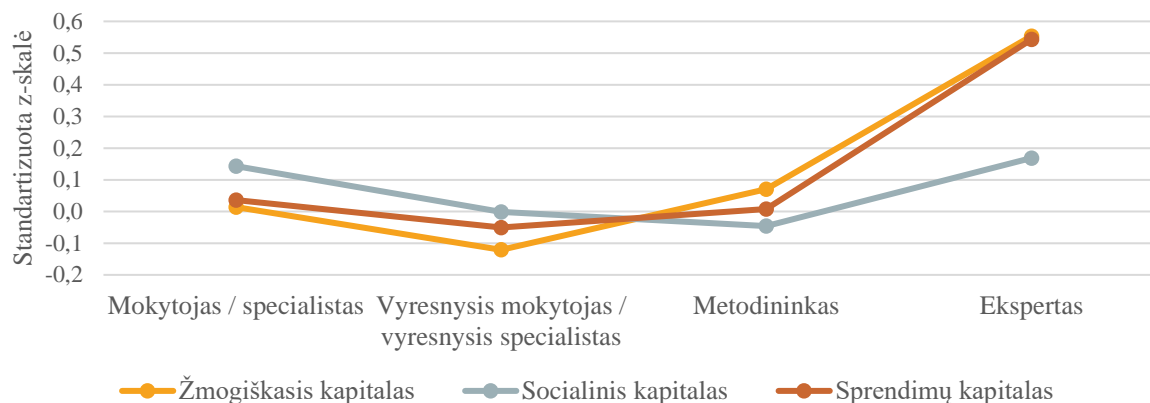
\* p<0,05; \*\* p<0,01

Eta kvadratu parodo vertinimo skirtumų tarp grupių dydį. 0,01 – skirtumai tarp grupių maži, 0,06 – vidutiniai, 0,13 – dideli (Cohen, 2013).

Profesinio kapitalo vertinimas priklauso nuo pedagogo kvalifikacinės kategorijos, tačiau skirtumai tarp grupių nėra dideli ( $F(3, 4718)=21,7, p<0,001 \eta^2=0,009$ ). Iš kitų pedagogų grupių išsiskiria mokytojai ekspertai, kurie geriau vertina visas profesinio kapitalo dimensijas (aukščiau vertina savo profesinę galią, pasižymi mažesniu profesiniu pesimizmu, mato didesnes profesinės ūgties galimybes, dažniau reflektuoja savo veiklą, profesinius sprendimus priima remdamiesi mokslinių tyrimų duomenimis, išsiskiria aktyvesniu bendradarbiavimu su kolegomis, žr. 4.1.2.2 pav., 4.1.2.3 lent.). Mokytojo kvalifikacinę kategoriją turintys pedagogai žemiau nei imties vidurkis vertina savo profesinę galią bei gebėjimą priimti savistaba grįstus sprendimus, tačiau aukščiau – kolegialios sąveikos rezultatyvumą. Darytina prielaida, kad, nors ir nesijausdami turį daug galių, išdrįsę imtis bendrų veiksmų kartu su kolegomis, mokytojai pastebi gana reikšmingus kolegialaus bendradarbiavimo rezultatus. Pažymėtina, kad tiek vyresniųjų mokytojų, tiek mokytojų metodininkų kvalifikacinę kategoriją turinčių pedagogų visų profesinio kapitalo dimensijų (ir komponentių) įverčiai artimi imties vidurkiui, šiek tiek didesni skirtumai stebimi vertinant žmogiškąjį kapitalą.

#### 4.1.2.2 paveikslas

### Profesinio kapitalo raiška atsižvelgiant į pedagogo kvalifikacinę kategoriją. Profesinio kapitalo dimensijų vertinimas, vidurkiai z-skaleje. II matavimo duomenys



Metodininko kvalifikaciją turintys pedagogai šiek tiek aukščiau nei vyresniojo mokytojo kvalifikacinę kategoriją turintys vertina savo profesinę galią, tačiau pažymėtina, kad jų aktyvumas kolegialiose profesinėse sąveikose yra toks pat kaip ir mokytojų bei vyr. mokytojų, nors metodininko kvalifikacija, kaip aukšto profesionalumo požymis, turi potencialo reikštis kaip kvalifikuota transformuojanti mokymąsi ir bendruomenės narių augimą fasilituojanti jėga. Eksperto kvalifikacinę kategoriją turintys pedagogai aukščiau nei kitos pedagogų grupės vertina savo profesinę galią, pasižymi mažesniu profesiniu pesimizmu, mato didesnes profesinės ūgties galimybes (žmogiškasis kapitalas), dažniau reflektuoja savo veiklą, profesinius sprendimus priima remdamiesi mokslinių tyrimų duomenimis, edukologijos mokslo žiniomis (sprendimų kapitalas), taip pat mokytojai ekspertai išsiskiria aktyvesniu bendradarbiavimu su kolegomis (socialinis kapitalas). Skirtumų tarp grupių dydis ( $Eta^2$ ) rodo, kad pedagogų kvalifikacinė kategorija turi didžiausios įtakos Profesinės galios vertinimui.

#### 4.1.2.3 lentelė

### Profesinio kapitalo raiška atsižvelgiant į respondento kvalifikacinę kategoriją. Profesinio kapitalo komponentių vertinimas. II matavimo duomenys

Kokia Jūsų kvalifikacinė kategorija?	Vidurkiai z-skaleje				Eta kvadratu
	Mokytojas / specialistas (N=560)	Vyresnysis mokytojas / vyresnysis specialistas (N=1759)	Metodininkas (N=2094)	Ekspertas (N=113)	
<b>Žmogiškasis kapitalas</b>					
Profesinės ūgties galimybės	0,11	-0,04	-0,01	0,30	0,004**
Profesinis pesimizmas <sup>1</sup>	-0,07	0,12	-0,06	-0,34	0,010**
Profesinė galia	-0,19	-0,12	0,12	0,63	0,027**
Profesinio tobulėjimo siekis	0,08	-0,07	0,02	0,18	0,004**
<b>Socialinis kapitalas</b>					
Igalinimas bendradarbystei	0,11	0,05	-0,07	0,01	0,005**
Aktyvus veikimas kartu	0,04	-0,05	0,01	0,40	0,006**
Kolegialios sąveikos rezultatyvumas	0,22	0,00	-0,06	0,03	0,008**
<b>Sprendimų priėmimo kapitalas</b>					
Savistaba grįsti sprendimai	-0,11	-0,07	0,07	0,58	0,014**
Duomenimis grįsti sprendimai	0,08	-0,01	-0,03	0,35	0,005**
Vertybinis sprendimų pagrindas	0,10	-0,05	0,00	0,45	0,007**

Z-skalės reikšmių interpretavimas: daugiau už 0,2 - aukščiau imties vidurkio; nuo -0,2 iki 0,2 - arti imties vidurkio; mažiau už -0,2 - žemiau imties vidurkio

<sup>1</sup>Profesinio pesimizmo skalėje neigiamos reikšmės rodo mažesnę respondentų profesinį pesimizmą, todėl žemesnę reikšmę, skirtingai nei vertinant kitas komponentes, interpretuotina kaip pozityvesnis vertinimas.

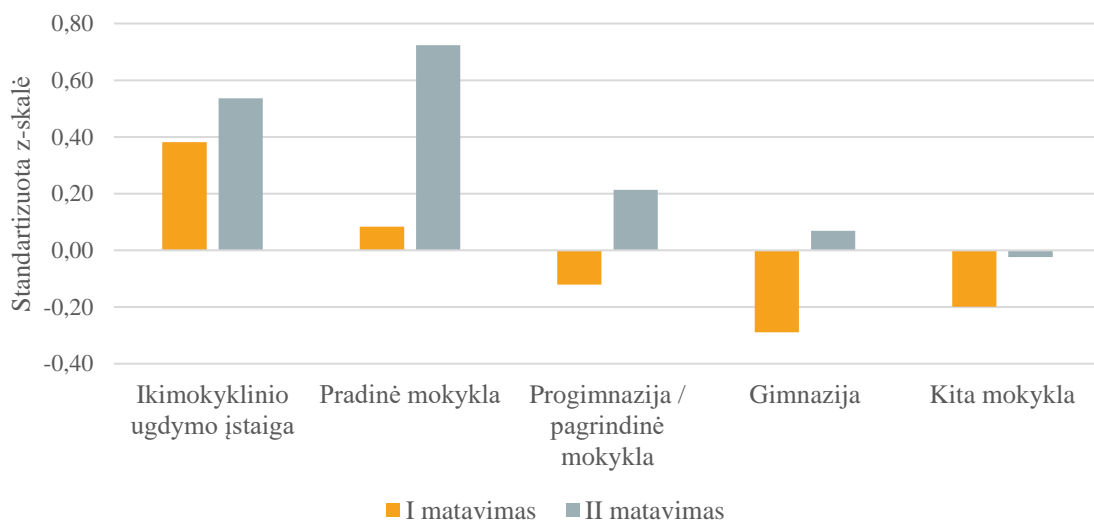
\* p<0,05; \*\* p<0,01

Eta kvadratu parodo vertinimo skirtumų tarp grupių dydį. 0,01 – skirtumai tarp grupių maži, 0,06 – vidutiniai, 0,13 – dideli (Cohen, 2013).

II matavimo metu Profesinio kapitalo (apibendrinta skalė) vertinimas priklauso nuo ugdymo įstaigos tipo ( $F(4, 178)=7,1$ ,  $p<0,001$   $\eta^2=0,22$ ). Aukščiausiai profesinį kapitalą pedagogai vertina pradinėse mokyklose (II matavimo vidurkis standartizuotoje skalėje 0,72) ir ikimokyklinio ugdymo įstaigose (0,56), kiek žemiau – pagrindinėse mokyklose ir progimnazijose (0,21), o gimnazijose įverčiai artimi imties vidurkiui (0,07). Žemiausiai savo profesinį kapitalą II matavimo metu vertina profesinių mokyklų ir neformaliojo ugdymo įstaigų (paveiksle – kita mokykla) pedagogai. I matavimo metu žemiausiai savo profesinį kapitalą vertino gimnazijų ir neformaliojo ugdymo įstaigų pedagogai, aukščiausiai (kaip ir II matavimo metu) – ikimokyklinio ugdymo įstaigų pedagogai. 4.1.2.3 paveiksle pateiktas profesinio kapitalo vertinimas skirtingo tipo ugdymo įstaigose I ir II matavimo metu.

#### 4.1.2.3 paveikslas

##### Profesinio kapitalo vertinimas skirtingo tipo mokyklose. $N_{mokyklų}=183$



##### Profesinis kapitalas – mokyklos, kaip kompleksinės adaptyvios sistemos, skiriamasis bruožas

Siekiant nustatyti, ar profesinis kapitalas gali būti traktuojamas kaip kompleksinę adaptyvią sistemą (mokyklą), tiksliau tariant, mokyklos profesinį pajėgumą apibūdinantis požymis, kiekvienos profesinio kapitalo skalės ir subskalės I ir II matavimo duomenys buvo agreguoti, mokyklai priskiriant pedagogų pateiktų įverčių vidurkį. Agreguoti tik mokyklų, kuriose abiejų matavimų metu anketas užpildė daugiau kaip 50 proc. pedagogų duomenys. Iš viso tokių ugdymo įstaigų buvo 183. Duomenų agregavimo sprendimas grindžiamas dispersinės analizės rezultatais, kurios metu yra lyginama analizuojamo kintamojo dispersija mokyklų viduje ir dispersija tarp mokyklų.

Tyrimas atskleidė, kad profesinio kapitalo įverčių dispersijos mokyklų viduje ir dispersijos tarp mokyklų santykis yra 3,9 pirmojo matavimo metu ir 5,5 antrojo matavimo metu, t. y. skirtumai mokyklų viduje yra daug mažesni, nei skirtumai tarp mokyklų, taigi, profesinį kapitalą galima traktuoti kaip kompleksinės adaptyvios sistemos (organizacijos lygmens) charakteristiką. 4.1.2.4 lentelėje pateiktos koeficientų  $\eta^2$  ir Cohen  $d$  reikšmės profesinio kapitalo dimensijoms, nustatytos analizuojant pirmojo ir antrojo matavimo duomenis.

#### 4.1.2.4 lentelė

**Profesinio kapitalo raiškos skirtumai tarp mokyklų.** Koeficientai  $\eta^2$  ( $\eta^2$ ) ir Cohen d (d),  $N_{\text{Mokyklų}}=183$

	I matavimas		II matavimas	
	Dispersija tarp mokyklų /mokyklos viduje	Eta kvadratu	Dispersija tarp mokyklų /mokyklos viduje	Eta kvadratu
Žmogiškasis kapitalas	1,20 / 0,31	0,14	1,28 / 0,24	0,18
Socialinis kapitalas	2,04 / 0,52	0,16	1,63 / 0,33	0,19
Sprendimų priėmimo kapitalas	0,92 / 0,40	0,09	0,89 / 0,23	0,14
Profesinis kapitalas (apibendrintas konstruktas)	3,93 / 1,00	0,15	3,86 / 0,70	0,20

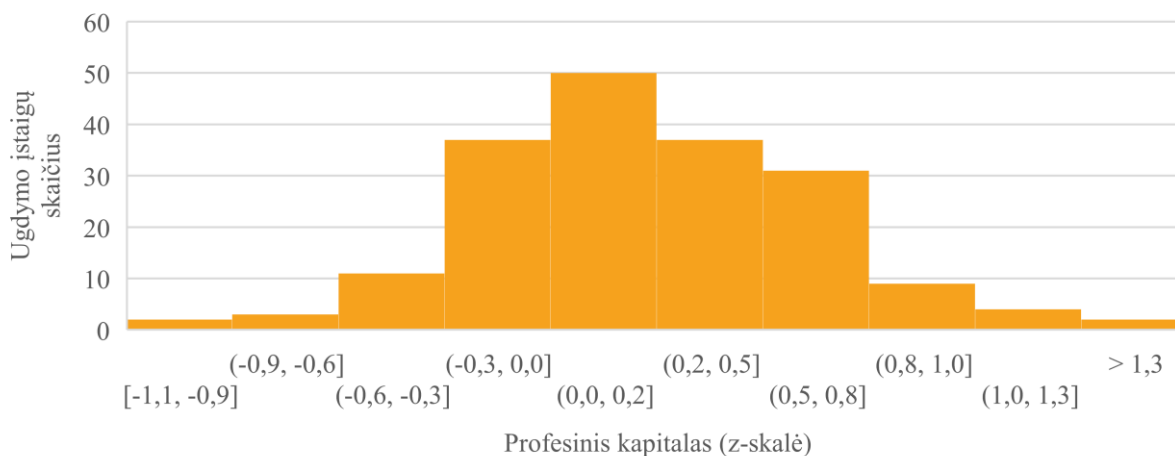
Eta kvadratu koeficiento interpretacija: 0,01 – mokyklos, kaip KAS įtaka Profesiniam kapitalui maža, 0,06 – vidutinė, 0,14 – didelė (Cohen, 2013)

Profesinio kapitalo raiška mokyklose yra pakankamai skirtinga. Tai reiškia, kad mokykla, kaip kompleksinė adaptivi sistema, yra faktorius, sąlygojantis profesinio kapitalo raišką.

Didžiausi skirtumai tarp mokyklų stebimi vertinant Socialinį kapitalą ( $\eta^2_{\text{I}} = 0,16$ ,  $\eta^2_{\text{II}} = 0,19$ ), ir ypač Įgalinimo bendradarbystei situaciją ( $\eta^2_{\text{I}} = 0,21$ ,  $\eta^2_{\text{II}} = 0,28$ ). Mažiausi, tačiau interpretuoti kaip vidutinio dydžio skirtumai, tarp mokyklų yra vertinant Sprendimų kapitalą ( $\eta^2_{\text{I}} = 0,09$ ,  $\eta^2_{\text{II}} = 0,14$ ), ir jo Savistaba grįstų sprendimų komponentę ( $\eta^2_{\text{I}} = 0,07$ ,  $\eta^2_{\text{II}} = 0,11$ ). Galima teigti, kad profesinio kapitalo dimensijų vertinimo skirtumai tarp mokyklų, dalyvaujančių „Lyderių laikas 3“ projekte, padidėjo.

#### 4.1.2.4 paveikslas

**Ugdymo įstaigų pasiskirstymas pagal profesinio kapitalo raišką.** II matavimas,  $N_{\text{Mokyklų}}=183$



4.1.2.4 pav. pateiktas mokyklų pasiskirstymas pagal profesinio kapitalo raišką. Asimetrijos koeficiento reikšmė yra 0,52, eksceso koeficiento reikšmė - 0,94, skirstinys yra artimas normaliajam.

4.1.2.5 lentelėje pateiktos profesinio kapitalo dimensijų charakteristikos, matavimo vienetu pasirenkant ugdymo įstaigą. Duomenys rodo, kad ugdymo įstaiga gali būti pasirinkta statistinės analizės vienetu, kuriam priskiriama analizuojamo kintamojo mokyklos pedagogų įverčių vidurkio reikšmė.

## 4.1.2.5 lentelė

**Profesinio kapitalo dimensijų raiškos charakteristikos.** Skalė nuo 1 iki 5,  $N_{\text{Mokyklų}}=183$ 

		Mažiausia reikšmė	Didžiausia reikšmė	Vidurkis	Standartinis nuokrypis	Asimetrijos koeficientas	Eksceso koeficientas	Kolmogorow-Smirnow testas	
								Reikšmė	p
I matavimas	Žmogiškasis kapitalas	3,02	4,24	3,69	0,22	0,11	-0,17	0,052	0,200*
	Socialinis kapitalas	3,07	4,91	3,86	0,32	0,27	0,12	0,043	0,200*
	Sprendimų priėmimo kapitalas	3,47	4,83	4,01	0,21	0,74	1,18	0,069	0,036
	Profesinis kapitalas (apibendrintas konstruktas)	3,28	4,66	3,85	0,23	0,46	0,50	0,047	0,200*
II matavimas	Žmogiškasis kapitalas	3,35	4,82	3,80	0,23	0,85	1,58	0,064	0,061
	Socialinis kapitalas	3,24	4,95	4,08	0,28	0,07	0,22	0,037	0,200*
	Sprendimų priėmimo kapitalas	3,57	4,99	4,20	0,21	0,44	1,25	0,047	0,200*
	Profesinis kapitalas (apibendrintas konstruktas)	3,42	4,92	4,03	0,23	0,52	0,94	0,058	0,200*

\*Žemutinė statistinio reikšmingumo riba.

Skirstinių normalumas buvo patikrintas taikant Kolmogorow-Smirnow testą. Šis testas rekomenduojamas, jei imtis yra nuo 50 iki 300 (mažesnėms imtims taip pat rekomenduojamas Shapiro -Wilks testas). Kadangi  $p < 0,05$ , galima teigti, kad skirstiniai (išskyrus sprendimų kapitalą I matavime) yra artimi normaliesiems, vertinant I ir II matavimo skirtumų statistinį reikšmingumą, taikomas t-kriterijus susijusioms imtims. Sprendimų kapitalo vidurkių skirtumo statistiniam reikšmingumui nustatyti papildomai naudojamas savirankos metodas.



*Profesinis kapitalas gali būti traktuojamas kaip organizacinė charakteristika, - organizacijos profesinį pajėgumą apibūdinantis požymis.*

*Profesinio kapitalo vertinimas skiriasi skirtingomis profesinėmis charakteristikomis pasižyminčių pedagogų grupėse.*

*Ikimokyklinio ugdymo pedagogai visas profesinio kapitalo dimensijas, ypač socialinį kapitalą, vertina aukščiau nei bendrojo ugdymo mokytojai, o pradinių klasių mokytojai ir priešmokyklinio ugdymo pedagogai – aukščiau nei dalyko mokytojai.*

*Pagalbą mokiniui teikiantys specialistai – specialieji pedagogai, logopedai, psichologai lyginant su kitomis grupėmis, aukščiau vertina socialinį kapitalą dimensiją. Ypač aukštai socialinį kapitalą vertina socialiniai pedagogai.*

*Santykinai žemiausiai visas tris profesinio kapitalo dimensijas vertina dalyko mokytojai ir profesijos mokytojai.*

*Mažesnę darbo stažą turintys pedagogai, kurie palankiau nei kitos grupės vertina profesinės ūgties galimybes mokykloje, šiek tiek aukščiau vertina savo profesinio tobulėjimo siekį, mažiau išreikštas jų profesinis pesimizmas, tačiau žemiau vertina savo profesinę galią.*

*Iš kitų pedagogų grupių išsiskiria mokytojai ekspertai, kurie geriau vertina visas profesinio kapitalo dimensijas. Eksperto kvalifikacinę kategoriją turintys pedagogai aukščiau vertina savo profesinę galią,*

*pasižymi mažesniu profesiniu pesimizmu, mato didesnes profesinės ūgties galimybes, dažniau reflektuoja savo veiklą, profesinius sprendimus priima remdamiesi mokslinių tyrimų duomenimis, taip pat mokytojai ekspertai išsiskiria aktyvesniu bendradarbiavimu su kolegomis.*

*Aukščiausiai profesinį kapitalą pedagogai vertina pradinėse mokyklose ir ikimokyklinio ugdymo įstaigose, žemiausiai - profesinių mokyklų ir neformaliojo ugdymo įstaigų pedagogai.*

*Didžiausi skirtumai tarp mokyklų stebimi vertinant Socialinį kapitalą.*

### 4.1.3. Profesinio kapitalo komponentų sąveikos



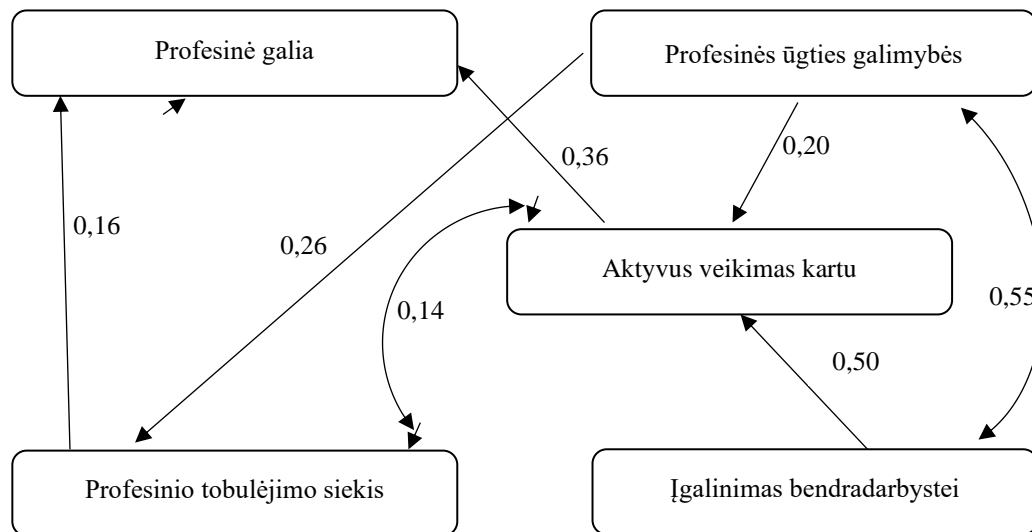
Kaip institucinės sąlygos profesiniam tobulėjimui ir kolegialiam veikimui sąlygoja pedagogų profesinę galią? Kaip profesinė galia priklauso nuo vertybinių nuostatų ir sprendimų, grįstų veiklos refleksija ir duomenimis? Kaip šios sąveikos keitėsi projekto metu?

Remiantis Yukl (2013) vienas iš asmeninės galios šaltinių yra ekspertinė galia (angl. *expert power*), kuri susijusi su asmens profesine patirtimi, gebėjimais, specifinėmis ekspertinėmis žiniomis, reikalingomis profesinėje srityje. Ekspertinė galia pasireiškia asmens pasitikėjimu tuo, ką daro, veiksmingų sprendimų priėmimu, savo veiklos rezultatų užtikrintumu, sugebėjimu vesti komandą. Ekspertinė galia yra vienas iš įtakos šaltinių, tuo sudarydama pagrindą lyderystės, kaip įtakų ir galių dinamikos radimuisi ir plėtojimuisi organizacijoje. Paprastai lyderystės procesai randasi tuomet ir tose situacijose, kai bendruomenėje konkretūs galios ir įtakos šaltiniai (pvz., specifinė kompetencija, patirtis konkrečioje srityje ar tiesiog drąsa veikti) atpažįstami, pripažįstami kaip svarbūs, ir leidžiama jiems aktyvuotis. Tuomet, kai konkretūs komandos nariai, supratę padidėjusią savo išteklių svarbą, savo elgesiu „pareiškia“ (angl. *claim*) savo galią, o kiti nariai (kurių pajėgumai kiek mažiau aktualūs toje situacijoje), susilaiko nuo galios veiksmų pirmųjų narių atžvilgiu (Aime et al, 2014).

Taigi, Profesinė galią traktuojant kaip svarbų įtakos šaltinį, sudarantį pagrindą lyderystės procesams rasti, formuojant profesinio kapitalo komponentų tarpusavio sąveikų modelius, šis konstruktas traktuojamas kaip priklausomas kintamasis. Tam yra taikomi tiesinių struktūrinių lygčių modeliavimo metodai (SEM), atliekama kelių analizė.

Siekiant atskleisti socialinio ir žmogiškojo kapitalo sąsajas, buvo sudarytas juos sudarančių komponentų sąveikos modelis ir patikrinta, kiek tyrimo duomenys atitinka šį modelį. Modelyje numatyta, kad institucines sąlygas išreiškiantys Socialinio kapitalo kintamieji Profesinės ūgties galimybės ir Įgalinimas bendradarbystei turi įtakos tiek Profesinio tobulėjimo siekiui, tiek Aktyviam veikimui kartu, o Profesinio tobulėjimo siekis ir Aktyvus veikimas kartu didina Pedagogų profesinę galią. Profesinės ūgties galimybėmis ir Įgalinimas bendradarbystei yra tarpusavyje susiję, kaip ir Aktyvus veikimas kartu ir Profesinio tobulėjimo siekis. Šis modelis apibūdina Socialinio kapitalo ir Žmogiškojo kapitalo komponentų tarpusavio sąsajas, parodo svarbų Socialinio kapitalo vaidmenį didinant Žmogiškąjį kapitalą.

**Socialinio kapitalo ir žmogiškojo kapitalo komponentų ryšiai.** Jungtiniai I ir II matavimo duomenys.  
Asmens lygmuo, N<sub>I</sub>=5105, N<sub>II</sub>=4683

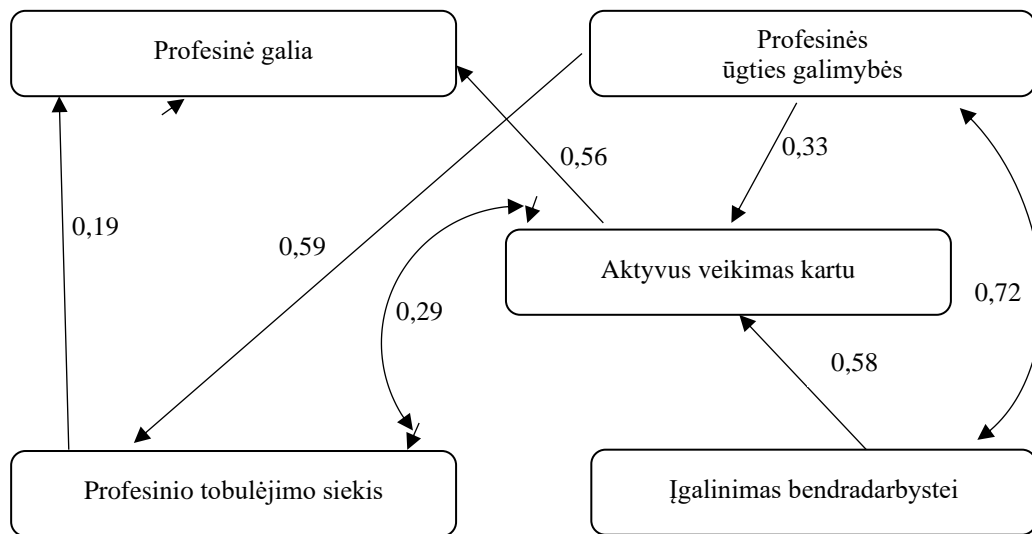


$\chi^2(3)=157,5$ ,  $p<0,001$ , IFI=0,99 TLI=0,93 CFI=0,99 RMSA=0,075

Tyrimo duomenys atitinka modelyje (4.1.3.1 pav.) nurodytas kintamųjų sąveikas, suderinamumo indeksų reikšmės yra priimtinos,  $\chi^2(3)=157,5$ ,  $p<0,001$ , IFI=0,99 TLI=0,93 CFI=0,99 RMSA=0,075. Visi modelyje apibrėžti kintamieji apsprendžia 16 proc. kintamojo *Profesinė galia* variacijos. Tyrimo rezultatai parodo, kad palankias institucines sąlygas mokymuisi ir kolegialiam veikimui išreiškiantys požymiai yra stipriai tarpusavyje susiję (ryšio stiprumas 0,55). Mokykloje sudarytos galimybės profesinei ūgčiai skatina pedagogų profesinio tobulėjimo siekį (0,26) ir aktyvų veikimą kartu (0,20), galimybių profesinei ūgčiai sudarymas pedagogų profesinę galią paveikia netiesiogiai, poveikis nėra didelis (0,11). Tuo tarpu sąlygų bendradarbiavimui sudarymas ir įgalinimas bendradarbystei ugdymo įstaigoje turi pakankamai didelės įtakos (0,50) aktyvesniam pedagogų veikimui kartu, o aktyvus kolegų veikimas kartu, turi didžiausią tiesioginę įtaką profesinės galios didėjimui (0,36). Mažesnę, bet taip pat tiesioginę įtaką (0,16) daro ir paties asmens profesinio tobulėjimo siekis. Šie tyrimo rezultatai rodo, kad vien institucinių sąlygų pedagogų profesiniam tobulėjimui ir kolegialiam veikimui sudarymas didesnės pedagogų profesinės galios negarantuoja, - būtinas pačių pedagogų siekis profesiskai tobulėti, o ypač - aktyvus veikimas kartu, telkiant kolegas bendrai veiklai ir įsitraukiant į jas.

4.1.3.2 paveikslas

**Socialinio kapitalo ir žmogiškojo kapitalo komponentų ryšiai. II matavimo duomenys. Mokyklos lygmuo,  $N_{\text{Mokyklų}}=183$**



$\chi^2(3)=2,1, p=0,558, IFI=1 TLI =1 CFI =1 RMSA<0,001$

Analizuojant šiuos duomenis ne pedagogų, o mokyklos lygmeniu, išryškėja didesnė modeliuojamų socialinio kapitalo ir žmogiškojo kapitalo komponentų įtaka mokyklos pedagogų profesinei galiai, visi modelyje apibrėžti kintamieji apsprendžia 36 proc. Profesinės galios variacijos. Lyginant 4.1.3.1 ir 4.1.3.2 paveiksluose pateiktų modelių koeficientus pastebima, kad mokyklos faktorius labiausiai sustiprina profesiniam tobulėjimui palankių sąlygų įtaką profesinio tobulėjimo siekiams (0,59) ir aktyvaus veikimo kartu įtaką mokyklos pedagogų profesinei galiai (0,56). Tai yra, sąlygų profesiniam tobulinimuisi (profesinės ūgties galimybių) ir pedagogų profesinės sąveikos (aktyvaus veikimo kartu) poveikis mokytojų profesinei galiai (remiantis jų pateiktu įsivertinimu) yra didesnis matant šiuos požymius kaip bendros mokyklos kultūros savybę.

Siekiant atskleisti, kaip modeliuojama situacija pasikeitė projekto „Lyderių laikas 3“ metu, 4.3.2 pav. pateiktas modelis buvo patikrintas atskirai I ir II matavimo duomenų bazėse. Vertinant modelio koeficientų pokyčių statistinį reikšmingumą, skaičiuoti pasikliautiniai intervalai, imant 95 proc. pasiklovimo lygmenį. Nustatyta, kad, institucinės sąlygos pedagogų profesiniam tobulėjimui tapo paveikesnės pedagogų profesinio tobulėjimo siekiui (pokytis 0,14). Taip pat, pedagogų aktyvus veikimas kartu daro didesnę poveikį suvokiamai profesinei galiai, t. y. pedagogo užtikrintumui, kad gali pagerinti kiekvieno vaiko mokymosi rezultatus, parengti mokinį / vaiką sekančiai ugdymo pakopai ir būti mentoriumi kitiems kolegoms (pokytis 0,15). Padidėjo visų modelyje analizuotų veiksnių įtaka pedagogų profesinei galiai: pirmojo matavimo duomenimis visi modelio kintamieji sąlygojo 11 proc., antrojo matavimo metu – 25 proc. suvokiamos profesinės galios sklaidos. Taigi, įgyvendinus projektą ne tik geriau vertinamos sąlygos profesiniam tobulėjimui ir profesiniam dialogui ugdymo įstaigoje bet ir padidėjo šių veiksnių įtaka pedagogų profesinei galiai.

**Socialinio kapitalo ir Žmogiškojo kapitalo komponentų ryšių pokytis įgyvendinant „Lyderių laikas 3“ projektą.** Nestandartizuoti regresijos ir kovariacijos koeficientai. Asmens lygmuo,  $N_I=5105$ ,  $N_{II}=4683$

	Ryšys	I matavimas		II matavimas		Skirtumas	
		Reikšmė	SP	Reikšmė	SP		
Aktyvus veikimas kartu	<---	Igalinimas bendradarbystei	0,477	0,013	0,512	0,014	0,035
Aktyvus veikimas kartu	<---	Profesinės ūgties galimybės	0,180	0,013	0,238	0,014	0,058*
Profesinio tobulėjimo siekis	<---	Profesinės ūgties galimybės	0,209	0,014	0,353	0,015	0,144*
Profesinė galia	<---	Profesinio tobulėjimo siekis	0,149	0,014	0,191	0,013	0,042
Profesinė galia	<---	Aktyvus veikimas kartu	0,271	0,014	0,418	0,014	0,147*
Igalinimas bendradarbystei	<-->	Profesinės ūgties galimybės	0,509	0,019	0,581	0,013	0,072*
Aktyvus veikimas kartu	<-->	Profesinio tobulėjimo siekis	0,158	0,013	0,129	0,009	-0,029

I matavimas.  $\chi^2(3)=86,9$ ,  $p<0,001$ , IFI=0,98 TLI=0,91 CFI=0,98 RMSA=0,077.

II matavimas.  $\chi^2(3)=127,8$ ,  $p<0,001$ , IFI=0,99 TLI=0,90, CFI=0,98 RMSA=0,089.

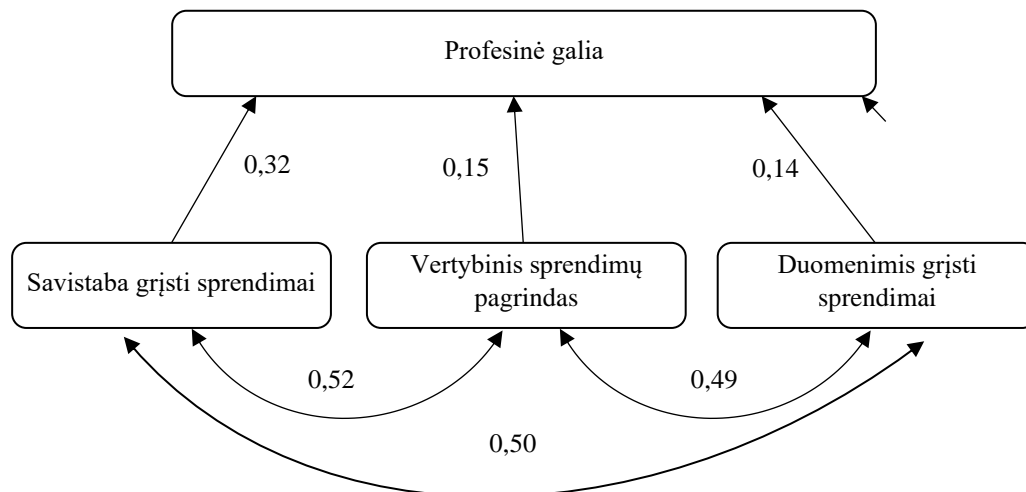
SP – standartinė paklaida.

\*Skirtumai tarp regresijos/kovariacijos koeficientų statistiškai reikšmingi. Nustatyta taikant pasikliautinų intervalų metodą, pasikliovimo lygmuo 0,95

Natūralu, kad ekspertiškumas turi būti aplinkinių matomas ir atpažįstamas kasdieniniuose profesiniuose sprendimuose, todėl sekančiame modelyje siekiama nustatyti, kaip sprendimų kapitalo komponentės (savistaba grįsti sprendimai, duomenimis grįsti sprendimai ir vertybinis sprendimų pagrindas) sąlygoja pedagogų profesinę galią (žr. 4.1.3.3 pav.)

4.1.3.3 paveikslas

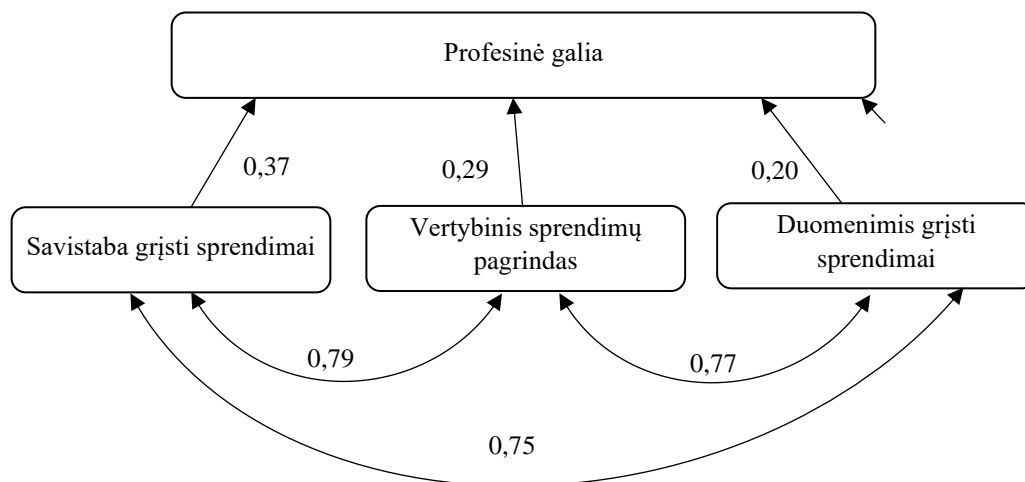
**Profesinės galios ir Sprendimų priėmimo kapitalo komponentių ryšys.** Asmens lygmuo.  $N_{II}=4683$



Visi 4.1.3.3 pav. paveiksle vaizduojami ryšiai yra statistiškai reikšmingi. Modelis yra pilnai apibrėžtas. Tyrimo duomenys rodo, kad didžiausią įtaką pedagogų profesinei galiai turi savistaba grįsti sprendimai (0,32), t. y. pedagogai, kurie teigia, kad nuolat stebi ir vertintina savo darbą pamokoje, esant poreikiui keičia užsiėmimų planą, yra nusistatę veiklos sėkmės kriterijus ir jų raiškos požymius bei sistemingai skiria laiką refleksijai ir ja pagrįstam veiklos tobulinimu, aukščiau vertina savo profesinę galią. Vertybinis sprendimų pagrindas ir Duomenimis grįsti sprendimai profesinei galiai turi mažesnę (atitinkamai 0,15 ir 0,14), tačiau statistiškai reikšmingą įtaką.

#### 4.1.3.4 paveikslas

### Profesinės galios ir Sprendimų priėmimo kapitalo komponentų ryšys. Mokyklos lygmuo, $N_{\text{Mokyklų}}=183$



Analizuojant šiuos duomenis ne pedagogų, o mokyklos lygmeniu, stebima didesnė vertybinių sprendimų pagrindo įtaka (0,29), savistaba grįstų sprendimų įtaka (0,37) ir duomenimis grįstų sprendimų įtaka pedagogų profesinei galiai (žr. 4.1.3.4 pav.). Tai rodo, kad pedagogų bendros profesinės vertybės ir profesinės refleksijos ir duomenų kultūra mokykloje yra svarus mokyklos profesinės galios veiksnys.

Siekiant atskleisti, kaip „Lyderių laikas 3“ projektas keitė Sprendimų kapitalo komponentų ir Profesinės galios sąveikas, modelis buvo patikrintas naudojant I ir II matavimo duomenis. Regresinės analizės rezultatai pateikti 4.1.3.4 lentelėje.

#### 4.1.3.4 lentelė

### Profesinės galios ir Sprendimų priėmimo kapitalo komponentų ryšių pokytis įgyvendinus „Lyderių laikas 3“ projektą. Nestandartizuoti regresijos ir kovariacijos koeficientai, ( $N_I=5105$ , $N_{II}=4683$ )

	Ryšio kryptis	I matavimas		II matavimas		Skirtumas
		Reikšmė	SP	Reikšmė	SP	
Profesinė galia	<--- Savistaba grįsti sprendimai	0,277	0,015	0,401	0,017	0,124*
Profesinė galia	<--- Duomenimis grįsti sprendimai	0,108	0,015	0,188	0,016	0,080*
Profesinė galia	<--- Vertybinis sprendimų pagrindas	0,139	0,015	0,162	0,017	0,023
Savistaba grįsti sprendimai	<--> Duomenimis grįsti sprendimai	0,586	0,02	0,375	0,012	-0,211*
Duomenimis grįsti sprendimai	<--> Vertybinis sprendimų pagrindas	0,566	0,02	0,379	0,012	-0,187*
Savistaba grįsti sprendimai	<--> Vertybinis sprendimų pagrindas	0,605	0,02	0,405	0,012	-0,2*

SP – standartinė paklaida.

\*Skirtumai tarp regresijos/kovariacijos koeficientų statistškai reikšmingi. Nustatyta taikant pasikliautinų intervalų metodą, pasikliovimo lygmuo 0,95

Tyrimo duomenys rodo, kad Įgyvendinus „Lyderių laikas 3“ projektą, labiausiai sustiprėjo Savistaba grįstų sprendimų įtaka mokytojų suvokiamai profesinei galiai (regresijos koeficiento pokytis 0,12). Tai reiškia, kad išaugo refleksijos reikšmė, taip pat šiek tiek padidėjo ir duomenimis grįstų sprendimų įtaka profesinei galiai.



*Didžiausios tiesioginės įtakos pedagogų profesinės galios didėjimui turi aktyvus kolegų veikimas kartu.*

*Mažesnę, bet taip pat tiesioginę įtaką turi ir pačių pedagogų profesinio tobulėjimo siekis. Institucinės profesinio tobulėjimo ir kolegialaus veikimo sąlygos pedagogų profesinę galią veikia netiesiogiai – per aktyvų kolegų profesinį veikimą.*

*Didelę įtaką pedagogų profesinei galiai turi ir savistaba grįsti sprendimai. Kiek mažiau, bet tiesiogiai profesinę galią veikia vertybinis sprendimų pagrindas ir sprendimų grindimas duomenimis.*

*Visų aukščiau minėtų profesinio kapitalo komponentų poveikis mokytojų profesinei galiai yra didesnis matant šiuos požymius kaip mokyklos (sistemos) lygmens charakteristiką, kas leidžia teigti, jog profesinis kapitalas yra organizacijos lygmens charakteristika.*

*Igyvendinus projektą ne tik geriau vertinamos sąlygos profesiniam tobulėjimui ir profesiniam dialogui ugdymo įstaigoje bet ir padidėjo šių veiksnių įtaka pedagogų profesinei galiai. Taip pat labai sustiprėjo savistaba grįstų sprendimų ir šiek tiek - duomenimis grįstų sprendimų įtaka profesinei galiai, kas rodo išaugusią refleksijos reikšmę sėkmingam profesiniam veikimui.*

## **4.2. Profesinio kapitalo, kaip kompleksinės adaptyvios sistemos pajėgumo, pokytis**

### **4.2.1. Profesinio kapitalo pokytis: pedagogo ir mokyklos lygmuo**



Kaip projekto metu pakito profesinis kapitalas? Nuo ko priklauso profesinio kapitalo pokytis?

Profesinis kapitalas traktuojamas kaip kompleksinės adaptyvios sistemos profesinis pajėgumas. Remiantis Hargreaves ir Fullan (2012), kiekviena organizacija pasižymi tam tikru tik jai būdingu profesinio pajėgumo deriniu. Atsiliepiant į neapibrėžtumą, kaip organizacijos veiklos kontekstą, kuris yra būdingas ne tik netiesinėms organizacijos narių tarpusavio sąveikoms, bet ir aplinkai, organizacijos, privalo transformuotis. Taigi, profesinio kapitalo kaip organizacijos profesinio pajėgumo pokytis yra laikomas sistemos adaptyvumo (gebėjimo savarankiškai keistis ir prisitaikyti) požymiu.

Siekiant atskleisti profesinio kapitalo pokyčius tyrime dalyvavusiose mokyklose, profesinis kapitalas matuotas atliekant pedagogų apklausą „Lyderių laikas 3“ projekto pradžioje ir jam pasibaigus. Profesinio kapitalo pokytis vertintas dviem būdais: (1) analizės vienetu imant pedagogą ir lyginant profesinio kapitalo dimensijų ir komponentų vertinimo reikšmes I ir II matavimų metu ir (2) analizės vienetu imant mokyklą, priskiriant jai mokyklos pedagogų pateiktų atsakymų vidurkį, taip suformuojant pirmojo ir antrojo matavimo susijusias imtis (identifikuojamos mokyklos). Remiantis agreguotais duomenimis, galima analizuoti, kaip, įgyvendinant projektą, keitėsi kiekvienos mokyklos profesinis kapitalas.

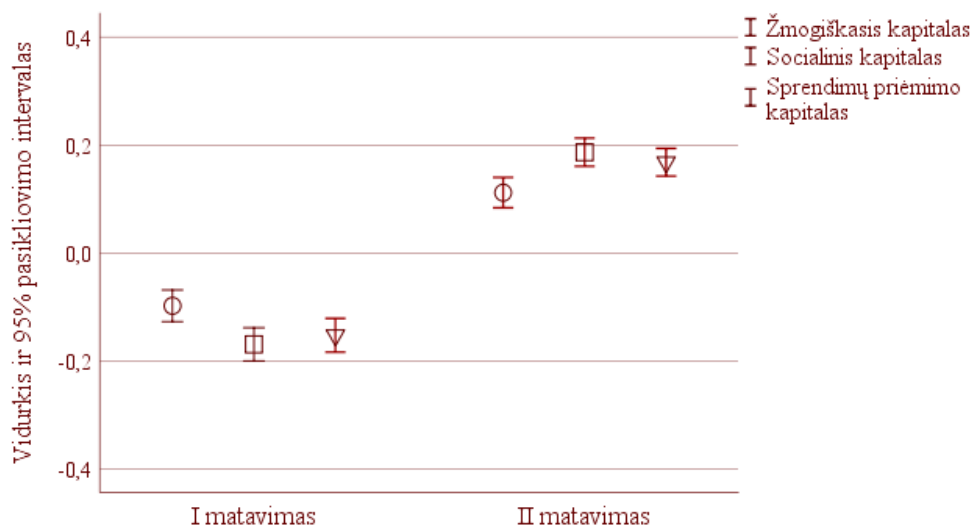
### **Profesinio kapitalo dimensijų ir komponentų pokytis. Analizės vienetas – pedagogas**

Vertinant profesinį kapitalą projekto pradžioje ir jo pabaigoje, stebimas nedidelis statistiškai reikšmingas pokytis,  $F(1, 9050)=282,3$ ,  $p<0,001$ ,  $\eta^2=0,03$ ,  $d=0.35$ . Tyrimo imtys yra didelės, profesinio kapitalo dimensijų ir komponentų pokyčiai yra statistiškai reikšmingi,  $p<0,01$ . Didžiausi pokyčiai stebimi Socialinio kapitalo

( $d=0,36$ ) ir Sprendimų kapitalo ( $d=0,32$ ) srityse, sąlyginai mažiausias – Žmogiškojo kapitalo pokytis ( $d=0,21$ ).  
 4.2.1.1 pav. pateiktas profesinio kapitalo dimensijų pokytis, išreikštas z-skaleje.

#### 4.2.1.1 paveikslas

**Profesinio kapitalo dimensijų pokytis.** Vidurkis ir pasikliautinas intervalas. ( $N_I=5105$ ,  $N_{II}=4683$ )



Neigiamos įverčių standartizuotoje skaleje reikšmės pirmojo matavimo metu rodo, kad, analizuojant kartu pirmojo ir antrojo matavimo duomenis, pirmojo matavimo vidurkiai yra žemiau bendros (I ir II matavimo) imties vidurkio, nors, bendrai paėmus, tiek pirmojo, tiek antrojo matavimo įverčiai, kaip matoma 4.2.1.1 lentelėje, yra aukšti.

Analizuojant „Lyderių laikas 3“ projekto poveikį profesiniam kapitalui komponentų lygmeniu (žr. 4.2.1.1 lentelę), didžiausi pokyčiai matomi įgalinimo bendradarbystei ( $d=0,38$ ) ir aktyvaus veikimo kartu ( $d=0,31$ ) srityse. Tai reiškia, kad pasibaigus projektui, pedagogai geriau vertina vadovybės dėmesį pedagogų bendradarbiavimo procesams, sąlygas profesiniam dialogui ir kolegialių sąveikų intensyvumą. Susistiprėjo kolegialūs ryšiai, mokytojai tapo atviresni kolegų patarimams, dažnesnis kolegialus veikimas skatinant kolegas kartu išbandyti mokinių ugdymąsi gerinančius metodus, suaktyvėjo bendradarbiavimas su kolegomis iš kitų mokyklų. Taip pat padidėjo kolegialios sąveikos rezultatyvumas, tačiau pokytis yra šiek tiek mažesnis ( $d=0,22$ ).

Tyrimo duomenys rodo, kad projektas paskatino mokytojus dažniau remtis duomenimis priimant ugdymo sprendimus ( $d=0,33$ ). Tai reiškia, kad sprendimai dažniau grindžiami edukologijos mokslo ir praktikos naujovėmis, mokykloje atliekamų tyrimų duomenimis, kolegų pateikta informacija. Pedagogai dažniau reflektuoja savo veiklą ( $d=0,24$ ), priimant sprendimus dažniau atsižvelgia į mokyklos vertybes. Pokyčiai Žmogiškojo kapitalo srityje yra sąlyginai mažiausi, tačiau statistiškai reikšmingi: pasibaigus projektui, mokytojai aukščiau vertina savo profesinę galią ( $d=0,24$ ).

4.2.1.1 lentelė

**Profesinio kapitalo komponentų pokytis. Analizės vienetas – pedagogas. N<sub>I</sub>=5105, N<sub>II</sub>=4683**

	I matavimas		II matavimas		Pokytis	
	Vidurkis	Standartinis nuokrypis	Vidurkis	Standartinis nuokrypis	Eta kvadratu	Cohen d
<b>Žmogiškasis kapitalas</b>						
Profesinės ūgties galimybės	4,05	0,88	4,20	0,70	0,009**	0,19
Profesinis pesimizmas	2,83	0,90	2,72	0,82	0,004**	-0,13
Profesinė galia	3,74	0,74	3,83	0,61	0,004**	0,13
Profesinio tobulėjimo siekis	4,72	0,62	4,63	0,54	0,006**	-0,15
<b>Socialinis kapitalas</b>						
Įgalinimas bendradarbystei	3,72	0,90	4,03	0,72	0,035**	0,38
Aktyvus veikimas kartu	3,67	0,85	3,91	0,69	0,023**	0,31
Kolegialios sąveikos rezultatyvumas	3,96	0,95	4,15	0,70	0,012**	0,22
<b>Sprendimų priėmimo kapitalas</b>						
Savistaba grįšti sprendimai	4,16	0,75	4,32	0,55	0,015**	0,24
Duomenimis grįšti sprendimai	3,54	0,89	3,81	0,69	0,027**	0,33
Vertybinis sprendimų pagrindas	4,25	0,79	4,40	0,59	0,010**	0,21
<b>Apibendrintos skalės</b>						
Žmogiškasis kapitalas	3,65	0,58	3,77	0,53	0,011**	0,21
Socialinis kapitalas	3,78	0,76	4,03	0,62	0,031**	0,36
Sprendimų kapitalas	3,98	0,65	4,17	0,51	0,026**	0,32
Profesinis kapitalas	3,80	0,56	3,99	0,48	0,030**	0,35

Eta kvadratu koeficiento interpretacija: 0,01 – „Lyderių laikas 3“ projekto poveikis mažas, 0,06 – vidutinis, 0,14 – didelis (Cohen, 2013);

Cohen d koeficiento interpretacija: 0,2 - skirtumai tarp pirmojo ir antrojo matavimo maži, 0,5 - vidutiniai, 0,8 – dideli (Cohen, 2013):

\*\* p<0,001.

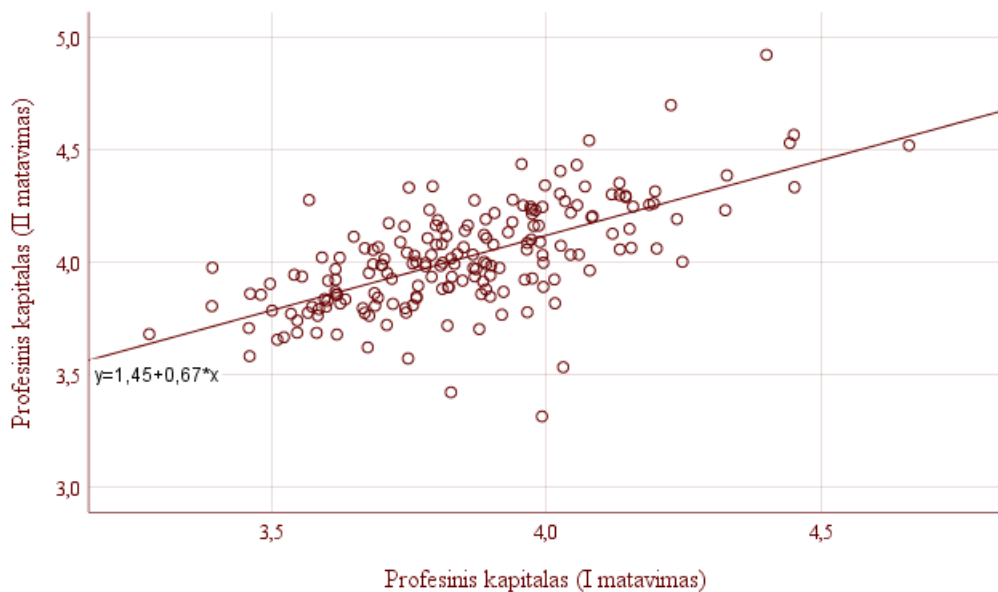
**Profesinio kapitalo dimensijų ir komponentų pokytis. Analizės vienetas – mokykla**

Agregavus duomenis ir analizės vienetu pasirinkus mokyklą, Profesinis kapitalas analizuojamas kaip mokyklos lygmens sistemos charakteristika. Mokyklos profesinis kapitalas yra pakankamai stabili ugdymo įstaigos savybė, pirmojo ir antrojo Profesinio kapitalo matavimo rezultatų ryšys yra stiprus, koreliacijos koeficientas 0,70, bendra dispersija yra 49 proc. Šie tyrimo rezultatai rodo tendenciją, jog mokyklos, kurios savo profesinį kapitalą I matavimo metu vertino aukščiau nei kitos mokyklos, II matavimo metu jį vertina taip pat aukščiau.

Galima teigti, kad profesinis kapitalas, kaip organizacijos profesinį pajėgumą atspindintis požymis nėra paviršinė, aiškiai matoma ir lengvai keičiama organizacijos charakteristika, su dideliu pagreičiu pasiduodanti akivaizdžiai kaitai. Tai yra daugialypis profesinių kompetencijų, kolegialių sąveikų ir profesinių sprendimų visumą apibūdinantis organizacinis požymis, o jo kaita asmenų (sistemos agentų) lygmenyje neatneša kardinalių pokyčių organizacijos kaip kompleksinės sistemos lygmenyje.

#### 4.2.1.2 paveikslas

**Ryšys tarp I ir II Profesinio kapitalo matavimo rezultatų.** Skalė nuo 1 iki 5,  $N_{mokyklų}=183$



Taškai, esantys virš tiesės, žymi ugdymo įstaigas, kuriose profesinio kapitalo įvertis II matavimo metu buvo aukštesnis nei panašų įvertį turėjusiose ugdymo įstaigose I matavimo metu.

Analizuojant mokyklas kaip statistinio stebėjimo vienetus ir lyginant Profesinio kapitalo dimensijų ir komponentių I ir II matavimo įverčius, buvo taikomas t-testas susijusioms imtims, skaičiuojamas standartizuotas vidurkių skirtumas  $d$ , kuris interpretuojamas kaip dalyvavimo projekte poveikio dydis, kas, remiantis kompleksinių adaptyvių sistemų teorija, galėtų būti interpretuotinas kaip sistemos adaptyvumo įvertis. Nustatytas statistiškai reikšmingas vidutinio dydžio teigiamas profesinio kapitalo pokytis, standartizuotas vidurkių skirtumas yra 0,73.

Detalesnė tyrimo duomenų analizė atskleidė, kad „Lyderių laikas 3“ projekto įgyvendinimo laikotarpiu pozityvūs statistiškai reikšmingi pokyčiai stebimi vertinant kiekvieną profesinio kapitalo dimensiją. Daugiausia ūgtelėjo mokyklų Sprendimų kapitalas ( $d=0,82$ ) ir Socialinis kapitalas ( $d=0,67$ ). Žmogiškojo kapitalo kaitai mokyklose dalyvavimas „Lyderių laikas 3“ projekte turėjo santykinai mažesnę poveikį ( $d=0,51$ ), žr. 4.2.1.2 lentelę.

Analizuojant duomenis komponentių lygmenyje, didžiausias pokytis matomas vertinant Sprendimų priėmimo kapitalo komponentę Duomenimis grįsti sprendimai ( $d=0,84$ ), žr. 4.2.1.2 lentelę. Tai reiškia, kad, priimdami sprendimus pedagogai dažniau remiamasi įvairių tyrimų duomenimis, edukologijos mokslo ir praktikos naujovėmis, kolegų patirtimi. Šį pokytį, tikėtina, sąlygojo tai, kad projekto metu buvo akcentuojama patikimų duomenų svarba vertinant situaciją mokyklose, priimant sprendimus dėl pokyčio bei rodiklių formulavimas ir matavimas įsitikinant pokyčio sėkme.

Kiek mažesni vidutinio dydžio statistiškai reikšmingi pirmojo ir antrojo matavimo rezultatų skirtumai atskleisti vertinant ir Savistaba grįstus sprendimus ( $d=0,68$ ). Mokytojai sistemingai daugiau laiko skiria veiklos refleksijai, daugiau pedagogų yra išsiskyrę veiksmingos pamokos požymius ir geba sėkmingai veikti situatyviai. Mokyklose daugiū dėmesio skiriama pedagogų profesinei bendrystei ( $d=0,64$ ), atsirado daugiau veikimo kartu ( $d=0,77$ ), pedagogai dažniau kartu analizuoja mokinių pasiekimus, skatina kolegas bandyti ugdymą gerinančius metodus, aktyviau bendradarbiauja su kolegomis iš kitų mokyklų. Keitėsi ir kolegialios sąveikos kokybė, ji tapo paveikesnė tobulinant ugdymo procesą, siekiant geresnių ugdymo rezultatų, tačiau pokyčiai čia yra mažesni ( $d=0,44$ ).

4.2.1.2 lentelė

**Profesinio kapitalo komponentų pokytis.** Analizės vienetas – mokykla. T-testo susijusioms imtims rezultatai,  $N_{mokyklų}=183$

	Vidurkių skirtumas z-skaleje	Standartinis nuokrypis	t reikšmė	Cohen d	Koreliacijos koeficientas
<b>Profesinio kapitalo dimensijų skalės</b>					
Žmogiškasis kapitalas	0,21	0,33	8,7**	0,51	0,68**
Socialinis kapitalas	0,32	0,32	13,3**	0,67	0,72**
Sprendimų kapitalas	0,25	0,36	9,4**	0,82	0,44**
<b>Profesinis kapitalas (apibendrinta skalė)</b>	0,33	0,33	13,6**	0,73	0,70**
<b>Žmogiškasis kapitalas</b>					
Profesinės ūgties galimybės	0,19	0,33	7,5**	0,43	0,64**
Profesinis pesimizmas	-0,13	0,33	-5,4**	-0,35	0,59**
Profesinė galia	0,14	0,32	5,8**	0,42	0,53**
Profesinio tobulėjimo siekis	0,16	0,27	-8,2**	0,60	0,46**
<b>Socialinis kapitalas</b>					
Igalinimas bendradarbystei	0,33	0,34	13,1**	0,64	0,75**
Aktyvus veikimas kartu	0,29	0,32	12,1**	0,77	0,59**
Kolegialios sąveikos rezultatyvumas	0,19	0,30	8,3**	0,44	0,68**
<b>Sprendimų priėmimo kapitalas</b>					
Savistaba grįsti sprendimai	0,24	0,32	10,1**	0,68	0,50**
Duomenimis grįsti sprendimai	0,32	0,32	13,7**	0,84	0,58**
Vertybinis sprendimų pagrindas	0,20	0,32	8,5**	0,58	0,50**

Cohen d reikšmės interoretacija: 0,2 - skirtumai tarp pirmojo ir antrojo matavimo maži, 0,5 - vidutiniai, 0,8 – dideli (Cohen, 2013)

\*\* p<0,01.

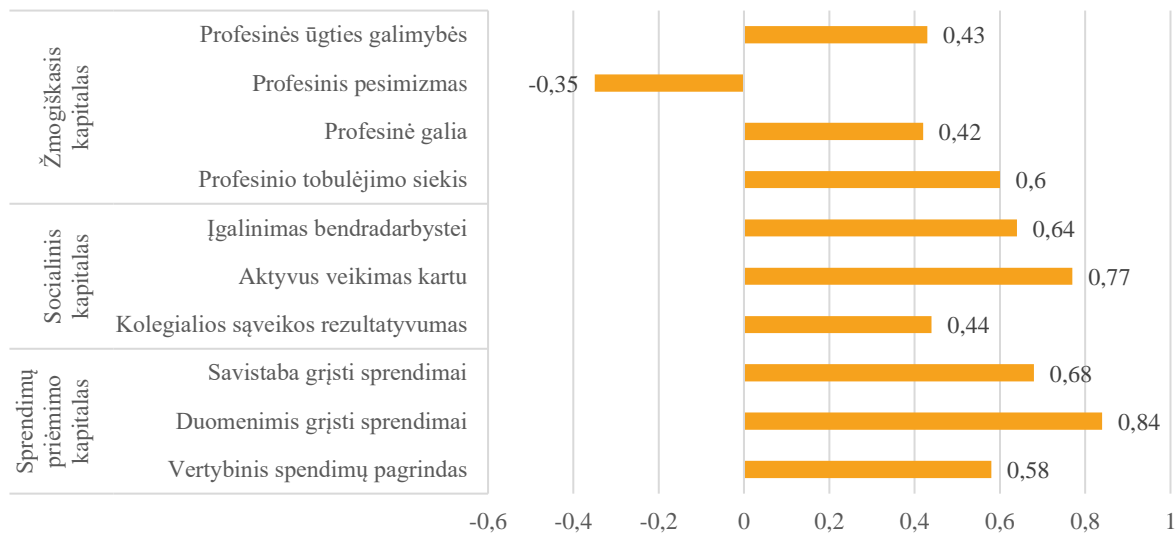
Žmogiškojo kapitalo komponentų pokyčiai taip pat reikšmingi, tačiau ne tokie dideli, kaip Socialinio ar Sprendimų priėmimo kapitalo (mokytojų Profesinė galia projekte dalyvavusiose mokyklose padidėjo 0,42).

Duomenys rodo, kad Žmogiškojo kapitalo ir Sprendimų priėmimo kapitalo dispersija tarp projekte dalyvavusių mokyklų „Lyderių laikas 3“ projekto vykdymo laikotarpiu kinta nedaug. Kitaip tariant, nors daugelyje mokyklų šios profesinio kapitalo dimensijos II matavimo metu vertintos aukščiau nei projekto pradžioje, tačiau skirtumai tarp mokyklų iš esmės nesumažėjo išskyrus Socialinio kapitalo atvejį. Socialinio kapitalo dispersija sumažėjo, – skirtumai tarp mokyklų tapo mažesni. Tai reiškia, kad šiuo požymiu mokyklos tapo panašesnės (panašiau vertino bendradarbiavimo situaciją, institucines sąlygas pedagogų bendradarbiavimui, kolegialių veiklų bandant mokinių ugdymąsi gerinančius metodus situaciją bei jo rezultatyvumą ugdymo kokybės gerinimo ir mokinių pasiekimų srityje).

Lyginant I ir II matavimo duomenų dispersiją ne tarp mokyklų, o mokyklos viduje, nustatyta, kad visų profesinio kapitalo dimensijų atvejais ji sumažėjo, tai yra vienos mokyklos pedagogų atsakymai tapo panašesni. Šie tyrimo duomenys viena vertus galėtų būti laikomi projekto poveikio argumentu (projektas paskatino II matavimo metu kiek aukščiau profesinį kapitalą vertinti tuos respondentus, kurie I matavimo metu profesinį kapitalą vertino sąlyginai žemiau nei kiti, – įvyko didesnis ūgtelėjimas šioje respondentų grupėje). Kita vertus, profesinio kapitalo vertinimo skirtumo mokyklos viduje mažėjimas gali būti laikomas argumentu, jog profesinis kapitalas tampa vis labiau solidari ir kryptinga organizacinė profesinės veiklos samprata, o ši transformacija laikytina organizacijos adaptyvumo požymiu.

#### 4.2.1.3 paveikslas

### Profesinio kapitalo dimensijų įverčių standartizuotas skirtumas projekte dalyvavusiose mokyklose. I ir II matavimas, Cohen d koeficientas



Profesinio kapitalo mokyklose pokytis įgyvendinant projektą priklauso nuo mokyklos tipo,  $F(4, 178)=5,3$ ,  $p<0,001$   $\eta^2=0,11$ , mokyklos tipo įtaka profesinio kapitalo kaitai yra vidutinė. Didžiausi skirtumai tarp skirtingo tipo mokyklų grupių yra stebimi vertinant Aktyvaus veikimo kartu ( $\eta^2=0,12$ ), Profesinės galios ( $\eta^2=0,11$ ), ir Įgalinimo bendradarbystei ( $\eta^2=0,10$ ) pokyčius. Statistiškai reikšmingų skirtumų tarp skirtingo tipo mokyklų vertinant Profesinės ūgties galimybių, Profesinio tobulėjimo siekio, Duomenimis grįstų sprendimų priėmimo pokyčius tyrimas neatskleidė. Didžiausi profesinio kapitalo pokyčiai, remiantis pirmojo ir antrojo matavimo rezultatais yra stebimi pradinėse mokyklose, mažiausi – ikimokyklinio ugdymo įstaigose ir profesinėse mokyklose bei neformaliojo ugdymo mokyklose (lentelėje – „kita mokykla“). Gimnazijose, lyginant su progimnazijomis (ir pagrindinėmis mokyklomis), yra didesni įgalinimo bendradarbystei ir kolegialios sąveikos rezultatyvumo pokyčiai.

#### 4.2.1.3 lentelė

### Profesinio kapitalo komponentų pokytis atsižvelgiant į mokyklos tipą. I ir II matavimas, standartizuoti skirtumai

	I ir II matavimo skirtumas					Eta kvadratu
	Ikimokyklinio ugdymo įstaiga N=19	Pradinė mokykla N=12	Progimnazija / pagrindinė mokykla N=77	Gimnazija N=63	Kita mokykla N=14	
<b>Žmogiškasis kapitalas</b>						
Profesinės ūgties galimybės	0,12	0,29	0,14	0,13	0,18	0,02
Profesinis pesimizmas <sup>1</sup>	0,04	-0,34	-0,12	-0,11	-0,11	0,07*
Profesinė galia	0,11	0,28	0,08	0,11	-0,09	0,11**
Profesinio tobulėjimo siekis	-0,14	-0,06	-0,08	-0,08	-0,17	0,04
<b>Socialinis kapitalas</b>						
Įgalinimas bendradarbystei	0,06	0,44	0,27	0,33	0,19	0,10**
Aktyvus veikimas kartu	0,08	0,47	0,25	0,23	0,07	0,12**
Kolegialios sąveikos rezultatyvumas	0,06	0,32	0,12	0,21	0,17	0,06*
<b>Sprendimų priėmimo kapitalas</b>						
Savistaba grįšti sprendimai	0,07	0,32	0,16	0,15	0,13	0,06*

Duomenimis grįsti sprendimai	0,18	0,40	0,27	0,27	0,13	0,05
Vertybinis sprendimų pagrindas	0,08	0,23	0,16	0,15	-0,03	0,07*

<sup>1</sup>Profesinio pesimizmo skalėje neigiamos reikšmės rodo mažesnę respondentų profesinį pesimizmą, todėl žemesnė reikšmė, skirtingai nei vertinant kitas komponentes, interpretuotina kaip pozityvesnis vertinimas.

Eta kvadratu parodo vertinimo skirtumų tarp grupių dydį. 0,01 – skirtumai tarp grupių maži, 0,06 – vidutiniai, 0,13 – dideli (Cohen, 2013).

\* p<0,05; \*\* p<0,01



Nustatytas statistiškai reikšmingas vidutinio dydžio teigiamas profesinio kapitalo pokytis, kuris, remiantis kompleksinių adaptyvių sistemų teorija, interpretuotinas kaip sistemos adaptyvumo įvertis.

*Didžiausias profesinio kapitalo pokytis - socialinio ir sprendimų priėmimo, sąlyginai mažiausias – žmogiškojo kapitalo srityje. Tai reiškia, kad, priimdami sprendimus, pedagogai dažniau remiamasi įvairių tyrimų duomenimis, edukologijos mokslo ir praktikos naujovėmis, kolegų patirtimi, daugiu dėmesio skiria profesinei bendrystei, atsirado daugiau veikimo kartu.*

*Profesinio kapitalo pokytis priklauso nuo mokyklos tipo. Didžiausi profesinio kapitalo pokyčiai stebimi pradinėse mokyklose, mažiausi – ikimokyklinio ugdymo įstaigose ir profesinėse mokyklose bei neformaliojo ugdymo mokyklose.*

Mokyklos, kurios savo profesinį kapitalą I matavimo metu vertino aukščiau nei kitos mokyklos, II matavimo metu jį vertina taip pat aukščiau, kas reiškia, kad profesinio kapitalo pokytis priklauso nuo pradinio jo lygmens (prieš projektą), o tai leidžia teigti, kad profesinis kapitalas yra pakankamai stabili ugdymo įstaigos profesinį pajėgumą nusakanti savybė.

#### 4.2.2. Profesinio kapitalo pokyčių sąveika



Kaip profesinis kapitalas prieš projektą sąlygoja profesinį kapitalą įgyvendinus projektą ir jo pokytį (skirtumą prieš ir po projekto)? Kaip skirtingų profesinio kapitalo komponentių pokyčiai turi įtakos viena kitos pokyčiams? Nuo ko priklauso profesinės galios pokytis?

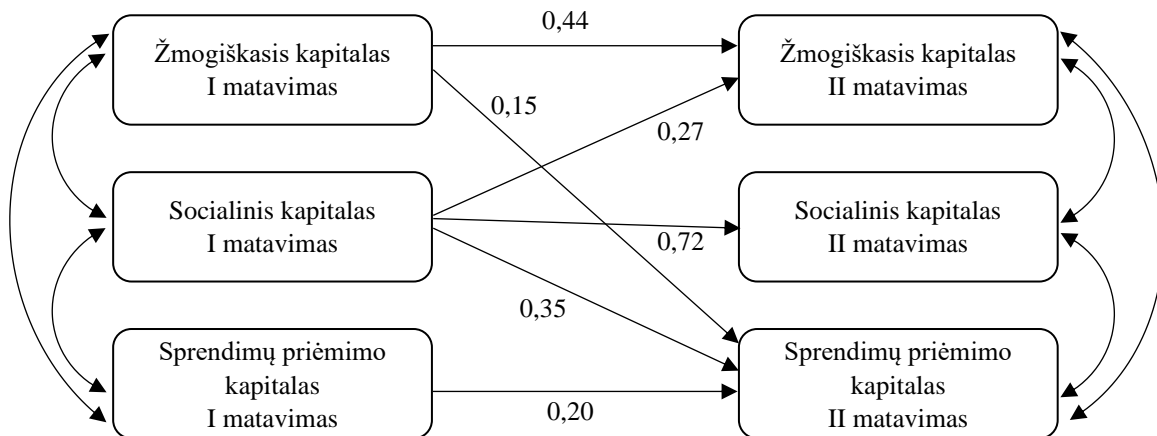
Profesinio kapitalo dimensijos (Žmogiškasis kapitalas, Socialinis kapitalas ir Sprendimų priėmimo kapitalas), kaip jau kalbėta, yra tarpusavyje susijusios koreliaciniais ryšiais. Profesinio kapitalo pokyčių ir jo veiksmų analizė įgalina giliau atskleisti jų tarpusavio sąveikas, nustatyti priežastinius ryšius, kurie pradžioje yra postuluojami, o vėliau patikrinami taikant struktūrinių lygčių modeliavimo (SEM) metodus. Šiame poskyryje analizuojami trys kelių modeliai: Profesinio kapitalo dimensijų kryžminis abipusio ryšio (angl. cross-lagged) modelis, Profesinio kapitalo dimensijų pokyčių sąsajų modelis ir Profesinio kapitalo komponentių pokyčių sąsajų modelis.

#### I ir II matavimo profesinio kapitalo dimensijų sąsajos

Siekiant įvertinti profesinio kapitalo dimensijų pokyčius ir nustatyti ryšių tarp kintamųjų kryptingumą, buvo sudarytas ir testuotas kryžminis abipusio ryšio modelis (angl. *cross-lagged association*). Modelyje postuluojuama, kad kiekvienas kintamasis (pvz., Sprendimų kapitalas II matavime) yra nulemtas anksčiau matuotojo to paties kintamojo (pvz., Sprendimų kapitalo I matavime) ir anksčiau matuoto kito kintamojo (pvz., Socialinio kapitalo I matavime). To paties matavimo kintamieji susiję koreliaciniais ryšiais.

#### 4.4.2.1 paveikslas

**Profesinio kapitalo dimensijų sąveikos.** I ir II matavimas. Abipusio ryšio modelis. Analizės vienetas – mokykla,  $N_{\text{Mokyklų}} = 183$



$\chi^2(3)=86,9, p<0,001, IFI=0,98, TLI=0,91, CFI=0,98, RMSA=0,077$

Modelio analizės rezultatai rodo, kad mokyklos socialinis kapitalas yra pakankamai stabili organizacijos profesinio pajėgumo charakteristika (standartizuotas autoregresijos koeficientas 0,72). Kaip matėme, socialinis mokyklų kapitalas padidėjo. Be to stebima tendencija, kad, pirmojo matavimo metu tos ugdymo įstaigos, kurių Socialinio kapitalo įvertis buvo aukštesnis, antrojo matavimo metu taip pat turi aukštesnį įvertį. Žmogiškasis kapitalas pasižymi kiek mažesniu stabilumu (standartizuotas autoregresijos koeficientas 0,57), o sprendimų kapitalo stabilumas nėra didelis (standartizuotas autoregresijos koeficientas 0,28).

Apskritai šie tyrimo rezultatai rodo, kad II matavimo rezultatus didesniu ar mažesniu laipsniu apsprendžia I matavimo rezultatai. Kiek stabilesnė socialinio kapitalo, kaip vieno iš organizacijos profesinį pajėgumą rodančio požymio, situacija leidžia daryti prielaidą, kad be kolegialių profesinių sąveikų, tarpusavio ryšių ir santykių, priklausymo bendruomenėms ir tinklams, savitarpio pagalbos mokyklos profesionalumas sunkiai įsivaizduojamas.

Tyrimo rezultatai rodo, kad mokyklos Socialinis kapitalas I matavime turi įtakos Sprendimų kapitalui II matavime, kai atsižvelgiama į Sprendimų kapitalo lygį I matavime (standartizuotas regresijos koeficientas 0,35). Aukštesnis Socialinis kapitalas projekto pradžioje sudarė sąlygas aukštesnei Sprendimų kapitalo raiškai II matavimo metu. Kiek mažesnė tačiau statistiškai reikšminga yra Socialinio kapitalo įtaka Žmogiškajam kapitalui, kai atsižvelgiama į Žmogiškojo kapitalo lygį I matavime (standartizuotas regresijos koeficientas 0,27). Stebima tendencija, kad mokyklose, kuriose pirmojo matavimo metu Socialinis kapitalas buvo įvertintas aukščiau, antrojo matavimo metu aukščiau vertinamas tiek Sprendimų priėmimo, tiek Žmogiškasis kapitalas.

Taigi, galima teigti, kad Socialinis kapitalas sąlygoja tiek Sprendimų kapitalo, tiek Žmogiškojo kapitalo vystymąsi. Žmogiškasis kapitalas turi nedidelę, tačiau statistiškai reikšmingą įtaką Sprendimų kapitalo augimui (standartizuotas regresijos koeficientas 0,27), tačiau Žmogiškasis kapitalas neveikia Socialinio kapitalo. Tai reiškia, kad mokytojams bendradarbiaujant auga ne tik mokytojų profesinės žinios, įgūdžiai, profesinė galia bet ir gebėjimai priimti tinkamus profesinius sprendimus, o didesnės mokytojų profesinės ūgties galimybės ir profesinio tobulėjimo siekis nebūtinai skatina socialinio kapitalo vystymąsi.

### Profesinio kapitalo prieš projektą ir profesinio kapitalo pokyčio sąsajos

Analizės vienetu laikant mokyklą, Žmogiškojo kapitalo pokyčio, Socialinio kapitalo pokyčio ir Sprendimų kapitalo pokyčio sąveikų modelyje tiriama hipotezė, kad Socialinio kapitalo pokytis daro poveikį Žmogiškojo kapitalo ir Sprendimų kapitalo kaitai, be to, visų profesinio kapitalo dimensijų pokytį sąlygoja ir jų pirminis lygmuo. Profesinio kapitalo dimensijų pokytį nusakantys kintamieji sudaryti skaičiuojant antrojo ir pirmojo matavimo vidurkių skirtumą, statistiniu vienetu imant mokyklą. Modelis gerai atitinka duomenis:  $\chi^2(3)=1,2$ ,  $p=0,761$ ,  $IFI=1,0$   $TLI=1,0$   $CFI=0,0$   $RMSA=0,001$ .  $AIC=49,2$ . Modelio schema ir koeficientų reikšmės pateikiamos 4.4.2.2 paveiksle.

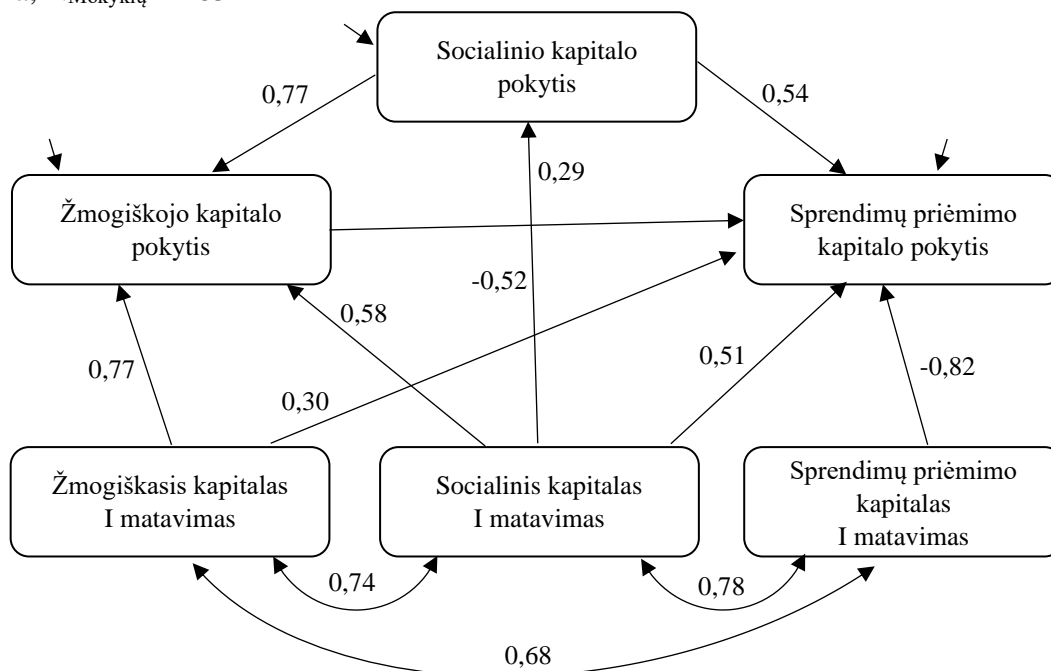
Duomenys rodo, kad vienu profesinio kapitalo dimensijų pokyčiai įgyvendinant projektą sąlygoja kitų profesinio kapitalo dimensijų kitimą. Tyrimas atskleidė, kad socialinio kapitalo pokyčiai, t.y. geresnės sąlygos pedagogų bendradarbystei, dažnesnis bendros veiklos iniciavimas ir dalyvavimas jose, turi įtakos žmogiškojo kapitalo pokyčiui (0,77) ir kiek mažiau - sprendimų kapitalo pokyčiui (0,54). Žmogiškojo kapitalo augimas įgalina pedagogus priimti geresnius sprendimus (0,29).

Neigiamos koeficientų, išreiškiančių ryšio tarp pradinio Žmogiškojo, Socialinio ir Sprendimų kapitalo ir atitinkamų kapitalo pokyčių reikšmės rodo tendenciją, kad didesni šių profesinio kapitalo dimensijų pokyčiai yra mokyklose, kuriose profesinio kapitalo įverčiai pirmojo matavimo metu buvo mažesni. Ypač stipriai ši tendencija stebima sprendimų kapitalo atveju (regresijos koeficientas yra -0,82)

Tyrimų rezultatai socialinį kapitalą atskleidė kaip reikšmingą prielaidą pokyčiams. Aukštesnis pradinis socialinio kapitalo lygmuo (projekto pradžioje) yra pakankamai stipri prielaida didesniems Žmogiškojo (0,58) ir Sprendimų (0,51) kapitalo pokyčiams. Didesnis teigiamas Žmogiškojo ir Socialinio kapitalo dimensijų pokytis yra tose mokyklose, kurios pirmojo matavimo metu turėjo aukščiau vertinamą socialinį kapitalą. Žmogiškasis kapitalas yra didesnio sprendimų kapitalo pokyčio prielaida, tačiau šiuo atveju įtaka yra mažesnė (0,30).

#### 4.4.2.2 paveikslas

**Pirminio profesinio kapitalo (I matavimas) poveikis profesinio kapitalo pokyčiui.** Analizės vienetas – mokykla,  $N_{Mokyklų} = 183$



$\chi^2(3)=1,2$ ,  $p=0,761$ ,  $IFI=1,0$   $TLI=1,0$   $CFI=0,0$   $RMSA=0,001$ .

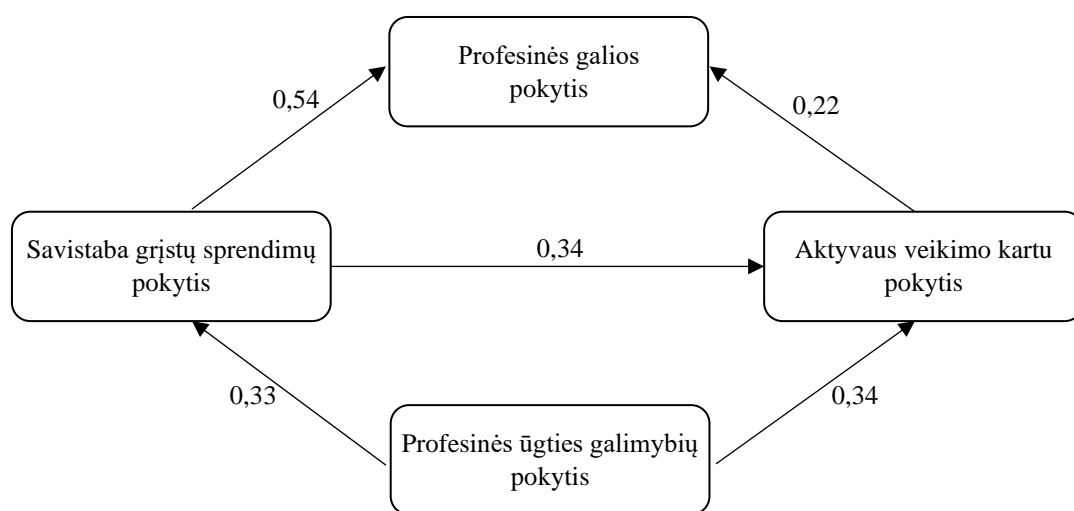
Buvo tikrinama hipotezė, kad žmogiškojo kapitalo pokytis sąlygoja socialinio kapitalo pokytį, t. y. sąlygų tobulinti profesinę kvalifikaciją kūrimas, profesinio tobulėjimo siekių stiprėjimas, mokyklos pedagogų profesionalumo augimas skatina mokytojus daugiau bendradarbiauti. Remiantis tokiomis prielaidomis sudarytas modelis blogiau atitiko tyrimo duomenis, tenkinami ne visi reikalavimai modelio tinkamumo kriterijams.  $\chi^2(3)=34,6$ ,  $p<0,001$ ,  $IFI=0,96$   $TLI=0,90$   $CFI=0,96$   $RMSA=0,241$ .  $AIC=82,6$ . Taigi, dar kartą patvirtinta, kad besikeičiantis Socialinis kapitalas skatina Žmogiškojo kapitalo pokyčius, o ne atvirkščiai.

### Profesinio kapitalo komponentų pokyčių sąsajos

Siekiant atskleisti, kaip tarpusavyje susiję profesinio kapitalo komponentų pokyčiai, tirtas modelis, kuriame tikrinama, kaip pedagogų profesinės galios pokytį mokykloje sąlygoja pasikeitusios profesinės ūgties galimybės, savistaba grįstų sprendimų pokytis ir aktyvesnis veikimas kartu (žr. 4.4.2.3 pav.).

#### 4.4.2.3 paveikslas

**Profesinio kapitalo komponentų pokyčių sąveikos.** Analizės vienetas – mokykla,  $N_{\text{Mokyklų}} = 183$



Tyrimas atskleidė, kad geresnės profesinio tobulinimosi galimybės statistiškai reikšmingos įtakos mokytojų profesinės galios pokyčiams neturi. Profesinės ūgties galimybių pokytis turi įtakos didesnei mokytojų profesinei galiai tik tuomet, kai mokytojas, pasinaudodamas geresnėmis mokymosi galimybėmis pradeda daugiau stebėti ir reflektuoti savo veiklą ir aktyviau bendradarbiauja su kolegomis. Būtent savistabos ir refleksijos pokyčiai daro didžiausią įtaką profesinės galios pokyčiams (0,54). Profesinės galios pokyčius tiesiogiai sąlygoja ir padidėjęs mokytojų veikimas kartu, tačiau įtaka čia mažesnė (0,22). Įvertinus įtakų dydį parodančius koeficientus, suminė (visų trijų) įtaka siekia 0,27. Modelyje pavaizduotais veiksniais galima paaiškinti 45 proc. profesinės galios pokyčio.



Profesinis kapitalas prieš projektą turi įtakos profesinio kapitalo vertinimui projekto pabaigoje.

*Socialinis kapitalas skatina Žmogiškojo kapitalo pokyčius, o ne atvirkščiai. Socialinio kapitalo pokyčiai, t.y. geresnės sąlygos pedagogų bendradarbystei, dažnesnis bendros veiklos iniciavimas ir dalyvavimas jose, turi įtakos žmogiškojo kapitalo pokyčiui ir kiek mažiau - sprendimų kapitalo pokyčiui.*

*Žmogiškojo kapitalo augimas įgalina pedagogus priimti geresnius sprendimus.*

*Aukštesnis socialinio kapitalo lygmuo projekto pradžioje yra pakankamai stipri prielaida didesniems žmogiškojo ir sprendimų kapitalo pokyčiams.*

*Didesni profesinio kapitalo dimensijų pokyčiai stebimi mokyklose, kuriose profesinio kapitalo įverčiai pirmojo matavimo metu buvo mažesni, ypač sprendimų kapitalo atveju.*

*Profesinės galios pokyčiams didžiausią įtaką turi savistaba grįstų sprendimų pokytis. Profesinės ūgties galimybių pokytis turi įtakos didesnei mokytojų profesinei galiai tik tuomet, kai mokytojai pradeda daugiau stebėti ir reflektuoti savo veiklą bei aktyviau bendradarbiauja su kolegomis.*

### 4.3. Profesinio kapitalo vystymas: vadybinis aspektas



Kokią profesinio kapitalo vystymo empirinę struktūrą atskleidė tyrimo duomenys? Kaip ugdymo įstaigų vadovų (direktorių ir pavaduotojų) nuomone jiems sekasi vystyti profesinį kapitalą? Kokie vadovų profesinio kapitalo vystymo sprendimai labiausiai įtakoja pedagogų profesionalumo auginimą? Kaip projekto metu keitėsi profesinį kapitalą vystantys ugdymo įstaigų direktorių sprendimai?

#### Profesinio kapitalo vystymo struktūra

Ugdymo institucijų vadovų apklausos anketoje respondentų vertinimui buvo pateikti teiginiai, atspindintys vadovo veiklą didinant profesinį kapitalą mokykloje (Fulan, 2014). Atlikta tiriančioji faktorinė analizė taikant pagrindinių komponentių metodą su Warimax faktorinių ašių pasukimu atskleidė Profesinio kapitalo vystymo konstrukto struktūrą. Išskiriamos šios Profesinio kapitalo vystymo komponentės: Pedagogų profesionalumo auginimas, Dėmesys pedagogų profesinei praktikai, Tinklaveika už mokyklos ribų, Paveiki bendradarbystė, Pagrįsta valia keisti, Refleksija grįsti sprendimai, Į rezultatą orientuoti sprendimai (žr. 4.3.1 lentelė)

#### 4.3.1 lentelė

#### Profesinio kapitalo vystymo skalių empirinis pagrindimas, $N_{\text{vadovų}}=405$

Skalė	Teiginių skaičius	Faktorinis svoris max / min	Dispersijos dalis (proc.)	Cronbach alfa
<b>Žmogiškojo kapitalo vystymas</b>				
Pedagogų profesionalumo auginimas	4	0,6/0,75	26,8	0,71
Dėmesys pedagogų profesinei praktikai	4	0,49/0,77	22,3	0,66
<b>Socialinio kapitalo vystymas</b>				
Tinklaveika už mokyklos ribų	4	0,62/0,81	30,1	0,72
Paveiki bendradarbystė	3	0,64/0,78	24,1	0,63
<b>Vadovo sprendimų priėmimo kapitalas</b>				
Pagrįsta valia keisti	4	0,49/0,73	20,3	0,70
Refleksija grįsti sprendimai	4	0,35/0,82	18,5	0,74
Į rezultatą orientuoti sprendimai	3	0,45/0,79	14,3	0,56

#### Žmogiškojo kapitalo vystymas

Žmogiškojo kapitalo vystymas apima dvi komponentes: pedagogų profesionalumo auginimą ir Vadovo dėmesį pedagogų profesinei praktikai. Duomenys iš esmės atitinka faktorinės analizės metodo reikalavimus. KMO reikšmė yra 0,78, mažiausia MSA reikšmė yra 0,62, Bartlet sferiškumo testo p reikšmė mažesnė už 0,001, išskirti faktoriai paaiškina nuo 26,8 proc. iki 22,3 proc. bendros sklaidos. Mažiausias kintamojo,

įtraukto į skales faktorinis svoris yra 0,49. Skalių patikimumas, vertinat teiginių vidinį suderinamumą, yra pakankamas, Cronbach alfa koeficientas, atitinkamai 0,71 ir 0,66.

Komponentė Pedagogų profesionalumo auginimas apima teiginius, išreiškiančius personalo vadybos rezultatyvumą: profesionalių ugdytojų pritraukimą, galimybių mokytojams atskleisti savo pedagoginį talentą ir siekti aukštesnių ugdymo rezultatų sudarymą, mokytojų lyderystės stiprinimą.

Komponentė Dėmesys pedagogų profesinei praktikai išreiškia vadovo įsitraukimą į ugdymo proceso tobulinimą: ugdymo proceso stebėjimą ir dalyvavimą diskusijose apie ugdymo tobulinimą kartu su pedagogais, teikiant pagrįstus, mokytojams vertingus pasiūlymus.

### **Socialinio kapitalo vystymas**

Socialinio kapitalo vystymas apima dvi komponentes: Paveiki bendradarbystė ir Tiklaveika už mokyklos ribų. Duomenys iš esmės atitinka faktorinės analizės metodo reikalavimus. KMO reikšmė yra 0,75, mažiausia MSA reikšmė yra 0,86, Bartlet sferiškumo testo p reikšmė mažesnė už 0,001, išskirti faktoriai paaiškina 24,1 proc. iki 30,1 procentų bendros sklaidos. Mažiausias kintamojo, įtraukto į skales faktorinis svoris yra 0,62. Skalių patikimumas, vertinat teiginių vidinį suderinamumą, yra pakankamas, Cronbach alfa koeficientas, atitinkamai 0,63 ir 0,72.

Komponentė Paveiki bendradarbystė išreiškia vadovo nuomonę apie profesinės pedagogų sąveikos rezultatyvumą: mokytojų bendradarbiavimas mokykloje leidžia jiems susitarti dėl bendrų ugdymo tikslų ir profesiskai tobulėti, gerinti mokinių pasiekimus.

Komponentė Tiklaveika už mokyklos ribų apibūdina mokyklos vadovą kaip tinklo lyderį, besirūpinantį mokyklos ir vietos bendruomenės ryšiais, švietimą savivaldybėje tobulinančiu mokyklų ir mokytojų bendradarbiavimu, sėkmingai sprendžiantį švietimo klausimus su savivaldybės politikais ir švietimo administratoriais.

### **Vadovo sprendimų kapitalas**

Vadovų sprendimų kapitalas apima šiuos sprendimų aspektus: Pagrįsta valia keisti, Refleksija gręsti sprendimai ir Į rezultatą orientuoti sprendimai. Duomenys gerai atitinka faktorinės analizės metodo reikalavimus. KMO reikšmė yra 0,85, mažiausia MSA reikšmė yra 0,78, Bartlet sferiškumo testo p reikšmė mažesnė už 0,001, išskirti faktoriai paaiškina, atitinkamai 20,3 proc., 18,5 proc., 14,3 proc. bendros sklaidos. Mažiausias kintamojo, įtraukto į skales faktorinis svoris yra 0,45. Skalių patikimumas, vertinat teiginių vidinį suderinamumą, yra pakankamas, Cronbach alfa koeficientas, atitinkamai 0,70, 0,74 ir 0,56.

Komponentė Pagrįsta valia keisti išreiškia mokinių pasiekimų analize ir mokslinių tyrimų duomenimis grindžiamą vadovo nuostatą keisti neefektyvias ugdymo praktikas mokykloje.

Komponentė Refleksija grįsti sprendimai apima vadovo savistabą, savo vadybinės veiklos kokybės sistemingą vertinimą, išskiriant sprendimų paveikumo kriterijus ir numatant savo kompetencijų tobulinimą.

Komponentė Į rezultatą orientuoti sprendimai išreiškia vadovo siekį sprendimus sieti su poveikiu ugdymo rezultatams. Vadovas turi drąsos priimti mokyklai geriausius sprendimus, jei reikia, nepaisydamas abejotinų švietimo administratorių rekomendacijų, rūpinasi pedagogų darbo kokybe, stengdamasis optimizuoti jų darbą, skatindamas veikti inovatyviai.

Kiekvienai Profesinio kapitalo vystymo komponentei matuoti buvo sudarytos skalės skaičiuojant pritarimo teiginiams vidurkį. Kiekvienos sudarytos skalės reikšmė gali kisti nuo 1 iki 5. Kuo kintamojo reikšmė yra arčiau 5, tuo stipriau išreikštas matuojamas požymis. 4.3.2 lentelėje pateikti ugdymo įstaigų vadovų veiklos didinant profesinį kapitalą komponentių matavimo skalių parametrai, nusakantys centrinę tendenciją

(vidurkis ir mediana), sklaidą (standartinis nuokrypis) ir skirstinio formą (asimetrijos ir eksceso koeficientai). Siekiant aiškiau parodyti Profesinio kapitalo vystymo skirtumus skirtingose respondentų grupėse bei dalyvavimo „Lyderių laikas 3“ projekte sąlygotą pokytį, atlikta sudarytų skalių transformacija į z- skalę.

#### 4.3.2 lentelė

##### Profesinio kapitalo vystymo skalių parametrai, $N_{\text{vadovų}}=405$

	Vidurkis	Standartinis nuokrypis	Mediana	Asimetrijos koeficientas	Eksceso koeficientas
Pedagogų profesionalumo auginimas	3,91	0,66	3,92	-0,79	1,49
Dėmesys pedagogų profesinei praktikai	4,23	0,60	4,34	-1,22	2,04
Tinklaveika už mokyklos ribų	3,85	0,79	3,92	-0,74	0,59
Paveiki bendradarbiystė	4,44	0,53	4,58	-0,99	1,01
Pagrįsta valia keisti	4,28	0,57	4,34	-0,76	0,38
Refleksija grįsti sprendimai	4,40	0,60	4,50	-1,16	1,75
Į rezultatą orientuoti sprendimai	3,70	0,78	3,67	-0,70	0,67

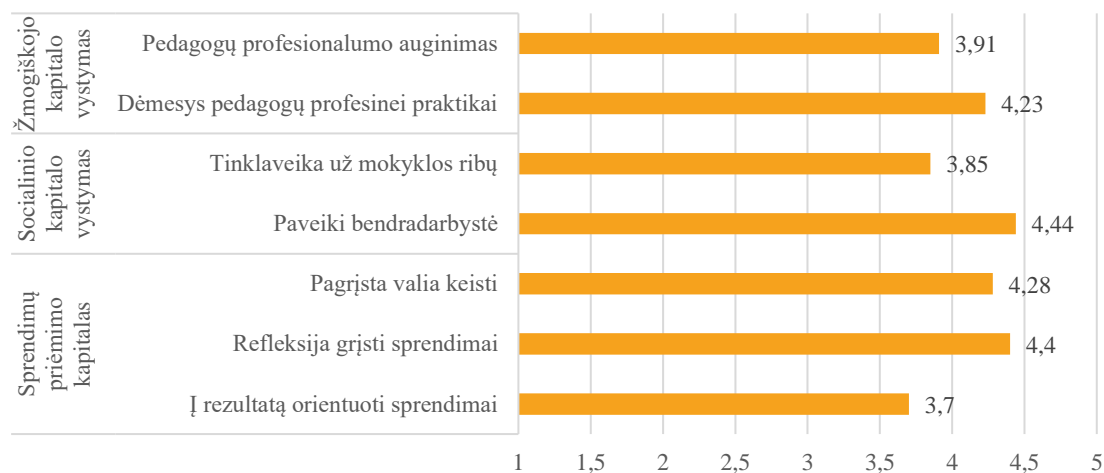
Vadovų apklausos duomenų masyve trūkstami duomenys sudaro 0,53 procento, pilnai užpildytos 98,3 proc. respondentų anketos. Trūkstamų duomenų skaičius, priklausomai nuo skalės, kinta nuo 0,1 proc. iki 0,8 proc. Vienas kintamasis turi dvi išskirtis, tačiau imtis yra pakankamai didelė ir pavienės išskirtys reikšmingos įtakos rezultatams neturi.

Apibendrintų profesinio kapitalo vystymo kintamųjų atitiktis normaliajam skirstiniui buvo vertinama skaičiuojant eksceso ir asimetrijos koeficientą. Penkis iš septynių skirstinių, analizuojant duomenis, galima laikyti artimus normaliesiems, jų eksceso ir asimetrijos koeficientų reikšmės priklauso intervalui nuo -1 iki 1, todėl, atliekant statistinę analizę, taikomi parametrinės statistikos metodai (Hair ir kt., 2010). Dviejų kintamųjų asimetrijos ir eksceso koeficientai absoliutine reikšme didesni už vienetą, tačiau mažesni už du. George ir Mallery, (2010) nurodo, kad didelėms imtims tokios skirstinio formą apibūdinančių koeficientų reikšmės taip pat leidžia taikyti parametrinius metodus.

Kad galėtų sėkmingai įgyvendinti organizacijos misiją ir siekti organizacijos tikslų, darbuotojai turi nuolat augti profesionaliai, todėl vienas iš pagrindinių mokyklų vadovų vaidmenų yra kurti pedagogų profesiniam tobulinimuisi palankią aplinką ir sąlygas, kitaip tariant, rūpintis organizacijos profesinio kapitalo vystymu. Tyrimai rodo (Valuckienė ir kt., 2017), kad mokyklos vadovai netiesiogiai veikia mokinių mokymosi rezultatus skatindami organizacinę mokymąsi, kurdami ir palaikydami struktūras, leidžiančias mokyklos mokytojams nuolat kartu mokytis vieni iš kitų. Profesinio kapitalo vystymo koncepcija tampa pagrindu kuriant mokyklos tobulinimo strategijas.

Kaip jau minėta, ugdymo įstaigų vadovams skirtoje anketoje buvo pateikti teiginiai, siekiant nustatyti vadovų nuostatas, veiksmus ir priimamus sprendimus vystant profesinį kapitalą (žr. 4.3.1 pav). Apklausoje dalyvavę ugdymo įstaigų vadovai aukštai vertina refleksiją priimant vadybinius sprendimus atskleidžiančius požymius, teigdami, kad nuolat sistemingai vertina savo, kaip vadovo, darbo kokybę, turi suplanavę kokius vadybinius gebėjimus tobulins. Aukštai vertinamos ir mokykloje sudarytos sąlygos mokytojams bendradarbiauti, teigiant, kad mokytojai profesiskai augina vieni kitus, mokytojų profesinė sąveika teigiamai veikia mokinių pasiekimus. Pateiktiems teiginiais visiškai pritaria – virš 50 proc. apklaustųjų. Santykinai kritiškiausiai respondentai vertina į pagrindinį mokyklos rezultatą orientuotų sprendimų priėmimą. Pvz., teiginiui, jog pavyksta neapkrauti mokytojų papildomais darbais, kad jie galėtų visą dėmesį skirti ugdymui, pritaria 27 proc. iš dalies pritaria – 52 proc.

4.3.1 pav. **Profesinio kapitalo vystymo įsivertinimas.** Vadovų apklausos duomenys. Vidurkis skalėje nuo 1 iki 5, N=405



4.3.3 lentelė

**Profesinio kapitalo vystymo įsivertinimas, atsižvelgiant į įstaigos tipą.** Vadovų apklausos duomenys, N<sub>Vadovų</sub>=405

Profesinio kapitalo vystymo komponentės	Vidurkis z- skalėje		Eta kvadratu	Cohen d
	Bendrojo ugdymo mokykla, N=372	Ikimokyklinio ugdymo įstaiga, N=33		
Pedagogų profesionalumo auginimas	-0,04	0,65	0,028**	0,67
Dėmesys pedagogų profesinei praktikai	-0,03	0,38	0,010**	0,40
Tinklaveika už mokyklos ribų	-0,03	0,43	0,013**	0,44
Paveiki bendradarbystė	-0,02	0,32	0,007*	0,32
Pagrįsta valia keisti	-0,03	0,39	0,010**	0,40
Refleksija grįsti sprendimai	-0,01	0,23	0,003	0,22
Į rezultatą orientuoti sprendimai	-0,01	0,17	0,002	0,18

Z-skalsės reikšmės interpretacija: aukščiau imties vidurkio - daugiau už 0,2; arti imties vidurkio - nuo -0,2 iki 0,2; žemiau imties vidurkio - mažiau už -0,2.

Eta kvadratu koeficiento interpretacija: 0,01 – poveikis mažas, 0,06 – vidutinis, 0,14 – didelis (Cohen, 2013).

Cohen d koeficiento interpretacija: 0,2 - skirtumai tarp grupių maži, 0,5 - vidutiniai, 0,8 – dideli (Cohen, 2013).

\* p<0,05; \*\* p<0,01.

Ugdymo įstaigų vadovų nuomonė apie savo veiklą vystant profesinį kapitalą priklauso nuo įstaigos, kurioje dirba vadovas (žr. 4.3.4 lentelę). Ikimokyklinio ugdymo įstaigų vadovai dažniau nei bendrojo ugdymo mokyklų vadovai nurodo, kad jų vadybiniai sprendimai padeda didinti mokytojų profesionalumą. Jie daugiau dėmesio skiria ugdymo procesui, stebi užsiėmimus, teikia mokytojams siūlymus dėl ugdymo tobulinimo. Taip pat ikimokyklinio ugdymo įstaigų vadovai dažniau pozicionuoja save kaip tinklaveikos už mokyklos ribų agentą, palaikant ryšius su vietos bendruomene, kitomis ugdymo įstaigomis.

4.3.4 lentelė

**Profesinio kapitalo vystymo įsivertinimas atsižvelgiant į pareigas.** Vadovų apklausos duomenys.

N<sub>Vadovų</sub>=405

Profesinio kapitalo vystymo komponentės	Vidurkis z-skalėje		Eta kvadratu	Cohen d
	Direktorius, N=154	Direktorius pavaduotojas, N=251		
Pedagogų profesionalumo auginimas	0,35	-0,20	0,072**	0,54
Dėmesys pedagogų profesinei praktikai	-0,18	0,11	0,019**	-0,28
Tinklaveika už mokyklos ribų	0,51	-0,30	0,152**	0,80
Paveiki bendradarbystė	0,03	-0,02	<0,001	<0,01
Pagrįsta valia keisti	0,19	-0,11	0,022**	0,30
Refleksija grįsti sprendimai	0,12	-0,07	0,008*	0,17
Į rezultatą orientuoti sprendimai	0,27	-0,16	0,044**	0,41

Z-skalės reikšmės interpretacija: aukščiau imties vidurkio - daugiau už 0,2; arti imties vidurkio - nuo -0,2 iki 0,2; žemiau imties vidurkio - mažiau už -0,2.

Eta kvadratu koeficiento interpretacija: 0,01 – poveikis mažas, 0,06 – vidutinis, 0,14 – didelis (Cohen, 2013).

Cohen d koeficiento interpretacija: 0,2 - skirtumai tarp grupių maži, 0,5 - vidutiniai, 0,8 – dideli (Cohen, 2013).

\* p<0,05; \*\* p<0,01.

Tyrimo duomenys rodo, kad profesinio kapitalo vystymas ugdymo įstaigoje yra dažniau mokyklos direktoriaus nei direktoriaus pavaduotojo funkcija (žr. 4.3.4 lentelę). Direktoriai dažniau nei pavaduotojai, nurodo, kad jų sprendimai augina mokytojų profesionalumą, je imasi duomenimis grįstų kaitos iniciatyvų, jų sprendimai dažniau orientuoti į rezultatą. Mokyklos direktoriai dažniau nei pavaduotojai ištraukia į veiklas tinkluose už mokyklos ribų. Direktorius pavaduotojai daugiau nei direktoriai dėmesio skiria pedagogų profesinei praktikai: stebi ugdymo procesą, dalyvauja pedagogų darbo grupėse, teikia pasiūlymus dėl ugdymo tobulinimo.

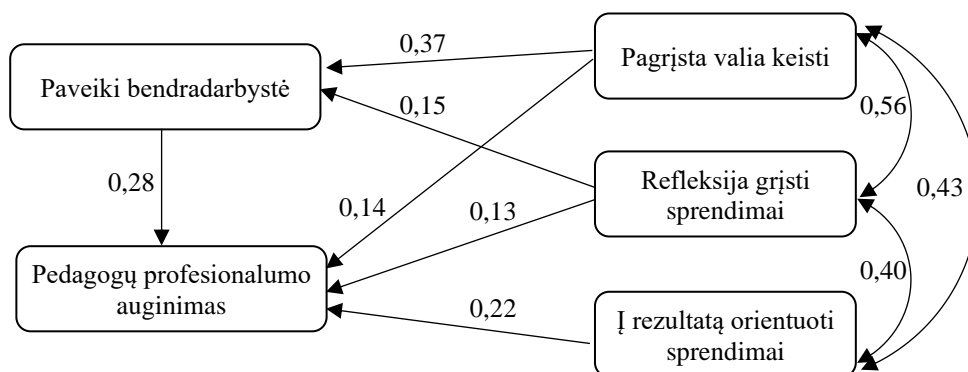
Ugdymo įstaigų vadovų vadybinio darbo stažas nėra profesinio kapitalo vystymą sąlygojantis veiksnys, (žr. 14 priedą), išskyrus žmogiškojo kapitalo didinimo srityje. Vadovai, turintys daugiau vadybinio darbo patirties, šiek tiek aukščiau vertina savo veiklos poveikį pedagogų profesionalumo auginimui. Kitų profesinio kapitalo stiprinimo dimensijų vertinimas iš esmės nepriklauso nuo vadovo darbo stažo.

**Vadovų sprendimų, vystančių profesinį kapitalą, tarpusavio sąsajos**

Siekiant detaliau atskleisti profesinio kapitalo vystymo komponentių sąsajas, taikomas struktūrinių lygčių modeliavimas, atlikta kelių analizė. Postuluojama, kad veiksmingas mokytojų profesionalumo auginimas (Žmogiškojo kapitalo vystymas) priklauso nuo vadovo priimamų sprendimų pobūdžio, taip pat jam įtakos turi ir vadovo sprendimai stiprinantys pedagogų bendradarbiavimą (žr. 4.3.1 pav.).

4.3.1 paveikslas

**Profesinio kapitalo vystymo komponentių tarpusavio ryšiai.** Vadovų apklausos duomenys. N<sub>Vadovų</sub>=405



χ<sup>2</sup>(1)=3,2, p=0,076, IFI=0,99 TLI=0,97 CFI=0,100 RMSA=0,051

4.3.1 pav. pateikti tyrimo rezultatai atskleidžia, kokie kiti vadovų sprendimai lemia sėkmingą pedagogų profesionalumo auginimą. Žmogiškojo kapitalo didinimą, t. y. sėkmingus mokytojų profesionalumą auginančius sprendimus tiesiogiai sąlygoja mokytojų bendradarbiavimo rezultatyvumą didinantys sprendimai (0,28). Kiek silpnesnę tiesioginę įtaką Pedagogų profesionalumo auginimui turi į rezultatą orientuoti vadovų sprendimai (0,22). Pagrįsta valia keisti (ėmimasis pagrįstų kaitos sprendimų) sėkmingą pedagogų profesionalumo auginimą tiesiogiai veikia silpniau (0,14), o taip pat veikia ir netiesiogiai – per paveikią bendradarbiavimą (bendras poveikio stiprumas yra 0,28<sup>13</sup>). Vadovo praktikos refleksyvumo įtaka pedagogų profesionalumo auginimo sėkmei turi mažiausią įtaką (0,13). Visi modelyje pateikti kintamieji paaiškina 32 proc. vadovų sėkmės, stiprinant mokytojų profesionalumą.

### **Ugdymo įstaigų direktorių profesinio kapitalo vystymo pokytis**

Tyrimai rodo, kad formalią vadovo poziciją organizacijoje užimančių asmenų nuostatos, jų sprendimai ir elgesys tiesiogiai atsispindi organizacijos veiklos rezultatuose (Moore, 2017, Bendixen ir kt., 2016). Kadangi ugdymo įstaigų direktoriams, kaip organizacijų vadovams, yra deleguota tiesioginė atsakomybė ir atskaitomybė už savo organizacijos sėkmę ir jos profesionalumo auginimą, buvo siekiama išsiaiškinti, kaip keitėsi būtent direktorių profesinio kapitalo vystymo sprendimai.

Siekiant atskleisti profesinio kapitalo vystymo pokyčius, remiantis ugdymo įstaigų direktorių nuomone, lyginami direktorių pirmosios ir antrosios apklausos rezultatai (žr. 4.3.5 lentelę). Tyrimo duomenys rodo, kad antrojo ir pirmojo tyrimo etapo metu gautų skalių vidurkių skirtumai<sup>14</sup> yra teigiami ir statistiškai reikšmingi.

Didžiausi pokyčiai nustatyti žmogiškojo kapitalo vystymo srityje (Cohen d reikšmė): direktoriai dažniau visiškai pritaria teiginiam, kad jiems pavyksta sudaryti mokytojams sąlygas, padedančias atskleisti jų pedagoginį talentą ir gerinti ugdymo rezultatus, labiau sekasi mokykloje „auginti“ mokytojus lyderius, padidėjo direktorių dėmesys pedagogų profesinei praktikai, direktoriai teigia dažniau stebintys mokytojų užsiėmimus, kartu su jais aptariantys ugdymo praktiką, teigia dažniau dalyvaujantys mokytojų grupių susitikimuose.

Keitėsi dalies mokyklų vadovų nuostatos į pokyčius: direktoriai dažniau pritaria teiginiam, kad yra pasiryžę keisti neefektyvias ugdymo praktikas, priima sprendimus, orientuodamiesi į naujas tendencijas švietime, remiasi mokinių ugdymosi pasiekimų analizės duomenimis bei mokslinių tyrimų rezultatais. Dalyvavimas „Lyderių laikas 3“ projekte paskatino ugdymo įstaigų direktorius dažniau reflektuoti savo sprendimus, nusistatant konkrečius, sprendimų poveikumą atskleidžiančius, požymius, tikslingai skiriant laiką vadybinei refleksijai ir planuojant vadybinės kompetencijos tobulinimąsi. Nors pokytis ir yra statistiškai reikšmingas, mažiausiai kito direktorių tinklaveika už mokyklos ribų. Mokyklų vadovų bendradarbiavimo su švietimo administratoriais, politikais pokyčiai nedideli, tačiau, bendradarbiaujant su kitomis mokyklomis, jie dažniau sau priskiria savivaldybės švietimo sistemos kaitos agento vaidmenį.

<sup>13</sup> Tiesioginės ir netiesioginės (per poveikį bendradarbiavimo stiprinimui) įtakos stiprumas yra sumuojamas.

<sup>14</sup> Vertinant profesinio kapitalo vystymo pokytį įgyvendinant projektą, buvo lyginami tik ugdymo įstaigų direktorių, kurie dalyvavo ir pirmajame, ir antrajame matavime, atsakymai.

#### 4.3.5. lentelė

**Profesinio kapitalo vystymo pokytis „Lyderių laikas 3“ projekto pabaigoje.** Ugdymo įstaigų direktorių, dalyvavusių I ir II matavime apklausos duomenys. T-testas susijusioms imtims.  $N_{\text{Direktorių}}=129$

	Vidurkių skirtumas z-skalėje	Standartinis nuokrypis	t-reikšmė	Cohen d	Koreliacijos koeficientas
Pedagogų profesionalumo auginimas	0,41	0,90	5,21**	0,53	0,313**
Dėmesys pedagogų profesinei praktikai	0,50	1,07	5,30**	0,50	0,446**
Tinklaveika už mokyklos ribų	0,22	0,90	2,76**	0,28	0,307**
Paveiki bendradarbystė	0,39	0,99	4,49**	0,41	0,406**
Pagrįsta valia keisti	0,43	0,91	5,35**	0,48	0,486**
Refleksija grįšti sprendimai	0,37	1,01	4,08**	0,42	0,347**
Į rezultatą orientuoti sprendimai	0,40	1,03	5,34**	0,41	0,370**

Cohen d koeficiento interpretacija: 0,2 – skirtumas mažas, 0,5 – vidutinis, 0,8 – didelis (Cohen, 2013)

Koreliacijos koeficiento interpretacija: 0,1 – ryšys silpnas, 0,3 – vidutinio stiprumo, 0,5 – stiprus (Cohen, 2013)

\*\*  $p < 0,01$

Koreliacijos koeficientas 4.3.5. lentelėje rodo, kad I ir II matavimo rezultatai yra susiję. Tai reiškia direktorių veiksmų, vystančių profesinį kapitalą vertinimo nuoseklumą. Labiausiai susiję I ir II matavimo atsakymai vertinant komponentes

Dėmesys pedagogų profesinei praktikai ir Pagrįsta valia keisti.



Tyrimo duomenys atskleidė, kad analizuojant mokyklos profesinio kapitalo vystymą aktualu išskirti vadovo veiksmus, vystančius žmogiškąjį ir socialinį kapitalą bei vertinti vadovo sprendimų priėmimo kapitalą.

Žmogiškojo kapitalo vystymas apima: Pedagogų profesionalumo auginimą (profesionalių pedagogų pritraukimą, sąlygų ugdytojams mokykloje atskleisti savo pedagoginį talentą sudarymas, mokytojų lyderystės stiprinimą), Dėmesį pedagogų profesinei praktikai (vadovo įsitraukimą į ugdymo proceso tobulinimą, ugdymo proceso stebėjimą ir dalyvavimą diskusijose apie ugdymo tobulinimą kartu su pedagogais, teikiant mokytojams vertingus pasiūlymus).

Socialinio kapitalo vystymas apibūdina: Tinklaveiką už mokyklos ribų (vadovo veiksmus stiprinant mokyklos ir vietos bendruomenės ryšius, bendradarbiavimą su kitomis mokyklomis, savivaldybės politikais ir švietimo administratoriais), Paveiki bendradarbystė (pedagogų tarpusavio sąveikos rezultatyvumą užtikrinantys vadovo veiksmai).

Vadovų sprendimų kapitalas susideda iš: Pagrįstos valios keisti (mokinių pasiekimų analize ir mokslinių tyrimų duomenimis grindžiamų vadovo nuostatą keisti neefektyvias ugdymo praktikas), Refleksija grįstų sprendimų (vadovo savistabos, savo vadybinės veiklos kokybės vertinimo), Į rezultatą orientuotų sprendimų (drąsos priimti mokyklai geriausius sprendimus, rūpinimosi pedagogų darbo kokybe, skatinimo veikti inovatyviai).

Ugdymo įstaigų vadovai gana aukštai vertina savo veiksmų, vystančių mokyklos profesinį kapitalą rezultatyvumą. Vertinimai skiriasi priklausomai nuo ugdymo įstaigos tipo ir užimamų pareigų. Ikimokyklinio ugdymo įstaigų vadovai dažniau nei bendrojo ugdymo mokyklų vadovai nurodo, kad jų vadybiniai sprendimai padeda didinti mokytojų profesionalumą, jie daugiau dėmesio skiria ugdymo procesui, stebi užsiėmimus, teikia mokytojams siūlymus dėl ugdymo tobulinimo.

Ikimokyklinio ugdymo įstaigų vadovai nurodo aktyviau palaikantys ryšius su vietos bendruomene, kitomis ugdymo įstaigomis.

Direktoriai dažniau nei pavaduotojai, nurodo, kad jų sprendimai augina mokytojų profesionalumą, jie imasi duomenimis grįstų kaitos iniciatyvų ir šie sprendimai yra rezultatyvūs.

Direktoriai dažniau nei pavaduotojai teigia bendradarbiaujantys ir mezgantys ryšius už mokyklos ribų.

Direktorių pavaduotojai dažniau nei direktoriai teigia skiria dėmesio pedagogų profesinei praktikai (stebi ugdymo procesą, dalyvauja pedagogų darbo grupėse, teikia pasiūlymus dėl ugdymo tobulinimo).

Pedagogų profesionalumo auginimui didžiausią įtaką turi rezultatyvią mokytojų bendradarbiystę didinantys vadovų sprendimai. Kiek silpnesnę, tačiau tiesioginę įtaką turi vadovo siekis sprendimus sieti su poveikiu ugdymo rezultatams.

Projekto pabaigoje ugdymo įstaigų direktoriai teigia, kad jiems labiau sekasi sudaryti sąlygas, padedančias atskleisti mokytojų pedagoginį talentą ir gerinti ugdymo rezultatus, labiau sekasi mokykloje „auginti“ mokytojus lyderius.

Padidėjo direktorių dėmesys pedagogų profesinei praktikai (direktoriai teigia dažniau stebintys mokytojų užsiėmimus, kartu su jais aptariantys ugdymo praktiką, teigia dažniau dalyvaujantys mokytojų grupių susitikimuose).

Projekto pabaigoje direktoriai teigia, jog yra labiau pasiryžę keisti neefektyvias ugdymo praktikas, dažniau priima sprendimus, orientuodamiesi į naujas tendencijas švietime, remiasi mokslinių tyrimų rezultatais ir mokinių ugdymosi pasiekimų analizės duomenimis.

Direktoriai dažniau reflektuoja savo sprendimus, nusistatydami konkrečius, sprendimų poveikumą rodančius, požymius, ir planuoja vadybinės kompetencijos tobulinimąsi. Sąlyginai mažiausiai kito direktorių tinklaveika už mokyklos ribų.

#### **4.4. Lyderystė kaip profesinį kapitalą vystanti gyvybinė jėga**

##### **4.4.1. Pedagogų, ugdymo įstaigų vadovų ir savivaldybės švietimo specialistų lyderystės pokytis**

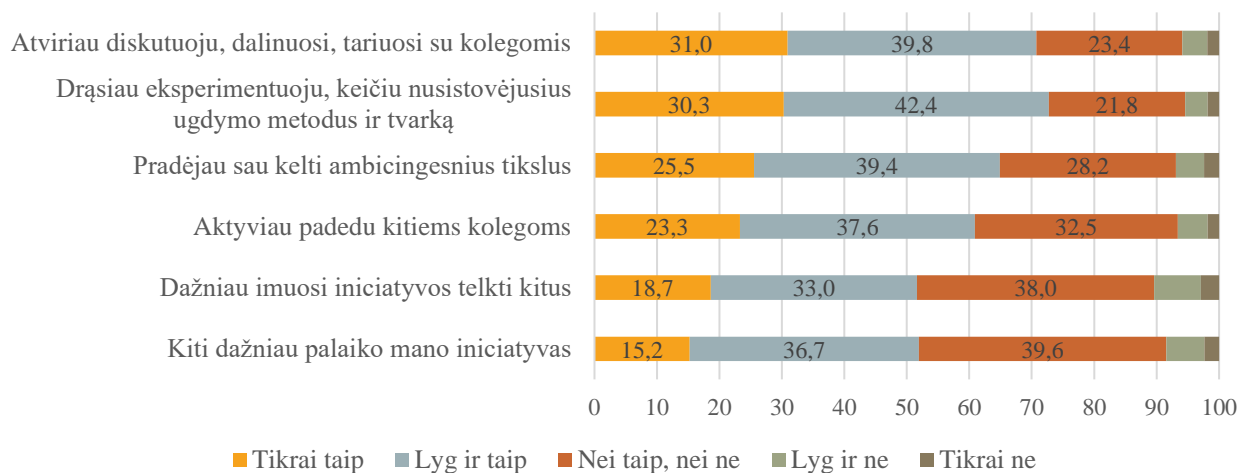


Kaip įgyvendinant projektą „Lyderių laikas 3“ keitėsi pedagogų, ugdymo įstaigų direktorių, vadovų komandos, visos bei savivaldybės švietimą administruojančių specialistų lyderystė?

Lyderystės pokytis yra vienas iš profesinio kapitalo augimo požymių ir varomųjų jėgų. Projekto dalyvių buvo prašoma įvertinti, kaip projekto įgyvendinimo laikotarpiu keitėsi jų lyderystė. Nustatyta, kad projektas „Lyderių laikas 3“ turėjo teigiamą poveikį mokytojų lyderystės mokyklose augimui (žr. 4.4.1.1 pav.).

#### 4.4.1.1 paveikslas

**Pedagogų lyderystės pokytis įgyvendinant „Lyderių laikas 3“ projektą.** Pedagogų apklausos duomenys. N=4683



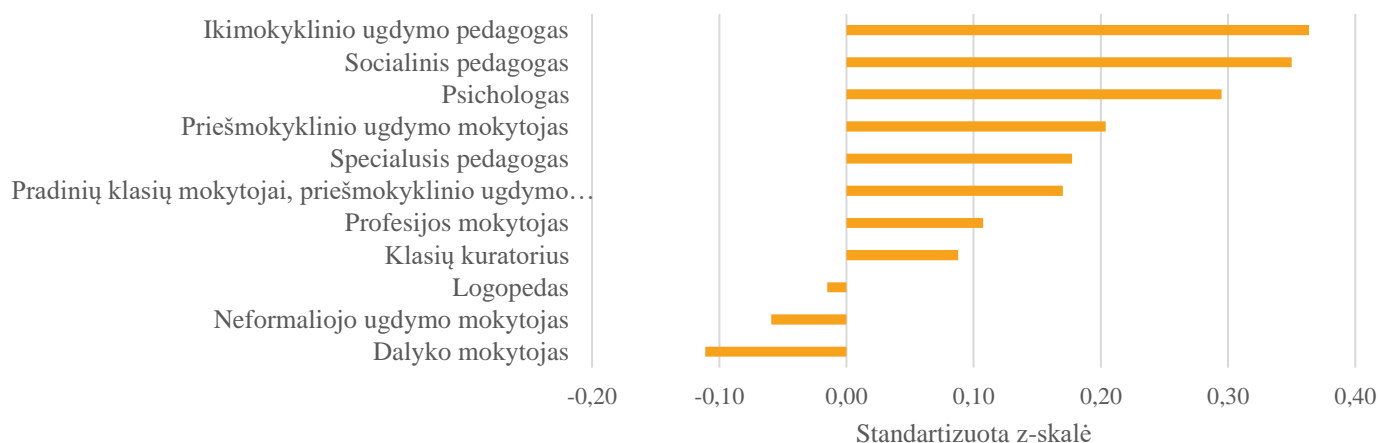
Daugiau kaip pusė projekte dalyvavusių mokyklų pedagogų nurodė, kad jo įgyvendinimo laikotarpiu pastebi lyderystės pokyčių požymius: drąsiau patys eksperimentuoja ir atviriau diskutuoja, dalinasi su kolegomis savo patirtimi, dažniau imasi iniciatyvos telkti kitus ir sulaukia kolegų palaikymo.

Pedagogų atsakymai apie lyderystės pokytį buvo apibendrinti, skaičiuojant teiginių įverčių vidurkius, sudaryta skalė Lyderystės pokyčio vertinimo matavimui. Skalės patikimumas yra aukštas,  $\alpha = 0,94$ . Lyderystės pokytis vertinamas skalėje nuo 1 iki 5. Kuo pedagogų pateiktas įvertis arčiau 5, tuo aukščiau jie vertina projekto poveikį savo lyderystės kaitai.

Pedagogų nuomonė apie lyderystės pokyčius projekto įgyvendinimo metu nedaug priklauso nuo savivaldybės: pedagogų lyderystės vertinimo pokyčių skirtumai tarp savivaldybių statistiškai reikšmingi,  $F(29, 3609)=5,1$ ,  $p<0.001$ , tačiau nėra dideli,  $\eta^2=0,04$ . Pedagogų lyderystės plėtotę daugiau lemia tai, kaip aktyviai mokyklos įsitraukė į projekto veiklas: pedagogų lyderystės skirtumai tarp mokyklų yra didesni,  $F(185, 3670)=4,0$ ,  $p<0.001$ ,  $\eta^2=0,16$ , nei skirtumai tarp savivaldybių.

#### 4.4.1.2 paveikslas

**Pedagogų lyderystės pokytis atsižvelgiant į pareigybę.** Pedagogų apklausos duomenys. N=4683



Pedagogų nuomonė apie savo lyderystės pokyčius priklauso nuo pedagogo profesinių charakteristikų. Santykinai didžiausi lyderystės pokyčių vertinimo skirtumai yra pedagogų grupėse atsižvelgiant į pareigybę,

$F(10, 3814)=9,3, p<0.001, \eta^2=0,03$ , (žr. 4.4.1.2 pav.) Lyderystės teigiamus pokyčius dažniau pažymėjo ikimokyklinio ir priešmokyklinio ugdymo pedagogai (grupės vidurkis standartizuotoje skalėje  $M=0,36$ ), pradinių klasių mokytojai ( $M=0,17$ ) ir pagalbos mokiniui specialistai ( $M=0,26$ ). Pedagoginio darbo stažas taip pat yra lyderystės pokyčio veiksnys, jo įtaka statistiškai reikšminga, tačiau maža,  $F(3, 3843)=10,1, p<0.001, \eta^2=0,008$ . Dažniau projekto metu lyderystę plėtojo pedagogai, kurių darbo stažas iki 4 metų ( $M=0,36$ ) ir 5-9 metai ( $M=0,14$ ), šiek tiek rečiau – didesnę darbo stažą turintys mokytojai. Dar mažesnę, statistiškai reikšmingą įtaką dalyvavimo „Lyderių laikas 3“ projekte sąlygotiems pedagogų lyderystės pokyčiams turi kvalifikacinė kategorija,  $F(4, 3828)=2,9, p<0.001, \eta^2=0,003$ . Šiek tiek dažniau nei kiti asmeninės lyderystės pokyčių pažymėjo mokytojo ( $M=0,14$ ) ir eksperto ( $M=0,16$ ) kvalifikacinę kategoriją turintys pedagogai.

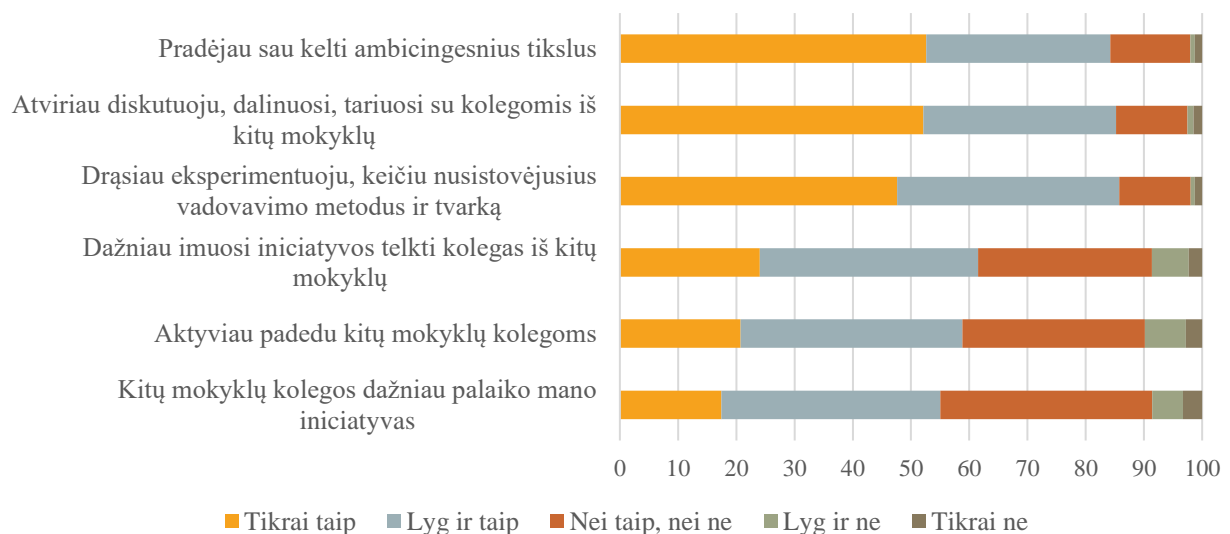
Pedagogų lyderystės pokytis priklauso nuo asmens įsitraukimo į projektą. Santykinai aukščiau lyderystės pokyčius vertina savivaldybės kūrybinės komandos nariai (grupės vidurkis standartizuotoje skalėje  $M=0,60$ ), pokyčio projektą įgyvendinančių mokyklų komandų nariai ir vadovai ( $M=0,33$ ). Didesnę savo lyderystės pokyčių mato respondentai, dalyvavę stažuotėse kitose Lietuvos savivaldybėse ( $M=0,61$ ), savivaldybių bendradarbiavimo renginiuose ( $M=0,40$ ) ir regioniniuose „Lyderių laikas 3“ forumuose ( $M=0,87$ ), stažuotėse užsienyje ( $M=0,71$ ), mokęsi neformalių studijų programoje ( $M=0,35$ ) ir, ypač, ISM švietimo vadybos magistrantūros studijose ( $M=0,97$ ).

### Ugdymo įstaigų vadovų komandos lyderystės pokytis

Vadovų lyderystės stiprinimas buvo vienas iš pagrindinių projekto „Lyderių laikas“ orientyrų. Tyrime stengiamasi pažvelgti, kaip lyderystė kito vadovų komandos (kaip jungtinės direktorių ir pavaduotojų grupės) lygmeniu ir taip pat paanalizuoti, kaip kito direktoriaus, kaip asmens, atsakingo už ugdymo įstaigos veiklos rezultatus lyderystė. Tyrimas atskleidė, kad projektas paskatino jame dalyvaujančius mokyklų vadovus kelti sau ambicingesnius tikslus ir drąsiau eksperimentuoti, keisti nusistovėjusius vadovavimo metodus (žr. 4.4.1.3 pav.). Taip teigia virš 80 proc. ugdymo įstaigų vadovų. Mokyklų vadovai teigia atviriau diskutuojantys su kolegomis iš kitų mokyklų, tačiau pagalbos teikimo kitų mokyklų vadovams ir savo iniciatyvumo telkiant kitų mokyklų kolegas ūgtelėjimą vertina kiek žemiau.

#### 4.4.1.3 paveikslas

### Ugdymo įstaigų vadovų komandos (direktorių ir pavaduotojų) nuomonė apie lyderystės pokyčių įgyvendinimą „Lyderių laikas 3“ projekte. $N_{Vadovų}=405$



Mokyklų vadovų atsakymai apie lyderystės pokyčių buvo apibendrinti, skaičiuojant teiginių įvertinių vidurkius sudaryta skalė Lyderystės pokyčio matavimui. Skalės patikimumas yra aukštas,  $\alpha = 0,90$ . Lyderystės pokytis

vertinamas skalėje nuo 1 iki 5. Kuo vadovų pateiktas įvertis arčiau 5, tuo aukščiau jie vertina projekto poveikį savo lyderystės kaitai.

Mokyklų direktoriai aukščiau vertina savo lyderystės pokyčius projekto metu nei direktorių pavaduotojai,  $F(1, 399)=21,5$ ,  $p<0.001$ ,  $\eta^2=0,05$ , tačiau skirtumai nėra labai dideli. Lyderystės pokytis nepriklauso nuo vadybinio darbo stažo, projekto metu lyderio savybes panašiai tobulino skirtingą darbo patirtį turintys vadovai. Direktoriaus lyderystės pokyčio įgyvendinant „Lyderių laikas 3“ projektą įsivertinimas taip pat nepriklauso nuo mokyklos, kuriai vadovaujama, tipo.

### Direktorių lyderystės pokytis

Mokyklų direktorių vertinimu, dalyvaujant projekte „Lyderių laikas 3“ padidėjo jų, kaip agentų, aktyvumas ne tik mokyklos viduje, bet ir sąveikose su išore. (žr. 4.4.1.4 pav.). Net apie 90 proc. direktorių teigia, kad ėmė sau kelti ambicingesnius tikslus, drąsiau eksperimentuoja ir keičia nusistovėjusius vadovavimo mokyklai metodus. Direktoriai pastebėjo, kad keičiasi jų veikimas savivaldybės švietimo tinkle – savo profesinę patirtį atviriau diskutuoja su kitų mokyklų kolegomis, apie 70 proc. jų dažniau imasi iniciatyvos telkti kolegas, dažniau jiems padeda ir sulaukia pritarimo.

#### 4.4.1.4 paveikslas

#### Direktorių nuomonė apie lyderystės pokytį įgyvendinat „Lyderių laikas 3“ projektą. $N_{\text{Direktorių}}=152$



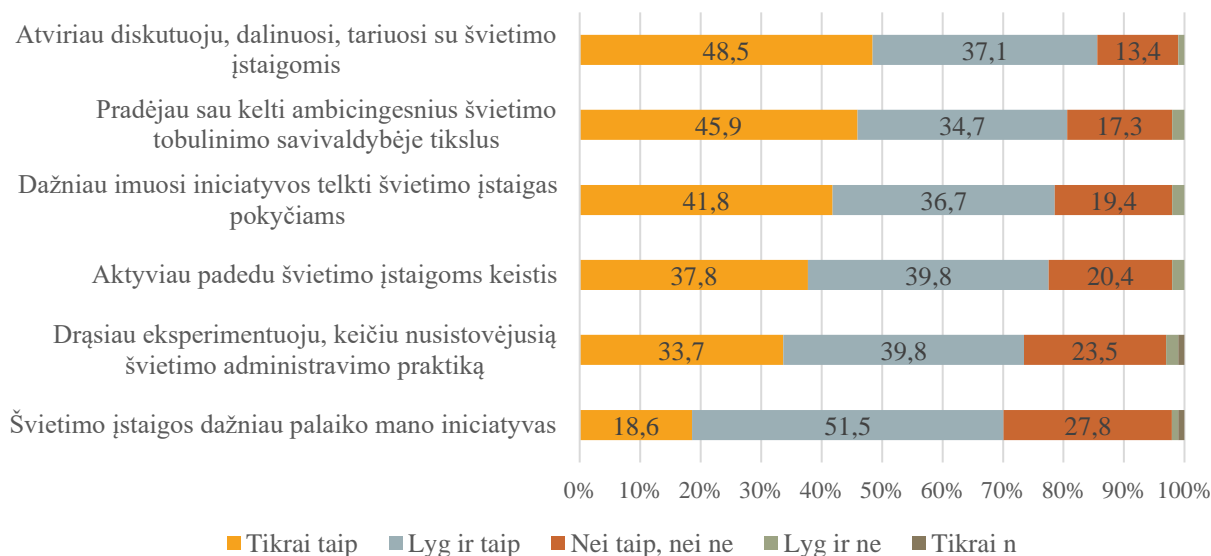
Lyderystės pokytį aukščiau vertina ikimokyklinio ugdymo įstaigų direktoriai lyginant su bendrojo ugdymo mokyklų direktoriais,  $F(1, 152) = 5,1$ ,  $p = 0,025$ ,  $d = 0.5$ . Lyderystės pokyčių vertinimas nuo vietovės, kurioje yra mokykla, tipo nepriklauso.

### Savivaldybės švietimą administruojančių specialistų lyderystės pokytis

Įgyvendinant „Lyderių laikas 3“ projektą, savivaldybėse buvo kuriamos savivaldybės pokyčio projekto kūrybinės komandos, apjungiančios savivaldybės teritorijoje esančių ugdymo įstaigų pedagogus, vadovus, savivaldybės švietimo administravimo ir švietimo pagalbos specialistus. Ne ugdymo įstaigose dirbantys švietimo specialistai projekto metu atliko įvairius vaidmenis. Anketa antrojo matavimo metu buvo siekiama sužinoti, ar ir kaip projekto „Lyderių laikas 3“ metu pakito savivaldybių specialistų lyderystė. Iš 102 apklaustųjų, 17,6 proc. buvo savivaldybės pokyčio projekto kūrybinės komandos vadovai, 29,4 proc. – šių komandų nariai, 49 proc. nebuvo komandos nariai, tačiau į projekto veiklas įsitraukė. Projekte dalyvavę švietimo specialistai gana aukštai vertina savo lyderystės pokytį (žr. 4.4.1.5 pav.)

#### 4.4.1.5 paveikslas

### Savivaldybės švietimą administruojančių specialistų nuomonė savo lyderystės pokytį įgyvendinat „Lyderių laikas 3“ projektą. $N_{\text{Specialistų}}=102$ .



Švietimo specialistų teigimu, dalyvavimas projekte paskatino juos kelti ambicingesnius švietimo tobulinimo savivaldybėje tikslus, dažniau imtis iniciatyvos telkiant švietimo įstaigas pokyčiams ir padedant joms keistis. Projektas įgalino drąsiau ieškoti inovatyvių sprendimų, eksperimentuoti tobulinant švietimo administravimo procesus. Švietimo specialistai dažniau pastebi ir sekėjystės požymius – švietimo įstaigų palaikymą, tačiau pokyčiai čia mažesni.

Savivaldybių švietimo specialistų atsakymai apie lyderystės pokytį buvo apibendrinti, skaičiuojant teiginių įverčių vidurkius sudaryta Lyderystės pokyčio matavimo skalė. Skalės patikimumas yra aukštas,  $\alpha = 0,92$ . Lyderystės pokytis vertinamas skalėje nuo 1 iki 5. Kuo švietimo specialistų pateiktas įvertis arčiau 5, tuo aukščiau jie vertina savo lyderystės ūgtį.

Švietimo specialistų lyderystę ypač sustiprino dalyvavimas, savivaldybės pokyčio projekto kūrybinės komandos veiklose. Komandos nariai savo lyderystės pokyčius vertina daug aukščiau nei specialistai, kurie nebuvo kūrybinių komandų nariai, o tik dalyvavo „Lyderių laikas 3“ projekto veiklose,  $F(1, 96)=34,1$ ,  $p<0.001$ ,  $\eta^2=0,26$ . Pavyzdžiui, teiginiams „Drąsiau eksperimentuoju, keičiu nusistovėjusią švietimo administravimo praktiką“ ir „Dažniau imuosi iniciatyvos telkti švietimo įstaigas pokyčiams“ visiškai pritarė 62,5 proc. švietimo specialistų, kurie buvo kūrybinių komandų nariai ir žymiai mažiau - 22,0 proc. specialistų, nebuvusių komandos nariais. Kad savivaldybės švietimo įstaigos dažniau palaiko švietimą administruojančių specialistų iniciatyvas visiškai pritarė 25,5 proc. švietimo specialistų, buvusių kūrybinių komandų nariais ir 12,0 proc. nebuvusių kūrybinių komandų nariais.



Nustatyta, kad projektas „Lyderių laikas 3“ turėjo teigiamą poveikį pedagogų lyderystės augimui. Daugiau kaip pusė projekte dalyvavusių mokyklų pedagogų nurodė, kad drąsiau patys eksperimentuoja ir atviriau diskutuoja su kolegomis, dalinasi savo patirtimi, dažniau imasi iniciatyvos telkti kitus mokinių mokymąsi gerinančių naujovių išbandymui ir dažniau sulaukia kolegų palaikymo.

Lyderystės pokyčius aukščiau vertina ikimokyklinio ir priešmokyklinio ugdymo pedagogai.

Didesnius lyderystės pokyčius pastebi tie pedagogai, kurie projekte dalyvavo kaip savivaldybių kūrybinių komandų nariai ar mokyklos pokyčio projekto komandos nariai.

Pedagogų lyderystės pokyčio vertinimas skiriasi tiek tarp atskirų mokyklų, tiek tarp savivaldybių. Skirtumai tarp mokyklų yra didesni nei tarp savivaldybių.

Projektas paskatino mokyklų vadovus kelti sau ambicingesnius tikslus, drąsiau eksperimentuoti, keisti nusistovėjusius vadovavimo metodus.

Mokyklų vadovai teigia atviriau diskutuojantys su kolegomis iš kitų mokyklų. Pagalbos teikimo kitų mokyklų vadovams ir savo iniciatyvumo telkiant kitų mokyklų kolegas ūgtelėjimą mokyklų direktoriai vertina aukščiau nei direktorių pavaduotojai. Apskritai ugdymo įstaigų direktoriai savo lyderystės pokyčius vertina kiek aukščiau nei direktorių pavaduotojai.

Ūgtelėjo ir švietimą savivaldybėje administruojančių specialistų lyderystė: projektas paskatino kelti juos ambicingesnius švietimo tobulinimo savivaldybėje tikslus, dažniau imtis iniciatyvos telkiant švietimo įstaigas pokyčiams ir padedant joms keistis. Projektas įgalino drąsiau ieškoti inovatyvių sprendimų, eksperimentuoti tobulinant švietimo administravimo procesus.

Švietimo specialistų lyderystę ypač sustiprino dalyvavimas, savivaldybės pokyčio projekto kūrybinės komandos veiklose. Savivaldybės kūrybinių komandų nariai savo lyderystės pokyčius vertina daug aukščiau nei specialistai, kurie projekto veiklose dalyvavo kitomis formomis, nebūdami kūrybinių komandų nariais.

#### 4.4.2. Pedagogų lyderystės pokyčio įtaka profesiniam kapitalui

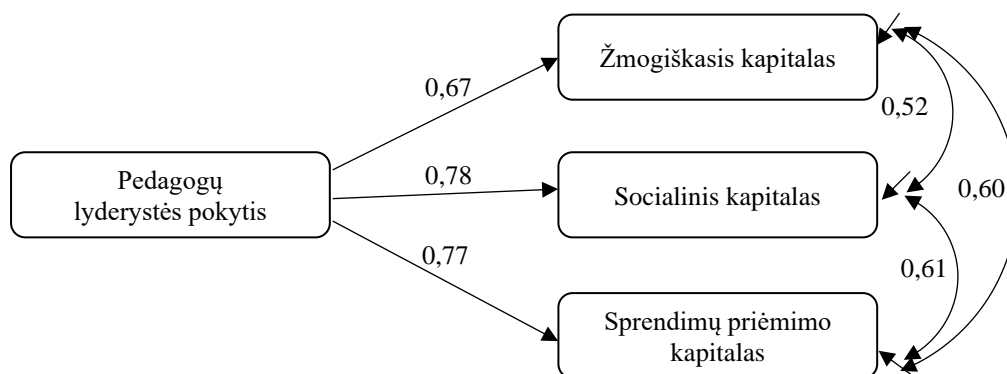


Kaip pedagogų lyderystės pokytis sąlygoja profesinio kapitalo vertinimą projekto pabaigoje ir profesinio kapitalo pokyčio vertinimą?

Ugdymo įstaigų pedagogų lyderystės pokyčio vertinimas yra susijęs su profesinio kapitalo įverčiais. Ugdymo įstaigose, kuriose pedagogai dažniau nurodo, kad projekto metu išaugo jų lyderystė, profesinio kapitalo dimensijų įverčiai antrojo matavimo metu yra didesni (žr. 4.4.2.1 pav.). Didžiausios pedagogų lyderystės pokyčio sąsajos yra su socialiniu kapitalu (0,78), ir sprendimų kapitalu (0,77).

##### 4.4.2.1 paveikslas

**Pedagogų lyderystės pokyčio įtaka profesiniam kapitalui.** Analizės vienetas - mokykla.  $N_{mokyklų}=183$



Atskleidžiant pedagogų lyderystės pokyčio įgyvendinant „Lyderių laikas 3“ projektą vertinimo įtaka organizacijos Žmogiškajam, Socialiniam ir Sprendimų priėmimo kapitalui, taikomas daugiamatės dispersinės analizės metodas. Duomenys rodo, kad pedagogų lyderystė stipriai sąlygoja statistiškai reikšmingus mokyklos profesinio kapitalo, kaip komponentių visumos, vertinimus, Pillai's Trace testo reikšmė 0,69,  $F(10, 172)=38,8$ ,  $p<0,001$ ,  $\eta^2=0,693$ . 4.4.2.1 lentelėje pateikti duomenys apie pedagogų lyderystės pokyčio įtaką kiekvienai iš profesinio kapitalo komponentių.

#### 4.4.2.1 lentelė

**Pedagogų lyderystės pokyčio įtaka profesinio kapitalo komponentėms (II matavimas).** Analizės vienetas - mokykla.  $N_{mokyklų}=183$

Profesinio kapitalo dimensija	Profesinio kapitalo komponentės	F reikšmė	Reikšmingumo lygmuo p	Eta kvadratu	R <sup>2</sup>
Žmogiškasis kapitalas	Profesinės ūgties galimybės	157,1	<0,001	0,465	0,46
	Profesinis pesimizmas	23,2	<0,001	0,114	0,11
	Profesinė galia	153,2	<0,001	0,458	0,45
	Profesinio tobulėjimo siekis	79,0	<0,001	0,304	0,30
Socialinis kapitalas	Įgalinimas bendradarbystei	185,7	<0,001	0,506	0,50
	Aktyvus veikimas kartu	242,2	<0,001	0,572	0,57
	Kolegialios sąveikos rezultatyvumas	187,7	<0,001	0,509	0,51
Sprendimų kapitalas	Savistaba grįsti sprendimai	117,1	<0,001	0,393	0,39
	Duomenimis grįsti sprendimai	265,5	<0,001	0,595	0,59
	Vertybinis sprendimų pagrindas	184,7	<0,001	0,505	0,50

Koeficientų reikšmių interpretavimo rekomendacijos (Cohen, 2013):

Eta kvadratu - 0,01 – poveikis mažas, 0,06 – vidutinis, 0,14 – didelis;

R<sup>2</sup> galima interpretuoti, kaip Direktorius lyderystės sąlygotą Profesinio kapitalo komponentės dispersijos dalį.

Pedagogų lyderystės pokytis turi statistiškai reikšmingos įtakos visoms profesinio kapitalo komponentėms. Mokyklose, kurių pedagogai dažniau teigia, kad, įgyvendinant projektą, pradėjo sau kelti ambicingesnius tikslus, drąsiau eksperimentuoja ir imasi iniciatyvos telkti kitus, stebimas aktyvesnis veikimas kartu, palankesnis sąlygų bendradarbystei vertinimas, ir didesnis kolegialios sąveikos rezultatyvumas (bendra dispersija didesnė nei 50 proc.). Pedagogų lyderystės pokytis turi didelės įtakos duomenimis grįstų sprendimų priėmimui. Šiek tiek mažesnė yra pedagogų lyderystės pokyčio ir profesinės galios vertinimo sąsaja (bendra dispersija 46 proc. ).

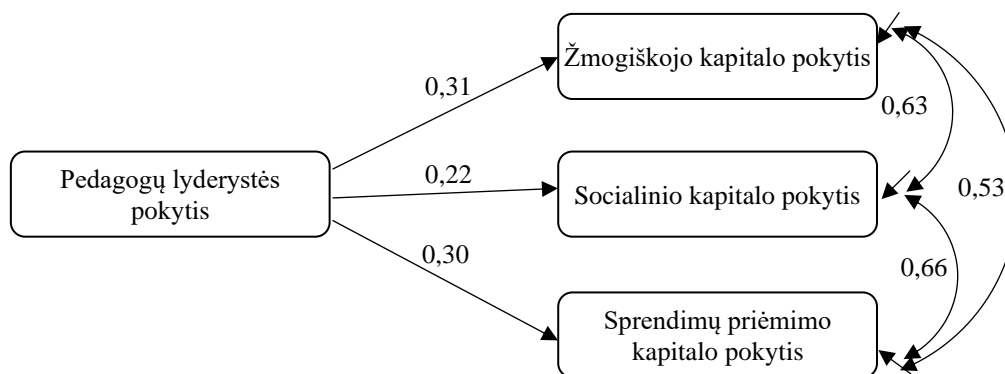
#### **Pedagogų lyderystės pokyčio įtaka profesinio kapitalo pokyčiui**

Gilesnė analizė atskleidžia, kad suvokiamas lyderystės pokytis yra susijęs ne tik su profesinio kapitalo lygmeniu, bet ir apsprendžia profesinio kapitalo pokytį mokykloje projekto įgyvendinimo laikotarpiu. Stebima tendencija, kad mokyklose, kuriose pedagogai aukščiau vertino lyderystės pokyčius, visų profesinio kapitalo dimensijų pokyčiai (I ir II matavimo skirtumai), yra didesni.

Pedagogų lyderystės pokyčio įtaka mokyklos profesinio kapitalo komponentių pokyčiui, atskleista taikant daugiamatės dispersinės analizės metodą. Pedagogų lyderystės pokytis sąlygoja statistiškai reikšmingus profesinio kapitalo komponentių pokyčius, Pillai's Trace testo reikšmė 0,30,  $F(10, 172)=7,4$ ,  $p<0,001$ ,  $\eta^2=0,299$ . 4.4.2.2 lentelėje pateikti duomenys apie pedagogų lyderystės pokyčio įtaką kiekvienai profesinio kapitalo komponentių kaitai.

4.4.2.2 paveikslas

**Pedagogų lyderystės pokyčio įtaka profesinio kapitalo pokyčiui mokykloje.**  $N_{mokyklų}=183$



4.4.2.2 lentelė

**Pedagogų lyderystės pokyčio įtaka profesinio kapitalo komponentių pokyčiui mokykloje.** Daugiamatės dispersinės analizės metodas.  $N_{mokyklų}=183$

Profesinio kapitalo dimensija	Profesinio kapitalo komponentės pokytis	F reikšmė	Reikšmingumo lygmuo p	Eta kvadratu	R <sup>2</sup>
Žmogiškasis kapitalas	Profesinės ūgties galimybių pokytis	3,0	0,09	0,016	0,01
	Profesinio pesimizmo pokytis	6,0	0,02	0,032	0,03
	Profesinės galios pokytis	33,9	0,00	0,158	0,15
Socialinis kapitalas	Profesinio tobulėjimo siekio pokytis	16,3	0,00	0,083	0,08
	Įgalinimo bendradarbystei pokytis	0,3	0,57	0,002	0,0
	Aktyvaus veikimo kartu pokytis	23,9	0,00	0,117	0,11
Sprendimų kapitalas	Kolegialios sąveikos rezultatyvumo pokytis	7,9	0,01	0,042	0,04
	Savistaba grįstų sprendimų pokytis	6,0	0,02	0,032	0,03
	Duomenimis grįstų sprendimų pokytis	21,0	0,00	0,104	0,1
	Vertybinio sprendimų pagrindo pokytis	8,6	0,00	0,045	0,04

Eta kvadratu koeficiento interpretacija - 0,01 – poveikis mažas, 0,06 – vidutinis, 0,14 – didelis (Cohen, 2013); R<sup>2</sup> galima interpretuoti, kaip Direktorius lyderystės sąlygotą Profesinio kapitalo komponentės dispersijos dalį.

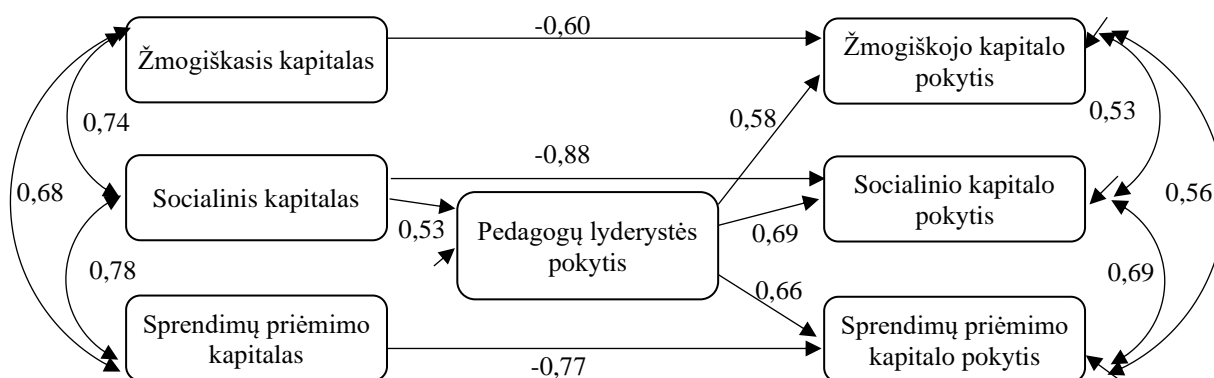
Pedagogų lyderystės pokytis daugiausia sąlygojo pedagogų profesinės galios pokyčius (bendra dispersija yra 15 proc.), t. y. tose mokyklose, kuriose pedagogai teigia, kad, įgyvendinant projektą, pradėjo sau kelti ambicingesnius tikslus, drąsiau eksperimentuoja ir imasi iniciatyvos telkti kitus, lyginant II ir I matavimo rezultatus, išaugo mokytojų profesionalumas, užtikrintumas savo galia pagerinti mokinių ugdymosi rezultatus, sėkmingai ugdyti skirtingų mokymosi poreikių vaikus. Pedagogų lyderystės pokytis susijęs ir su didesniais asmeninio profesinio tobulėjimo siekius (bendra dispersija yra 8 proc.). Pedagogų lyderystės pokyčiai, natūralu, įtakoja ir aktyvaus veikimo kartu pokyčius (bendra dispersija yra 15 proc.).

Pedagogų lyderystės pokyčio įtaka profesinio kapitalo pokyčiams labiau išryškėja, jei atsižvelgiama į pradinį profesinio kapitalo lygmenį mokykloje, išmatuotą I matavimo metu. Taigi, 4.4.2.3 pav. modeliuojama, kad žmogiškojo, sprendimų ir socialinio kapitalo pokytis priklauso nuo pradinės (I matavimo) atitinkamo profesinio kapitalo komponentės reikšmės ir nuo pedagogų lyderystės pokyčio mokykloje. Tyrimo duomenys pakankamai gerai atitinka modelį,  $\chi^2(8)=16,4$ ,  $p=0,036$ ,  $IFI=0,99$   $TLI=0,98$   $CFI=0,99$   $RMSA=0,076$ . Neigiami regresijos koeficientai, išreiškiantys profesinio kapitalo lygmens, nustatyto I matavimo metu, įtaką

jo pokyčiams, parodo tendenciją, kad tose mokyklose, kuriose pradinė atitinkamos profesinio kapitalo komponentės reikšmė buvo didesnė, šios komponentės reikšmių pokytis mažesnis. Pedagogų lyderystės didėjimas projekto įgyvendinimo metu turėjo įtakos visų profesinio kapitalo komponentių – žmogiškojo kapitalo (regresijos koeficientas 0,58), socialinio kapitalo (0,69) ir sprendimų kapitalo (0,66) pokyčiams. Mokyklose, kuriose, pedagogų vertinimu, jie drąsiau patys eksperimentuoja ir atviriau diskutuoja, dalinasi su kolegomis savo patirtimi, dažniau imasi iniciatyvos telkti kitus ir sulaukia kolegų palaikymo, padidėjo mokytojų žmogiškasis kapitalas, sustiprėjo profesinė sąveika, priimami veiksmingesni profesiniai sprendimai.

#### 4.4.2.3 paveikslas

#### **Pedagogų lyderystės pokyčio įtaka profesinio kapitalo pokyčiui mokykloje, atsižvelgiant į profesinio kapitalo lygį projekto pradžioje, $N_{mokyklų}=183$**



$\chi^2(8)=16,4$ ,  $p=0,036$ ,  $IFI=0,99$   $TLI=0,98$   $CFI=0,99$   $RMSA=0,076$

Pedagogų lyderystės augimui turi įtakos socialinis kapitalas (regresijos koeficientas 0,53). Stebima tendencija, kad pedagogų lyderystė projekto metu labiau padidėjo tose mokyklose, kuriose pirmojo matavimo metu buvo stebima daugiau socialinio kapitalo apraiškų.

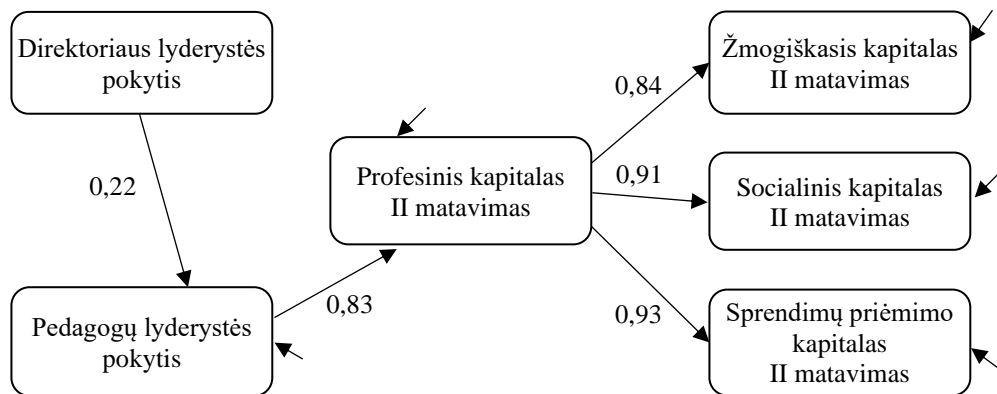
#### **Pedagogų ir direktoriaus lyderystės pokyčio įtaka profesinio kapitalo vertinimui projekto pabaigoje**

Siekiant suprasti įvairių ugdymo įstaigos agentų (pedagogų, direktoriaus) lyderystės augimo įtaką organizacijos profesiniam kapitalui projekto pabaigoje, modeliuojama pedagogų ir direktoriaus lyderystės pokyčio įtaka profesinio kapitalo komponentėms.

Sujungus pedagogų ir direktorių apklausos duomenų matricas, yra susiejami mokyklos pedagogų ir jos vadovo duomenys. Tiriamas modelis, kuriame mokyklos direktoriaus lyderystės pokytis, sąlygoja mokytojų lyderystės pokytį, o šis turi poveikį profesinio kapitalo įverčiams projekto pabaigoje, agreguotiems mokyklos lygmeniu, (žr.4.4.2.4 pav.). Tyrimo duomenys pakankamai gerai atitinka modelį  $\chi^2(5)=9,0$ ,  $p=0,11$ ,  $IFI=0,99$   $TLI=0,98$   $CFI=0,99$   $RMSA=0,066$ . Direktoriaus lyderystės pokytis yra susijęs su mokytojų lyderystės pokyčiu. Įtaka, silpna, tačiau statistiškai reikšminga, regresijos koeficientas – 0,22. Pedagogų lyderystės pokytis turi įtakos mokyklos profesinio kapitalo įverčiams, regresijos koeficientas 0,83. Mokyklose, kuriose pedagogai, dalyvavę projekto veiklose, pažymėjo, kad, projekto dėka, jie drąsiau eksperimentuoja, atviriau diskutuoja, tariasi su kolegomis, imasi iniciatyvos telkti kitus, aukščiau vertinamos ir visos profesinio kapitalo dimensijos. Direktoriaus lyderystės pokytis tiesioginės įtakos mokyklos profesiniam kapitalui neturi, netiesioginė vadovo ir pedagogų lyderystės pokyčio sąlygota įtaka yra silpna (0,18), tačiau statistiškai reikšminga.

4.4.2.4 paveikslas

**Pedagogų ir direktoriaus lyderystės pokyčio įtaka mokyklos profesinio kapitalo vertinimui. II matavimas.** Direktorių ir pedagogų apklausos duomenys.  $N_{mokyklų}=129$



Siekiant detaliau atskleisti Direktorius lyderystės pokyčio projekto metu įtaką mokyklos profesinio kapitalo komponentių vertinimui, buvo atlikta daugiamaė dispersinė analizė. Skaičiavimų duomenys rodo, kad projekto sąlygota direktoriaus lyderystės pokyčio įtaka mokyklos profesinio kapitalo komponentėms yra statistiškai reikšminga, Pillai's Trace testo reikšmė 0,21,  $F(10, 116)=2,98$ ,  $p=0.002$ ,  $\eta^2=0,198$ . 4.4.2.3 lentelėje pateikti duomenys apie direktoriaus lyderystės mokymusi pokyčio įtaką kiekvienai iš profesinio kapitalo komponentių.

4.4.2.3 lentelė

**Direktoriaus lyderystės pokyčio įtaka profesinio kapitalo komponentių vertinimui.** Direktorių ir pedagogų apklausos duomenys. Daugiamaė dispersinės analizės metodas. II matavimas.  $N_{mokyklų}=129$ .

Profesinio kapitalo dimensija	Profesinio kapitalo komponentė	F reikšmė	Reikšmingumo lygmuo p	Eta kvadratu	R <sup>2</sup>
Žmogiškasis kapitalas	Profesinės ūgties galimybės	16,3	<0,001	0,115	0,11
	Profesinis pesimizmas	15,3	<0,001	0,109	0,10
	Profesinė galia	1,5	0,217	0,012	0,04
	Profesinio tobulėjimo siekis	12,0	0,001	0,088	0,08
Socialinis kapitalas	Įgalinimas bendradarbystei	6,7	0,011	0,051	0,04
	Aktyvus veikimas kartu	9,2	0,003	0,068	0,06
	Kolegialios sąveikos rezultatyvumas	12,1	0,001	0,088	0,08
Sprendimų kapitalas	Savistaba grįsti sprendimai	2,1	0,152	0,016	0,01
	Duomenimis grįsti sprendimai	6,4	0,013	0,049	0,04
	Vertybinis sprendimų pagrindas	11,1	0,001	0,082	0,07

Nepriklausomas kintamasis - Direktorius lyderystės pokytis, priklausomas kintamasis – profesinio kapitalo komponentės.

Eta kvadratu koeficiento interpretacija: 0,01 – poveikis mažas, 0,06 – vidutinis, 0,14 – didelis (Cohen, 2013).

R<sup>2</sup> parodo direktoriaus lyderystės pokyčiu paaiškintą profesinio kapitalo komponentės vertinimo dispersijos dalį.

Didžiausią įtaką direktoriaus lyderystės pokytis turi profesinės ūgties galimybių vertinimui, (bendra dispersija yra 11 proc.), ir profesinio tobulėjimo siekiams (bendra dispersija yra 8 proc.). Kuo daugiau „Lyderių laikas 3“ projekto metu stiprėjo direktorius lyderystė, tuo geriau mokyklos mokytojai vertina mokykloje sudaromas galimybes profesiskai tobulėti, domisi, kur ir kaip galėtų kelti savo profesinę kvalifikaciją. Didesnis direktoriaus lyderystės pokytis susijęs ir su mažesniu mokyklos pedagogų profesinio pesimizmo lygiu (bendra dispersija yra 10 proc.) Statistiškai reikšminga direktoriaus lyderystės įtaka stebima ir vertinant mokytojų bendradarbiavimo procesų aktyvumą (bendra dispersija yra 6 proc.) bei kolegialios sąveikos rezultatyvumą (bendra dispersija yra 10 proc.). Taip pat stebima direktoriaus lyderystės pokyčio įtaka veiksniams mokyklos

susitarimams dėl bendrų vertybių. Tačiau, tenka pažymėti, kad pedagogų profesinei galiai direktoriaus lyderystės pokytis tiesioginės įtakos neturi.

Pedagogai pastebi direktoriaus lyderystės pokytį. Dalyje mokyklų, kurių direktoriai nurodė, kad padidėjo jų lyderystė, pedagogai taip pat aukščiau vertina savo vadovą kaip lyderį,  $F(1, 125)=9,2$ ,  $p=0,003$ , bendra dispersija yra 7 proc.). Pedagogai vertino ne direktoriaus lyderystės pokytį, bet vadovo lyderystės lygį, todėl net ir tokios santykinai nedidelės sąsajos patvirtina vadovo lyderystės pokyčio pripažinimą mokykloje.



Pedagogų lyderystės pokytis daro įtaką profesinio kapitalo vertinimui projekto pabaigoje. Ugdymo įstaigose, kuriose pedagogų lyderystė paaugo labiau, profesinio kapitalo (tiek žmogiškojo, tiek socialinio, tiek sprendimų priėmimo) įverčiai pasibaigus projektui yra didesni. Didžiausia įtaką pedagogų lyderystės pokytis turi socialiniam ir sprendimų priėmimo kapitalui.

Pedagogų lyderystės pokytis apsprendžia ir profesinio kapitalo pokyčio vertinimą. Mokyklose, kuriose pedagogai aukščiau vertina savo lyderystės pokyčius, visų profesinio kapitalo dimensijų pokyčiai (I ir II matavimo skirtumai), yra didesni. Labiausiai pedagogų lyderystės pokytis sąlygojo pedagogų profesinės galios pokyčius.

#### 4.4.3. Direktoriaus lyderystė kaip profesinį kapitalą vystanti galia



Kaip pedagogai vertina direktoriaus lyderystę? Kaip mokyklos profesinis kapitalas priklauso nuo direktoriaus lyderystės? Kokia direktoriaus lyderystės įtaka profesinei organizacijos ūgčiai? Kaip direktoriaus lyderystė sąlygoja mokyklos profesinio kapitalo pokytį? Kaip direktoriaus lyderystės pokytis keičia profesinio kapitalo vystymo veiksmus? Kaip direktoriaus lyderystės pokytis keičia pedagogų lyderystės ūgtį ir organizacijos profesinio kapitalo vertinimą projekto pabaigoje?

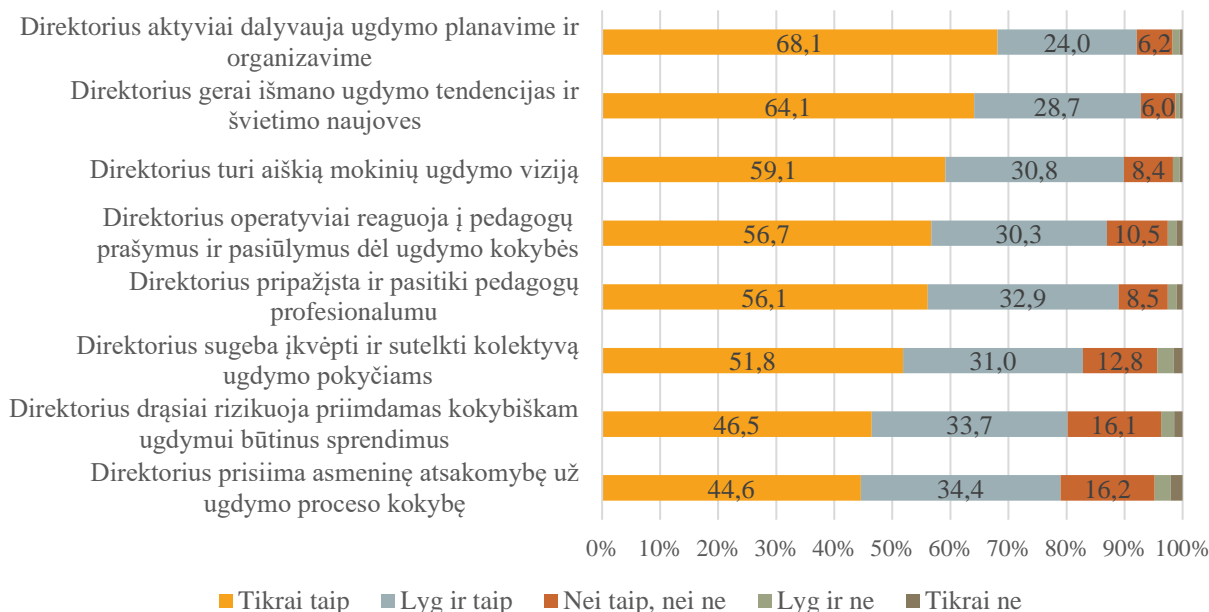
Pedagogams anketoje buvo pateikti 8 teiginiai apie ugdymo įstaigos vadovo – direktoriaus lyderystę organizuojant ugdymą mokykloje.

Direktoriaus lyderystė apima švietimo naujovių išmanymą turint aiškią mokinių ugdymo viziją, aktyvų dalyvavimą ugdymo planavime, gebėjimą įkvėpti, sutelkti kolektyvą pokyčiams, pasitikėjimą mokyklos pedagogų profesionalumu, operatyvų reagavimą į pasiūlymus dėl ugdymo kokybės, pamatuos rizikos sprendimų priėmimą, prisiimant asmeninę atsakomybę už ugdymo kokybę.

Analizuojant pritarimo pateiktiems teiginiams procentus, galima pastebėti, kad pedagogai gana aukštai vertina direktorius kaip mokymosi lyderius (žr. 4.4.3.1 pav.), direktoriaus lyderystės įverčio vidurkis skalėje nuo 1 iki 5 yra 4,3, tačiau siektinas didesnis visiškasis pritarimas kai kuriems teiginiams. Daugiau nei 60 proc. pedagogų įsitikinę (visiškai pritaria), kad direktorius gerai išmano švietimo naujoves ir aktyviai dalyvauja planuojant ir organizuojant ugdymą, tačiau teiginiui „Direktorius turi aiškią mokinių ugdymo viziją“ visiškai pritaria tik apie 60 proc. pedagogų (apie 40 proc. nėra tvirtai tuo įsitikinę). Akivaizdu, kad šis lyderystės aspektas yra tobulintinas. Taip pat santykinai žemiausiai pedagogai pritarė teiginiui apie asmeninės vadovo atsakomybės prisiėmimą už ugdymo proceso kokybę.

4.4.3.1 paveikslas

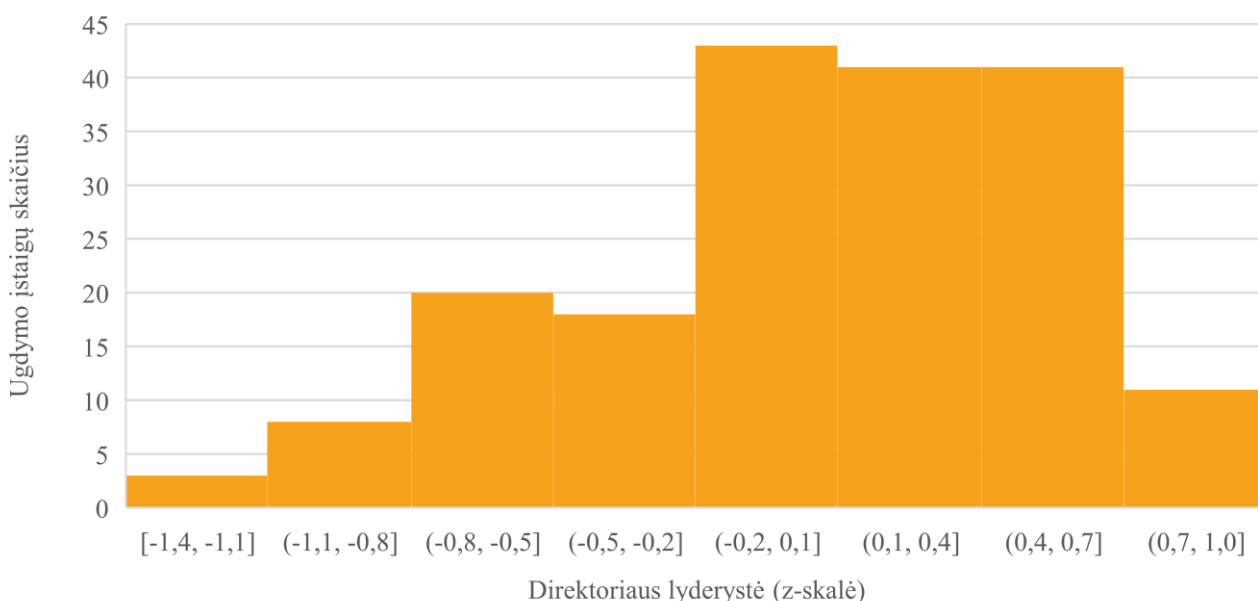
**Direktoriaus lyderystės vertinimas. Pedagogų apklausos duomenys. II matavimas. N=4309**



Vertinant direktoriaus lyderystę, yra stebimi dideli statistiškai reikšmingi skirtumai tarp mokyklų. Ugdymo įstaigos faktoriaus įtaka Direktoriaus lyderystės kintamojo vertinimui yra didelė, didesnė nei Profesinio kapitalo vertinimui, dispersija tarp mokyklų yra 7 kartus didesnė nei dispersija mokyklų viduje, koeficientas  $\eta^2$  lygus 0,23. Skirstinys, vertinant pagal Kolmogorov-Smornov kriterijų, nėra artimas normaliajam  $z=0,074$ ,  $p=0,015$ , tačiau asimetrijos koeficiento ir eksceso koeficiento reikšmės yra intervale nuo -1 iki 1, kas, atsižvelgiant į tai, kad imtis yra labai didelė, neprieštaruoja išvadai apie skirstinio normalumą. 4.4.2.2 pav. pateiktas mokyklų pasiskirstymas pagal pedagogų pateiktą direktoriaus lyderystės vertinimą atspindi ugdymo įstaigų įvairovę šiuo požiūriu.

4.4.3.2 paveikslas

**Ugdymo įstaigų pasiskirstymas pagal direktoriaus lyderystės vertinimą.  $N_{mokyklų}=183$**



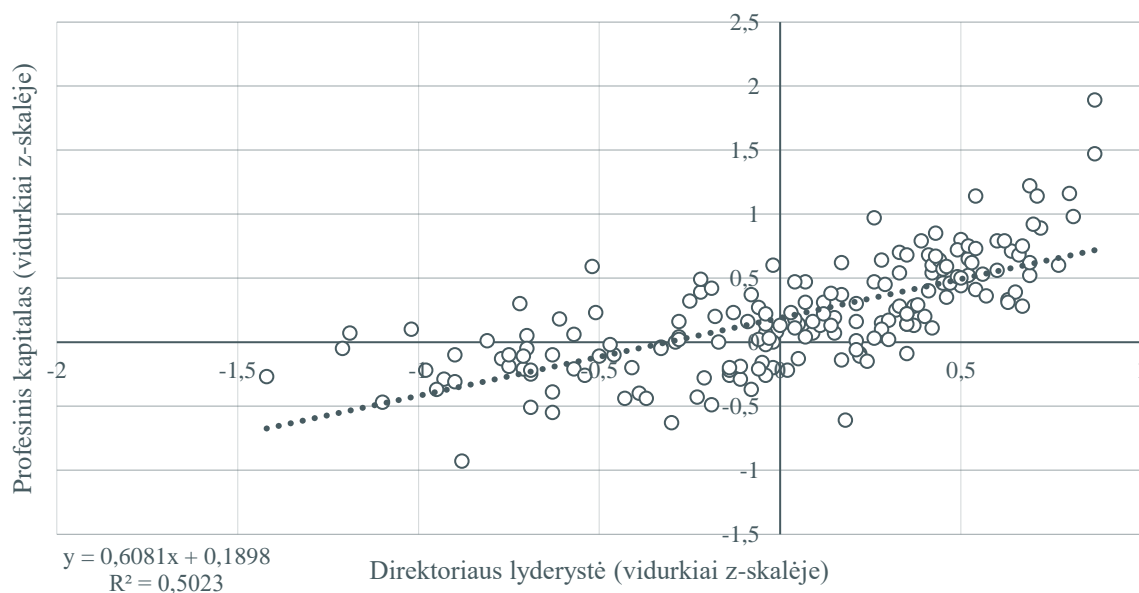
Direktoriaus lyderystės vertinimas dalinai priklauso nuo mokyklos tipo  $F(4, 178)=6,8$ ,  $p<0,001$ ,  $\eta^2=0,13$ . Aukščiausiai vadovo lyderystę vertina ikimokyklinio ugdymo įstaigų ir pradinių mokyklų pedagogai, (vidurkis standartizuotoje skalėje, atitinkamai 0,40 ir 0,36), progimnazijų ir pagrindinių mokyklų pedagogai, ikimokyklinio ugdymo pedagogų įverčių vidurkis artimas imties vidurkiui, o gimnazijų pedagogai direktoriaus lyderystę vertina santykinai blogiausiai (vidurkis standartizuotoje skalėje, -0,15).

### Direktoriaus lyderystės ir profesinio kapitalo vertinimo ryšys

Direktoriaus lyderystės vertinimas mokykloje, kaip atskleidžia II matavimo metu pateiktas pedagogų vertinimas, yra susijęs su Profesinio kapitalo raiška II matavime. Ugdymo įstaigose, kuriose mokytojai direktoriaus lyderystę vertina aukščiau, aukštesni ir profesinio kapitalo įverčiai, bendra dispersija sudaro 36,1 proc., jei analizės vienetas yra pedagogas ir 50,2 proc., jei analizės vienetas – mokykla. 4.4.3.3 pav. patekta sklaidos diagrama, vaizduojanti profesinio kapitalo vertinimo priklausomybę nuo direktoriaus lyderystės vertinimo.

#### 4.4.3.3 paveikslas

**Direktoriaus lyderystės vertinimo ir profesinio kapitalo mokykloje ryšys. II matavimas.  $N_{mokyklų}=183$**



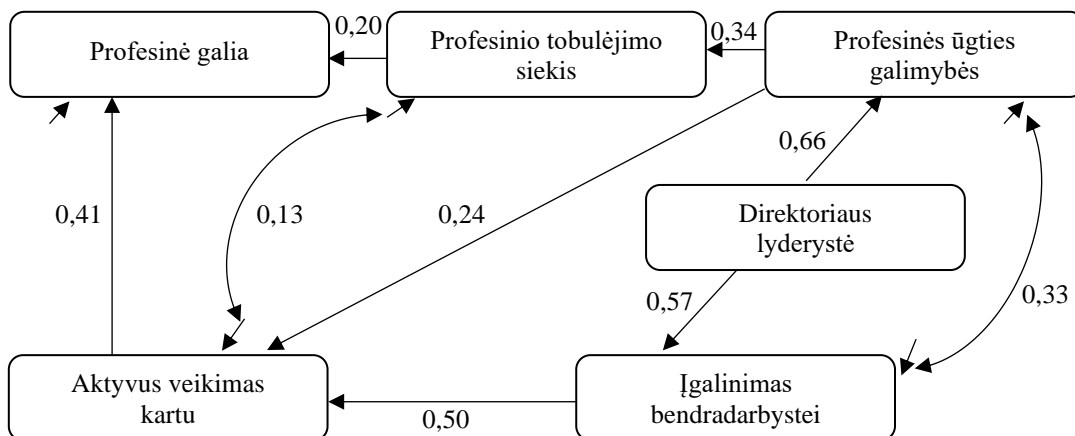
Pedagogų pateiktą direktoriaus lyderystės vertinimą ir profesinio kapitalo vertinimą sieja vidutinio stiprumo ryšys ( $r=0,61$ ). Detaliau direktoriaus lyderystės ir profesinio kapitalo dimensijų sąsajos atskleidžiamos tiriant kelių modelių.

Siekiant atskleisti direktoriaus lyderystės įtaką žmogiškojo ir socialinio kapitalo komponentėms, buvo tiriamas modelis, kurio pagrindą sudaro profesinio kapitalo komponentių sąveikų modelis, papildant jį Direktoriaus lyderyste, kaip nepriklausomu kintamuoju, sąlygojančiu visas modelyje pateiktas profesinio kapitalo komponentes.

Modelyje Direktoriaus lyderystė turi tiesioginės įtakos profesinį tobulinimąsi ir bendradarbiavimą sąlygojančioms institucinėms sąlygoms, pedagogų mokymosi siekiams, aktyviam veikimui kartu ir profesinei galiai. Šio modelio suderinamumas su duomenimis nėra pakankamai geras:  $\chi^2(4)=125,1$ ,  $p<0,001$ , IFI=0,99 TLI=0,93, CFI=0,99, RMSA=0,084. AIC=171,1, Direktoriaus lyderystės tiesioginė įtaka Pedagogų profesinio tobulėjimo siekiui bei Aktyviam veikimui kartu nėra statistiškai reikšminga. Tobulinant modelį, palikti tik direktoriaus lyderystės įtaką instituciniams profesinio kapitalo kintamiesiems išreiškiantys keliai. Gautas geriau duomenis atitinkantis modelis (žr. 4.4.3.4 pav.)  $\chi^2(6)=126,9$ ,  $p<0,001$ , IFI=0,98 TLI=0,95, CFI=0,98, RMSA=0,068. AIC=169,9.

4.4.3.4 paveikslas

**Direktoriaus lyderystės poveikis žmogiškojo ir socialinio kapitalo komponentėms.** Analizės vienetas – pedagogas. II matavimas. N=4683



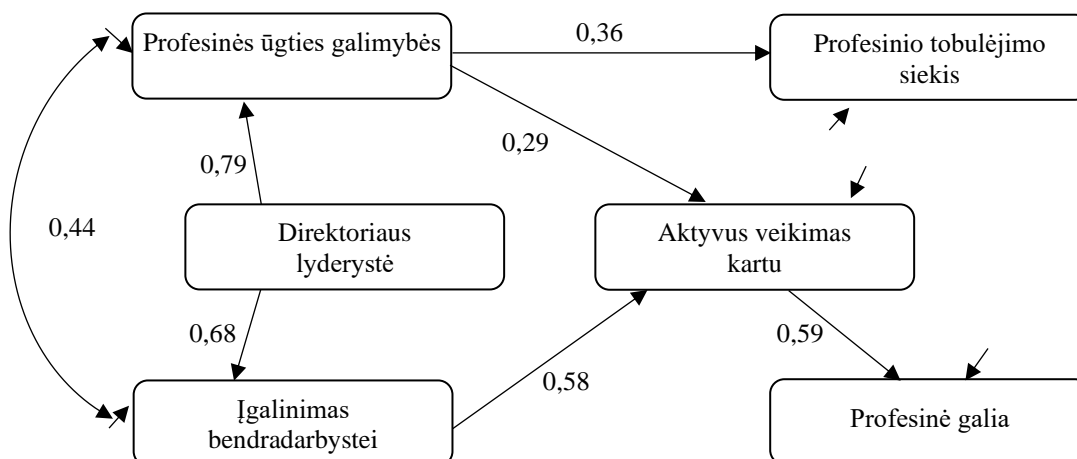
$\chi^2(6)=126,9, p<0,001, IFI=0,98, TLI=0,95, CFI=0,98, RMSA=0,068.$

Sudarytas modelis paaiškina mechanizmą, kaip direktoriaus lyderystė sąlygoja mokytojų užtikrintumą savo profesiniais pajėgumais (Profesinę galią). Pedagogų vertinta direktoriaus lyderystė stipriai sąlygoja institucinį socialinio ir žmogiškojo kapitalo sandą – sąlygas pedagogams mokytis (Profesinės ūgties galimybės - 0,66) ir sąlygas bendram veikimui (Įgalinimas bendradarbystei - 0,57). Direktoriaus lyderystės įtaka pedagogų profesinio tobulėjimo siekiui yra netiesioginė ir pasireiškia per sąlygų profesiniam tobulėjimui sudarymą ( $0,66 \cdot 0,34 = 0,22$ ), o įtaka aktyviam veikimui kartu - per sąlygų profesiniam tobulėjimui ir kolegialiam veikimui sudarymą ( $0,66 \cdot 0,24 + 0,57 \cdot 0,5 = 0,44$ ). Direktoriaus lyderystės netiesioginės įtakos pedagogų profesinei galiai stiprumas yra 0,22 (skaičiuojama:  $0,22 \cdot 0,20 + 0,44 \cdot 0,41$ ).

Analogiškas modelis buvo sudarytas ir pašalinant statistiškai nereikšmingus ryšius, o analizės vienetu laikant mokyklą. Tyrimo rezultatai pateikiami 4.4.3.5 pav. Modelio suderinamumas su duomenimis yra pakankamas,  $\chi^2(8)=21,4, p=0,006, IFI=0,99, TLI=0,97, CFI=0,99, RMSA=0,067. AIC=59,4.$  Modelyje, kurio analizės vienetas yra mokykla atskleisti stipresni kintamųjų ryšiai, nei analizuojant modelį, kurio analizės vienetas – pedagogai.

4.4.3.5 paveikslas

**Direktoriaus lyderystės poveikis žmogiškojo ir socialinio kapitalo komponentėms.** Analizės vienetas – mokykla. II matavimas. N<sub>mokyklų</sub>=183



$\chi^2(8)=21,4, p=0,006, IFI=0,99, TLI=0,97, CFI=0,99, RMSA=0,067. AIC=59,4$

Sudarytas modelis paaiškina mechanizmą, kaip direktoriaus lyderystė sąlygoja pedagogų profesinę galią. Visi modelio kintamieji apsprendžia 34 proc. ugdymo įstaigos pedagogų profesinės galios.

Direktoriaus lyderystė stipriai sąlygoja institucinę žmogiškojo kapitalo komponentę – sąlygas pedagogams mokytis (Profesinės ūgties galimybės, 0,79) ir institucinę socialinio kapitalo komponentę - sąlygas bendram veikimui (Įgalinimas bendradarbystei, 0,68). Direktoriaus lyderystės įtaka ugdymo įstaigos pedagogų Profesinio tobulėjimo siekiams yra netiesioginė, maža (0,14), tačiau statistiškai reikšminga ir pasireiškia per sąlygų profesiniam tobulėjimui sudarymą, o Direktoriaus lyderystės įtaka ugdymo įstaigos pedagogų aktyviam veikimui kartu yra gana didelė (0,62) ir pasireiškia per sąlygų profesiniam tobulėjimui ir kolegialiam veikimui sudarymą.

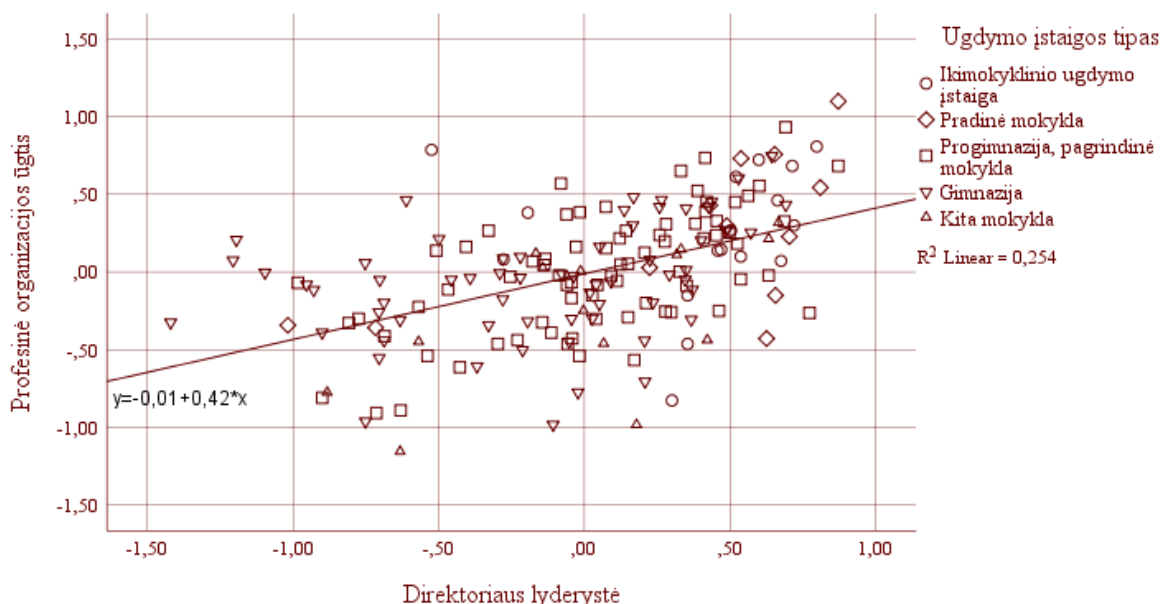
Pažymėtina, kad pedagogų profesinio tobulėjimo siekis įtakos ugdymo įstaigos pedagogų profesinei galiai neturi, nes profesinio tobulinimosi ketinimai pasireiškia tiek mokyklose, kurių pedagogai savo profesinę galią vertina aukštai, tiek mokyklose, kuriose pedagogai mano turintys mažiau profesinės galios. Ši sąsaja atsiranda analizuojant duomenis pedagogo lygmeniu. Direktoriaus lyderystės įtaka mokytojų profesinei galiai yra netiesioginė (0,37) ir pasireiškia per sąlygų, skatinančių profesinį tobulinimąsi ir bendrą veikimą sudarymą.

### Direktoriaus lyderystės ir profesinės organizacijos ūgties sąsaja

Tyrimo rezultatai rodo, kad direktoriaus lyderystė turi įtakos projekto „Lyderių laikas 3“ sąlygotai profesinei organizacijos ūgčiai. Ryšys tarp šių dviejų kintamųjų vaizduojamas 4.4.3.6 pav. Ugdymo įstaigose, kuriose pedagogai aukščiau vertina direktoriaus lyderystę, aukščiau vertinama ir Profesinė organizacijos ūgtis. Ryšys statistiškai reikšmingas, direktoriaus lyderystės vertinimas apsprendžia 25 proc. mokyklos profesinės organizacijos ūgties vertinimo sklaidos.

#### 4.4.3.6 paveikslas

**Direktoriaus lyderystės ir profesinės organizacijos ūgties ryšys.** Pedagogų apklausa, mokyklų vidurkiai z-skaleje.  $N_{mokyklų}=183$



4.4.3.6 pav. duomenys rodo tendenciją, kad direktoriaus lyderystė įtakoja mokyklos profesinę ūgtį. Kuo taškais, vaizduojantys skirtingo tipo mokykla yra arčiau tiesės, tuo ši tendencija stipresnė.

Tyrimo rezultatai rodo, kad direktoriaus lyderystės poveikis profesinei organizacijos ūgčiai, priklauso nuo ugdymo įstaigos tipo (žr. 4.4.3.1 lent.).

#### 4.4.3.1 lentelė

## Direktoriaus lyderystės ir profesinės organizacijos ūgties ryšys priklausomai nuo mokyklos tipo.

### Vienmatės regresinės analizės rezultatai

	Beta	t	p	R <sup>2</sup>
Ikimokyklinio ugdymo įstaiga, N=19	0,07	0,28	0,79	<0,01
Pradinė mokykla, N=12	0,61	2,46	0,03	0,38
Progimnazija / pagrindinė mokykla, N=77	0,60	6,44	<0,01	0,36
Gimnazija, N=63	0,37	3,06	<0,01	0,13
Kita ugdymo įstaiga, N=14	0,61	2,69	0,02	0,38

R<sup>2</sup> galima interpretuoti, kaip Direktoriaus lyderystės sąlygotą Profesinio kapitalo komponentės dispersijos dalį.

Didžiausias direktoriaus lyderystės ir profesinės organizacijos ūgties vertinimo ryšys yra pradinėse mokyklose (R<sup>2</sup>=0,38 ir kitose ugdymo įstaigose (profesinėse mokyklose, neformalaus ugdymo įstaigose, R<sup>2</sup>=0,38) ir progimnazijose / pagrindinėse mokyklose (R<sup>2</sup>=0,36). Gimnazijose direktoriaus lyderystės įtaka profesinei organizacijos ūgčiai, remiantis pedagogų pateiktais vertinimais, yra mažesnė (R<sup>2</sup>=0,13), o ikimokyklinio ugdymo įstaigose statistiškai reikšmingo ryšio tarp analizuojamų požymių tyrimas neatskleidė.

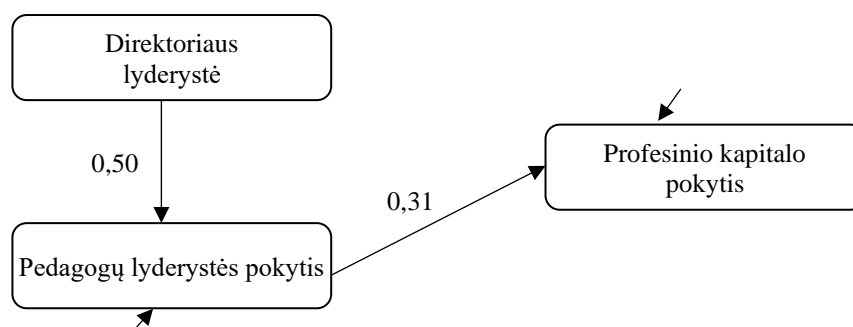
### Direktoriaus lyderystės ir profesinio kapitalo pokyčio sąsajos

4.4.3.7 paveiksle pateiktame modelyje analizuojama direktoriaus lyderystės įtaka profesinio kapitalo pokyčiui, apskaičiuotam kaip I ir II matavimo rezultatų skirtumui, į modelį įtraukiant pedagogų lyderystės pokyčio kintamąjį.

Modelio analizė atskleidė, kad direktoriaus lyderystė profesinio kapitalo pokyčiui mokykloje tiesioginės statistiškai reikšmingos įtakos neturi, tačiau direktoriaus lyderystė turi įtakos mokytojų lyderystės augimui (0,50). Mokyklose, kuriose pedagogai dažniau pritarai, kad direktorius gerai išmano ugdymo tendencijas ir turi aiškią mokinių ugdymo viziją, sugeba įkvėpti kolektyvą ugdymo pokyčiams ir pats juose aktyviai dalyvauja, prisiima atsakomybę už ugdymo proceso rezultatus, mokytojai dažniau nurodo, kad projekto metu jie drąsiau patys eksperimentuoja ir atviriau diskutuoja, dalinasi su kolegomis savo patirtimi, dažniau imasi iniciatyvos telkti kitus ir sulaukia kolegų palaikymo. Projekto „Lyderių laikas 3“ sąlygotas pedagogų lyderystės pokytis turi tiesioginės įtakos (0,31) profesinio kapitalo pokyčiui mokykloje, lyginant II ir I matavimo rezultatus. Taigi, direktoriaus lyderystės įtaka profesinio kapitalo pokyčiams mokykloje yra netiesioginė ir siekia 0,15.

#### 4.4.3.7 paveikslas

**Direktoriaus lyderystės įtaka profesinio kapitalo pokyčiui.** Pedagogų apklausos duomenys Analizės vienetas – mokykla. N<sub>mokyklų</sub>=183



$\chi^2(1)=1,9$ ,  $p=0,171$ ,  $IFI=0,99$   $TLI=0,96$   $CFI=0,99$   $RMSA=0,069$

Siekiant detaliau atskleisti direktoriaus lyderystės įtaką mokyklos profesinio kapitalo pokyčiui jį sudarančių komponentių lygmenyje, buvo atlikta daugiamaė dispersinė analizė. Skaičiavimų duomenys rodo, kad mokyklos direktoriaus lyderystės įtaka mokyklos profesinio kapitalo, kaip komponentių visumos, augimui

yra statistiškai reikšminga, Pillai's Trace testo reikšmė 0,19,  $F(10, 172)=4,0$ ,  $p<0,001$ ,  $\eta^2=0,19$ . 4.4.3.2 lentelėje pateikti duomenys apie direktoriaus lyderystės įtaką kiekvienai iš profesinio kapitalo komponentių.

#### 4.4.3.2 lentelė

**Direktoriaus lyderystės įtaka profesinio kapitalo komponentių pokyčiui.** Pedagogų apklausos duomenys. Analizės vienetas – mokykla. Daugiamatė dispersinė analizė.  $N_{mokyklų}=183$

Profesinio kapitalo dimensija	Profesinio kapitalo komponentių pokytis	F	p	Eta kvadratu	R <sup>2</sup>
	Profesinės ūgties galimybės pokytis	13,1	<0,001	0,068	0,06
Žmogiškasis kapitalas	Profesinis pesimizmas pokytis	1,4	0,25	0,007	0,00
	Profesinė galia pokytis	19,4	<0,001	0,097	0,09
	Profesinio tobulėjimo siekis pokytis	7,5	0,01	0,040	0,03
Socialinis kapitalas	Įgalinimas bendradarbystei pokytis	0,4	0,54	0,002	0,00
	Aktyvus veikimas kartu pokytis	7,0	0,01	0,037	0,03
	Kolegialios sąveikos rezultatyvumas pokytis	3,2	0,08	0,017	0,10
Sprendimų kapitalas	Savistaba grįšti sprendimai pokytis	5,8	0,02	0,031	0,03
	Duomenimis grįšti sprendimai pokytis	2,9	0,09	0,016	0,01
	Vertybinis sprendimų pagrindas pokytis	12,0	<0,001	0,062	0,06

Nepriklausomas kintamasis – Direktoriaus lyderystė, priklausomi kintamieji – profesinio kapitalo komponentės.

Eta kvadratu koeficiento interpretacija: 0,01 – poveikis mažas, 0,06 – vidutinis, 0,14 – didelis (Cohen, 2013).

R<sup>2</sup> galima interpretuoti, kaip Direktoriaus lyderystės sąlygotą Profesinio kapitalo komponentės dispersijos dalį.

Analizuojant mokyklų pedagogų pateiktus duomenis, nustatyta, kad direktoriaus lyderystė iš dalies sąlygojo pedagogų profesinės galios pokyčius (bendra dispersija yra 9 proc.), t. y. tose mokyklose, kuriose pedagogai aukščiau vertina direktoriaus lyderystę, mokytojų profesionalumas, gebėjimas pagerinti nepažangių mokinių ugdymosi rezultatus, ugdyti skirtingų mokymosi poreikių vaikus, lyginant II ir I matavimo rezultatus, padidėjo.

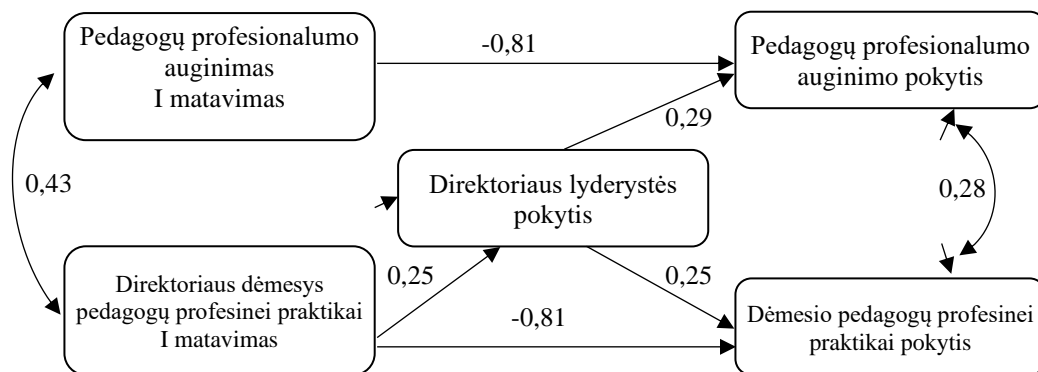
Direktoriaus lyderystė iš dalies apsprendė kolegialios sąveikos rezultatyvumo pokyčius (bendra dispersija yra 10 proc.): mokyklose, kuriose pedagogai dažniau nurodo, kad direktorius turi aiškią mokinių ugdymo viziją, sugeba įkvėpti ir sutelkti kolektyvą pokyčiams, pripažįsta pedagogų profesionalumą ir prisiima asmeninę atsakomybę už ugdymo proceso kokybę, mokytojai, lyginant II ir I matavimo rezultatus, dažniau nurodo, kad tarpusavio bendradarbiavimas leido pagerinti mokinių ugdymo procesą ir ugdymo rezultatus mokykloje. Taip pat stebima direktoriaus lyderystės įtaka pokyčiams, susijusiems susitarimu dėl mokyklos vertybių.

#### **Direktoriaus lyderystės pokyčio ir profesinio kapitalo vystymo pokyčio sąsajos**

Mokyklų direktorių lyderystės kaita yra susijusi su profesinio kapitalo vystymo pokyčiais. Tiriamas modelis, kuriame dalyvavimo „Lyderių laikas 3“ projekte sąlygotas Pedagogų profesionalumo auginimo pokytis, lyginant pirmojo ir antrojo matavimo rezultatus, yra nulemtas Pedagogų profesionalumo auginimo pirmojo matavimo rezultato ir direktoriaus lyderystės pokyčio. Modelis pakankamai gerai atitinka tyrimo duomenis,  $\chi^2(3)=4,4$ ,  $p=0,219$ ,  $IFI=0,99$   $TLI=0,98$   $CFI=0,99$   $RMSA=0,061$ . Neigiami regresijos koeficientai, nusakantys pradinės analizuojamų požymių reikšmės įtaką požymio pokyčiui rodo, kad didesnę Pedagogų profesionalumo auginimo pokytį pažymėjo vadovai, kurie projekto pradžioje šią komponentę vertino žemiau. Nustatyta teigiama direktoriaus lyderystės pokyčio įtaka Pedagogų profesionalumo auginimo pokyčiui (0,28) ir dėmesio pedagogų profesinei praktikai pokyčiams (0,25), t. y., galima teigti, kad žmogiškojo kapitalo vystymo pokyčiai dalinai gali būti paaiškinami padidėjusia lyderystės raiška. Modelis taip pat atskleidžia, kad lyderystės pokyčiai yra didesni jei vadovai jau pirmojo matavimo metu pasižymėjo didesniu dėmesiu pedagogų profesinei praktikai.

4.4.3.7 paveikslas

**Direktoriaus lyderystės pokyčio sąsajos su profesinio kapitalo vystymo pokyčiais.** Direktorių apklausos duomenys.  $N_{\text{direktorių}}=129$

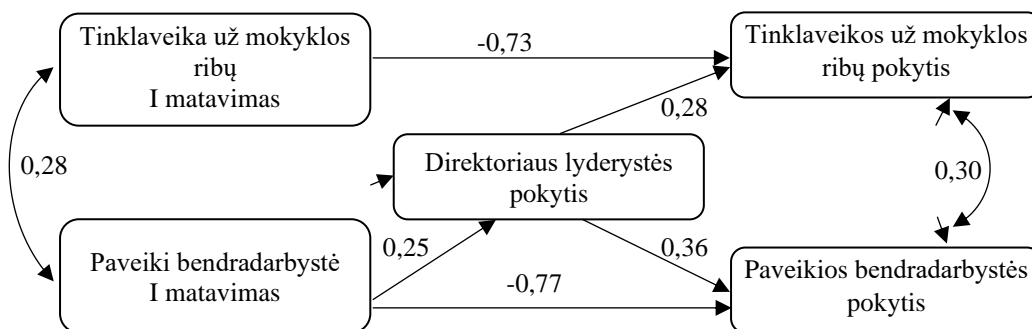


$\chi^2(3)=4,4$ ,  $p=0,219$ ,  $IFI=0,99$ ,  $TLI=0,98$ ,  $CFI=0,99$ ,  $RMSA=0,061$

Panašūs rezultatai stebimi ir analizuojant mokyklų direktorių lyderystės kaitos sąsajas su socialinio kapitalo vystymo pokyčiais (žr. 4.4.3.8 pav.). Tiek aukštesnis paveikios bendradarbystės vertinimas, tiek padidėjusi tinklaveika už mokyklos ribų yra susijusi su tuo, kad vadovai dažniau nurodo projektu metu paūgėjusią savo lyderystę. Regresijos koeficientai, atitinkamai 0,36 ir 0,28, t. y., galima teigti, kad socialinio kapitalo vystymo pokyčiai dalinai gali būti paaiškinti padidėjusia vadovo lyderyste.

4.4.3.8 paveikslas

**Direktoriaus lyderystės pokyčio sąsajos su socialinio kapitalo vystymo pokyčiais.** Direktorių apklausos duomenys. Standartizuoti regresijos ir koreliacijos koeficientai.  $N_{\text{direktorių}}=129$



$\chi^2(3)=1,2$ ,  $p=0,78$ ,  $IFI=0,99$ ,  $TLI=1,0$ ,  $CFI=1,0$ ,  $RMSA<0,001$



Pedagogai gana aukštai vertina ugdymo įstaigos direktorius kaip mokymosi lyderius. Sąlyginai žemiausiai vertinamas aiškios vizijos turėjimo ir asmeninės vadovo atsakomybės prisiėmimo už ugdymo proceso kokybę aspektai.

Vertinant direktoriaus lyderystę, yra stebimi dideli statistiškai reikšmingi skirtumai tarp mokyklų. Aukščiausiai vadovo lyderystę vertina ikimokyklinio ugdymo įstaigų ir pradinių mokyklų pedagogai, gimnazijų pedagogai direktoriaus lyderystę vertina santykinai žemiausiai.

Direktoriaus lyderystė stipriai sąlygoja institucinio socialinio ir žmogiškojo kapitalo sando - profesinės ūgties galimybių ir įgalinimo bendradarbystei vertinimą bei tiesiogiai įtakoja pedagogų aktyvų veikimą kartu.

Direktoriaus lyderystė turi įtakos projekto „Lyderių laikas 3“ sąlygotai profesinei organizacijos ūgčiai. Didžiausia įtaka nustatyta pradinėse, profesinėse mokyklose, neformaliojo ugdymo įstaigose ir progimnazijose / pagrindinėse mokyklose, gimnazijose – žymiai mažesnė.

Direktoriaus lyderystė profesinio kapitalo pokyčiui tiesioginės statistiškai reikšmingos įtakos neturi, tačiau direktoriaus lyderystė turi įtakos pedagogų lyderystės augimui, kuri tiesiogiai veikia organizacijos profesinį kapitalo augimą. Tai reiškia, kad kuo labiau direktoriui savo veiksmais pavyksta užauginti pedagogų lyderystę – tuo didesnis profesinio kapitalo pokytis organizacijoje.

Ūgtelėjusi direktoriaus lyderystė keitė tiek žmogiškojo, tiek socialinio kapitalo vystymo veiksmus. Kalbant apie žmogiškojo kapitalo vystymo sprendimus, labiausiai direktoriaus lyderystės pokytis įtakojo personalo vadybos rezultatyvumo pokytį ir dėmesį pedagogų profesinei praktikai. Tai reiškia, kad labiau lyderystės kompetencijas patiprinę direktoriai teigia didesnę dėmesį skiriantys pedagogų profesinei praktikai (labiau išitraukia į ugdymo proceso tobulinimą) ir mano, kad jų veiksmai, auginantys pedagogų profesionalumą, tapo sėkmingesni.

Socialinio kapitalo vystymo srityje direktoriaus lyderystės pokytis turėjo didžiausios įtakos aukštesniam paveikios bendradarbystės vertinimui ir padidėjusiai vadovo tinklaveikai už mokyklos ribų.

Direktoriaus lyderystės augimas turi įtakos mokytojų lyderystės stiprėjimui, o pedagogų lyderystės pokytis tiesiogiai įtakoje organizacijos profesinio kapitalo vertinimą projekto pabaigoje. Tai reiškia, kad mokyklose, kuriose labiau ūgtelėjo pedagogų lyderystė, aukščiau vertinamos ir visos profesinio kapitalo dimensijos. Direktoriaus lyderystės pokytis tiesioginės įtakos mokyklos profesiniam kapitalui neturi, - ji reškiasi tik per pedagogų lyderystės stiprinimą.

#### **4.5. Projekto „Lyderių laikas 3“ daugiakomponentės sąveikų erdvės poveikis mokyklai kaip kompleksinei adaptyviai sistemai**

##### **4.5.1. Organizacijos ir asmens profesinė ūgtis**



*Koks projekto „Lyderių laikas 3“ poveikis mokyklos ir asmens profesinei ūgčiai ir mokinių mokymosi gerėjimui?*

Ugdymo įstaigų pedagogams, mokyklų vadovams, švietimo specialistams buvo pateiktas klausimas, kaip jie vertina projekto „Lyderių laikas 3“ naudą trijose Profesinio kapitalo dimensijas atspindinčiose srityse: profesinių žinių, dialogui ir bendradarbiavimui su kolegomis ir sprendimų priėmimui. Kiekviena respondentų grupė išsakė pritarimą / nepritarimą teiginiams, reiškiantiems situacijos pagerėjimą (pvz., praplėtė / pagilino profesines žinias, sustiprino dialogą, bendradarbiavimą, įgalino priimti geresnius / kokybiškesnius sprendimus). Trys teiginiai apibūdino organizacinio lygmens naudas, kiti trys teiginiai – asmens, kaip profesionalo, ūgtį atspindinčias naudas. Pedagogai ir mokyklų vadovai vertino savo mokyklos ir asmeninę profesinę ūgtį. Savivaldybės švietimo specialistai išsakė nuomonę apie „Lyderių laikas 3“ projekte dalyvavusių savivaldybės mokyklų ir savo, kaip švietimo specialistų, profesinę ūgtį.

Visų trijų respondentų grupių atsakymai apie profesinę ūgtį organizacijos ir asmens lygmeniu buvo apibendrinti skaičiuojant teiginių įverčių vidurkius, sudarytos dvi skalės projekto poveikio profesinei organizacijos ūgčiai ir projekto poveikio profesinei asmens ūgčiai matuoti. Organizacijos profesinės ūgties ir asmens profesinės ūgties skalių patikimumas yra aukštas, visose respondentų grupėse abiejų skalių  $\alpha > 0,85$ ,

išskyrus savivaldybės švietimo specialistų grupėje vertinant savivaldybės mokyklų profesinę ūgtį ( $\alpha = 0,57$ ). Profesinės organizacijos ir asmens ūgties pokytis vertinamas skalėje nuo 1 iki 5. Kuo respondentų patektas įvertis arčiau 5, tuo aukščiau jie vertina projekto poveikį savo ir organizacijos profesionalumui.

#### 4.5.1.1 lentelė

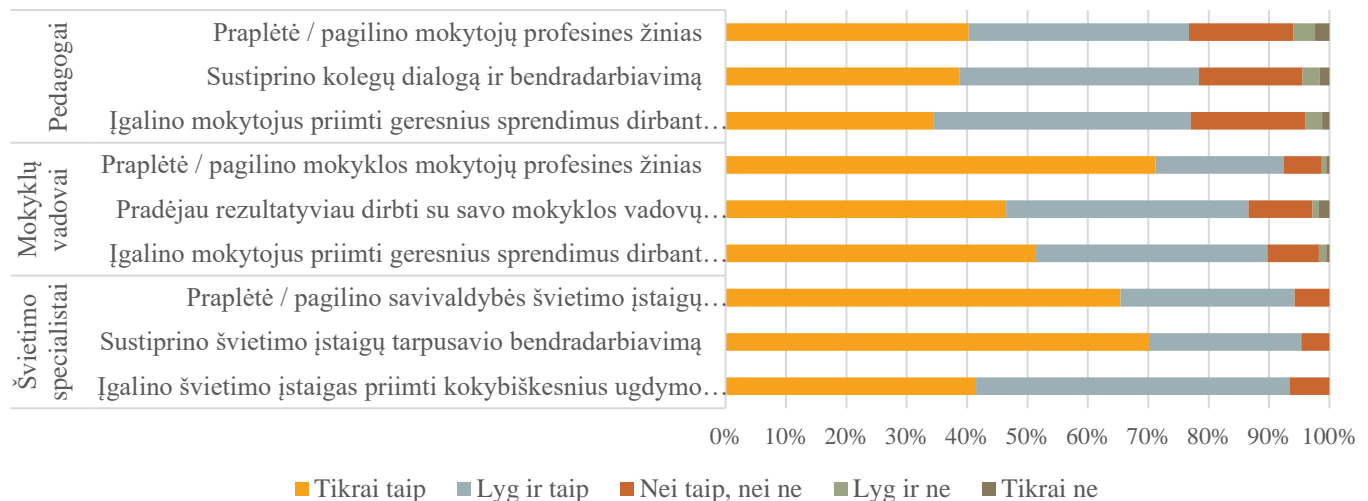
**Profesinės organizacijos ir asmens ūgties skalių patikimumas** (Cronbach alfa koeficientas) II matavimo duomenys

Skalė	Teiginių skaičius	Pedagogai (N=3577)	Mokyklų vadovai (N=362)	Savivaldybės švietimo specialistai (N=99)
Organizacijos profesinė ūgtis	3	0,87	0,85	0,57
Asmens profesinė ūgtis	3	0,89	0,90	0,86

Apklausos rezultatai pateikiami 4.5.1.1 paveiksle.

#### 4.5.1.1 paveikslas

**Organizacijos profesinė ūgtis „Lyderių laikas 3“ projekto metu.** Pedagogų, vadovų ir švietimo specialistų nuomonė.  $N_{Pedagogų}=3577$ ,  $N_{Vadovų}=362$ ,  $N_{Specialistų}=99$



Didžioji dauguma pedagogų, ugdymo įstaigų vadovų ir savivaldybės švietimo specialistų, dalyvavusių „Lyderių laikas 3“ projekte, pripažįsta projekto poveikumą mokyklai, tačiau pedagogai projekto naudą vertina šiek tiek žemiau, nei vadovai ir savivaldybės švietimo specialistai. Apie 90 proc. ugdymo įstaigų vadovų ir apie 75 proc. pedagogų pritaria teiginiams, reiškiantiems dalyvavimo „Lyderių laikas 3“ projekte sąlygotus organizacijos profesinės ūgties pokyčius. Pedagogų nuomone, projektas vienodai paveikus tiek profesiniam tobulėjimui, tiek stiprinant profesinį dialogą. Vadovai dažniau akcentuoja poveikį profesiniam tobulėjimui. Santykinai žemiau abi respondentų grupės įvertino pedagogo priimamų ugdymo sprendimų kokybės pokyčius. Savivaldybės švietimo administratoriai ir švietimo pagalbos specialistai projekto poveikį profesiniam kapitalui savivaldybės mokyklose vertina panašiai, kaip ir mokyklų vadovai.

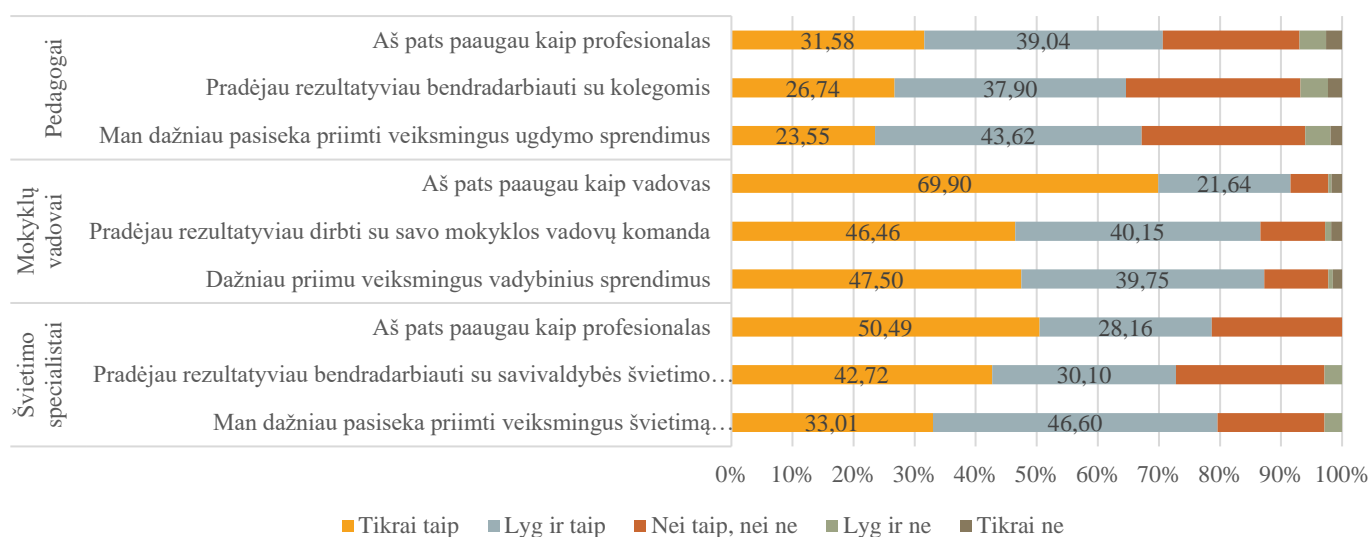
Dalyvavimo projekte sąlygotą profesinę organizacijos ūgtį skirtingų savivaldybių pedagogai vertina skirtingai, skirtumai statistškai reikšmingi, tačiau nedideli,  $F(29, 991,2)=4,4$ ,  $p<0,001$ ,  $\eta^2=0,03$ . Profesinės organizacijos ūgties skirtumai tarp mokyklų yra daug didesni nei skirtumai tarp savivaldybių,  $F(171, 3499)=3,8$ ,  $p<0,001$ ,  $\eta^2=0,16$ .

Organizacijos profesinės ūgties, sąlygotos dalyvavimo „Lyderių laikas 3“ projekte, vertinimas priklauso nuo švietimo įstaigos tipo,  $F(4, 37,9)=3,4$ ,  $p=0,019$ ,  $\eta^2=0,9$ . Aukščiausiai organizacijos profesinę ūgtį vertina ikimokyklinio ugdymo įstaigų ir pradinių mokyklų pedagogai (įstaigų vidurkis z-skalėje 0,24), žemiausiai – kitų ugdymo įstaigų (profesinio ugdymo įstaigų, neformaliojo ugdymo įstaigų) pedagogai.

Mokyklų, dalyvavusių projekto „Lyderių laikas 3“ veiklose vadovų ir pedagogų bei savivaldybių administracijų švietimo specialistų buvo prašoma įvertinti ne tik mokyklos, bet ir savo profesinę ūgtį. Tyrimo rezultatai pateikiami 4.5.1.2 paveiksle.

#### 4.5.1.2 paveikslas

**Asmens profesinė ūgtis „Lyderių laikas 3“ projekto metu.** Pedagogų, vadovų ir švietimo specialistų nuomonė.  $N_{\text{Pedagogų}}=3577$ ,  $N_{\text{Vadovų}}=362$ ,  $N_{\text{Specialistų}}=99$



Didžiausias dalyvavimo projekte „Lyderių laikas 3“ poveikis stebimas mokyklos vadovų profesinei ūgčiai: 91 proc. jų teigia, kad, veikdami projekte, paaugo kaip profesionalai, virš 85 proc. pradėjo rezultatyviau dirbti mokyklos vadovų komandoje, dažniau priima veiksmingus vadybinius sprendimus. Mokyklos pedagogams, jų vertinimu, dalyvavimo projekte „Lyderių laikas 3“ poveikis mažesnis nei vadovams: 71 proc. paaugo kaip profesionalai, 65 proc. pradėjo rezultatyviau bendrauti su kolegomis, 67 proc. priima veiksmingesnius ugdymo sprendimus. Projekto poveikį asmeninei ūgčiai įvairiais aspektais patyrė nuo 60 iki 70 proc. savivaldybės administracijos švietimo specialistų.

Dalyvavimo projekte sąlygotą asmeninę ūgtį skirtingų savivaldybių pedagogai vertina skirtingai, skirtumai statistiškai reikšmingi, tačiau nedideli,  $F(29, 991,2)=4,6$ ,  $p<0,001$ ,  $\eta^2=0,04$ . Asmeninės profesinės ūgties skirtumai tarp mokyklų yra daug didesni nei skirtumai tarp savivaldybių,  $F(171, 3451)=3,8$ ,  $p<0,001$ ,  $\eta^2=0,16$ . Galima teigti, kad projekto poveikis priklauso ne tiek nuo savivaldybėje įgyvendinamo projekto tematikos (visos savivaldybės mokyklos sutarė dėl tos pačios pokyčio krypties), kiek nuo mokyklose vykstančių procesų, mokyklų įsitraukimo į projektą.

Šią išvadą patvirtina faktas, kad mokytojai, aktyviau dalyvavę projekto veiklose, nurodo daug reikšmingesnį jo poveikį savo profesinei ūgčiai nei kiti mokyklos, kurioje vykdomas projektas, mokytojai, standartizuotas skirtumas siekia 0,69. Projekto poveikio vertinimas nuo pedagogo profesinės kategorijos mažai priklauso,  $F(4, 3616)=3,9$ ,  $p=0,004$ ,  $\eta^2=0,04$ . Didesnį dalyvavimo projekte poveikį asmeniniam tobulėjimui nurodė ikimokyklinio ugdymo pedagogai ir pradinė klasių mokytojai bei specialieji pedagogai ir socialiniai pedagogai.

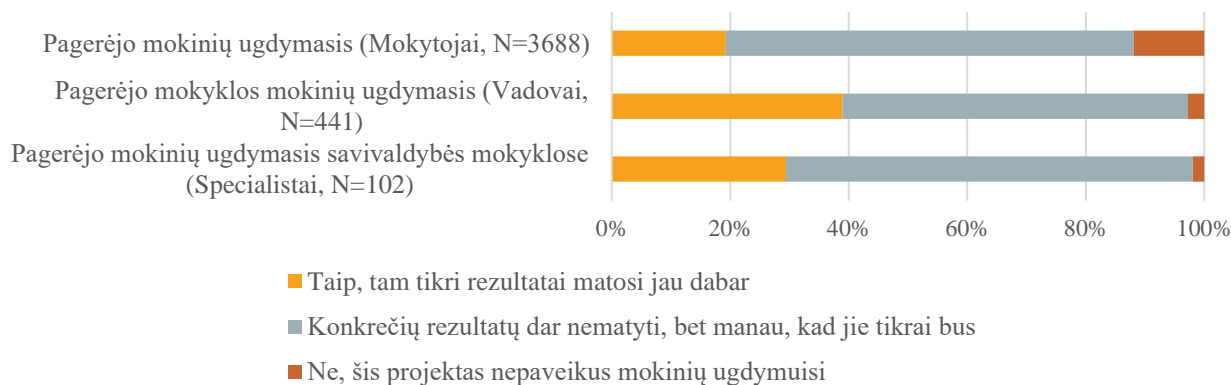
Mokyklų, dalyvavusių projekte „Lyderių laikas 3“ vadovų nuomonė apie projekto poveikį jų profesinei ūgčiai atskirose savivaldybėse skiriasi,  $F(29, 374)=1,5$ ,  $p=0,039$ ,  $\eta^2=0,11$ , vidurkis z- skaleje kinta nuo -0,85 iki 0,73. Projekto poveikio asmeniniam profesiniam tobulėjimui vertinimas esmės nepriklauso nuo mokyklos tipo: ikimokyklinio ugdymo įstaigų vadovai ir bendrojo ugdymo mokyklų vadovai patyrė panašų poveikį. Statistiškai reikšmingo nuomonių skirtumo dėl projekto poveikio nėra ir ugdymo įstaigų direktorių ir jų pavaduotojų grupėse,  $F(1, 401)=2,0$ ,  $p=0,153$ ,  $\eta^2=0,005$ .

#### 4.5.2. Poveikis mokinių ugdymosi rezultatams

Vienas iš pagrindinių lyderystės ir profesinio kapitalo vystymo tikslų projekte „Lyderių laikas 3“ – mokinių ugdymosi pasiekimų gerinimas. Visų respondentų grupių buvo klausama, kiek, jų nuomone, projekto inicijuoti pokyčiai turi / turės poveikį mokinių mokymuisi / ugdymuisi.

##### 4.5.1 paveikslas

**„Lyderių laikas 3“ projekto poveikis mokinių ugdymuisi.** Pedagogų, vadovų ir savivaldybės švietimo specialistų nuomonė



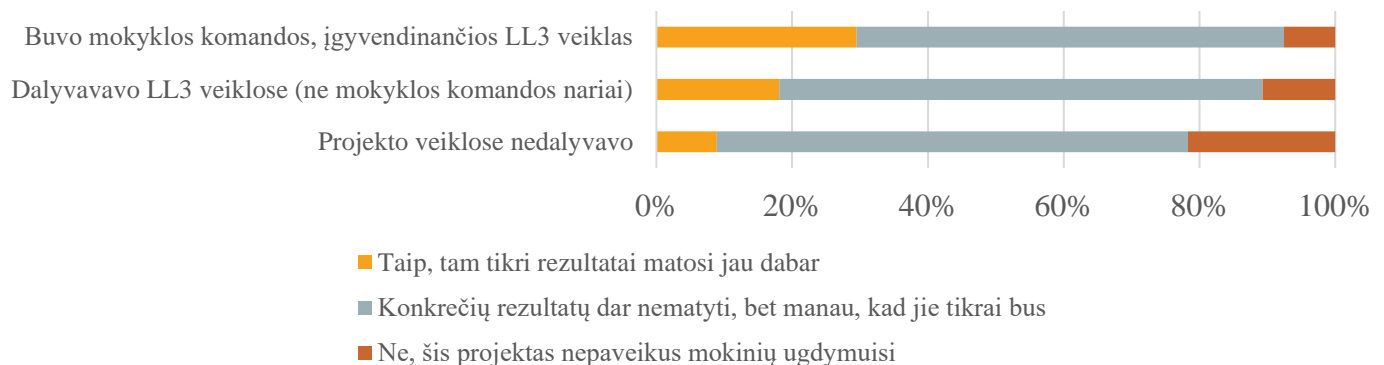
Dauguma respondentų (apie 90 proc.) mano, kad projektas gerina mokinių ugdymąsi, t. y. jau dabar (baigiantis projektui) mato tam tikrus rezultatus arba mano, kad projekto rezultatai tikrai bus matomi ateityje. Pokyčius mokinių ugdymesi pastebi 19,2 proc. pedagogų, šiek tiek dažniau pradinį klasių mokytojai (21,0 proc.) nei dalykų mokytojai (18,4 proc.). 39 procentai mokyklų vadovų nurodo, kad tam tikri projekto rezultatai, turint omenyje pagerėjusį mokinių ugdymąsi, matosi jau dabar, 58,3 procentų vadovų mano, kad bus ateityje. Projekto poveikį mokinių ugdymosi rezultatams mato ir savivaldybės švietimo specialistai.

Teigiamus dalyvavimo „Lyderių laikas 3“ projekte sąlygotus mokinių ugdymosi pokyčius dažniau pastebi pedagogai, aktyviau dalyvavę projekto veiklose (žr. 4.5.2 pav.), ypač mokyklose sudarytų pokyčio komandų nariai.

Dažniausiai teiginiui, jog mokinių ugdymosi gerėjimo rezultatai matosi jau dabar pritaria pedagogai, aktyviai įsitraukę į projekto veiklas ir dalyvavę regioniniuose bei nacionaliniuose „Lyderių laikas 3“ projekto renginiuose (51,2 proc. šios grupės pedagogų), dalyvavę stažuotėse užsienyje (41,7 proc.), stažuotėse kitose Lietuvos savivaldybėse (42,1 proc.) savivaldybių bendradarbiavimo renginiuose (33,2 proc.). Pedagogai, mokęsi ISM magistrantūros programoje, projekto poveikį mokinių ugdymuisi vertina geriau nei mokęsi neformaliųjų studijų programose (poveikį mato, atitinkamai 35,7 proc. ir 27,3 proc.).

#### 4.5.2 paveikslas

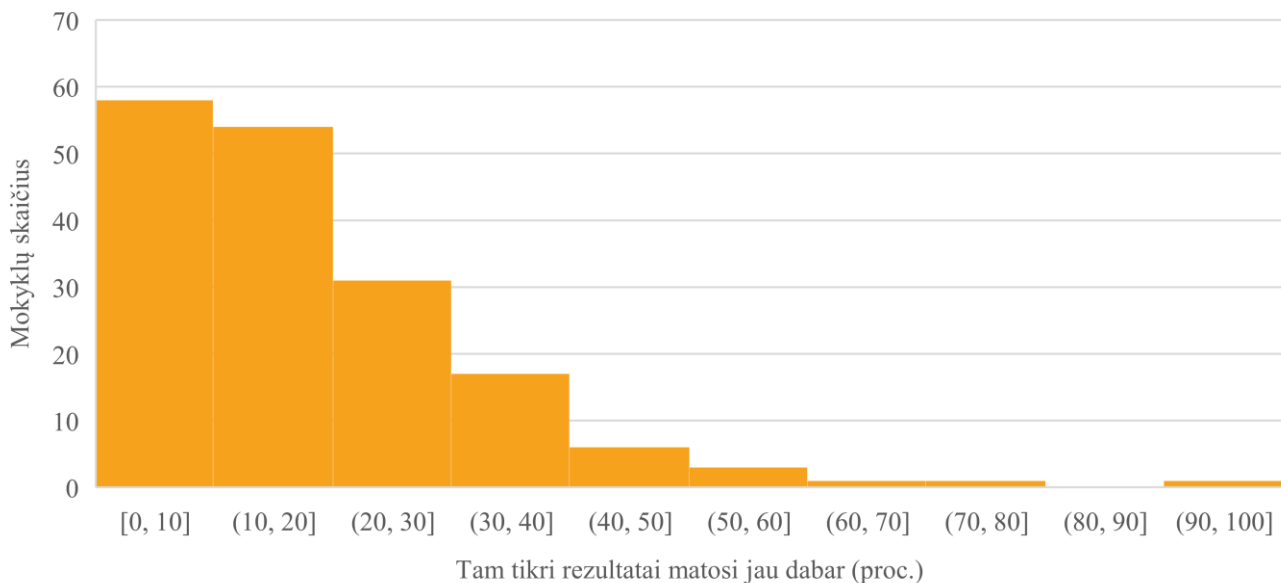
**„Lyderių laikas 3“ projekto poveikis mokinių ugdymuisi mokytojų nuomone atsižvelgiant į jų įsitraukimą į projekto veiklas. Pedagogų apklausos duomenys. N=3577**



Vertinant projekto poveikumą mokinių ugdymuisi, stebimi nedideli, tačiau statistiškai reikšmingi skirtumai tarp savivaldybių,  $F(29, 3734)=7,0$ ,  $p<0,01$ ,  $\eta^2=0,05$ . Pritarimas teiginiui, kad tam tikras „Lyderių laikas 3“ projekto poveikis mokinių ugdymuisi matyti jau dabar, priklausomai nuo savivaldybės, kinta nuo 6,2 iki 50,0 proc., o, kad projektas nepaveikus mokinių ugdymuisi mano nuo 2,9 iki 31,0 procento apklaustųjų pedagogų.

#### 4.5.3 paveikslas

**„Lyderių laikas 3“ projekto poveikis mokinių ugdymuisi mokytojų nuomone. Mokyklų skaičius.  $N_{mokyklų}=173$**



Projekto poveikumo mokinių ugdymuisi skirtumai tarp mokyklų yra didesni nei skirtumai tarp savivaldybių,  $F(172, 3591)=4,0$ ,  $p<0,01$ ,  $\eta^2=0,16$ . Tai yra, projekto rezultatų, vertinimas pagal poveikį mokinių ugdymuisi, labiau priklauso nuo mokyklos kaip švietimo sistemos dalyvės nei nuo savivaldybės kaip aukštesnio lygmens švietimo sistemos.

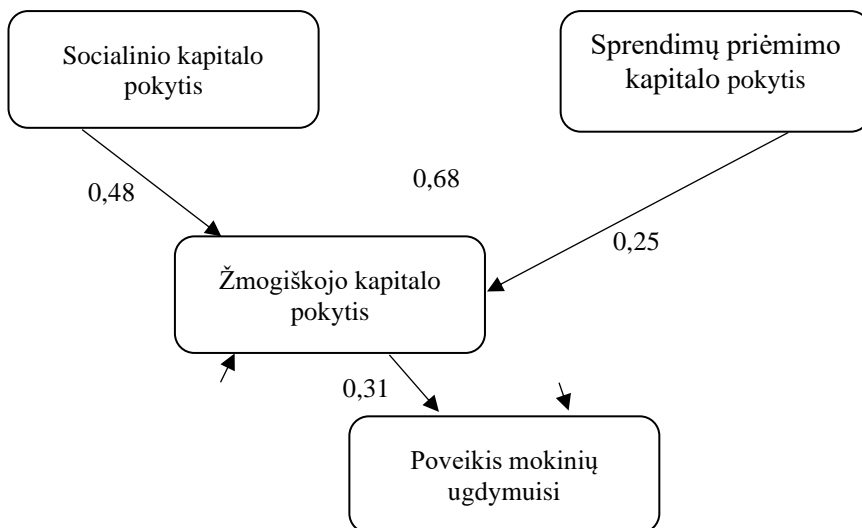
Testuojamas modelis, kuriame projekto poveikis mokinių ugdymuisi priklauso nuo žmogiškojo kapitalo pokyčio mokykloje, kurį sąlygoja socialinio kapitalo ir sprendimų kapitalo pokyčiai (žr. 4.5.4 pav.). Duomenys gerai atitinka modelį,  $\chi^2(2) = 1,7$ ,  $p = 0,423$ ,  $IFI > 0,99$ ,  $TLI > 0,99$ ,  $CFI > 0,99$ ,  $RMSA < 0,001$ . Duomenys rodo, kad projekto poveikį mokiniams tiesiogiai sąlygoja žmogiškojo kapitalo pokytis, regresijos koeficiento reikšmė, - 0,31. Mokyklose, kuriose, lyginant pirmojo ir antrojo matavimo rezultatus, žmogiškasis kapitalas paaugo labiau, pedagogai dažniau nurodo, kad dalyvavimo projekte sąlygoti mokinių ugdymosi

pokyčiai matomi jau dabar. Socialinio kapitalo ir sprendimų priėmimo kapitalo poveikis yra netiesioginis, mažesnę įtaką turi sprendimų kapitalo pokytis (0,09), didesnę – socialinio kapitalo pokytis (0,15).

Dalyvavimo „Lyderių laikas 3“ projekte sąlygotas visų profesinio kapitalo dedamųjų poveikis apima 9,7 proc. poveikio mokinių ugdymuisi (remiantis pedagogų vertinimu) variacijos.

#### 4.5.4 paveikslas

#### Profesinio kapitalo pokyčio poveikis mokinių ugdymuisi mokytojų nuomone. $N_{\text{mokyklų}}=170$



*Dauguma pedagogų, ugdymo įstaigų vadovų ir savivaldybės švietimo specialistų pripažįsta projekto poveikumą mokyklai. Projektas labiausiai naudingas mokykloms tuo, kad augino pedagogų profesionalumą bei stiprino kolegialias sąveikas. Kiek žemiau vertinamas naudingumas pedagogų priimamų ugdymo sprendimų kokybės pokyčiui.*

*Ugdymo įstaigų vadovai ir savivaldybės švietimo specialistai projekto naudą organizacijos profesinei ūgčiai vertina šiek tiek aukščiau nei pedagogai. Profesinės organizacijos ūgties vertinimo skirtumai tarp mokyklų yra daug didesni nei skirtumai tarp savivaldybių.*

*Projekto poveikį savo (asmens) profesinei ūgčiai aukščiausiai vertina ugdymo įstaigų vadovai, pedagogai kiek žemiau. Vertinimai skiriasi tiek tarp savivaldybių, tiek tarp mokyklų (tarp mokyklų vertinimo skirtumai didesni nei tarp savivaldybių). Aukščiau projekto poveikį asmeninei profesinei ūgčiai vertina mokytojai, kurie aktyviau įsitraukė į projekto veiklas.*

*Dauguma respondentų mano, kad projektas gerina mokinių ugdymąsi, t. y., jau dabar mato tam tikrus rezultatus arba mano, kad projekto rezultatai tikrai bus matomi ateityje.*

*Šiek tiek dažniau pokyčius mokinių ugdymesi pastebi pradinėse klasių mokytojai nei dalykų mokytojai bei pedagogai aktyviau dalyvavę projekte veiklose (ypač mokyklose sudarytų pokyčio komandų nariai).*

*Projekto poveikumo mokinių ugdymuisi skirtumai tarp mokyklų yra didesni nei skirtumai tarp savivaldybių.*

*Projekto poveikio mokinių ugdymuisi vertinimą tiesiogiai sąlygoja žmogiškojo kapitalo pokyčio vertinimas. Socialinio kapitalo ir sprendimų priėmimo kapitalo poveikis yra netiesioginis, mažesnę įtaką turi sprendimų kapitalo pokytis, didesnę – socialinio kapitalo pokytis.*

#### **4.5.3. Daugiakomponentės sąveikos mokyklos vystymuisi**

Projekto „Lyderių laikas 3“ veikimo laukas – savivaldybės švietimo įstaigų tinklas, turintis specifinį socialinį, kultūrinį, ekonominį kontekstą ir unikalų potencialą švietimo bendruomenės profesionalumui plėtoti. Kiekvienos savivaldybės kūrybinės komandos parengtas ir įgyvendintas pokyčio projektas į savo veiklas įtraukė mažiausiai penkių mokyklų bendruomenes. Buvo savivaldybių, kuriose „Lyderių laiko 3“ remtose veiklose dalyvavo net visos švietimo įstaigos. Kiekviena savivaldybės kūrybinė komanda vadovaujama skirto konsultanto, remdamasi profesinio kapitalo raiškos matavimo rezultatais, naudodamasi parama mokyklų renginiams ir bendruomenės mokymams sprendė pasirinktą sistemine švietimo kokybės problemą, susijusią su mokinių mokymosi pasiekimų gerinimu. Dėl projektinės veiklos specifikos (savų ir bendrai projekte siekiamų tikslų, ribotų terminų ir išteklių) ir savarankiškų veiklų integracijos į daugiakomponentes profesinį kapitalą tobulinančias projekto „Lyderių laiko 3“ veiklas, galima daryti prielaidą, kad savivaldybės kūrybinė komanda veikė kaip adaptyvios sistemos agentas, kuriantis traukos tašką naujo, kuriančio aukštesnę veiklos kokybę, radimuisi.

Žurnalistinių interviu su savivaldybių švietimo bendruomenių nariais, kurie dauguma buvo arba savivaldybinių kūrybinių komandų vadovai, arba nariai, turinio analizės rezultatai patvirtina, kad komandos veikimas daugiakomponentių sąveikų erdvėje, tobulinant savo ir planuojant kitų projekto dalyvių profesinio kapitalo vystymą, turi poveikį ne tik jų individualiai profesinei ūgčiai, bet ir potencialą keisti mokyklose vykstančius procesus kompleksinio adaptyvumo link. Išskirtų temų ir jas sudarančių kategorijų ir subkategorijų struktūrų turinys (žr. 19 priedą) atskleidžia, kad projekto „Lyderių laikas 3“ poveikis daugiakomentėse sąveikose patirtas skirtinguose mokymosi procesuose, kuriant švietimo bendruomenės tinklaveiką, tariantis ir priimant sprendimus, reikšmingus mokinių mokymosi motyvacijai ir pasiekimams gerinti.

#### **Mokymasis sąveikose**

Adaptyvios sistemos vystymuisi reikalingas pastovus energijos srautas. Švietimo sistemoje ši energija – tai informacija apie progresyviuosius sprendimus švietimo ir lyderystės srityje, inovacijos ugdymo procese. Auginat žinių kapitalą, visų lygmenų švietimo profesionalų kompetencijų ugdymas suplanuotas kaip projekto dalyvių mokymasis Švietimo lyderystės magistrantūros, Neformaliojoje švietimo lyderystės programoje, stažuotėse bei kitose programose pagal kiekvienos savivaldybės švietimo bendruomenės poreikius. Vieno interviu patvirtinimas, kad: *projektas iš tiesų suteikia plačias galimybes mokytis ne tik pačiam, bet ir kartu su kitais ir iš kitų. Trys rajono švietimo įstaigų pedagogai pasinaudojo galimybe studijuoti pagal Švietimo lyderystės magistrantūros programą ISM universitete, penkiolika mokosi pagal neformaliąją švietimo lyderystės programą. Vienuolika savivaldybės kūrybinės komandos narių tobulina savo kompetencijas dirbdami komandoje, dalinasi žiniomis, patirtimi, perskaitytų knygų, straipsnių išvalgomis (I29), įrodo, jog į kiekvieną savivaldybę, kaip kompleksinę sistemą, įliejama reikšmingos jos vystymuisi „gyvybinės jėgos“ naujų žinių pavidalu, o besimokantieji skirtingais būdais ir formomis ne tik dalyvauja sąveikose su kitų kompleksinių sistemų agentais, bet ir kurią daugiakomponentę naujų žinių sąveikų erdvę, reikšmingą pirmiausiai kūrybinės komandos, vėliau projekte dalyvaujančių mokyklų, adaptyvumo vystymui.*

Nuolatiniai transformuojančio mokymosi ir prasmų radimosi procesai, kuriantys savivaldybės švietimo sistemoje naujos kokybės struktūras ir procesus, įgalinti išlaisvinant projekto dalyvių kūrybinį potencialą magistrantūros studijose: *Na, o apie studijas projekto Formaliųjų studijų programoje pasakyti, kad jos buvo pati tikriausia kūryba, būtų lygu nepasakyti nieko. Pati universiteto atmosfera, jo dėstytojai, buvimas su*

*bendraminčiais paskaitose ir po jų tarsi augino sparnus (I20). Specializuotoje Švietimo vadybos ir lyderystės magistrantūros programoje buvo kuriami pagrindai ir mokyklų kaitai: Galiu drąsiai teigti, kad lyderystės magistrantūros studijos man suteikė puikias galimybes tobulėti ir augti ne tik kaip direktoriaus pavaduotojai ugdymui, bet ir kaip žmogui, kuris prisideda prie švietimo sistemos tobulinimo ir kūrimo tvarios lyderystės dvasia (I1).*

Naujausios žinios lyderystės, santykių su kitais, ugdymo proceso pokyčių valdymo ir kt. klausimais, kaip gyvybinė jėga, pripažįstamos kaip svarbios ir kūrybinės komandos pajėgumo įgyvendinti kaitą savivaldybės mokyklose didinimui: *Norėjome išgirsti kiekvieno atėjusio nuomonę, ypač neformaliųjų studijų dalyvių, kurie mokosi lyderystės mokymuisi, saviugdosi, vadovavimo kitiems, kurti santykius su kitais, plėtoti lyderystės kompetencijas per praktiką ir patirtį, integruoti teorines žinias į praktinę veiklą ir t. t. (I 21).*

Svarbu pažymėti, kad kūrybinė komanda nuolat buvo pastiprinama gyvybiškai svarbia sisteminei kaitai energija jos konsultavimo proceso sąveikose. Kartais tikslingai tobulinant bendrąsias kompetencijas, reikalingas komandos nariams kaip išorinės sistemos agentams proaktyviam veikimui kuriant traukos taškus savo organizacijose: *Komandos konsultantas [...] visada užduoda „namų darbų“ – pristatyti savo mokyklos bendruomenei svarstytas mintis ir idėjas (I25), kartais stiprinant vidines komandos sąveikas potencialios kaitos užtikrinimui: Jų [konsultantų] konsultuojami gilinamės į projekto temos išskleidimą, mokomės bendradarbiauti pagal sociokratijos principus. Jie padeda nenukrypti nuo projekto tikslo. Aptariame tikras situacijas, ieškome atsakymų į realius darbinis klausimus, mąstome, kuriame užmiršdami laiką... (I11). Kūrybinėse komandose pripažinta konsultantų kvalifikacija: Rengdamiesi pokyčio projektui gavome kvalifikuotą konsultantų pagalbą. Jie padėjo nuosekliai analizuoti problemą, numatyti veiksmus, galimybes (I14); kompetencija: Džiugu, kad komandą konsultuoja kompetentingi specialistai, gebantys argumentuotai aptarti atliktus darbus, teikti siūlymus visai komandai ir atskiroms darbo grupėms (I14); gebėjimas veikti metorystės paradigmoje: Renkantis pokyčio projekto temą konsultantės neprimetė savo nuomonės, laiku išsakytos jų mintys įgalino mus ieškoti savo kelio pokyčiams įgyvendinti (I9), taip demonstruojant gyvą pavyzdį lygiaverčių sąveikų mokyklose kūrimui.*

Įdomu tai, kad mokymasis kartu su konsultantais ir iš jų pačių komandos dalyvių atkoduotas kaip pokytį mokyklose katalizuojantis procesas: *Mūsų pokyčio traukinuko mašinistai buvo profesionalūs konsultantai, o jų pagalba – labai kryptinga ir reikalinga. Ieškodami, diskutuodami ir svajodami apie pokytį greičiausiai būtume sugaišę laiko ir sugadinę popieriaus kur kas daugiau, didelė tikimybė buvo ir nusiristi nuo bėgių... Profesionalių konsultacijų metu mes svajones verčiame tikrove ir vis labiau patys suprantame pokyčio prasmę, aiškėja įgyvendinimo etapai ir numatomas rezultatas (I14).*

Daugiakomponentės sąveikos pokyčiui įgyvendinti užtikrintos ir mokymuose savivaldybės švietimo bendruomenei: *Norint, kad žmonės eitų kartu ir pradėtų veikti, pirmiausia reikia juos mokyti, stiprinti asmenines, profesines ir vadybines kompetencijas, todėl, pasinaudodami projekto teikiamomis galimybėmis, planuojame mokymus kelioms tikslinėms grupėms – mokytojams, įstaigų vadovams, rajono metodinių būrelių pirmininkams, rajono mokinių tarybai (I29), vykdė mokyklose: Prasidėjo mokykliniai renginiai, į kuriuos galime pasikviesti lektorių. Temas seminarams pasiūlė „Lyderių laiko 3“ darbuotojai. Tarėmės su komandos nariais, ugdymo įstaigų vadovais, kurios temos mums aktualios (I25); į kuriuos įtraukė ne švietimo sektoriaus, bet švietimo kokybę suinteresuotus kitų sistemų agentus: Bus organizuojami mokymai ir ne švietimo darbuotojams (vaikų teisių specialistams, jaunimo, kultūros darbuotojams, tėvams), nes jie yra informuoti apie pokyčio projektą ir yra jo dalininkai (I21); Norime įtraukti ir ne švietimo bendruomenę, kuri galėtų prisidėti įgyvendinant pokyčio projektą (I29).*

Svarbu pažymėti, kad reflektuodami Žinių kapitalo tobulinimo procesus, projekto dalyviai pažymi ir kitos Profesinio kapitalo dimensijos – Socialinio kapitalo – vystymui būtinus patyrimus, tokius kaip: kolegialų dalijimąsi: *Bene smagiausia yra bendrauti su kitų rajonų kūrybinių komandų nariais, dalintis patirtimi, o ypač, kai pabendravę su daugiau projektą įgyvendinančių savivaldybių matome, jog mūsų pasirinkta tema*

„Pamoka kitaip“ aktuali beveik visur (I17); galimybę konsultuotis su didesnę patirtį turinčiais: *Reikalui esant, turėsime galimybę konsultuotis su jau panašų kelių nuėjusia komanda* (I12); bendrą pasirinkimų veikti svarstymą: *Be galo įdomu buvo išgirsti, kokį pokytį kuria kitų savivaldybių kolegos. Dalinomės patirtimi, gavome kolegų patarimų. Tada susitikime pristatydami savo pokyčio temą kalbėjome apie tai, kaip mes suprantame asmenybės ūgtį, ką laikytume bendradarbiavimo sėkme, kas mums bendradarbiavime yra svarbiausi* (I11), kas kitu metodu patvirtina Profesinio kapitalo dimensijų raiškos persiliejančią nedalomumą.

## **Tinklaveikos kūrimas**

Kompleksinės adaptyvios sistemos vystymusi būtinos agentų tarpusavio sąveikos, kuriose jie vysto organizacijos adaptyvumą, atsakydami vienas į kito veiksmus. Veikimas tinkluose arba daugybinės sistemos agentų tarpusavio sąveikos sukelia evoliucinius procesus ir praktikas, kurių dėka atsiranda pokyčiai ir nauji sistemos funkcionavimo veikimo modeliai. Projekto „Lyderių laikas 3“ ambicija sukurti daugiakomponentę praktikų tinklaveiką dalintis patirtimi, bendradarbiauti ir bendrauti profesinėje plotmėje – tai projekto pasiektų rezultatų tvarumo sąlyga, tačiau ir rizika dėl rezultatų nenuspėjamumo ir neapibrėžtumo baigiantis projekto veiklų terminui.

Savivaldybės kūrybinė komanda, irgi suburta kaip skirtingas švietimo organizacijas atstovaujančių praktikų tinklas, suvokė veikimo daugiakomponentėse sąveikose naudą ambicingo pokyčio modeliavimui: *Visoms rajono ugdymo įstaigoms yra aktualus mokinių pažangos pasiekimų gerinimas, todėl pritraukti mokyklų bendruomenes glaudžiau bendradarbiauti bus labai naudinga. Kartu dar pabandėme suprasti ir sumodeliuoti, kokia galėtų būti šiandienos mokykla* (I13). Švietimo įstaigų veikimas tinkle jai atrodo kaip puikus būdas naujų idėjų kūrimui ir vystymui: *Į projekto veiklas tikimės, kad įsitrauks tos ikimokyklinio, bendrojo ugdymo ir neformaliojo švietimo mokyklos, kurios siekia stiprinti savo organizacijos kaip nuolat besimokančios bendruomenės bruožus, yra nusiteikusios tobulinti savo įstaigos vadybos praktiką bei besimokančiųjų ugdymosi kokybę ir kurios suvokia, kad veikdami kartu ir dalydamiesi vertinga patirtimi greičiau pasieksime teigiamus pokyčius savo organizacijose* (I1); bendros darbotvarkės sisteminei kaitai sukūrimui: *Projekto įgyvendinimo kelią su savo komanda dar tik tiesiame. Rėmus turime, po truputį bandome dėti veiklas. Manome, kad veiklos palies savivaldybės mokyklų metodinę tarybą, dalykų metodinius būrelius, palies visų ugdymo įstaigų vadovus, mokytojus, pedagogus* (I23).

Kuriant tinklus savivaldybėse buvo nepamiršta, kad jų produktyvumo sąlyga – savanoriškas asmeninės patirties ir žinių rezervo atvėrimas: *Vienas iš pokyčio projekto principų – pasiekti lygiavertį santykį tarp mokytojų, mokinių ir administracijos. Projekte nutarėme vadovautis šiomis vertybėmis: veikti šiltai, jaukiai, saugiai, produktyviai, veikti drąsiai, puoselėti tinklaveiką. Ir jei mes, vadovaudamiesi šiomis vertybėmis, eisime į susitarimus, tai mes ir eisime į savo išsakytų siekių įgyvendinimą. Lygiaverčiai susitarimai galimi tik bendradarbiaujant, būnant tolerantiškiems, atviriems pokyčiams, mokymuisi kartu. Kuo daugiau mokykloje susitarimų, tuo mažiau prievartos, tuo mažiau baimės, tuo daugiau noro ir drąsos daryti kitaip, priimant nūdienos keliamus iššūkius* (I18); bendras neskubus naujų idėjų išbandymas ir vystymas: *Svarbu suburti mokytojus bendrai veiklai, atrasti sėkmės pavyzdžių, įrodančių pokyčių prasmę, eiti mažais žingsneliais ir džiaugtis mažais laimėjimais, bendrauti ir bendradarbiauti tarpusavyje, įrodyti patiems sau ir aplinkiniams, kad ir maži laimėjimai yra labai svarbūs, nes jie gali nulemti mūsų mokinių ateitį* (I7).

Projekte skirtingose savivaldybėse inicijuoti profesinio veikimo tinklai pasižymi tematikos ir aprėpties įvairove. Skirtingų kompleksinių sistemų agentų daugybinių sąveikų dėka bandyta kurti bendrą savivaldybės švietimo politiką: *Norime kurti savo savivaldybės švietimo politiką, tai, kas svarbu pirmiausia mums patiems. Tikrai svarbu partneriškai dirbti su mokinių tėvais, vietos bendruomene. Todėl formuodami kūrybinę komandą kvietėme burtis ir juos. Ir matome, kaip tai pasiteisino. Bendrose diskusijose gerėja tarpusavio santykiai, didėja savitarpio supratimas, dalijimasis lūkesčiais ir įsipareigojimas padėti* (I4); sukurti visus įtraukiančią tarpinstitucinio bendradarbiavimo praktiką: *Trečia, tarpinstitucinis bendradarbiavimas, kuriant naujas veiklas ir tradicijas. Spręsdami šį uždavinį siekiame suburti visas švietimo įstaigas bendroms tradicijoms. Tam numatėme tokias veiklas, kaip: bendri švietimo renginiai, mokytojų dalinimasis vertinga patirtimi,*

*interaktyvusis mokymas(is), nuotolinės pamokos, mūsų sukurtos Švyturių grupės idėjų įgyvendinimas įstaigose, informacijos sklaida per bendrą socialinį tinklą, darbo su šeima scenarijų įstaigose sukūrimas ( I22); teikti profesinę pagalbą: Ketiname sukurti sistemą, kur mokyklos bendruomenės nariai galės kreiptis vieni į kitus pagalbos, norėdami sklandžiau organizuoti renginius, užimti mokinius prasminga laisvalaikio veikla (pavyzdžiui, gražinti ir pritaikyti ugdomąją aplinką įdomesnei pažintinei veiklai), vesti įdomias pamokas, kuriose dalyvautų ne tik mokytojas ir mokiniai, bet ir tėvai, aukštesniųjų klasių mokiniai ar įvairių profesijų žmonės (I12), užtikrinti nuolatinę mokytojo profesinę ūgtį kaupiant ir skleidžiant žinias už sukurto tinklo ribų: Tikimasi, kad vykdant pokyčio projektą (ir jam pasibaigus) [...] aktyvaus mokymo(si) akademija – tai nuolat veiklą plėtojanti aktyvių mokytojų grupė, kurios siekis – užtikrinti pozityvią kaitą, tobulėjimą, naujų mokymo(si) metodų, formų, būdų, aplinkos paiešką (I26).*

### **Sąveikų stokos kompensavimas**

Profesinio kapitalo – kaip kompleksinės adaptyvios sistemos pajėgumo stoka ir siekis ją didinti nurodytas ne viename pokalbyje su žurnalistu. Savivaldybių kūrybinių komandų suprasta, kad tiek visos vietos švietimo sistemos vystymuisi, tiek mokyklos kaitai reikalingas mokytojų profesionalumo pokytis pasiekiamas projekto pasiūlytose įgyvendinti veiklose veikiant kartu su kitais.

Interviu dalyvių nuomone, projekto veiklos, organizuotos kaip daugiakomponentės sąveikos, gali: mažinti mokytojo kompetencijų spragas mokytis savo mokinius pamokoje: *Kūrybinė komanda išskėlė tikslą stiprinti bendradarbiavimą mokinių pažangos labui, kurti sistemą ir instrumentą mokinių mokėjimo mokytis kompetencijai ugdyti. Tam galėtų praversti mokytojų patirtinis mokymasis, nes konkrečių gairių, kaip dirbti su šiuolaikine mokinių karta, labai trūksta, mažai bendradarbiaujama su kolegomis, menkai dalinamasi savo darbo rezultatais ir patirtimi, pasigendama mokymų apie emocinį intelektą. Todėl savivaldybės projekto tema buvo pakoreguota ir apims mokytojų patirtinį mokymąsi ugdyti mokėjimo mokytis kompetenciją (I21); plėtoti kompetencijas reikalingas rezultatyviai tinklaveikai: Paaiškėjo, kad siekiant pasidalintosios atsakomybės ir bendradarbiavimo, dar yra ką nuveikti: reikia išmokti naudotis duomenimis, aktyviau bendradarbiauti, susitarti tarpusavyje, gauti grįžtamąjį ryšį, numatyti procesus ir t. t. (I29); kurti efektyvesnę veikimą kartu: Taip pat visi vieningai sutinkame, kad norint siekti geresnių mokinių pasiekimų svarbu efektyvinti socialines sąveikas, komunikacinius procesus įvairiais lygmenimis. Bendradarbiauti iš tiesų, ne tik formaliai. Dar nesame galutinai suformulavę projekto pavadinimo, bet eisime šiomis – mokytojo įgalinimo ir bendradarbiavimo – kryptimis (I14); stiprinti sveiką konkurenciją, kaip profesinio augimo, veiksnį: Todėl savo projekte mąstome apie tinklaveiką, kai kelių skirtingų mokyklų keli mokytojai veda grupines pamokas skirtingų gebėjimų ir skirtingus ugdymo tikslus besikeliantiems mokiniams. Tokiu būdu norėtume sveikai konkuruoti, mokytis vieni iš kitų, skatinti ieškoti naujų mokymo būdų ir metodų (I22).*

Nustatyta, kad bendražmogiškų santykių kūrimas projekte matomas kaip tikslingos daugiakomponentės sąveikos, kurių paskirtis – vystyti mokyklą ir tarpusavio santykius ateičiai net ir pasibaigus „Lyderių laikas 3“ projektui: *pasiūlytos labai „žemiškos“ veiklos, kurių bendruomenei reikia siekiant didinti socialinį kapitalą: „kavos susibėgimai“ – pokalbiai prie kavos puodelio, aptariant kilusias idėjas ar problemas; teminės atvejų analizės – visuminė specialistų pagalba esant poreikiui arba tiesiog susiklosčius sudėtingai situacijai, kai mokytojui nepavyksta susitvarkyti pačiam; šimtas gerų darbų – pozityvių veiklų išsakymas ir viešinimas, sklaida; atvirų edukacinių stovyklų organizavimas – mokinių iš kitų savivaldybių pritraukimas bent neformaliajai veiklai; daugybės įvairių edukacinių erdvių – nuo žaidimų ar „pabėgimo“ kambarių iki sveikatingumo takų ir baseino – sukūrimo būtinybė, atliepanti švietimo bendruomenės poreikius ir brėžianti jau ne šio projekto, bet ateities, naujų projektų viziją ( I22).*

### **Poveikis mokinių mokymosi gerėjimui**

Apie mokyklos, kaip kompleksinės adaptyvios sistemos pokyčius, kuriant ir vystant daugiakomponentes sąveikas projekto „Lyderių laikas3“ inicijuotose veiklose žurnalistiniuose interviu tiesiogiai

nekalbama. Atlikta turinio analizė patvirtina savivaldybių kūrybinėse komandose sukonzentruotą naujo radimosi vietos švietimo sistemoje potencialą: *Pažinodama šią nenuilstančią komandą, galiu teigti, kad vykdytojų branduolys savo sumanymais, energija ir entuziazmu netrukus „išsprogdins“ jau įgytas žinias ir nuveiktais bei atliekamais darbais uždegs daugumą miesto švietimo darbuotojų* (I19); gyvybinę jėgą generuojančią agentų sąveikų įvairovę dėl švietimo sistemos atstovavimo pokyčio kūrimo etape: *Mūsų kūrybinėje komandoje dalyvauja įvairių įstaigų atstovai (savivaldybės administracijos, meno ir sporto mokyklos, lopšelio-darželio, pradinės, pagrindinių mokyklų ir gimnazijų) su skirtingomis mintimis, problemomis* (I23); *Labai džiaugiamės, kad į mūsų kūrybinę komandą, galbūt pirmą kartą, yra suburta žmonių iš visų ugdymo pakopų. Jie visi atėję su savomis idėjomis, savomis problemomis ir kiekvienas savaip matantis problemų sprendimo būdą* (I12); lyderystės užtaisą mokyklose numatomiems pokyčiams: *Buriant komandą prioritetą buvo teikiamas jauniems švietimo specialistams – potencialiems ateities mokyklų vadovams ir tiems, kurie jau ne kartą pasižymėję išskirtine ir aktyvia veikla* (I17); net politinių ir socialinių partnerių palaikymą: *politikų palaikymas, paskatinimas dalyvauti šiame pokyčio projekte ir pačių įsitraukimas [į komandą] tik parodo, kad švietimas mūsų savivaldybėje yra prioritetinga sritis. Kol kas mums sekasi neišsibarstyti, susiburti ir dirbti, svarbiausia, kad mes visi to norime ir matome to prasmę* (I11). *Komandoje yra ne tik savivaldybės tarybos narių, administracijos atstovų, bet ir bendrojo ugdymo mokyklų, viešųjų įstaigų direktorių bei pavaduotojų, mokytojų, švietimo pagalbos įstaigos direktoriaus pavaduotoja. Į kūrybinę komandą įsiliejo socialinių partnerių – Kurtuvėnų regioninio parko ir Šiaulių universiteto Botanikos sodo darbuotojų. Kūrybinę komandą sudaro 11 narių* (I27).

Dėl visos Profesinio kapitalo dimensijas tobulinančių veiklų, orientuotų į naujo radimąsi mažiausiai penkiose savivaldybės švietimo įstaigose su projekto „Lyderių laiko 3“ parama veikloms, tikėtina ir mokyklos profesinė ūgtis, nes kūrybinė komanda pati save atkoduoja proaktyvų sąveikų agentą, generuojantį naujo radimąsi kuriamuose traukos taškuose švietimo sistemą sudarančiuose elementuose (mokyklose): *Projektas „Lyderių laikas 3“ visų pirma yra dingstis ir galimybė kalbėtis apie tai, apie ką kalbėtis kartais nepatogu, bet labai reikia. Sakyčiau, kad mūsų kūrybinė komanda yra tarytum aktyvi ir net įkyri nevyriausybinė organizacija, „lendant“ į, palyginti, ramų mokyklų gyvenimą, neleidžianti snausti ir daranti realią įtaką* (I17); mokyklų vadovuose išvelgiamas lyderystės vystymo ir mokyklų adaptyvumo stiprinimo potencialas: *Kodėl gi nepasinaudoti mokyklų vadovų galiomis ir kompetencijomis? Skatinti ir įkvėpti juos dirbti su savo žmonėmis taip, kad augtų naujų lyderių, kad visose švietimo įstaigų bendruomenėse nuvilnytų LL3 veiklų banga, kuri kiekvienam mokytojui, auklėtojui būtinai suteiktų galimybę būti įdomiam, reikalingam savo mokiniams, paskatintų tobulėti, ieškoti įvairesnių asmeninės, savo ugdytinių ir bendruomeninės pažangos formų* (I15); jų pradėti įgyvendinti skirtingi pokyčiai savo mokyklose: *Kūrybinės komandos nariams, kurių dauguma yra švietimo įstaigų vadovai ar vadovų pavaduotojai, jau po pirmųjų susirinkimų pranešus mokyklose apie projekto idėją, prasidėjo aktyvesni pačių mokytojų ir mokyklų bandymai organizuoti mokymą(si) kitais, mokiniams patraukliais būdais. Per visą laikotarpį, kiek trunka šis projektas, pakitusių pamokų ir erdvių pavyzdžių mokyklose galėtume rasti labai daug. Tai įvairios veiklos lauko klasėse, jungtinės pamokos, išvykos ir t. t.* (I17).

Svarbiausias įrodymas, leidžiantis prognozuoti ne tik mokytojo, bet ir mokyklos profesinę ūgtį, kaip mokinių pasiekimų gerėjimą, yra kūrybinės komandos narių nuostata, kad mokytojų telkimas kaitai projekte kuriamų daugiakomponenčių sąveikų dėka yra ilgas procesas, maitinamas lyderystės „gyvybine jėga“: *Manau, esminis veiksnys, kuris jau lemia sėkmingą šio projekto įgyvendinimą, yra mokytojų bendraminčių, norinčių dirbti kitaip, suradimas, motyvavimas ir palaikymas. Šiam tikslui dirba visa kūrybinė komanda, kuri gerai žino, kad pokytis neįvyks iškart ir visos savivaldybės mastu. Tai suprasdami labiausiai siekiame dirbti su kolegomis, kurie yra motyvuoti ar jau taiko įvairius patirtinio mokymo(-si) metodus. „Uždegti“ bendraminčius – „uždegsime“ ir kitus, greičiausiai toks būtų mūsų komandos šūkis* (I17) ir keičiantis svarbiausią mokyklos, kaip kompleksinės sistemos, veikimo elementą – pamoką: *Aš tikiuosi, kad mažės nuobodžių tradicinių pamokų, o daugės šiuolaikiškų, kad mažės praleistų pamokų skaičius, tenkantis vienam mokiniui, ir namų darbų krūvis. Aš labai tikiuosi, kad sumažės patyčias patiriančių vaikų, kad visas pamokos laikas bus skirtas*

*mokymuisi ir išmokimui (I14), kurioje ir kuriamas pagrindas naujai kokybei arba aukštesniems mokinių mokymosi pasiekimams.*



*Projekto „Lyderių laikas 3“ įgyvendinant siekiant pokyčių dalyvaujančių savivaldybių švietimo sistemose. Savivaldybėje suformuota kūrybinė komanda veikė kaip agentas, kuriantis daugiakomponentes sąveikas / traukos taškus projekto kūrėjų pasiūlytose darbotvarkėse dalyvių mokymuisi.*

*Tinklinis mokymosi organizavimo pobūdis ir tikslingai užtikrinama dalyvių įvairovė sudarė prielaidas dalyvių Socialinio kapitalo dimensijos pokyčiui, kuris reikšmingas vystant Profesinį kapitalą, kaip kompleksinės adaptyvios sistemos, pajėgumą.*

*Mokyklos, kaip kompleksinės adaptyvios sistemos, kokybinis pokytis, generuojantis aukštesnius mokinių pasiekimus, tikėtinas per ilgesnį laikotarpį, pasibaigus „Lyderių laiko 3“ veikloms, nes projekte sukurti daugiakomponentėmis saveikomis turtingi profesinės praktikos tinklai yra generuojantys evoliucinius pokyčius, pasižyminčius rezultatų nenuspėjamumu, tačiau ir tvarumu, kaip ilgalaike profesine bendryste ir kolegialiu veikimu.*

*Pagrindinė mokinių pasiekimų, kaip mokyklos profesinės ūgties prielaida, kūrybinių komandų nuostata, kad įgyvendinant sisteminį švietimo pokytį savivaldybėje, daugiakomponentėse sąveikose pirmiausiai remiantis lyderyste sustiprintas mokytojų Socialinis kapitalas.*

## IŠVADOS IR DISKUSIJA

### **Mokykla – kaip kompleksinė adaptyvi sistema – pagrindinis švietimo sistemos elementas**

1. Kompleksinių adaptyvių sistemų požymių analizė leidžia teigti, kad mokykla, kaip kompleksinė adaptyvi sistema, sudaryta iš daugybės komponentų – agentų, sąveikaujančių tarpusavyje ir su aplinkos elementais ne visuomet linijišku ir nuspėjamu būdu, yra pagrindinis aukštesnio (savivaldos, nacionalinio) lygmens švietimo sistemos elementas. Mokyklai, kaip kompleksinei adaptyviai sistemai, būdingos savitos pradinės sąlygos ir istorija, lemiančios unikalų jos vystymosi kelią, o aukštesniame (nacionalinio ar savivaldos) sistemos lygmenyje suplanuota intervencija ir suaktyvinti pokyčiai kiekvienoje mokykloje randasi skirtingomis formomis, turiniu ir apimtimi. Tai leidžia teigti, kad mokykla, kaip vienetas yra unikalus ir svarbus švietimo sistemos elementas, galintis tapti aukštesnio (savivaldos, nacionalinio) lygmens sistemos pokyčio agentu.
2. Tyrimo rezultatai rodo, kad pedagogų (agentų), kaip pagrindinių kompleksinės adaptyvios sistemos elementų, charakteristikos (turimų žinių profiliai, ekspertiskumas, tarpusavio sąveikos, sprendimų priėmimo gebėjimai) indikuojantys profesinį kapitalą, kaip mokyklos profesinį pajėgumą, skiriasi skirtingomis profesinėmis charakteristikomis pasižyminčių pedagogų grupėse. Šie skirtumai pagrindžia tai, kad mokyklą, kaip kompleksinių adaptyvių sistemų, agentai (šiuo atveju konkrečiomis profesinėmis charakteristikomis pasižymintys pedagogai) veikia pagal jiems būdingas (tam tikru lygmeniu pačių susikurtas) vidines „taisykles“ (Holland, 2005), standartus bei vertybes (Grumadaitė, 2018), kurios sąlygoja visos sistemos profesinį pajėgumą.

### **Projektas kaip nederministinę švietimo sistemos kaitą inicijuojanti kompleksinė sistema**

3. Biografinis projekto istorijos apmąstymas ir žurnalistinių interviu turinio ir anketinės apklausos duomenų analizė leido nustatyti projekto „Lyderių laikas“, kaip kompleksinės profesinio kapitalo vystymo erdvės, požymius, o kompleksiško teorija bei nederministinė projektų valdymo prieiga leidžia suprasti ir paaiškinti kompleksinių adaptyvių sistemų sąveikas ir jų dinamiką. Galima teigti, kad projektas, kaip ilgiausiai trukęs ir vienas sudėtingiausių projektų Lietuvos švietimo istorijoje pasižymėjo kompleksiškiems projektams būdingomis savybėmis: projekto detalių /sudedamųjų komponentų gausa, gausiu dalyvių (agentų) skaičiumi, jų tarpusavio sąveikų įvairove, projekto veiklų ir jų rezultatų priežastinių ryšių neapibrėžtumu, ribotu gebėjimu iš anksto įvertinti konkrečių veiklų tinkamumą ir prognozuoti konkrečius rezultatus, t. y., savita sistemų kaitos dinamika.
4. Paskutinis projekto etapas – „Lyderių laikas 3“ – kompleksinė profesinio kapitalo vystymo, erdvė, iš vienos pusės turėjusi aiškiai apibrėžtą projekto koncepcinę idėją, nustatytą tikslinį dalyvių ratą ir veiklų struktūrą, bet iš kitos pusės pasižyminti gana nederministine dinamika. Projekto įgyvendinimas – tai dviejų sistemų (projekto ir mokyklos kaip kompleksinių sistemų) sąveikos rezultatas. Projekto veiklų įgyvendinimas siekiant numatyto tikslo pareikalavo įvairių (kartais iš anksto nenumatytų) dalyvių (mokinių, mokytojų, tėvų, konsultantų, savivaldybių švietimo administratorių ir kt.) įsitraukimo, netikėtų jų tarpusavio sąveikų ir nelinijinių konfigūracijų. Tos pačios projekto idėjos įgyvendinimas, priklausomai nuo „pradinės“ mokyklos profesinio pajėgumo situacijos, organizacijos „istorijos“ iki projekto, nuo savivaldybės ir mokyklos pasirinktos pokyčio tematikos, projekto metu inicijuotų santykių ir sąveikų įvairovės, mokyklos vadovo vaidmens, skirtingose mokyklose leido rasti gana skirtingiems rezultatams.

## **Profesinio kapitalo struktūrinis holistiškumas**

5. Tyrimo rezultatai patvirtino profesinio kapitalo konstrukta sudarančių dimensijų – žmogiškojo, socialinio ir sprendimų priėmimo kapitalo stiprų susietumą, patvirtinant Hargreaves ir Fullan (2012) nuostatą, kad žmogiškojo, socialinio ir sprendimų priėmimo kapitalo dimensijos yra neatsiejamos viena nuo kitos. Į mokytojo profesionalumą ir jo vystymą(si) reikia žvelgti holistiškai galvojant apie šias glaudžiai susijusias, viena kitą papildančias ir viena kitą įtakojančias profesionalumo dimensijas.

Remiantis empirinių tyrimo duomenų analize išskirtos žmogiškojo, socialinio ir sprendimų kapitalo dimensijų struktūrą apibūdinančios komponentės. Nustatyta, kad žmogiškasis kapitalas susideda iš profesinės ūgties galimybių (institucinių profesinio tobulinimosi sąlygų), profesinio tobulėjimo siekio (pedagogų profesinių žinių ir gebėjimų tobulinimo ketinimų), profesinės galios (meistriškumo ir ekspertiškumo pripažinimo, užtikrintumo kad asmuo gali pagerinti kiekvieno vaiko mokymosi rezultatus ir būti mentoriais kitiems kolegoms) ir profesinio pesimizmo (atvirkštines žmogiškojo kapitalo savybes atspindinčios komponentės), - nepasitikėjimo savo profesiniais gebėjimais, neužtikrintumo savo gebėjimu įtakoti mokinių pasiekimus ir mokykloje priimamus sprendimus, neigiamo požiūrio į sunkumus profesinėje veikloje patiriantį kolegą).

Nustatyta, kad socialinis kapitalas apibūdina: įgalinimą bendradarbybei (institucines palankesnio bendradarbiavimo sąlygas), aktyvų veikimą kartu (pedagogo aktyvumą profesiniuose dialoguose, skatinimą kolegas kartu bandyti mokinių ugdymąsi gerinančius metodus, nuomonės profesinės veiklos klausimais išsakymą, profesinių patarimų ir pagalbos reikšmės pripažinimą) ir profesinės sąveikos rezultatyvumą (kolegialaus bendradarbiavimo poveikio gerinant mokinių mokymąsi pripažinimą).

Remiantis tyrimo duomenimis nustatyta, kad sprendimų priėmimo kapitalas susideda iš: savistaba grįstų sprendimų (sistemingo laiko skyrimo refleksijai ir ja pagrįstam veiklos tobulinimui), duomenimis grįstų sprendimų (rėmimosi tyrimų duomenimis, mokslo naujovėmis, sėkmingos praktikos pavyzdžiais) ir vertybinį sprendimų pagrindą (vadovavimosi mokyklos vertybėmis priimant profesinius sprendimus) apibūdinančių komponentių.

## **Profesinis kapitalas - organizacinio lygmens savybė, profesinio kapitalo pokytis – mokyklos, kaip kompleksinės sistemos adaptyvumo požymis**

6. Nustatyta, kad profesinis kapitalas gali būti traktuojamas kaip organizacinė charakteristika, - organizacijos profesinį pajėgumą apibūdinantis požymis. Tyrimo duomenys rodo, kad profesinio kapitalo vertinimo skirtumai didesni tarp mokyklų nei tarp savivaldybių. Nagrinėjant profesinio kapitalo komponentių tarpusavio sąsajas, nustatyta, kad duomenis analizuojant organizacijos lygmeniu profesinio kapitalo komponentių tarpusavio ryšiai yra stipriau išreikšti nei analizuojant asmens (pedagogo) lygmeniu. Tai leidžia teigti, kad profesinis kapitalas yra organizacijos lygmens požymis, t. y., pagrįstai gali būti laikomas ne individo (pedagogo) žinių, įgūdžių, turimų socialinių ryšių ir priimamų sprendimų visuma, o žiniomis grįsto kolegialaus veikimo ir sprendimų priėmimo organizacinė sinergija, ugdymo įstaigos profesinį pajėgumą nusakanti savybė. Profesinis kapitalas, kaip organizacijos profesinį pajėgumą atspindintis požymis nėra paviršinė, aiškiai matoma ir lengvai keičiama organizacijos charakteristika, su dideliu pagreičiu pasiduodanti akivaizdžiai kaitai. Tyrimu nustatytas statistiškai reikšmingas vidutinio dydžio teigiamas profesinio kapitalo pokytis, kuris, remiantis kompleksinių adaptyvių sistemų teorija, interpretuotinas kaip sistemos adaptyvumo požymis.

## **Socialinis kapitalas – profesinio kapitalo centrinė ašis**

7. Tyrimo rezultatai rodo, kad projektas „Lyderių laikas 3“ labiausiai „pajudino“ socialinio kapitalo sritį, įgalindamas ir suaktyvindamas pedagogines sąveikas, sukurdamas savireguliuojantį profesionalių agentų tinklų veikimą. Nustatyta, kad projekto metu būtent socialinis kapitalas ūgtelėjo labiausiai.

Analizuojant profesinio kapitalo, kaip kompleksinės adaptyvios sistemos pajėgumo, dimensijų ir jų komponentų tarpusavio sąveikas nustatyta, kad socialinio kapitalo didėjimas (geresnės sąlygos pedagogų bendradarbybei, dažnesnis bendros veiklos iniciavimas ir dalyvavimas jose) turi įtakos žmogiškojo kapitalo pokyčiui, o ne atvirkščiai. Tai reiškia, kad verta permąstyti, pedagogų rengimo ir profesinio tobulinimosi, kaip žmogiškojo kapitalo stiprinimo klausimą, taip pat pamokos, kaip fiksuotą trukmę turinčios ugdymo organizavimo struktūros bei konkrečių dalykų kaip pagrindinių ugdymo turinio struktūrinių elementų vaidmenį, dėmesio centrą perkeliant į kolegialių sąveikų ir profesionalų tinklaveikos formų stiprinimą. Tyrimo rezultatai rodo, kad socialinio kapitalo augimas kuria potencialą visos sistemos kokybinei kaitai.

### **Lyderystė – profesinį kapitalą vystanti gyvybinė jėga**

8. Nors dauguma tyrimų pripažįsta, kad pagrindinis mokyklos vadovybės darbas yra stiprinti mokyklos, kaip organizacijos pajėgumus, o mokyklų vadovai dėl savo galios, individualios ir kolektyvinės įtakos kuriant veiksmingą mokymą ir mokymąsi skatinančias sąlygas pripažįstami kaip pagrindinį pokyčių sėkmės agentai (Day, 2017), šio tyrimo rezultatai rodo kolegialios pedagogų lyderystės įtaką profesinio kapitalo pokyčiams. Nustatyta, kad direktorius ar vadovybės poveikis nėra tiesioginis, o reiškiasi per mokytojų lyderystės procesus, jų kolegialų veikimą. Vien vadovų pastangos neduoda rezultatų, jei nėra reikia mokytojų pastangų, įsitraukimo, profesinio tobulėjimo siekio, jų stichiško veikimo radimosi. Šie rezultatai patvirtina (Osmond-Jonson, 2017), kad lyderystė yra svarbi galimybė profesinio kapitalo vystymo jėga, ypač, jei ji mokymosi aplinka pasižymi bendradarbiaujančiu pobūdžiu, vertina ir gerbia mokytojų veikimo patirtį ir skatina peržvelgti vadovo veiklą ir vaidmenį kaip sąlygų ir paramos kolektyviniams veiksams ir netiesinėms sąveikoms sudarymą (Lichtenstein ir Plowman, 2009)

### **Tolimesnė tyrimų perspektyva**

Būtų prasminga profesinio kapitalo, kaip organizacijos pajėgumo tyrimus tęsti plėtojant kokybinę tyrimo prieigą. Analizuojant profesinio kapitalo raiškos savitumus itin įdomu ir prasminga būtų agentų tarpusavio sąveikų dekonstrukcija, atskleidžiant jų unikalumą ir potencialą vystant profesinį kapitalą. Tai galėtų būti įgyvendinta pasitelkiant etnografinio tyrimo strategiją, taikant stebėjimo metodus, fokusuojant į agentų sąveikas jų dinamiką, naujo radimosi fenomeną ir jų sąlygas.

## SUMMARY

This scientific monograph is one of the publications for the national project Time for Leaders, which analyzes the development of professional capital of Lithuanian municipal schools as key participants in the education system. The long-term vision of the Time for Leaders project emphasized the goal of creating a cohesive educational leadership infrastructure as a system for discovering, enabling, educating and professionally developing education leaders, enabling them to learn consistently and continuously, implement innovative ideas, and create and work together for the sake of learning. The third stage of the project (Time for Leaders 3, implemented in 2017-2020) focused on the development of professional capital.

Professional capital (Hargreaves and Fullan 2012, 2019) as a synergy of interrelated human, social and decisional dimensions (Hargreaves and Fullan 2019) and its development is considered one of the attributes of an organization's adaptive potential (ability to transform proactively in a constantly changing situation), with the focus being on the fact that the epicenter of the transformation of the educational organization is the progress of everyone's learning.

The study, which aims to reveal the structure and dynamics of the capacity of professional capital as a complex adaptive system, is based on the theory of complexity. It is based on the analysis of complex adaptive systems, claiming that complex adaptive systems consist of a large number of heterogeneous agents that interact with each other and with environmental elements and that act according to their internal rules, changing, in a nonlinear way, their behavior depending on behavior of other system agents and environment, thus forming new, previously unfamiliar system-wide patterns of behavior.

Problem-based questions:

- What are the characteristics of school as a complex adaptive system?
- What is the structure of professional capital as capacity of a complex adaptive system and what are the interactions of its components?
- What are the features of the Time for Leaders 3 project as a space for the development of professional capital?
- What is the dynamics of professional capital in the field of project-initiated multicomponent interactions?
- To what extent does the space created by the Time for Leaders 3 project change leadership as the vital power of professional capital?
- How does leadership promote the development of professional capital as a capacity for a complex adaptive system?

The Time for Leaders 3 project is also seen as a semi-autonomous, complex system that moves educational communities (schools and municipal education systems) from a state of equilibrium through experiences stimulating leadership, personal and community professional development. It is a long-term, complex project that has involved into change creation representatives of all levels of the education system: national and local policy-makers, school principals, teachers, pupils and their parents. The project focuses on a variety of learning activities that enable professional growth, leadership, and systemic change.

In the course of the Time for Leaders 3 project, each of the 45 Lithuanian municipalities participating in the project prepared and implemented a unique change project the ideological basis of which was the development

of professional capital of the organisation (Hargreaves and Fullan 2019), focusing on closer systemic cooperation and strengthening of leadership of education system stakeholders, which facilitates attainment of better outcomes of learning and growth.

Leadership is treated in the study as a vital power of a complex adaptive system, which arises during multifaceted and multidirectional interactions and manifests as dynamics of informal and formal powers and influences, promoting the development of professional capital as a system capacity, generating the emergence of innovation in organizations (Lichtenstein et al., 2006, Uhl-Bien et al., 2007).

The study utilized a mixed method research strategy combining quantitative and qualitative research methods. The questionnaire survey was conducted at the beginning of the project Time for Leaders 3 (Measurement I, November-December 2017) and at the end of the project (Measurement II, February-March 2020). Questionnaire survey data were collected in a virtual way. A total of 9053 general education school teachers, 735 pre-school teachers, 844 school principals, and 102 education specialists from 30 municipalities participated in the survey during measurements I and II. The study data of fifteen municipalities have not been included in the summarized results of Measurement II due to the fact that the project activities there commenced in September 2019 (during the COVID-19 pandemic) and took place under special conditions of distance learning and physical contact limitation, therefore the project implementation situations cannot be compared.

The analysis of documents during the qualitative research (journalistic interviews with members of the educational communities of municipalities involved in the Time for Leaders 3 project) is aimed at determining the impact of the Time for Leaders 3 project as a multi-component interaction space on school development. 31 journalistic interviews with members of educational communities of municipalities (heads of municipal project teams, representatives of the education department of the municipal administration, school principals) were analyzed.

## **Study Findings**

### **Professional Capital Structure**

The study confirms that professional capital consists of three dimensions: human capital, social capital, and decisional capital. The following components of human capital have been distinguished: opportunities for professional growth (institutional conditions for professional development), pursuit of professional development (intentions to improve teachers' professional knowledge and skills), professional power (recognition of mastery and expertise, assurance that they can improve each child's learning outcomes and mentor other colleagues) and professional pessimism (a component that reflects the opposite properties of human capital: mistrust in own professional abilities, uncertainty about own ability to influence students' achievements and decisions being made at school, negative attitude towards a colleague experiencing difficulties in professional activities). Social capital has been found to define: enabling of cooperation (institutional conditions for facilitated cooperation), active co-operation (teacher engagement in professional dialogues, encouraging for colleagues to try together the methods to improve students' learning, expressing of opinions on professional issues, recognizing of importance of professional advice and support) and effectiveness of professional interaction (recognition of the impact of collegial cooperation in improving student learning). The data collected during the study suggests that decisional capital consists of the following components: self-reflection-based decisions (systematic allocation of time for reflection and subsequent performance improvement), data-driven decisions (reliance on research data, scientific innovations, good practices) and a value-based decision-making (following the school values in making professional decisions).

## **Expression of Professional Capital in Different Groups of Teachers and Schools**

Professional capital can be viewed as an organizational characteristic that defines professional capacity of an organization. Professional capital is valued the most by teachers of primary schools and pre-school education institutions, and the least by teachers of vocational schools and non-formal education institutions. The biggest differences between schools are observed in the view of social capital.

The results of the study show that professional capital is viewed differently in teacher groups with different professional characteristics. Pre-primary education teachers value all dimensions of professional capital, especially social capital, more than general education teachers do, and primary school teachers and pre-school education teachers value more than the subject teachers do. Specialists who provide support to students (special educators, speech therapists, psychologists) place more importance on the social capital dimension compared to other groups of teachers. Social educators see social capital as particularly important. All three dimensions of professional capital are given the least relative importance by subject teachers and vocational teachers.

Teachers with shorter work experience more than other groups are positive about the possibilities for professional growth at school, even more positive about their aspiration for professional development, their professional pessimism is less expressed, but they feel having less professional power. Expert teachers stand out from other groups of teachers in that they are more positive about all dimensions of professional capital. Teachers with the expert qualification category are more positive about their professional power, have less professional pessimism, see greater opportunities for professional growth, more often reflect on their activities, make professional decisions based on research data, and stand out by their more active cooperation with colleagues.

## **Interactions between Components of Professional Capital**

The study found that the active direct involvement of colleagues has the greatest direct impact on the increase of teachers' professional power. The pursuit of professional development of teachers themselves has smaller but also direct impact. The institutional conditions of professional development and collective functioning affect the professional power of teachers indirectly – through the active professional involvement of colleagues. Self-reflection-based decisions also have a significant impact on ' professional power of teachers. Professional power is directly affected by the value basis of decisions and the use of data to motivate decisions, albeit to a slightly lesser extent. The impact of all the above-mentioned components of professional capital on the professional power of teachers is greater when these features are seen as a characteristic of the school (system) level, which allows us to state that professional capital is a characteristic of the organizational level.

The implementation of the project has not only improved the perceived conditions for professional development and professional dialogue at the educational institution, but also increased the influence of these factors on the professional power of teachers. Professional power became significantly more influenced by self-reflection-based decisions and, to a lesser extent, by data-driven decisions, which indicates the increased importance reflection has on successful professional performance.

## **Change in Professional Capital: Teacher and School Level**

A statistically significant average positive change in professional capital was identified, which, on the grounds of the theory of complex adaptive systems, can be interpreted as a sign of system adaptability. The greatest change in professional capital is in the field of social and decisional capital, and the relatively smallest is in the field of human capital. This means that when making decisions teachers more often rely on the data of

various researches, on the innovations in the science and practice of education, on the experience of colleagues, and focus on professional cooperation more, while acting together has become more common.

The change in professional capital depends on the type of school. The largest changes in professional capital are observed in primary schools, the smallest in pre-schools and vocational schools as well as in non-formal education schools. It was also found that schools that placed more importance on their professional capital than other schools in Measure I, placed more importance on it in Measure II as well, which means that the change in professional capital depends on its initial level (prior to the project). This allows us to state that professional capital is a rather stable characteristic that defines the professional capacity of an educational institution.

### **Interaction of Changes in Professional Capital**

The research data show that professional capital before the project affects the appreciation of professional capital at the end of the project. A higher level of social capital at the beginning of the project is a rather strong precondition for greater changes in human and decisional capital. Social capital has been found to drive change in human capital, not vice versa. Changes in social capital (better conditions for co-operation between teachers, more frequent initiation and participation in joint activities) have an impact on the change in human capital and, to a lesser extent, on the change in decisional capital. The growth of human capital enables teachers to make better decisions.

Larger changes in the dimensions of professional capital are observed in schools where professional capital estimates were lower at the time of the first measurement, particularly in the case of decisional capital. Changes in professional power are most influenced by changes in self-reflection-based decisions, and changes in opportunities for professional growth affect teachers' greater professional power only when teachers begin to observe and reflect on their activities more and cooperate more actively with their colleagues.

### **Professional Capital Development: Managerial Aspect**

The study data reveals that when analyzing the development of the professional capital at school, it is important to distinguish the actions of the principal that develop human and social capital and to evaluate the principal's decisional capital.

The study has found that the development of human capital includes: increasing the professionalism of teachers (attracting professional teachers, creating conditions for educators to disclose their pedagogical talent at school, strengthening teacher leadership), focusing on teacher professional practice (involvement of principal in improvement and monitoring of the process of education and participation in discussions on improvement of education together with teachers by providing valuable suggestions for teachers). The development of social capital defines: networking outside school (the actions of the principal in strengthening the ties between the school and the local community, cooperation with other schools, municipal politicians and education administrators), impactful collaboration (the actions of the principal to ensure the productivity of teacher interactions). The decisional capital of principals consists of: reasonable will to change (principal's determination to change ineffective educational practices which is based on analysis of student achievements and research data), reflection-based decisions (principal's self-assessment, evaluation of quality in own managerial activities), results-oriented decisions (courage to make the best decisions for the school, taking care of the quality in teachers' work, encouraging them to act innovatively).

The leaders of educational institutions are rather optimistic about the effectiveness of their actions in developing the professional capital of the school. The views vary depending on the type of educational institution and the position held. Heads of pre-school education institutions more often than heads of general education schools indicate that their managerial decisions contribute to increasing the professionalism of

teachers, they pay more attention to the process of education, monitor activities, and provide suggestions to teachers for the improvement of education. Heads of pre-school education institutions point out being more active in maintaining relations with the local community and other educational institutions. Principals more often than deputies report that their decisions enhance professionalism of teachers, they take data-driven initiatives for change and these decisions are effective, furthermore they more often than deputies claim to collaborate and network outside the school.

Deputy principals more often than principals state that they pay attention to the professional practice of teachers (observe the process of education, participate in the working groups of teachers, make suggestions for the improvement of education). The growth of teachers' professionalism is mainly influenced by the principals' decisions that increase the fruitful cooperation of teachers. Slightly weaker yet more direct influence comes from the desire of principals to relate decisions to the impact on educational outcomes.

At the end of the project, the principals of educational institutions state that they are more successful in creating conditions that help to reveal the pedagogical talent of teachers and to improve their educational outcomes, and that they are more successful in making more teachers leaders in schools. The principals' attention to the professional practice of teachers has increased (principals say they observe teachers' activities more often, discuss educational practices with them, and participate in teacher group meetings more often). At the end of the project, principals say they are more committed to changing ineffective educational practices, they make decisions based on new trends in education more often, and they refer to research findings and analyses of student achievements. Principals more often reflect on their decisions by establishing specific markers of decision effectiveness and plan for the development of managerial competencies. The networking of principals outside school saw relatively the smallest change.

#### Change in Leadership of Teachers, Heads of Educational Institutions and Municipal Education Professionals

The Time for Leaders 3 project was found to have a positive impact on the growth of teacher leadership. More than half of the school teachers involved in the project indicated that they were more confident in experimenting and openly discussing with colleagues, sharing their experience, taking more initiatives to encourage others to try out innovations that improve students' learning, and more often receiving peer support. Leadership changes are viewed as more significant by teachers providing pre-school and pre-primary education. Greater changes in leadership are observed by teachers who participated in the project as members of municipal project teams or as members of school change project teams.

View of the change in teacher leadership varies both between individual schools and between municipalities. Differences between schools are greater than between municipalities. The project encouraged school principals to set themselves more ambitious goals, experiment more boldly, and change established leadership methods.

Principals say they have more open discussions with colleagues from other schools. Principals appreciate the increase in support for the principals of other schools and in their own initiative in mobilizing colleagues from other schools more than the deputy principals do. In general, principals of educational institutions see their leadership changes being slightly greater than deputy principals do.

The leadership of the professionals managing education in the municipality has also grown: the project has led them to set more ambitious goals for the improvement of education in the municipality, to take more initiative in mobilizing educational institutions for change and helping them to change. The project enabled a bolder search for innovative solutions and experimentation in improving the processes of education administration. The leadership of education professionals was particularly strengthened by participation in the

activities of the municipal change project team. Municipal project team members see their leadership changes as much greater than professionals who undertook other forms of participation in project activities without being members of project teams.

### The Impact of Change in Teacher Leadership on Professional Capital

The change in teacher leadership affects the view of professional capital at the end of the project. In educational institutions where teacher leadership has grown more, estimation of professional capital (both human, social, and decisional) is higher after the end of the project. The change in teacher leadership has the greatest impact on social and decisional capital. The change in teacher leadership also affects the view of the change in professional capital. In schools where teachers consider change in their leadership bigger, the changes in all dimensions of professional capital (differences in measurement I and II) are greater. The change in teachers' leadership has the greatest effect on the changes in teachers' professional power.

### Principal's Leadership as Power to Develop Professional Capital

Teachers largely see the principals of educational institutions as leaders in learning. The aspects of principals having a clear vision and taking personal responsibility for the quality of the process of education are seen as relatively weak. Evaluating principal leadership, big statistically significant differences among schools are observed. The greatest appreciation of leadership of the principal is expressed by the teachers of pre-schools and primary schools, while the teachers of gymnasiums place relatively the lowest importance on the leadership of the principal. The leadership of the principal strongly contributes to the attitude to the institutional social and human capital component – the opportunities for professional growth and empowerment for cooperation – and directly influences the active co-operation of teachers. The leadership of the principal influences the professional growth of the organization resulting from the project Time for Leaders 3. The largest impact was found in primary and vocational schools, non-formal education institutions and progymnasiums / basic schools. The impact in gymnasiums was substantially smaller.

Principal leadership does not have a direct statistically significant influence on the change in professional capital, however principal leadership has an impact on the growth of teacher leadership that directly affects the growth of professional capital at organization. This means that the more successful the principal is in cultivating the leadership of teachers, the greater the change in professional capital at the organization. The increased leadership of principal has changed the actions for development of both human and social capital. As to human capital development decisions, the change in principal leadership had the greatest impact on the change in the outcomes of personnel management and on the focus on teacher professional practices. This means that principals who have strengthened their leadership competencies more say they pay more attention to the professional practices of teachers (get more involved in the improvement of the process of education) and believe that their actions to increase the professionalism of teachers have become more successful.

In the area of social capital development, the change in principal leadership has had the greatest impact on placement of more importance on effective collaboration and increased out-of-school networking of principal. The growth of principal leadership affects the strengthening of teacher leadership, and the change in teacher leadership has a direct impact on the assessment of organization's professional capital at the end of the project. This means that in schools where teacher leadership has grown more, all dimensions of professional capital are viewed as more important as well. The change in principal leadership does not have any direct impact on professional capital of school, it manifests only through the strengthening of teacher leadership.

### Impact of the Multi-Component Interaction Space in the Time for Leaders 3 Project on School

Most teachers, principals and municipal education professionals acknowledge the impact of the project on school. The project has benefited schools the most in that it increased the professionalism of teachers and

strengthened their mutual interactions. The benefit for the change in the quality of educational decisions made by teachers is considered being lower.

Heads of educational institutions and municipal education professionals see slightly more benefits of the project for the professional growth of the organisation than teachers do. Differences among schools in the perception of the professional growth of an organization are much greater than differences among municipalities. Heads of educational institutions see the greatest impact of the project on their (personal) professional growth while teachers consider the impact being a little lower. Perceptions differ both among municipalities and among schools (differences in perception among schools are greater than among municipalities). Teachers who got more actively involved in the project activities consider the impact of the project on personal professional growth being bigger.

Most respondents believe that the project improves education: they already see some results or think that the results of the project will definitely be visible in the future. Changes in pupils' learning are noticed slightly more often by primary school teachers than by subject teachers and pedagogues who have been more actively involved in project activities (especially by members of change teams built at schools). The differences in the impact of the project on pupils' learning are greater among schools than among municipalities. The perceived impact of the project on pupils' learning is directly determined by the perception of the change in human capital. The impact of social capital and decisional capital is indirect, the change in decisional capital has a smaller impact and the change in social capital has a bigger impact.

## LITERATŪRA

1. Adler, B. M., Baets, W., König, R. (2011). A complexity perspective on collaborative decision making in organizations: The ecology of group-performance. *Information & Management*, 48 (4–5), 157–165. DOI:<https://doi.org/10.1016/j.im.2011.04.002>.
2. Aime, F., Humphrey, S., Derue, D. S., Paul, J. B. (2014). The Riddle of Heterarchy: Power Transitions in Cross-Functional Teams. *Academy of Management Journal*, 57 (2), 327–352. DOI: 10.5465/amj.2011.0756.
3. Ainscow, M., Muijs, D., West, M. (2016). Collaboration as a strategy for improving schools in challenging circumstances. *Improving Schools*, 9 (3), 192–202. DOI: 10.1177/1365480206069014.
4. Ališauskas, R. (2015). Interviu ištrauka leidinyje Pranckūnienė, E. ir kt. (2015). *Lyderių laikas 2. Šansas susitelkti pokyčiams. Lūkesčiai, patirtys, atradimai*. Vilnius: Švietimo aprūpinimo centras.
5. Allana, S., & Clark, A. (2018). Applying meta-theory to qualitative and mixed-methods research: a discussion of critical realism and heart failure disease management interventions research. *International Journal of Qualitative Methods*, 17 (1). DOI: <https://doi.org/10.1177/1609406918790042>.
6. Bacys, V. (2009). Nacionaliniai švietimo prioritetai ir lyderystės poreikiai. Pranešimas įžanginėje projekto „Lyderių laikas“ konferencijoje (2009 10 05). VŠĮ Mokyklų tobulinimo centro archyvas.
7. Bacys, V. (2011). Švietimo atsinaujinimas: iššūkiai ir galimybės. Pranešimas baigiamojoje projekto „Lyderių laikas“ konferencijoje (2011 05 18). VŠĮ Mokyklų tobulinimo centro archyvas.
8. Balčiūnas, S., Damkuvienė, M., Petukienė, E., Valuckienė, J. (2018–2021). Projekto „Lyderių laikas 3“ 45 savivaldybių profesinio kapitalo ir lyderystės mokymuisi I ir II matavimo rezultatų ataskaitų santraukos. Prieiga internete: <https://www.lyderiulaikas.smm.lt/lt/biblioteka/dokumentai/projekto>.
9. Baronienė, L. (2018). *Sprendimo priėmimas kontroliuojamos intervencijos sąlygomis*. Daktaro disertacija, VDU.
10. Bentler, P. M. (1990). Comparative fit indexes in structural models. *Psychological Bulletin*, 107, 238–246. DOI: 10.1037/0033-2909.107.2.238.
11. Bentler, P. M., Bonnett, D. G. (1980). Significance tests and goodness-of-fit in the analysis of covariance structures. *Psychological Bulletin*, 88, 588–606. DOI: 10.1037/0033-2909.88.3.588.
12. Bhaskar, R. (1989). *Reclaiming Reality: a Critical Introduction to Contemporary Philosophy*. London: Verso.
13. Bhaskar, R. (2016). *Enlightened common sense: The philosophy of critical realism*. London: Routledge.
14. Biesta, G. J. J., Tedder, M. (2007). Agency and learning in the lifecourse: towards an ecological perspective. *Studies in the Education of Adults*, 39 (2), 132–149. DOI: <https://doi.org/10.1080/02660830.2007.11661545>.
15. Bogg, J. A., Geyer, R. (Ed.) (2007). *Complexity, Science and Society*, Radcliffe Publishing, Oxford.
16. Bozarth, C. C., Warsing, D. P., Flynn, B. B. and Flynn, E. J. (2009). The Impact of Supply Chain Complexity on Manufacturing Plant Performance. *Journal of Operations Management*, 27 (1), 78–93. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.jom.2008.07.003>.
17. Brainard, J., Hunter, P. R. (2016). Do complexity-informed health interventions work? A scoping review. *Implement Science*, 11 (127). DOI: <https://doi.org/10.1186/s13012-016-0492-5>.
18. Brown, D. (2021). Pasitikėjimo kultūra ir mokyklų pažanga savivaldybėje. Prieiga internete: <http://inx.lv/ADYr>.
19. Brown, C., Flood, J., Armstrong, P., MacGregor, S., Chinas, C. (2021). Is distributed leadership an effective approach for mobilising professional capital across professional learning networks? Exploring a case from England. *Journal of Professional Capital and Community*, 6 (1), 64–78. DOI: <https://doi.org/10.1108/JPCC-02-2020-0010>.
20. Bruzgelevičienė, R. (2020). *Ugdymo turinio kūrimas mokyklos lygmeniu: galimybės ir iššūkiai*. Vilnius: Nacionalinė švietimo agentūra.
21. Bygstad, B., Munkvold, B.E. and Volkoff, O. (2016) Identifying Generative Mechanisms through Affordances: A Framework for Critical Realist Data Analysis. *Journal of Information Technology*, 31, 83–96. DOI: <https://doi.org/10.1057/jit.2015.13>.

22. Callingham, R., Beswick, K., Ferme, E. (2015). An initial exploration of teachers' numeracy in the context of professional capital. *ZDM Mathematics Education*, 47, 549–560. DOI: <https://doi.org/10.1007/s11858-015-0666-7>.
23. Campbell, P. (2020). Rethinking professional collaboration and agency in a post-pandemic era. *Journal of Professional Capital and Community*, 5 (3/4), 337–341. DOI: 10.1108/JPC-06-2020-0033.
24. Campbell, C., Lieberman, A., Yashkina, A. (2016). Developing professional capital in policy and practice. *Journal of Professional Capital and Community*, 1 (3), 219–236. DOI: <https://doi.org/10.1108/JPC-03-2016-0004>.
25. Carmichael, T., Hadzikadic, M. (2019). The Fundamentals of Complex Adaptive Systems. In Carmichael, T., Collins, A. J., Hadžikadić, M. (Eds.) *Complex Adaptive Systems: Views from the Physical, Natural, and Social Sciences* (pp. 1–16). Springer. DOI: 10.1007/978-3-030-20309-2\_1.
26. Chapman, C., Chestnutt, H., Friel, N., Hall, S., Lowden, K. (2016). Professional capital and collaborative inquiry networks for educational equity and improvement? *Journal of Professional Capital and Community*, 1 (3), 178–197. DOI: <https://doi.org/10.1108/JPC-03-2016-0007>.
27. Cibulskas, G., Žydžiūnaitė, V. (2012). *Lyderystės vystymo mokykloje modelis*. Vilnius: Švietimo aprūpinimo centras.
28. Cilliers, P. (2000). Knowledge, complexity and understanding. *Emergence: Complexity and Organization*, 2 (4), 7–13. DOI: 10.1207/S15327000EM0204\_03.
29. Clarke, S. (2019). The increasing complexities of teachers' work and fortifying professional capital. *Professional Development in Education*, 45 (3), 341–343. DOI: <https://doi.org/10.1080/19415257.2019.1608646>.
30. Cohen, J. (2013). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. Academic press.
31. Connolly, M., Eddy-Spice, D., James, C., et al. (Eds) (2018). *Sage International Handbook of Schools as Organizations*. Thousand Oaks: Sage.
32. Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2011). *Designing and conducting mixed methods research* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
33. Cropley, A. (2002). *Qualitative Research Methods: an Introduction for Students of Psychology and Education*. Riga: Zinatne Publishers.
34. Danermark, B., Ekstrom, L., Jakobsen, L., Karlsson, J. C. (2002). *Explaining society: critical realism and the social sciences*. London and New York: Routledge.
35. Day, C. (2017). *Teachers' Worlds and Work: Understanding Complexity, -Building Quality*, Taylor & Francis Ltd. DOI: <https://doi.org/10.4324/9781315170091>.
36. Dee, T. S., Keys, B. J. (2004). Does merit pay reward good teachers? Evidence from a randomized experiment. *Journal of Policy Analysis and Management*, 23 (3), 471–488. DOI: <https://doi.org/10.1002/pam.20022>.
37. Delli, G. D., Fagiolo, G., Gallegati, M., Richiardi, M. and Russo, A. (2018). *Agent-Based Models in Economics: A Toolkit*. Springer, Berlin.
38. Denscombe, M. (2010). *The Good Research Guide for small – scale social research projects*. 4th ed. McGraw Hill: Open University Press.
39. DeRue, D. S. (2011). Adaptive leadership theory: Leading and following as a complex adaptive process. *Research in Organizational Behavior*, 31 (125–150). DOI: <https://doi.org/10.1016/j.riob.2011.09.007>.
40. Drucker, P. (1985). *Innovation & Entrepreneurship: Practice and Principles*. Harper & Row, New York.
41. Drungilas, D. (2014). *Afeko atpažinimo ir adaptyvaus paslaugų valdymo metodų integravimas uždaros aplinkos mikroklimato valdymo sistemoje*. Daktaro disertacija. Vilniaus universitetas. Prieiga internete: <http://inx.lv/ADbZ>.
42. Dukynaitė, R. (2015). Interviu ištrauka leidinyje Pranckūnienė, E. ir kt. *Lyderių laikas 2. Šansas susitelkti pokyčiams. Lūkesčiai, patirtys, atradimai*. Vilnius: Švietimo aprūpinimo centras.
43. Edwards, P. K., O'Mahoney, J., & Vincent, S. (Eds.). (2014). *Studying organizations using critical realism: A practical guide*. OUP Oxford.
44. Eisinger, P. (2002). Organizational Capacity and Organizational Effectiveness Among Street Level Food Assistance Programs. *Nonprofit and Voluntary Sector Quarterly*, 31(1): 115–130.

45. Emerson, R. M. (1981). *Social exchange theory*. New York: Basic Books, Inc.
46. Epstein, J. M. (2006). *Generative Social Science: Studies in Agent-Based Computational Modelling*. Princeton University Press, Princeton, NJ.
47. Fidan, T., Balci, A. (2017). Managing schools as complex adaptive systems: A strategic perspective. *International electronic journal of elementary education*, 10 (1). DOI: 10.26822/iejee.2017131883.
48. Fjäder, Ch. (2014). The Nation-State, National Security and Resilience in The Age of Globalisation. *Resilience: International Policies, Practices, and Discourses*, 2(2), 114–129 DOI: 10.1080/21693293.2014.914771.
49. Fligstein, N., McAdam, D. (2012). *A Theory of Fields*. Oxford, UK: Oxford University Press.
50. Floricel, S., Michela, J. L., Piperca, S. (2016). Complexity, uncertainty-reduction strategies, and project performance. *International Journal of Project Management*, 34 (7), 1360–1383 DOI: <https://doi.org/10.1016/j.ijproman.2015.11.007>.
51. Foucault, M. (1982). The Subject and Power. *Critical Inquiry*, 8 (4), 777–795. Prieiga internete: <http://inx.lv/ADoC>.
52. Friedmann, J. (2019). Thinking about complexity and planning. *International planning studies*, 24 (1), 13–22. DOI: 10.1080/13563475.2018.1517594.
53. Fullan, M. (2014). *The Principal: Three Keys to Maximizing Impact*. USA: Jossey Bass, 2014. Prieiga internete: <http://inx.lv/ADos>.
54. Fullan, M. (2005). *Leadership and Sustainability: System Thinkers in Action*. Thousand Oaks: Corwin.
55. Fullan, M., Rincon-Gallardo, S., & Hargreaves, A. (2015). Professional capital as accountability. *Education Policy Analysis Archives*, 23(15). DOI: <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.v23.1998>.
56. Fullan, M., Quinn, J. (2016). *Coherence: The Right Drivers in Action for Schools, Districts, and Systems*. Thousand Oaks, California: Corwin.
57. George, D., & Mallery, M. (2010). *SPSS for Windows step by step: A simple study guide and reference, 17.0 update* (10th ed.). Boston, MA: Allyn & Bacon.
58. Ghaffarzadegan, N. Xue, Y., Larson, R. C. (2017). Work-education mismatch: An endogenous theory of professionalization. *European Journal of Operational Research*, 261 (3), 1085–1097. DOI: 10.1016/j.ejor.2017.02.041.
59. Gotberg, K, Grudienė, S., Pranckūnienė, E., Vildžiūnienė, M. (2015). *Partneriškas konsultavimas tobulinant mokyklas*. Vilnius: Švietimo aprūpinimo centras.
60. Grincevičius, R. (2019). *Kibernetinio saugumo valdymo gerinimas taikant atsparumo modelius organizacijose*. Daktaro disertacija. Vilnius: MRU. Prieiga internete: <http://inx.lv/ADW9>.
61. Grumadaitė, K. (2018). Saviorganizacija grindžiamų industrinių sistemų formavimosi įgalinimas. Daktaro disertacija, KTU.
62. Guastello, S. J., & Liebovitch, L. S. (2009). Introduction to nonlinear dynamics and complexity. In S. J. Guastello, M. Koopmans & D. Pincus (Eds.) *Chaos and complexity in psychology: The theory of nonlinear dynamical systems* (pp. 1–40). New York: Cambridge University Press.
63. Hallo, L., Gunawan, I., Nguyen, T. (2018). System complexity leadership: The relationship between emotion and decision-making. Published in: 2018 Annual IEEE International Systems Conference (SysCon). DOI: 10.1109/SYSCON.2018.8369540.
64. Hargreaves, A., Fullan, M. (2012). *Professional Capital: Transforming Teaching in Every School*. New York: Teachers College Press.
65. Hargreaves, A., Fullan, M. (2019). *Profesinis kapitalas. Ugdymo pertvarka kiekvienoje mokykloje*. Vilnius, Eugrimas.
66. Hawe, P., Bond, L., Butler, H. (2009). Knowledge theories can inform evaluation practice: what can a complexity lens add? *New Directions for Evaluation*, 2009 (124), 89–100. DOI: <https://doi.org/10.1002/ev.316>.
67. Heifetz, R. A., Linsky, M. (2017). *Leadership on the Line, With a New Preface: Staying Alive Through the Dangers of Change*. Boston: Harvard Business Press.
68. Heifetz, R. A., Laurie, D. L. (2001). The Work of Leadership. *Harvard Business Review*, 79 (11), 131–141. Prieiga internete: <http://www.nhcue.edu.tw/~aca/fte/95-2/4.pdf>.

69. Hesse-Biber, S., Johnson, R. B. (2013). Coming at things differently: Future directions of possible engagement with mixed methods research. *Journal of Mixed Methods Research*, 7(2), 103–109. DOI: 10.1177/1558689813483987.
70. Heylighen F., Cilliers P., Gershenson C. (2007). Complexity and philosophy. In Bogg, J. and R. Geyer (Eds.) *Complexity, Science and Society*. Radcliffe Publishing, Oxford. Prieiga internete: <http://cogprints.org/4847/1/ComplexityPhilosophy.doc.pdf>.
71. Heylighen, F. (2011). Self-Organization of Complex, Intelligent Systems: An Action Ontology for Transdisciplinary Integration. *Integral Review*, 3. Prieiga internete: <http://inx.lv/ADB8>.
72. Hoddy, E. T. (2019). Critical realism in empirical research: employing techniques from grounded theory methodology. *International Journal of Social Research Methodology*, 22 (1), 111–124.
73. Holland, J. (1986). A mathematical framework for studying learning in classifier systems. In Farmer, D., Lapedes, A., Packard, N. and Wendroff, B. (Eds), *Evolution, Games and Learning* (pp. 307–317). North-Holland, Amsterdam.
74. Holland, J. H. (2006). Studying Complex Adaptive Systems. *Journal of Systems Science and Complexity*, 19, 1–8. DOI: <https://doi.org/10.1007/s11424-006-0001-z>.
75. Hooijberg, R., Hunt, J. G., Antonakis, J., Boal, K. B., Lane, N. (2007). Being there even when you are not: Leading through strategy, structures, and systems. Emerald Publishing Limited.
76. Isoda, V. (2014). Debatai dėl „galios“ socialinėje ir politinėje teorijoje. *Politologija*, 75 (3), 86–108. DOI: 10.15388/Polit.2014.3.3873.
77. Jacobson, M. J. (2015). Authentic Problem Solving and Learning: Lessons Learned and Moving Forward. In Y. H. Cho, I. S. Caleon, & M. Kapur (Eds.), *Authentic Problem Solving and Learning in the 21st Century*: Springer Singapore.
78. Jacobson, M. J. (2019). Complexity Conceptual Perspectives for Research About Educational Complex Systems. *Journal of Experimental Education*, 88(3), 1-7. DOI: 10.1080/00220973.2019.1652138.
79. Jäppinen, A. K. (2014). Collaborative Educational Leadership: The Emergence of Human Interactional Sense-Making Process as a Complex System Complicity. *An International Journal of Complexity and Education*. 11 (2), 65–85. DOI: 10.29173/cmplct22978.
80. Johnson, N. F. (2007). *Two's Company, Three is Complexity: A Simple Guide to the Science of all Sciences*. Oneworld Pubns Ltd.
81. John-Steiner, V., Weber, R. J., Minnis, M. (1998). The challenge of studying collaboration. *American Educational Research Journal*, 35 (4), 773–783. DOI: 10.2307/1163466.
82. Jostad, J. (2015). A dynamical systems theory examination of social connections in outdoor recreation programs. Doctoral dissertation. The University of Utah. Prieiga internete: <http://inx.lv/ADBg>.
83. Jucevičienė, P. (2001). Integruotas požiūris į socialinio darbo teoriją ir praktiką – XXI amžiaus iššūkių žmonėms atsakas. *Acta Paedagogica Vilnensia*, 8, 189–196. DOI: 10.15388/ActPaed.2001.08.9526.
84. Jucevičius, G., Bakanauskienė, I., Brasaitė, D., Bendaravičienė, R., Linkauskaitė, U., Staniulienė, S., Stonkutė, E., Vveinhardt, J., Žirgūtis, V. (2017). *Organizacijų valdymas neapibrėžtumų aplinkoje: teorija ir praktika*. Monografija. Kaunas: Vytauto Didžiojo universitetas. DOI:10.7220/9786094673108
85. Juozaitis, A. M. (2015). *Mokytis lyderystės. Neformaliosios švietimo lyderystės programos įgyvendinimo patirtys*. Vilnius: Švietimo aprūpinimo centras.
86. Kauffman, S. A. (1993). *The Origins of Order: Self-Organization and Selection in Evolution*. Oxford University Press, New York.
87. Kennedy, A. (2014). Models of Continuing Professional Development: a Framework for Analysis. *Professional Development in Education*, 40 (3), 336–351.
88. Kershner, B., McQuillan, P. (2016). Complex Adaptive Schools: Educational Leadership and School Change. Complicity. *An International Journal of Complexity and Education*, 13 (1), 4–29. Prieiga internete: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1102641.pdf>.
89. Keshavarz, N., Don, N., Louise, R., Freidoo, K. (2010). Schools as social complex adaptive systems: A new way to understand the challenges of introducing the health promoting schools concept. *Social Science & Medicine*, 70(10), 1467–1474. DOI: 10.1016/j.socscimed.2010.01.034.

90. Khan, S., Vandermorris, A., Shepherd, J. et al. (2018). Embracing uncertainty, managing complexity: applying complexity thinking principles to transformation efforts in healthcare systems. *BMC Health Services Research*, 18 (1), 192. DOI: <https://doi.org/10.1186/s12913-018-2994-0>.
91. Kim, J-H. (2016). *Understanding Narrative Inquiry: The Crafting and Analysis of Stories as Research*. SAGE Publications, Inc. Prieiga internete: <http://inx.lv/ADBo>.
92. Kofman, F. (1994). Transformational learning: a blueprint for organizational change. *The system thinker*, 5 (9) 1–4. Prieiga internete: <http://inx.lv/ADBO>.
93. Könings, K. D., Mordang, S., Smeenk, F., Stassen, L., Ramani, S. (2020). Learner involvement in the co-creation of teaching and learning: AMEE Guide No. 138. *Medical Teacher*, 43. DOI: 10.1080/0142159X.2020.1838464.
94. Koopmans, M. K. (2020). Education is a Complex Dynamical System: Challenges for Research. *The Journal of Experimental Education*, 88 (3), 358–374. DOI: 10.1080/00220973.2019.1566199.
95. Kreps, D. (1992). Static choice and unforeseen contingencies Dasgupta, P. Gale, O. Hart, E. Maskin (Eds.), *Economic Analysis of Markets and Games: Essays in Honor of Frank Halm* (pp. 259–281). MIT Press, Cambridge, MA.
96. Lemke, J. L., Sabelli, N. H. (2008). Complex Systems and Educational Change: Towards a new research agenda. *Educational Philosophy and Theory*, 40 (1), 118–129. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1469-5812.2007.00401.x>
97. Lichtenstein, B. B., Plowman, D. A. (2009). The Leadership of Emergence: A Complex Systems Leadership Theory of Emergence at Successive Organizational Levels. *The Leadership Quarterly*, 20 (4), 617–630. DOI: 10.1016/j. leaqua.2009.04.006.
98. Lichtenstein, B., Dooley, K., & Lumpkin, T. (2006). Measuring emergence in the dynamics of new venture creation. *Journal of Business Venturing*, 21 (2), 153–175. DOI: 10.1016/j.jbusvent.2005.04.002.
99. Liu, X., Chang, J., Zhang, L. (2020). Development and Validation of a Scale for Teacher Professional Capital for ICT-enhanced Teaching Innovation. Ninth International Conference of Educational Innovation through Technology (EITT), 81–86. DOI: 10.1109/EITT50754.2020.00020.
100. Lyderystės ir vadovavimo švietimo įstaigose stiprinimo gairės (2020). Lietuvos Respublikos švietimo, mokslo ir sporto ministro įsakymas. Prieiga internete: <http://inx.lv/ADOR>.
101. Lukšienė, M. (2000). *Jungtys*. Vilnius: Alma littera.
102. Mac, A., Albertsen, K. (2020). Linking professional capital with facilitating in school teams. *Team Performance Management*, 26 (5/6), 341–354. DOI: <https://doi.org/10.1108/TPM-12-2019-0114>.
103. Mackenzie, K. D. (2006). The LAMPE Theory of Organizational Leadership. In Yammarino, F. J., Dansereau, F. (Eds.), *Multi-Level Issues in Social Systems* (pp. 345–428). Emerald Group Publishing Limited, Bingley. DOI: [https://doi.org/10.1016/S1475-9144\(06\)05018-1](https://doi.org/10.1016/S1475-9144(06)05018-1).
104. Major, L. E., Weiner, J. M. (2021). Rethinking social mobility in education: looking through the lens of professional capital. *Journal of Professional Capital and Community*, 6 (4), 301–317. DOI: <https://doi.org/10.1108/JPCC-09-2020-0070>.
105. Marion, R., Uhl-Bien, M. (2007). Complexity and strategic leadership. In Hooijberg, R. Hunt, J. Antonakis, J. Boal, K. Lane, N. (Eds). *Being there even when you are not: Leading through structures, systems, and processes* (pp. 273–289). Elsevier, Amsterdam: McKelvey.
106. Marreiros, G., Santos, R., Novais, P., Machado, J., Ramos, C., Neves, J., Bulas-Cruz, J. (2007). Argumentation-Based Decision Making In Ambient Intelligence Environments. In *Proceedings of Progress in Artificial Intelligence*, 13th Portuguese Conference on Artificial Intelligence (EPIA), Lecture Notes in Computer Science, Springer Berlin, pp. 309–322.
107. May, C. R., Johnson, M., Finch, T. (2016). Implementation, context and complexity. *Implementation Science*, 11 (141). DOI: <https://doi.org/10.1186/s13012-016-0506-3>.
108. Maylor, H., Vidgen, R., Carver, S. (2008). Managerial complexity in project-based operations: a ground model and its implications for practice. *Project Management Journal*, 39, 15–26. DOI: 10.1002/pmj.20057.
109. Masoni, M. (2016). Complexity theory and systemic change in education governance. In *Governing Education in a Complex World*, Burns, T., Koster, F. (Eds) (pp. 41–53). Prieiga internete: [https://read.oecd-ilibrary.org/education/governing-education-in-a-complex-world\\_9789264255364-en#page1](https://read.oecd-ilibrary.org/education/governing-education-in-a-complex-world_9789264255364-en#page1). DOI: <https://doi.org/10.1787/9789264255364-4-en>.

110. McElroy, M. W. (2000). Integrating Complexity Theory, Knowledge Management, and Organizational Learning. *Journal of Knowledge Management*, 4 (3), 195–203. DOI: 10.1108/13673270010377652.
111. McEvoy, P. (2018). *Cooperation, Complexity and Adaptation: Higher Education capacity initiatives in international development assistance programmes in sub-Saharan Africa*. Daktaro disertacija, Dublin City University. Prieiga internete: <https://core.ac.uk/download/pdf/154367714.pdf>.
112. Mezirow, J. (2009). An overview on transformative learning. In Illeris, K. (Ed.) *Contemporary Theories of Learning*. Abingdon: Routledge.
113. Minsky, H. P. (1996). Uncertainty and the institutional structure of capitalist economies. *Journal of Economic Issues*, 30 (2), 357–368. Prieiga internete: [http://inctped.ie.ufrj.br/spiderweb/dymask\\_1/1-3%20Minsky.pdf](http://inctped.ie.ufrj.br/spiderweb/dymask_1/1-3%20Minsky.pdf).
114. Murphy, J., Rhodes, M. L., Meek, J. W., Denyer, D. (2017). Managing the Entanglement: Complexity Leadership in Public Sector Systems. *Public Administration Review*, 77(5), 692. DOI: <https://doi.org/10.1111/puar.12698>.
115. Nolan, A., Molla, T. (2016). Teacher confidence and professional capital. *Teaching and Teacher Education*, 62, 10–18. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.11.004>.
116. O'Mahoney, J., Vincent, S. (2014). Critical Realism as an Empirical Project. In Edwards, P. K., O'Mahoney, J., & Vincent, S. *Studying Organizations Using Critical Realism*. Oxford University Press. DOI: <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780199665525.001.0001>.
117. Osmond-Johnson, P. (2017). Leading Professional Learning to Develop Professional Capital: The Saskatchewan Professional Development Unit's Facilitator Community. *International Journal of Teacher Leadership*, 8 (1), 26–42. Prieiga internete: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1146799.pdf>.
118. Padalkar, M., Gopinath, S. (2016). Six decades of project management research: thematic trends and future opportunities. *International Journal of Project Management*, 34 (7), 1305–1321. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.ijproman.2016.06.006>.
119. Pallant, J. (2013). *SPSS survival manual: a step by step guide to data analysis using IBM SPSS*. Maidenhead, UK: McGraw-Hill.
120. Pierre, A. D., Carole, D. (2018). Complexity, uncertainty and mental models: From a paradigm of regulation to a paradigm of emergence in project management. *International Journal of Project Management*, 36 (1), 184–197. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.ijproman.2017.07.004>.
121. Pilkauskas, L. (2017). Kompleksiškumo teorija šiuolaikiniuose konfilkuotuose (I dalis). *Kardas*, 4 (476), 3–15. Prieiga internete: [https://www.kariuomene.lt/data/public/uploads/2021/04/kardas\\_nr.4\\_2017\\_internetui.pdf](https://www.kariuomene.lt/data/public/uploads/2021/04/kardas_nr.4_2017_internetui.pdf)
122. Pilkauskas, L. (2018). Kompleksiškumo teorija šiuolaikiniuose konfilkuotuose (II dalis). *Kardas*, 4 (476), 3–13. Prieiga internete: [https://www.kariuomene.lt/data/public/uploads/2021/04/kardas\\_nr.1\\_2018\\_internetui.pdf](https://www.kariuomene.lt/data/public/uploads/2021/04/kardas_nr.1_2018_internetui.pdf)
123. Pinto, J. K., Winch, G. (2016). The unsettling of “settled science”: the past and future of the management of projects. *International Journal of Project Management*, 34 (2), 237–245. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.ijproman.2015.07.011>.
124. Podgursky, M. J., Springer, M. G. (2007). Teacher performance pay: a review. *Journal of Policy Analysis and Management*, 26 (4), 909–949. Prieiga internete: <https://faculty.missouri.edu/podgurskym/doc/articles/33teacherperformancepayart2008-20.pdf>.
125. Pranckūnienė E. (2018). Pasitikėjimo lūžiai mokytojų ir mokyklų vadovų profesiniame gyvenime. Daktaro disertacija. VDU.
126. Pranckūnienė, E., Rimgailienė, Z., Characiejienė, G. (2015). *Lyderių laikas 2. Šansas susitelkti pokyčiams. Lūkesčiai, patirtys, atradimai*. Vilnius: Švietimo aprūpinimo centras.
127. Projektas „Lyderių laikas 3“ (2017–2019). Savivaldybių įžanginių renginių medžiaga. VšĮ Mokyklų tobulinimo centro archyvas.
128. Projektas „Lyderių laikas 2“ (2012–2013). Viešųjų konsultacijų medžiaga. VšĮ Mokyklų tobulinimo centro archyvas.

129. Projekto „Lyderių laikas 3“ 45 savivaldybių patirtys 2017–2021. Prieiga internete: <https://www.lyderiulaikas.smm.lt/lt/biblioteka/leidiniai/knygos/elektronins/5432-projekto-lyderi-laikas-3-45-lietuvos-savivaldybi-patirtys-20172021>.
130. Projektas „Lyderių laikas“ (2009 10 05). Įžanginės konferencijos medžiaga. VšĮ Mokyklų tobulinimo centro archyvas.
131. Reason, J. (2000). Human error: models and management. *BMJ: British Medical Journal*, 320 (7237), 768–770. OI: 10.1136/bmj.320.7237.768.
132. Rhodes, M. L., Murphy, J., Armendariz, F. (2017). *Enabling leadership in practice: examining the case of ICT development in public healthcare settings*. Paper presented at 21st International Research Society on Public Management Conference, Budapest, Hungary. Prieiga internete: <http://programme.exordo.com/irspm2017/delegates/presentation/448/>.
133. Rincón-Gallardo, S. (2016). Essential features of effective networks in education. *Journal of Professional Capital and Community*, 1(1), 5–22. DOI: 10.1108/JPC-09-2015-0007.
134. Roy, R., & Uekusa, S. (2020). Collaborative Autoethnography: “Self-Reflection” as a Timely Alternative Research Approach during the Global Pandemic. *Qualitative Research Journal*, 20(4), 383–392.
135. Rowe, W.E., & Grant, H. (1999). *The community program capacity assessment instrument*. New York: John Jay College of Criminal Justice.
136. Russ, M., Uhl-Bien, M. (2001). Leadership in Complex Organizations. *Leadership Quarterly*, 12 (4), 389–418. Prieiga internete: <https://digitalcommons.unl.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1012&context=managementfacpub>.
137. Sakadolskienė, E. (2017). Ne vien žinios ir gebėjimai: transformacijos per mokytojo socializaciją ir tapatybės ugdymą. *Acta Paedagogica Vilnensia*, 38, 42–57. DOI: 10.15388/ActPaed.2017.38.10790.
138. San Cristóbal, J. R. (2017). Complexity in Project Management. *Procedia Computer Science*, 121, 762–766, DOI: <https://doi.org/10.1016/j.procs.2017.11.098>.
139. Sauka, D. (2019). *Apie laiką ir save*. Vilnius: Lietuvių literatūros ir tautosakos institutas.
140. Sawyer, R. K. (2003). Nonreductive individualism: Part II – Social causation. *Philosophy of the Social Sciences*, 33(2), 203–224. DOI: 10.1177/0048393103033002003.
141. Sayer, A. (2010). *Method in social science: A realist approach* (Revised 2nd ed.). London: Routledge.
142. Senge, P. M., Cambron-McCabe, N., Lucas, T., et al. (2012). *Schools That Learn: A Fifth Discipline Fieldbook for Educators, Parents and Everyone Who Cares About Education*. New York: Crown.
143. Shaked, H., Schechter, C. (2020). Systems thinking leadership: New explorations for school improvement. *Management in Education*, 34(3) 107–114. DOI: 10.1177/0892020620907327.
144. Shannon-Baker, P. (2016). Making paradigms meaningful in mixed methods research. *Journal of mixed methods research*, 10 (4), 319–334.
145. Siemens, G., Dawson, S., Eshleman, K. (2018). Complexity: A Leader's Framework for Understanding and Managing Change in Higher Education. *EDUCAUSE Review*, 27–42. Prieiga internete: <https://er.educause.edu/-/media/files/articles/2018/10/er186101.pdf>.
146. Singh, A. (2009). Organizational Power in Perspective *Leadership and Management in Engineering*, 9 (4). DOI: 10.1061/(ASCE)LM.1943-5630.0000018.
147. Slocum-Gori, S. L., & Zumbo, B. D. (2011). Assessing the unidimensionality of psychological scales: Using multiple criteria from factor analysis. *Social Indicators Research*, 102 (3), 443–461.
148. Smith, M. E., Thorpe, R., & Jackson, P. R. (2008). *Management research*. LA: SAGE.
149. Solly, B. (2018). What does 'professional capital' look like in your school? *The voice for secondary education*. Prieiga internete: <https://www.sec-ed.co.uk/best-practice/what-does-professional-capital-look-like-in-your-school/>.
150. Stacey, R. D. (2007). *Strategic Management and Organizational Dynamics: The Challenge of Complexity*, Prentice Hall, Harlow, UK.
151. Sterman, J. D. (2001). System dynamics modeling: Tools for learning in a complex world. *Engineering Management Review*, 43 (1), 8–25. DOI: 10.1109/EMR.2002.1022404.
152. Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2007). *Using multivariate statistics*. Needham Height, MA: Allyn & Bacon.

153. Titu, P. (2019). *Understanding Teacher Professional Identity Development: An Exploration of Secondary Science Teacher Beliefs and Practices Through Reflective Practice*. Daktaro disertacija. Prieiga internete: [https://conservancy.umn.edu/bitstream/handle/11299/209009/Titu\\_umn\\_0130E\\_20705.pdf?isAllowed=y&sequence=1](https://conservancy.umn.edu/bitstream/handle/11299/209009/Titu_umn_0130E_20705.pdf?isAllowed=y&sequence=1).
154. Turner, R., Zolin, R. (2012). Forecasting success on large projects: developing reliable scales to predict multiple perspectives by multiple stakeholders over multiple time frames. *Project Management Journal*, 43 (5), 87–99. DOI: <https://doi.org/10.1002/pmj.21289>.
155. Turner, J. R., Baker, R. (2019). Complexity theory: An overview with potential applications for the social sciences. *Systems*, 7 (4), 23. DOI: <https://doi.org/10.3390/systems70100>.
156. Uhl-Bien, M., Arena, M. (2018). Leadership for organizational adaptability: A theoretical synthesis and integrative framework. *The Leadership Quarterly*, 29 (1), 89–104. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.leaqua.2017.12.009>.
157. Uhl-Bien, M., Marion, R. McKelvey, B. (2007). Complexity Leadership Theory: Shifting leadership from the industrial age to the knowledge era. *The Leadership Quarterly*, 18 (4), 298–318. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.leaqua.2007.04.002>.
158. Valackienė, A., Želnienė, V. (2018). Kaitos proceso ir pokyčių valdymo sinergija ugdymo įstaigose: metodologinis tyrimo konstruktas. *Tiltai*, 79 (2), 55–74. DOI: 10.15181/tbb.v79i2.1777.
159. Valuckienė, J., Balčiūnas, S., Katiliūtė, E., Simonaitienė, B., Stanikūnienė, B. (2015). *Lyderystė mokymuisi: teorija ir praktika mokyklos kaitai*. Šiauliai: Titnagas.
160. Vidal, L. A., Marle, F., Bocquet, J. C. (2011). Measuring project complexity using the Analytic Hierarchy Process. *International Journal of Project Management*, 29 (6), 718–727. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.ijproman.2010.07.005>.
161. Volkoff, O., & Strong, D. M. (2013). Critical Realism and Affordances: Theorizing It-Associated Organizational Change Processes, 37 (3), 819–834. DOI: <https://doi.org/10.25300/MISQ/2013/37.3.07>.
162. Walby, S., Armstrong, J., & Strid, S. (2012). Intersectionality: Multiple Inequalities in Social Theory. *Sociology*, 46 (2), 224–240. DOI: <https://doi.org/10.1177/0038038511416164>.
163. Weaver, W. (1948). Science and complexity. *American Scientist*, 36, (4), 536–544. Prieiga internete: <https://people.physics.anu.edu.au/~tas110/Teaching/Lectures/L1/Material/WEAVER1947.pdf>.
164. Wenger, E. (1998). *Communities of Practice: learning, meaning and identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
165. Wenner, J. A., Campbell, T. (2017). The Theoretical and Empirical Basis of Teacher Leadership: A Review of the Literature. *Review of Educational Research*, 87 (1), 134–171. DOI: <https://doi.org/10.3102/0034654316653478>.
166. White, M. D., Fisher, C., Hadfield, K., Saunders, J. (2005). Measuring Organizational Capacity among Agencies Serving the Poor: Implications for Achieving Organizational Effectiveness. *Justice Policy Journal*, 2, 1–39. Prieiga internete: [http://www.cjcj.org/uploads/cjcj/documents/measuring\\_organizational.pdf](http://www.cjcj.org/uploads/cjcj/documents/measuring_organizational.pdf).
167. Williams, T. (2005). Assessing and moving on from the dominant project management discourse in the light of project overruns. *IEEE Transactions on Engineering Management*, 52 (4), 497–508. DOI: 10.1109/TEM.2005.856572.
168. Wollmann, D., Steiner, T. M. (2017). The Strategic Decision-Making as a Complex Adaptive System: A Conceptual Scientific Model. *Complexity*, 7, 1–13. DOI: 10.1155/2017/7954289.
169. Wycisk, C., McKelvey, B., & Hülsmann, M. (2008). “Smart parts” supply networks as complex adaptive systems: analysis and implications. *International Journal of Physical Distribution & Logistics Management*, 38(2), 108–125. DOI: 10.1108/09600030810861198.
170. Yukl, G. (2013). *Leadership in organizations*, 8th edition, Harlow: Pearson Education.
171. Zaborskaitė, V. (2012). *Autobiografijos bandymas*. Vilnius: Lietuvos rašytojų sąjungos leidykla.
172. Zachariadis, M., Scott, S. V., Barrett, M. I. (2013). Methodological implications of critical realism for mixed-methods research. *MIS Quarterly*, 37, 855–879. DOI: 10.25300/MISQ/2013/37.3.09.

173. Zimmerman, B., Lindberg, C. and Plsek, P. (2001). A Complexity Science Primer. *Edgware: Insights from Complexity Science for Health Care Leaders* (pp. 3–20). Irving, Tex.: VHA Inc. Prieiga internete: <https://www.napcrg.org/media/1278/beginner-complexity-science-module.pdf>.

## **PRIEDAI**

## ANKETA IKIMOKYKLINIO UGDYMO ĮSTAIGŲ PEDAGOGAMS

Mielas kolega,

Jūsų savivaldybėje baigėsi projektas „Lyderių laikas 3“, kuris siekė įkvėpti ir sustiprinti Lietuvos švietimo bendruomenę imtis kokybinių pokyčių savo organizacijose.

Jūsų įstaiga buvo viena iš savivaldybės švietimo organizacijų, kurioje vykdytas pirminis Profesinio kapitalo tyrimas. Maloniai prašome Jūsų antrą kartą dalyvauti apklausoje, kurios tikslas – atskleisti Jūsų patirtis plėtojant profesinį kapitalą ir lyderystės pokyčius organizacijoje.

Apklausa konfidenciali, visi atsakymai bus analizuojami ir pateikiami apibendrintai. Labai prašome atsakyti į visus anketos klausimus.

### KELETAS KLAUSIMŲ APIE JUS:

#### 1. Jūsų savivaldybė:

- |  |  |  |
|--|--|--|
| <input type="radio"/> Akmenės rajono     | <input type="radio"/> Kelmės rajono    | <input type="radio"/> Radviliškio rajono |
| <input type="radio"/> Alytaus miesto     | <input type="radio"/> Klaipėdos miesto | <input type="radio"/> Raseinių rajono    |
| <input type="radio"/> Alytaus rajono     | <input type="radio"/> Klaipėdos rajono | <input type="radio"/> Rietavo            |
| <input type="radio"/> Anykščių rajono    | <input type="radio"/> Kupiškio rajono  | <input type="radio"/> Šalčininkų rajono  |
| <input type="radio"/> Birštono           | <input type="radio"/> Lazdijų rajono   | <input type="radio"/> Šiaulių rajono     |
| <input type="radio"/> Druskininkų        | <input type="radio"/> Marijampolės     | <input type="radio"/> Šilalės rajono     |
| <input type="radio"/> Elektrėnų rajono   | <input type="radio"/> Mažeikių rajono  | <input type="radio"/> Šilutės            |
| <input type="radio"/> Jonavos rajono     | <input type="radio"/> Molėtų rajono    | <input type="radio"/> Tauragės rajono    |
| <input type="radio"/> Joniškio rajono    | <input type="radio"/> Neringos         | <input type="radio"/> Trakų rajono       |
| <input type="radio"/> Jurbarko rajono    | <input type="radio"/> Pagėgių          | <input type="radio"/> Varėnos rajono     |
| <input type="radio"/> Kaišiadorių rajono | <input type="radio"/> Pakruojo rajono  | <input type="radio"/> Širvintų rajono    |
| <input type="radio"/> Kalvarijos         | <input type="radio"/> Palangos miesto  | <input type="radio"/> Švenčionių rajono  |
| <input type="radio"/> Kauno miesto       | <input type="radio"/> Panevėžio miesto | <input type="radio"/> Utenos rajono      |
| <input type="radio"/> Kauno rajono       | <input type="radio"/> Pasvalio rajono  | <input type="radio"/> Visagino           |
| <input type="radio"/> Kazlų Rūdos        | <input type="radio"/> Plungės rajono   | <input type="radio"/> Zarasų rajono      |

#### 2. Jūsų įstaiga:

..... (pasirinkti)

#### 3. Kokios Jūsų pareigos įstaigoje? (Galite žymėti keletą tinkančių atsakymų)

- Auklėtojas
- Specialusis pedagogas
- Logopedas
- Kita (įrašykite) .....

#### 4. Koks Jūsų darbo šioje įstaigoje stažas?

- Iki 4 metų
- 5 – 9 metai
- 10 – 25 metai
- Daugiau kaip 25 metai

#### 5. Kokia Jūsų kvalifikacinė kategorija?

- Auklėtojas
- Vyresnysis auklėtojas / pagalbos vaikui specialistas
- Metodininkas
- Ekspertas

## 6. Su kokio amžiaus vaikų grupėmis dirbate? (galite žymėti keletą tinkančių atsakymų)

- Ikimokyklinio ugdymo
- Priešmokyklinio ugdymo

## KELETAS KLAUSIMŲ APIE JŪSŲ DALYVAVIMĄ PROJEKTE „LYDERIŲ LAIKAS 3“:

### 7. Kaip buvote susijęs su projektu „Lyderių laikas 3“?

(Galite žymėti keletą Jums tinkančių atsakymų)

- Buvau savivaldybės pokyčio projekto kūrybinės komandos vadovas
- Buvau savivaldybės pokyčio projekto kūrybinės komandos narys
- Buvau komandos, įgyvendinančios „Lyderių laikas 3“ veiklas vadovas (jei jūsų organizacijoje buvo tokia suformuota)
- Buvau komandos, įgyvendinančios „Lyderių laikas 3“ veiklas narys (jei jūsų organizacijoje buvo tokia suformuota)
- Nebuvau komandos narys, tačiau „Lyderių laikas 3“ veiklose dalyvavau
- Projekto „Lyderių laikas 3“ veiklose nedalyvavau

### 8. Kuriose „Lyderių laikas 3“ veiklose dalyvavote?

(Žymėkite visus Jums tinkančius atsakymus)

- „Lyderių laikas 3“ renginiuose, seminaruose, vykusiuose savivaldybės įstaigose
- Savivaldybės pokyčio projekto kūrybinės komandos konsultacijose – susitikimuose
- Stažuotėse kitose Lietuvos savivaldybėse
- Savivaldybių bendradarbiavimo renginiuose
- Regioniniuose ir nacionaliniuose „Lyderių laikas 3“ forumuose
- Stažuotėse užsienyje
- Neformaliųjų studijų programoje
- ISM magistrantūros studijose
- Jokiose „Lyderių laikas 3“ veiklose nedalyvavau

### 9. Kokią naudą, Jūsų nuomone, davė projektas „Lyderių laikas 3“?

„Lyderių laikas 3“:	Tikrai taip	Lyg ir taip	Nei taip, nei ne	Lyg ir ne	Tikrai ne
Praplėtė / pagilino kolegų profesines žinias	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sustiprino kolegų dialogą ir bendradarbiavimą	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Įgalino pedagogus priimti geresnius sprendimus dirbant su vaikais	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Aš pats paaugau kaip profesionalas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Pradėjau rezultatyviau bendradarbiauti su kolegomis	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Man dažniau pasiseka priimti veiksmingus ugdymo sprendimus	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Pradėjau sau kelti ambicingesnius tikslus	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Drąsiau eksperimentuoju, keičiu nusistovėjusius ugdymo metodus ir tvarką	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Atviriau diskutuoju, dalinuosi, tariausi su kolegomis	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Dažniau imuosi iniciatyvos telkti kitus	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Aktyviau padedu kitiems kolegoms	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Kiti dažniau palaiko mano iniciatyvas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

## O DABAR PRAŠOME JUS GALVOTI APIE SAVO KASDIENĘ VEIKLĄ IR ĮVERTINTI KIEKVIENĄ TEIGINĮ

### Apie Jūsų profesinę veiklą ...

	Tikrai taip	Lyg ir taip	Nei taip, nei ne	Lyg ir ne	Tikrai ne
Aš galiu pasiekti, kad net ir patys „problemiškiausi“ vaikai veiklose žaisdami ugdytųsi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Aš tikrai parengiu savo auklėtinius kitai ugdymo pakopai	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mažai kas priklauso nuo manęs kaip auklėtojo: jei vaikas nenori ir nesistengia – tai tikrai ne mano kaltė	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Aš nuolat ieškau, kur ir iš ko galėčiau pasimokyti, kad pagerinčiau savo darbą grupėje	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Seku profesinio tobulinimosi mokymų pasiūlą	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Aš išsaku vadovams, ko norėčiau savo profesiniam augimui	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Įstaiga suteikia man visas galimybes profesiskai augti ir tobulėti	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Kai reikia, lengvai galiu gauti kitų specialistų pagalbą ir konsultacijas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Man skiriamos tokios grupės ir veiklos, kuriose aš geriausiai galiu panaudoti savo pedagoginį talentą	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Mūsų įstaiga daro viską, kad pritrauktų ir išlaikytų geriausius pedagogus	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Mūsų įstaigoje įprasta lengvai pašiepti kolegas, kuriems sunkiau sekasi dirbti su vaikais	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Mano nuomonė mažai ką lemia, kai įstaigoje priimami sprendimai dėl vaikų ugdymo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

### Apie Jus ir Jūsų kolegas...

	Tikrai taip	Lyg ir taip	Nei taip, nei ne	Lyg ir ne	Tikrai ne
Mes su kolegomis daug tikimės iš kiekvieno vaiko	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Nuolat kartu su kolegomis analizuoju vaikų ugdymosi pasiekimus	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Mano darbotvarkėje yra numatytas konkretus laikas, skirtas vaikų ugdymosi aptarimui su kolegomis	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Man sudarytos visos sąlygos stebėti kitų kolegų veiklas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Kartu su kolegomis analizuoju, kodėl vaikams nevienodai sekasi ugdomosiose veiklose	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Aš visada atvirai išsakau savo nuomonę kolegoms apie jų profesinę veiklą	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Aš skatinu kolegas kartu bandyti ugdymo naujoves	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Aš pasikliauju savo kolegų profesiniais patarimais ir pagalba	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Į mūsų su kolegomis darbinius susitikimus sistemingai įsitraukia ir vadovas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Bendradarbiaudamas su savo įstaigos kolegomis, aš tikrai tobulinu savo darbą grupėje	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Siekdamas pagerinti savo ir kitų darbą, aš aktyviai bendradarbiauju su kolegomis iš kitų įstaigų	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

### Apie priimamus sprendimus ...

	Tikrai taip	Lyg ir taip	Nei taip, nei ne	Lyg ir ne	Tikrai ne
Bendrai sutartos įstaigos vertybės man yra labai svarbios priimant profesinius sprendimus dirbant savo grupėje	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Turiu veiksmingų pedagoginių strategijų, kaip dirbti su skirtingais vaikais	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Esu tikras, kad gebu greitai keisti veiklų planą taip, kad būtų pasiekti numatyti ugdymo tikslai	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Man yra „įaugę į kraują“ stebėti ir vertinti tai, ką aš darau grupės veiklose	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Aš sistemingai skiriu laiką refleksijai, kas man sekasi, kas ne, ir ką turėčiau daryti kitaip	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Esu apgalvojęs ir kasdien stebiu konkrečius požymius, kurie rodo, kas buvo veiksminga mano ugdymo veiklose, o kas ne	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Aš esu tikras, kad aš galėčiau būti kitų kolegų mentoriumi	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jaučiuosi nelabai patogiai, kai mano veiklą grupėje stebi kiti kolegos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Priimdamas sprendimus, kaip organizuoti ugdymo veiklas, aš dažnai remiuosi įvairių tyrimų duomenimis	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Savo sprendimus dėl vaikų ugdymo reguliariai derinu su kolegomis	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Aistra savo darbui man padeda priimti veiksmingus sprendimus	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Taikomas ugdymo strategijas nuolat atnaujinu atsižvelgdamas į edukologijos mokslo ir praktikos naujoves	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

### Apie direktoriaus dėmesį ugdymui...

	Tikrai taip	Lyg ir taip	Nei taip, nei ne	Lyg ir ne	Tikrai ne
Direktorius gerai išmano ugdymo tendencijas ir švietimo naujoves	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Direktorius turi aiškia vaikų ugdymo(si) viziją	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Direktorius sugeba įkvėpti ir sutelkti kolektyvą ugdymo pokyčiams	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Direktorius aktyviai dalyvauja ugdymo planavime ir organizavime	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Direktorius operatyviai reaguoja į pedagogų prašymus ir pasiūlymus dėl ugdymo kokybės	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Direktorius drąsiai rizikuoja priimdamas kokybiškam ugdymui būtinus sprendimus	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Direktorius prisiima asmeninę atsakomybę už ugdymo proceso kokybę	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Direktorius pripažįsta ir pasitiki pedagogų profesionalumu	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

**10. Ką dar norėtumėte pasakyti apie projektą „Lyderių laikas 3“?**

.....

**Dėkojame už atsakymus!**

## ANKETA MOKYKLŲ PEDAGOGAMS

Mielas kolega,

Jūsų savivaldybėje baigėsi projektas „Lyderių laikas 3“, kuris siekė įkvėpti ir sustiprinti Lietuvos švietimo bendruomenę imtis kokybinių pokyčių savo organizacijose mokinių pažangos vardan.

Jūsų mokykla buvo viena iš savivaldybės švietimo įstaigų, kurioje vykdytas pirminis profesinio kapitalo tyrimas.

Maloniai prašome Jūsų antrą kartą dalyvauti apklausoje, kurios tikslas – atskleisti Jūsų patirtis plėtojant profesinį kapitalą ir lyderystės pokyčius organizacijoje.

Apklausa konfidenciali, visi atsakymai bus analizuojami ir pateikiami apibendrintai. Labai prašome atsakyti į visus anketos klausimus.

### KELETAS KLAUSIMŲ APIE JUS:

#### 1. Jūsų savivaldybė:

- |  |  |  |
|--|--|--|
| <input type="radio"/> Akmenės rajono     | <input type="radio"/> Kelmės rajono    | <input type="radio"/> Radviliškio rajono |
| <input type="radio"/> Alytaus miesto     | <input type="radio"/> Klaipėdos miesto | <input type="radio"/> Raseinių rajono    |
| <input type="radio"/> Alytaus rajono     | <input type="radio"/> Klaipėdos rajono | <input type="radio"/> Rietavo            |
| <input type="radio"/> Anykščių rajono    | <input type="radio"/> Kupiškio rajono  | <input type="radio"/> Šalčininkų rajono  |
| <input type="radio"/> Birštono           | <input type="radio"/> Lazdijų rajono   | <input type="radio"/> Šiaulių rajono     |
| <input type="radio"/> Druskininkų        | <input type="radio"/> Marijampolės     | <input type="radio"/> Šilalės rajono     |
| <input type="radio"/> Elektrėnų rajono   | <input type="radio"/> Mažeikių rajono  | <input type="radio"/> Šilutės            |
| <input type="radio"/> Jonavos rajono     | <input type="radio"/> Molėtų rajono    | <input type="radio"/> Tauragės rajono    |
| <input type="radio"/> Joniškio rajono    | <input type="radio"/> Neringos         | <input type="radio"/> Trakų rajono       |
| <input type="radio"/> Jurbarko rajono    | <input type="radio"/> Pagėgių          | <input type="radio"/> Varėnos rajono     |
| <input type="radio"/> Kaišiadorių rajono | <input type="radio"/> Pakruojo rajono  | <input type="radio"/> Širvintų rajono    |
| <input type="radio"/> Kalvarijos         | <input type="radio"/> Palangos miesto  | <input type="radio"/> Švenčionių rajono  |
| <input type="radio"/> Kauno miesto       | <input type="radio"/> Panevėžio miesto | <input type="radio"/> Utenos rajono      |
| <input type="radio"/> Kauno rajono       | <input type="radio"/> Pasvalio rajono  | <input type="radio"/> Visagino           |
| <input type="radio"/> Kazlų Rūdos        | <input type="radio"/> Plungės rajono   | <input type="radio"/> Zarasų rajono      |

#### 2. Jūsų mokykla:

..... (langelis pasirinkti)

#### 3. Kokios Jūsų pareigos sudaro didžiausią etato dalį mokykloje?

- Priešmokyklinio ugdymo mokytojas
- Pradinių klasių mokytojas
- Dalyko mokytojas
- Klasių kuratorius
- Neformaliojo ugdymo mokytojas, būrelio vadovas, treneris
- Specialusis pedagogas
- Socialinis pedagogas
- Logopedas
- Psichologas
- Kita (įrašykite) .....

#### 4. Koks Jūsų pedagoginio darbo stažas?

- Iki 4 metų
- 5 – 9 metai
- 10 – 25 metai
- Daugiau kaip 25 metai

#### 5. Kokia Jūsų kvalifikacinė kategorija?

- Mokytojas / specialistas
- Vyresnysis mokytojas / vyresnysis specialistas

- Metodininkas
- Ekspertas
- Kita (įrašykite) .....

### 6. Su kelintų klasių mokiniais dirbate?

(Galite žymėti keletą Jums tinkančių atsakymų)

- Priešmokykline grupe
- 1-4 klasių
- 5-8 klasių
- 9-12 klasių (I-IV gimnazijos klasių)

## KELETAS KLAUSIMŲ APIE JŪSŲ DALYVAVIMĄ PROJEKTE „LYDERIŲ LAIKAS 3“:

### 7. Kaip buvote susijęs su projektu „Lyderių laikas 3“?

(Galite žymėti keletą Jums tinkančių atsakymų)

- Buvau savivaldybės pokyčio projekto kūrybinės komandos vadovas
- Buvau savivaldybės pokyčio projekto kūrybinės komandos narys
- Buvau mokyklos komandos, įgyvendinančios „Lyderių laikas 3“ veiklas vadovas (jei mokykloje buvo tokia suformuota)
- Buvau mokyklos komandos, įgyvendinančios „Lyderių laikas 3“ veiklas narys (jei mokykloje buvo tokia suformuota)
- Nebuvau komandos narys, tačiau „Lyderių laikas 3“ veiklose dalyvavau
- Jokiose „Lyderių laikas 3“ veiklose nedalyvavau

### 8. Kokią naudą, Jūsų nuomone, davė projektas „Lyderių laikas 3“?

„Lyderių laikas 3“:	Tikrai taip	Lyg ir taip	Nei taip, nei ne	Lyg ir ne	Tikrai ne
Praplėtė / pagilino mokytojų profesines žinias	○	○	○	○	○
Sustiprino kolegų dialogą ir bendradarbiavimą	○	○	○	○	○
Įgalino mokytojus priimti geresnius sprendimus dirbant su mokiniais	○	○	○	○	○
Aš pats paaugau kaip profesionalas	○	○	○	○	○
Pradėjau rezultatyviau bendradarbiauti su kolegomis	○	○	○	○	○
Man dažniau pasiseka priimti veiksmingus ugdymo sprendimus	○	○	○	○	○
Pradėjau sau kelti ambicingesnius tikslus	○	○	○	○	○
Drąsiau eksperimentuoju, keičiu nusistovėjusius ugdymo metodus ir tvarką	○	○	○	○	○
Atviriau diskutuoju, dalinuosi, tariusi su kolegomis	○	○	○	○	○
Dažniau imuosi iniciatyvos telkti kitus	○	○	○	○	○
Aktyviau padedu kitiems kolegoms	○	○	○	○	○
<b>Kiti dažniau palaiko mano iniciatyvas</b>	○	○	○	○	○

### 9. Ar Jūs manote, kad „Lyderių laiko 3“ dėka pagerėjo Jūsų mokinių mokymasis / ugdymasis?

- Taip, tam tikri rezultatai matosi jau dabar
- Konkrečių rezultatų dar nematyti, bet manau, kad jie tikrai bus
- Ne, šis projektas nepaveikus mokinių mokymuisi

## O DABAR PRAŠOME JUS GALVOTI APIE SAVO KASDIENĘ VEIKLĄ IR ĮVERTINTI KIEKVIENĄ TEIGINĮ

### Apie Jūsų profesinę veiklą ...

	Tikrai taip	Lyg ir taip	Nei taip, nei ne	Lyg ir ne	Tikrai ne
Aš galiu pagerinti net pačių nepažangiausių mokinių rezultatus	○	○	○	○	○
Aš tikrai parengiu savo mokinius mokyti aukštesnėje klasėje / pasiekimų grupėje	○	○	○	○	○
Mažai kas priklauso nuo manęs kaip mokytojo: jei mokinys nenori ir nesistengia – tai tikrai ne mano kaltė	○	○	○	○	○
Aš nuolat ieškau, kur, iš ko ir kaip galėčiau pasimokyti, kad pagerinčiau savo darbą	○	○	○	○	○

Seku profesinio tobulinimosi mokymų pasiūlą	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Aš išsakau mokyklos vadovams, ko norėčiau savo profesiniam augimui	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Mokykla man suteikia visas galimybes profesiskai augti ir tobulėti	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Kai reikia, lengvai galiu gauti kitų specialistų pagalbą ir konsultacijas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Man skiriami tokie dalykai, būreliai ir veiklos, kuriose aš geriausiai galiu panaudoti savo pedagoginį talentą	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Mūsų mokykla daro viską, kad pritrauktų ir išlaikytų geriausius mokytojus	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Mūsų mokykloje įprasta lengvai pašiepti kolegas, kuriems sunkiau sekasi suvaldyti mokinius	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Mano nuomonė mažai ką lemia, kai mokykloje priimami sprendimai dėl vaikų ugdymo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

### Apie Jus ir Jūsų kolegas...

	Tikrai taip	Lyg ir taip	Nei taip, nei ne	Lyg ir ne	Tikrai ne
Mes su kolegomis daug tikimės iš kiekvieno mokinio	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Nuolat kartu su kolegomis analizuoju mokinių darbą ir pasiekimus	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Mano tvarkaraštyje yra konkretus laikas, skirtas mokinių pasiekimų aptarimui su kolegomis	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Man sudarytos visos sąlygos stebėti kitų kolegų pamokas / veiklas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Kartu su kolegomis analizuoju, kodėl skiriasi mokinių pasiekimai skirtinguose dalykuose ir veiklose	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Aš visada atvirai išsakau savo nuomonę kolegoms apie jų profesinę veiklą	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Aš skatinu kolegas kartu bandyti mokinių ugdymąsi gerinančius metodus	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Aš pasikliauju savo kolegų profesiniais patarimais ir pagalba	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Į mūsų su kolegomis darbinis susitikimus sistemingai įsitraukia ir direktorius	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Bendradarbiaudamas su savo mokyklos kolegomis aš tikrai gerinu savo darbą su vaikais	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Bendradarbiaudamas su savo mokyklos kolegomis aš tikrai pagerinau mokinių pasiekimus	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Siekdamas pagerinti savo ir kitų darbą, aš aktyviai bendradarbiauju su kolegomis iš kitų mokyklų	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

### Apie priimamus sprendimus...

	Tikrai taip	Lyg ir taip	Nei taip, nei ne	Lyg ir ne	Tikrai ne
Bendrai sutartos mokyklos vertybės man yra labai svarbios priimant profesinius sprendimus pamokose / veiklose	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Turiu veiksmingų pedagoginių strategijų, kaip ugdyti skirtingų mokymosi poreikių / gebėjimų vaikus	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Esu tikras, kad gebu greitai keisti pamokos / užsiėmimo planą taip, kad būtų pasiekti numatyti ugdymosi tikslai	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Man yra „jaugę į kraują“ stebėti ir vertinti tai, ką aš darau pamokoje / užsiėmime	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Aš sistemingai skiriu laiką refleksijai, kas man sekasi, kas ne, ir ką turėčiau daryti kitaip	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Esu apgalvojęs ir kasdien stebiu konkrečius požymius, kurie rodo, kas buvo veiksminga mano pamokose / užsiėmimuose, o kas ne	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Aš esu tikras, kad aš galėčiau būti kitų kolegų mentoriumi	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jaučiuosi nelabai patogiai, kai mano pamokas / užsiėmimus stebi kiti kolegos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Priimdamas sprendimus, kaip mokyti, aš dažnai remiuosi įvairių tyrimų duomenimis	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Savo sprendimus dėl mokinių ugdymo reguliariai derinu su kolegomis	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Meilė ir aistra savo darbui man padeda priimti veiksmingus sprendimus	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ugdymo strategijas nuolat atnaujinu atsižvelgdamas į edukologijos mokslo ir praktikos naujoves	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

**Apie direktoriaus dėmesį ugdymui...**

	Tikrai taip	Lyg ir taip	Nei taip, nei ne	Lyg ir ne	Tikrai ne
Direktorius gerai išmano ugdymo tendencijas ir švietimo naujoves	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Direktorius turi aiškią mokinių mokymo ir mokymosi viziją	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Direktorius sugeba įkvėpti ir sutelkti mokyklą ugdymo pokyčiams	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Direktorius aktyviai dalyvauja ugdymo planavime ir organizavime	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Direktorius operatyviai reaguoja į mokytojų prašymus ir pasiūlymus dėl ugdymo kokybės	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Direktorius drąsiai rizikuoja priimdamas kokybiškam ugdymui būtinus sprendimus	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Direktorius prisiima asmeninę atsakomybę už mokyklos mokinių mokymosi pasiekimus	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Direktorius pripažįsta ir pasitiki mokytojų profesionalumu	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

**10. Ką dar norėtumėte pasakyti apie projektą „Lyderių laikas 3“?**

.....

**Dėkojame už atsakymus!**

## ANKETA IKIMOKYKLINIŲ UGDYMO ĮSTAIGŲ VADOVAMS

Mielas kolega,

Jūsų savivaldybėje baigėsi projektas „Lyderių laikas 3“, kuris siekė įkvėpti ir sustiprinti Lietuvos švietimo bendruomenę imtis kokybinių pokyčių savo organizacijose.

Jūsų įstaiga buvo viena iš savivaldybės švietimo įstaigų, kurioje vykdytas pirminis Profesinio kapitalo tyrimas.

Maloniai prašome Jūsų antrą kartą dalyvauti apklausoje, kurios tikslas – atskleisti Jūsų patirtis plėtojant profesinį kapitalą ir lyderystės pokyčius organizacijoje.

Apklausa konfidenciali, visi atsakymai bus analizuojami ir pateikiami apibendrintai. Labai prašome atsakyti į visus anketos klausimus.

### KELETAS KLAUSIMŲ APIE JUS:

#### 1. Jūsų savivaldybė:

- |  |  |  |
|--|--|--|
| <input type="radio"/> Akmenės rajono     | <input type="radio"/> Kelmės rajono    | <input type="radio"/> Radviliškio rajono |
| <input type="radio"/> Alytaus miesto     | <input type="radio"/> Klaipėdos miesto | <input type="radio"/> Raseinių rajono    |
| <input type="radio"/> Alytaus rajono     | <input type="radio"/> Klaipėdos rajono | <input type="radio"/> Rietavo            |
| <input type="radio"/> Anykščių rajono    | <input type="radio"/> Kupiškio rajono  | <input type="radio"/> Šalčininkų rajono  |
| <input type="radio"/> Birštono           | <input type="radio"/> Lazdijų rajono   | <input type="radio"/> Šiaulių rajono     |
| <input type="radio"/> Druskininkų        | <input type="radio"/> Marijampolės     | <input type="radio"/> Šilalės rajono     |
| <input type="radio"/> Elektrėnų rajono   | <input type="radio"/> Mažeikių rajono  | <input type="radio"/> Šilutės            |
| <input type="radio"/> Jonavos rajono     | <input type="radio"/> Molėtų rajono    | <input type="radio"/> Tauragės rajono    |
| <input type="radio"/> Joniškio rajono    | <input type="radio"/> Neringos         | <input type="radio"/> Trakų rajono       |
| <input type="radio"/> Jurbarko rajono    | <input type="radio"/> Pagėgių          | <input type="radio"/> Varėnos rajono     |
| <input type="radio"/> Kaišiadorių rajono | <input type="radio"/> Pakruojo rajono  | <input type="radio"/> Širvintų rajono    |
| <input type="radio"/> Kalvarijos         | <input type="radio"/> Palangos miesto  | <input type="radio"/> Švenčionių rajono  |
| <input type="radio"/> Kauno miesto       | <input type="radio"/> Panevėžio miesto | <input type="radio"/> Utenos rajono      |
| <input type="radio"/> Kauno rajono       | <input type="radio"/> Pasvalio rajono  | <input type="radio"/> Visagino           |
| <input type="radio"/> Kazlų Rūdos        | <input type="radio"/> Plungės rajono   | <input type="radio"/> Zarasų rajono      |

#### 2. Jūsų įstaiga:

..... (langelis pasirinkti)

#### 3. Kokios Jūsų pareigos įstaigoje?

- Direktorius
- Direktoriaus pavaduotojas

#### 4. Koks Jūsų vadybinio darbo stažas?

- Iki 4 metų
- 5 – 9 metai
- 10 – 25 metai
- Daugiau kaip 25 metai

### KELETAS KLAUSIMŲ APIE JŪSŲ DALYVAVIMĄ PROJEKTE „LYDERIŲ LAIKAS 3“:

#### 5. Kaip buvote susijęs su projektu „Lyderių laikas 3“?

(Galite žymėti keletą Jums tinkančių atsakymų)

- Buvau savivaldybės pokyčio projekto kūrybinės komandos vadovas
- Buvau savivaldybės pokyčio projekto kūrybinės komandos narys
- Buvau komandos, įgyvendinančios „Lyderių laikas 3“ veiklas vadovas (jei įstaigoje buvo tokia suformuota)
- Buvau komandos, įgyvendinančios „Lyderių laikas 3“ veiklas narys (jei įstaigoje buvo tokia suformuota)
- Nebuvau komandos narys, tačiau „Lyderių laikas 3“ veiklose dalyvavau
- Projekto „Lyderių laikas 3“ veiklose nedalyvavau

#### 6. Kuriose „Lyderių laikas 3“ veiklose dalyvavote?

**(Žymėkite visus Jums tinkančius atsakymus)**

- „Lyderių laikas 3” renginiuose, seminaruose, vykusiuose savivaldybės mokyklose
- Savivaldybės pokyčio projekto kūrybinės komandos konsultacijose – susitikimuose
- Stažuotėse kitose Lietuvos savivaldybėse
- Savivaldybių bendradarbiavimo renginiuose
- Regioniniuose ir nacionaliniuose „Lyderių laikas 3” forumuose
- Stažuotėse užsienyje
- Neformaliųjų studijų programoje
- ISM magistrantūros studijose
- Jokiose „Lyderių laikas 3” veiklose nedalyvavau

**7. Kokią naudą, Jūsų nuomone, davė projektas „Lyderių laikas 3“?**

„Lyderių laikas 3“:	Tikrai taip	Lyg ir taip	Nei taip, nei ne	Lyg ir ne	Tikrai ne
Praplėtė / pagilino įstaigos pedagogų profesines žinias	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Sustiprino pedagogų dialogą ir bendradarbiavimą	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Igalino pedagogus priimti geresnius ugdymo sprendimus	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Aš pats paaugau kaip vadovas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Pradėjau rezultatyviau dirbti su savo įstaigos administracijos komanda	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Dažniau priimu veiksmingus vadybinius sprendimus	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Pradėjau sau kelti ambicingesnius tikslus	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Drąsiau eksperimentuoju, keičiu nusistovėjusius vadovavimo metodus ir tvarką	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Atviriau diskutuoju, dalinuosi, tariusi su kolegomis iš kitų ikimokyklinių įstaigų	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Dažniau imuosi iniciatyvos telkti kolegas iš kitų ikimokyklinių įstaigų	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Aktyviau padedu kitų įstaigų kolegoms	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Kitų įstaigų kolegos dažniau palaiko mano iniciatyvas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

**8. Ar Jūs manote, kad „Lyderių laiko 3“ dėka pagerėjo Jūsų įstaigos veikla?**

- Taip, tam tikri rezultatai matosi jau dabar
- Konkrečių rezultatų dar nematyti, bet manau, kad jie tikrai bus
- Ne, šis projektas nepakeitė įstaigos veiklos

**O DABAR PRAŠOME JUS GALVOTI APIE SAVO KASDIENĘ VEIKLĄ IR ĮVERTINTI KIEKVIENĄ TEIGINĮ**

**Apie vadovavimą įstaigai...**

	Tikrai taip	Lyg ir taip	Nei taip, nei ne	Lyg ir ne	Tikrai ne
Aš pasiekiau, kad visi mūsų įstaigoje dirbtų taip, kad gerėtų vaikų ugdymo rezultatai	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Aš žinau, kaip sekasi mokykloje iš mūsų išėjusiems vaikams	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Man pavyksta pritraukti ir išlaikyti įstaigai reikalingus pedagogus	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Man pavyksta savo įstaigoje „auginti“ pedagogus lyderius	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Man pavyko pasiekti, kad įstaigos pedagogai mokytųsi reflektuodami savo veiklą	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Man pavyksta pedagogams „duoti“ tas grupes, kuriose jie geriausiai atskleidžia savo talentą	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Aš sistemingai stebiu pedagogų vedamus užsiėmimus	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Aš užtikrinu, kad skirtingų ugdymosi poreikių vaikams būtų parenkamos tinkamos ugdymo veiklos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Mano patarimai pedagogams yra labai vertingi tobulinant jų veiklą	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Esu suplanavęs, kokius vadovavimo gebėjimus tobulinsiu šiais metais	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

**Apie Jus ir Jūsų kolektyvą...**

	Tikrai taip	Lyg ir taip	Nei taip, nei ne	Lyg ir ne	Tikrai ne
Mūsų įstaigoje visi daug tikimės iš kiekvieno vaiko	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Visi įstaigos pedagogai turi bendrą požiūrį į ugdymą ir juo vadovaujasi savo darbe	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Mūsų įstaigoje visi pedagogai pripažįstami ir gerbiami kaip profesionalai	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Savo įstaigos pedagogams esu paskyręs laiką, kuomet jie dirba kartu ir mokosi vienas iš kito	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Sistemiškai dalyvauju pedagogų susitikimuose, kurie skirti ugdymo veikloms tobulinti	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Mūsų įstaigoje sprendimai, kaip tobulinti konkrečių vaikų ugdymą, yra priimami pedagogams bendradarbiaujant	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Pedagogai noriai priima mano pastebėjimus apie jų profesinę praktiką	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Manau, kad daug mano įstaigos pedagogų bendradarbiaudami profesiskai augina vienas kitą	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Savo pedagogams dažnai padedu užmegzti ryšius su kitomis įstaigomis	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Esu pagrindinis asmuo, kuris kuria ir palaiko įstaigos ryšius su vietos / miesto bendruomene	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Man pavyksta palaikyti įstaigai naudingus ryšius su švietimo administratoriais ir politikais	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Manau, kad mano pareiga padėti tobulėti ne tik savo, bet ir kitoms ikimokyklinio ugdymo įstaigoms	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

#### Apie priimamus sprendimus...

	Tikrai taip	Lyg ir taip	Nei taip, nei ne	Lyg ir ne	Tikrai ne
Mano vadybinė sistema skatina pedagogus savarankiškai priimti ugdymą gerinančius sprendimus	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Mano pedagogai organizuoja ugdymo veiklas atsižvelgdami į kiekvieno vaiko brandos lygį ir poreikius	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Siekdamas, kad pedagogai dirbtų efektyviau, aš nuolat juos „stumi iš komforto zonos“	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Man pavyksta pedagogų neapkrauti papildomais darbais, kad jie visą dėmesį galėtų skirti vaikų ugdymui	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Galiu sau leisti nepaisyti tam tikrų nurodymų „iš šalies“, kad įgyvendinčiau įstaigos gerovei reikalingus sprendimus	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Man yra „jaugę į kraują“ stebėti ir vertinti savo, kaip vadovo, sprendimus	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Aš sistemingai skiriu laiką refleksijai, kaip man sekasi vadovauti, ir ką turėčiau daryti kitaip	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Esu apgalvojęs ir stebiu konkrečius požymius, rodančius, kurie mano vadovavimo sprendimai paveikūs, o kurie nelabai	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Mane įkvepia ir „užveda veikti“ naujausios tendencijos švietime	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Aš „turiu parako“ keisti neefektyvias ugdymo praktikas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Vadovaudamas įstaigai remiuosi ne tik patirtimi, bet ir mokslinių tyrimų rezultatais	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Mane trikdo, kai savo kasdieninę vadybinę praktiką turiu demonstruoti kitų įstaigų kolegoms	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

#### 9. Ką dar norėtumėte pasakyti apie projektą „Lyderių laikas 3“?

.....

**Dėkojame už atsakymus!**

## ANKETA SAVIVALDYBIŲ ŠVIETIMO SKYRIŲ DARBUOTOJAMS

Mielas kolega,

Jūsų savivaldybėje baigėsi projektas „Lyderių laikas 3“, kuris siekė įkvėpti ir sustiprinti Lietuvos švietimo bendruomenę imtis kokybinių pokyčių savo organizacijose mokinių pažangos vardan.

Maloniai prašome Jūsų dalyvauti apklausoje, kurios tikslas – atskleisti Jūsų nuomonę apie įvykusius / vykstančius pokyčius savivaldybės švietimo sistemoje, inicijuotus įgyvendinant projektą „Lyderių laikas 3“.

Apklausa konfidenciali, visi atsakymai bus analizuojami ir pateikiami apibendrintai. Labai prašome atsakyti į visus anketos klausimus.

### KELETAS KLAUSIMŲ APIE JUS:

#### 1. Jūsų savivaldybė:

- |  |  |  |
|--|--|--|
| <input type="radio"/> Akmenės rajono     | <input type="radio"/> Kelmės rajono    | <input type="radio"/> Radviliškio rajono |
| <input type="radio"/> Alytaus miesto     | <input type="radio"/> Klaipėdos miesto | <input type="radio"/> Raseinių rajono    |
| <input type="radio"/> Alytaus rajono     | <input type="radio"/> Klaipėdos rajono | <input type="radio"/> Rietavo            |
| <input type="radio"/> Anykščių rajono    | <input type="radio"/> Kupiškio rajono  | <input type="radio"/> Šalčininkų rajono  |
| <input type="radio"/> Birštono           | <input type="radio"/> Lazdijų rajono   | <input type="radio"/> Šiaulių rajono     |
| <input type="radio"/> Druskininkų        | <input type="radio"/> Marijampolės     | <input type="radio"/> Šilalės rajono     |
| <input type="radio"/> Elektrėnų rajono   | <input type="radio"/> Mažeikių rajono  | <input type="radio"/> Šilutės            |
| <input type="radio"/> Jonavos rajono     | <input type="radio"/> Molėtų rajono    | <input type="radio"/> Tauragės rajono    |
| <input type="radio"/> Joniškio rajono    | <input type="radio"/> Neringos         | <input type="radio"/> Trakų rajono       |
| <input type="radio"/> Jurbarko rajono    | <input type="radio"/> Pagėgių          | <input type="radio"/> Varėnos rajono     |
| <input type="radio"/> Kaišiadorių rajono | <input type="radio"/> Pakruojo rajono  | <input type="radio"/> Širvintų rajono    |
| <input type="radio"/> Kalvarijos         | <input type="radio"/> Palangos miesto  | <input type="radio"/> Švenčionių rajono  |
| <input type="radio"/> Kauno miesto       | <input type="radio"/> Panevėžio miesto | <input type="radio"/> Utenos rajono      |
| <input type="radio"/> Kauno rajono       | <input type="radio"/> Pasvalio rajono  | <input type="radio"/> Visagino           |
| <input type="radio"/> Kazlų Rūdos        | <input type="radio"/> Plungės rajono   | <input type="radio"/> Zarasų rajono      |

#### 2. Kokios Jūsų pareigos padalinyje, kuruojančiame švietimą savivaldybėje?

- Departamento direktorius
- Skyriaus vedėjas
- Skyriaus vedėjo pavaduotojas
- Skyriaus specialistas
- Švietimo centro / Pagalbos mokyklai tarnybos vadovas
- Švietimo centro / Pagalbos mokyklai tarnybos metodininkas
- Švietimo centro / Pagalbos mokyklai tarnybos specialistas
- Kita (įrašykite) .....

#### 3. Koks Jūsų darbo stažas savivaldybėje?

- Iki 4 metų
- 5 – 9 metai
- 10 – 25 metai
- Daugiau kaip 25 metai

### KELETAS KLAUSIMŲ APIE JŪSŲ DALYVAVIMĄ PROJEKTE „LYDERIŲ LAIKAS 3“:

#### 4. Kaip buvote susijęs su projektu „Lyderių laikas 3“?

(Galite žymėti keletą Jums tinkančių atsakymų)

- Buvau savivaldybės pokyčio projekto kūrybinės komandos vadovas
- Buvau savivaldybės pokyčio projekto kūrybinės komandos narys
- Nebuvau komandos narys, tačiau „Lyderių laikas 3“ veiklose dalyvavau

- Projekto „Lyderių laikas 3” veiklose nedalyvavau

### 5. Kuriose „Lyderių laikas 3” veiklose dalyvavote?

(Žymėkite visus Jums tinkančius atsakymus)

- „Lyderių laikas 3” renginiuose ir mokymuose, vykusiuose savivaldybėje
- Savivaldybės pokyčio projekto kūrybinės komandos konsultacijose – susitikimuose
- Stažuotėse kitose Lietuvos savivaldybėse
- Savivaldybių bendradarbiavimo renginiuose
- Regioniniuose ir nacionaliniuose „Lyderių laikas 3” forumuose
- Stažuotėse užsienyje
- Neformaliųjų studijų programoje
- ISM magistrantūros studijose
- Jokiose „Lyderių laikas 3” veiklose nedalyvavau

### 6. Kokią naudą, Jūsų nuomone, švietimui savivaldybėje davė projektas „Lyderių laikas 3”?

„Lyderių laikas 3“:	Tikrai taip	Lyg ir taip	Nei taip, nei ne	Lyg ir ne	Tikrai ne
Praplėtė / pagilino savivaldybės švietimo įstaigų pedagogų profesines žinias	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Sustiprino švietimo įstaigų tarpusavio bendradarbiavimą	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Igalino švietimo įstaigas priimti kokybiškesnius ugdymo organizavimo sprendimus	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Aš pats paaugau kaip profesionalas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Pradėjau rezultatyviau bendradarbiauti su savivaldybės švietimo įstaigomis	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Man dažniau pasiseka priimti veiksmingus švietimą tobulinančius sprendimus	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Pradėjau sau kelti ambicingesnius švietimo tobulinimo savivaldybėje tikslus	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Drąsiau eksperimentuoju, keičiu nusistovėjusią švietimo administravimo praktiką	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Atviriau diskutuoju, dalinuosi, tariausi su švietimo įstaigomis	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Dažniau imuosi iniciatyvos telkti švietimo įstaigas pokyčiams	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Aktyviau padedu švietimo įstaigoms keistis	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Švietimo įstaigos dažniau palaiko mano iniciatyvas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

### 7. Ar Jūs manote, kad „Lyderių laikas 3“ dėka pagerėjo mokinių mokymasis / ugdymasis Jūsų savivaldybėje?

- Taip, tam tikri rezultatai matosi jau dabar
- Konkrečių rezultatų dar nematyti, bet manau, kad jie tikrai bus
- Ne, šis projektas nepaveikęs mokinių mokymuisi

### 8. Ar Jūs manote, kad „Lyderių laikas 3“ paskatino sistemine švietimo kaitą Jūsų savivaldybėje?

- Taip, tam tikri rezultatai matosi jau dabar
- Konkrečių rezultatų dar nematyti, bet manau, kad jie tikrai bus
- Ne, šis projektas švietimo sistemos nekeitė

### 9. Ką dar norėtumėte pasakyti apie projektą „Lyderių laikas 3”?

.....

Dėkojame už atsakymus!

## ANKETA MOKYKLŲ VADOVAMS

Mielas kolega,

Jūsų savivaldybėje baigėsi projektas „Lyderių laikas 3“, kuris siekė įkvėpti ir sustiprinti Lietuvos švietimo bendruomenę imtis kokybinių pokyčių savo organizacijose mokinių pažangos vardan.

Jūsų mokykla buvo viena iš savivaldybės švietimo įstaigų, kurioje vykdytas pirminis profesinio kapitalo tyrimas.

Maloniai prašome Jūsų antrą kartą dalyvauti apklausoje, kurios tikslas – atskleisti Jūsų patirtis plėtojant profesinį kapitalą ir lyderystės pokyčius organizacijoje.

Apklausa konfidenciali, visi atsakymai bus analizuojami ir pateikiami apibendrintai. Labai prašome atsakyti į visus anketos klausimus.

### KELETAS KLAUSIMŲ APIE JUS:

#### 1. Jūsų savivaldybė:

- |  |  |  |
|--|--|--|
| <input type="radio"/> Akmenės rajono     | <input type="radio"/> Kelmės rajono    | <input type="radio"/> Radviliškio rajono |
| <input type="radio"/> Alytaus miesto     | <input type="radio"/> Klaipėdos miesto | <input type="radio"/> Raseinių rajono    |
| <input type="radio"/> Alytaus rajono     | <input type="radio"/> Klaipėdos rajono | <input type="radio"/> Rietavo            |
| <input type="radio"/> Anykščių rajono    | <input type="radio"/> Kupiškio rajono  | <input type="radio"/> Šalčininkų rajono  |
| <input type="radio"/> Birštono           | <input type="radio"/> Lazdijų rajono   | <input type="radio"/> Šiaulių rajono     |
| <input type="radio"/> Druskininkų        | <input type="radio"/> Marijampolės     | <input type="radio"/> Šilalės rajono     |
| <input type="radio"/> Elektrėnų rajono   | <input type="radio"/> Mažeikių rajono  | <input type="radio"/> Šilutės            |
| <input type="radio"/> Jonavos rajono     | <input type="radio"/> Molėtų rajono    | <input type="radio"/> Tauragės rajono    |
| <input type="radio"/> Joniškio rajono    | <input type="radio"/> Neringos         | <input type="radio"/> Trakų rajono       |
| <input type="radio"/> Jurbarko rajono    | <input type="radio"/> Pagėgių          | <input type="radio"/> Varėnos rajono     |
| <input type="radio"/> Kaišiadorių rajono | <input type="radio"/> Pakruojo rajono  | <input type="radio"/> Širvintų rajono    |
| <input type="radio"/> Kalvarijos         | <input type="radio"/> Palangos miesto  | <input type="radio"/> Švenčionių rajono  |
| <input type="radio"/> Kauno miesto       | <input type="radio"/> Panevėžio miesto | <input type="radio"/> Utenos rajono      |
| <input type="radio"/> Kauno rajono       | <input type="radio"/> Pasvalio rajono  | <input type="radio"/> Visagino           |
| <input type="radio"/> Kazlų Rūdos        | <input type="radio"/> Plungės rajono   | <input type="radio"/> Zarasų rajono      |

#### 2. Jūsų mokykla:

..... (langelis pasirinkti)

#### 3. Kokios Jūsų pareigos įstaigoje?

- Direktorius
- Direktoriaus pavaduotojas
- Skyriaus vedėjas
- Kita (įrašykite) .....

#### 4. Koks Jūsų vadybinio darbo stažas?

- Iki 4 metų
- 5 – 9 metai
- 10 – 25 metai
- Daugiau kaip 25 metai

### KELETAS KLAUSIMŲ APIE JŪSŲ DALYVAVIMĄ PROJEKTE „LYDERIŲ LAIKAS 3“:

#### 5. Kaip buvote susijęs su projektu „Lyderių laikas 3“?

(Galite žymėti keletą Jums tinkančių atsakymų)

- Buvau savivaldybės pokyčio projekto kūrybinės komandos vadovas
- Buvau savivaldybės pokyčio projekto kūrybinės komandos narys
- Buvau mokyklos komandos, įgyvendinančios „Lyderių laikas 3“ veiklas vadovas (jei mokykloje buvo tokia suformuota)
- Buvau mokyklos komandos, įgyvendinančios „Lyderių laikas 3“ veiklas narys (jei mokykloje buvo tokia suformuota)
- Nebuvau komandos narys, tačiau „Lyderių laikas 3“ veiklose dalyvavau

- Projekto „Lyderių laikas 3” veiklose nedalyvavau

## 6. Kuriose „Lyderių laikas 3” veiklose dalyvavote?

(Žymėkite visus Jums tinkančius atsakymus)

- „Lyderių laikas 3” renginiuose, seminaruose, vykusiuose savivaldybės mokyklose
- Savivaldybės pokyčio projekto kūrybinės komandos konsultacijose – susitikimuose
- Stažuotėse kitose Lietuvos savivaldybėse
- Savivaldybių bendradarbiavimo renginiuose
- Regioniniuose ir nacionaliniuose „Lyderių laikas 3” forumuose
- Stažuotėse užsienyje
- Neformaliųjų studijų programoje
- ISM magistrantūros studijose
- Jokiose „Lyderių laikas 3” veiklose nedalyvavau

## 7. Kokią naudą, Jūsų nuomone, davė projektas „Lyderių laikas 3“?

„Lyderių laikas 3“:	Tikrai taip	Lyg ir taip	Nei taip, nei ne	Lyg ir ne	Tikrai ne
Praplėtė / pagilino mokyklos mokytojų profesines žinias	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Sustiprino pedagogų dialogą ir bendradarbiavimą	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Igalino mokytojus priimti geresnius sprendimus dirbant su mokiniais	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Aš pats paaugau kaip vadovas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Pradėjau rezultatyviau dirbti su savo mokyklos vadovų komanda	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Dažniau priimu veiksmingus vadybinius sprendimus	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Pradėjau sau kelti ambicingesnius tikslus	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Drąsiau eksperimentuoju, keičiu nusistovėjusius vadovavimo metodus ir tvarką	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Atviriau diskutuoju, dalinuosi, tariusi su kolegomis iš kitų mokyklų	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Dažniau imuosi iniciatyvos telkti kolegas iš kitų mokyklų	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Aktyviau padedu kitų mokyklų kolegoms	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Kitų mokyklų kolegoms dažniau palaiko mano iniciatyvas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

## 8. Ar Jūs manote, kad „Lyderių laiko 3“ dėka pagerėjo Jūsų mokyklos mokinių mokymasis / ugdymasis?

- Taip, tam tikri rezultatai matosi jau dabar
- Konkrečių rezultatų dar nematyti, bet manau, kad jie tikrai bus
- Ne, šis projektas nepaveikęs mokinių mokymuisi

## O DABAR PRAŠOME JUS GALVOTI APIE SAVO KASDIENĘ VEIKLĄ IR ĮVERTINTI KIEKVIENĄ TEIGINĮ

### Apie vadovavimą mokyklai ...

	Tikrai taip	Lyg ir taip	Nei taip, nei ne	Lyg ir ne	Tikrai ne
Aš pasiekiau, kad visi mokykloje dirbtų taip, kad gerėtų mokinių pasiekimai	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Aš žinau, ką toliau veikia mano mokyklą baigę mokiniai	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Man pavyksta pritraukti ir išlaikyti mokyklai reikalingus mokytojus	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Man pavyksta savo mokykloje „auginti“ mokytojus lyderius	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Man pavyko pasiekti, kad mokytojai mokytųsi reflektuodami savo veiklą	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Man pavyksta mokytojams „duoti“ tas klases / grupes, kuriose jie geriausiai atskleidžia savo pedagoginį talentą	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Aš sistemingai stebiu mokytojų pamokas / užsiėmimus	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Aš užtikrinu, kad skirtingų ugdymosi poreikių mokiniams būtų parenkamos tinkamos ugdymo veiklos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Mano patarimai mokytojams yra labai vertingi tobulinant pamokas / užsiėmimus	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Esu suplanavęs, kokius savo vadybinius gebėjimus tobulinsiu šiais metais	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
--	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------

**Apie Jus ir Jūsų kolegas...**

	Tikrai taip	Lyg ir taip	Nei taip, nei ne	Lyg ir ne	Tikrai ne
Mūsų mokykloje visi daug tikimės iš kiekvieno mokinio	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Visi mokyklos mokytojai turi bendrą požiūrį į ugdymą ir juo vadovaujasi savo darbe	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Mūsų mokykloje visi mokytojai pripažįstami ir gerbiami kaip profesionalai	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Savo mokyklos mokytojams esu paskyręs laiką, kuomet jie dirba kartu ir mokosi vieni iš kitų	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Sistemiškai dalyvauju mokytojų grupių susitikimuose, kurie skirti jų darbui tobulinti	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Mokytojų bendradarbiavimas teigiamai veikia mūsų mokinių pasiekimus	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Mokytojai noriai priima mano pastebėjimus apie jų mokymo praktiką	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Manau, kad daug mano mokytojų bendradarbiaudami profesiskai augina vieni kitus	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Savo mokytojams dažnai padedu užmegzti ryšius su kitomis mokyklomis	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Esu pagrindinis asmuo, kuris kuria ir palaiko mokyklos ryšius su vietos / miesto bendruomene	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Man pavyksta palaikyti mokyklai naudingus ryšius su švietimo administratoriais ir politikais	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Manau, kad mano pareiga padėti tobulėti ne tik savo, bet ir kitoms mokykloms	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

**Apie priimamus sprendimus...**

	Tikrai taip	Lyg ir taip	Nei taip, nei ne	Lyg ir ne	Tikrai ne
Mano vadybinė sistema skatina mokytojus savarankiškai priimti ugdymą gerinančius sprendimus	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Priimant ugdymo sprendimus mums pavyksta pirmiausia remtis mokinių pasiekimų duomenimis	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Siekdamas, kad mokytojai dirbtų efektyviau, aš nuolat juos „stumiu iš komforto zonos“	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Man pavyksta mokytojų neapkrauti papildomais darbais, kad jie visą dėmesį galėtų skirti mokinių ugdymui	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Galiu sau leisti nepaisyti tam tikrų nurodymų „iš šalies“, kad įgyvendinčiau mokyklos gerovei reikalingus sprendimus	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Man yra „jaugę į kraują“ stebėti ir vertinti savo, kaip vadovo, darbo kokybę	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Aš sistemingai skiriu laiko refleksijai, kaip man sekasi vadovauti, ir ką turėčiau daryti kitaip	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Esu apgalvojęs ir stebiu konkrečius požymius, patvirtinančius, kurie mano sprendimai paveikūs, o kurie nelabai	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Mane įkvepia ir „užveda veikti“ naujausios tendencijos švietime	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Aš „turiu parako“ keisti neefektyvias ugdymo praktikas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Vadovaudamas mokyklai remiuosi ne tik patirtimi, bet ir mokslinių tyrimų rezultatais	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Mane trikdo, kai savo kasdieninę vadovavimo praktiką turiu demonstruoti kitų mokyklų kolegoms	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

**9. Ką dar norėtumėte pasakyti apie projektą „Lyderių laikas 3“?**

.....

**Dėkojame už atsakymus!**

**PROJEKTE “LYDERIŲ LAIKAS 3” DALYVAVUSIŲ SAVIVALDYBIŲ SĄRAŠAS IR VYKDYTŲ  
POKYČIŲ PROJEKTŲ TEMOS**

<b>Savivaldybė</b>	<b>Tema</b>
Alytaus m.	Bendradarbiavimo modelio kūrimas ir įgyvendinimas mokinių mokymosi sėkmei Alytaus mieste
Alytaus r.	Mokinių įtraukimas į mokymąsi taikant praktinius metodus
Birštono	Veiksmingas bendradarbiavimas vaiko sėkmei
Druskininkų	Pasitikėjimu grįstas bendradarbiavimas, motyvuojantis mokytojus sukurti tinkamiausią mokinių augimui terpę
Elektrėnų	Grįžtamasis ryšys ugdymo(si) procese Elektrėnų savivaldybėje
Kaišiadorių r.	„Įsivertinimas, ugdantis vaiko atsakomybę ir savarankiškumą“
Kalvarijos	Kalvarijos savivaldybės švietimo įstaigų bendradarbiavimas stiprinant ugdymo praktikos kokybę – vaiko pažangai
Kauno m.	Stiprus ir darbu patenkintas mokytojas
Kauno r.	Pozityvioji komunikacija ugdymo(si) rezultatams
Kazlų Rūdos	Reguliarus bendradarbiavimas stiprinant refleksijos įgūdžius – sėkmingo mokymo(si) prielaida
Lazdijų r.	Bendradarbiavimas siekiant kiekvieno mokinio asmeninės ūgties
Marijampolės	Savanorystės, pagrįstos tarpinstituciniu bendradarbiavimu, modelio sukūrimas Marijampolės savivaldybėje
Trakų r.	Aktyvus mokinio ugdymas(is) pamokoje/veikloje
Šalčininkų r.	Pamoka, kurioje noriu būti. Partnerystė vaiko sėkmei
Varėnos r.	Ryšiai ir santykiai siekiant kiekvieno klasės/grupės mokinio/vaiko pažangos
Akmenės r.	Patirtinis mokymas(is)
Jurbarko r.	Pamoka kitaip
Kelmės r.	Lygiaverčiai susitarimai pamokos kokybei gerinti
Klaipėdos m.	Patyriminis mokymas(is) bendradarbiaujant – motyvuotai asmenybei augti
Klaipėdos r.	Šiuolaikinių ugdymo(si) metodų taikymas – mokytojo įgūdis
Mažeikių r.	Mokytojų patirtinis mokymasis mokėjimo mokytis kompetencijos ugdymui(si)
Neringos	Mokytojų socialinio kapitalo stiprinimas, ugdant(is) mokinių atsakomybę
Pagėgių	Kryptingas kiekvieno vaiko ugdymas
Palangos	Mokymasis kartu – naujos galimybės vaiko sėkmei
Plungės r.	Įtrauki ir emociškai saugi ugdymosi aplinka – įstaigos bendruomenei
Rietavo	Aktyvaus mokymo(si) akademija
Šiaulių r.	Ugdymas netradicinėse erdvėse
Šilalės r.	Mokymosi pamokoje planavimas
Šilutės r.	Pasidalytoji atsakomybė ir bendradarbiavimas vaiko sėkmei
Varėnos r.	Ryšiai ir santykiai siekiant kiekvieno klasės/grupės mokinio/vaiko pažangos

**TYRIMO IMTIES CHARAKTERISTIKA****Mokyklų pedagogų imties charakteristika (N<sub>I</sub>=4744, N<sub>II</sub>=4309)**

Požymis	Kategorija	I matavimas	II matavimas
		Proc.*	
Pareigos mokykloje	Priešmokyklinio, ikimokyklinio ugdymo mokytojas	0,9	1,7
	Pradinių klasių mokytojas	18,6	19,2
	Dalyko mokytojas	71,2	68,3
	Klasių kuratorius	0,4	0,5
	Neformaliojo ugdymo mokytojas, būrelio vadovas, treneris	0,2	2,1
	Specialusis pedagogas	0,4	1,6
	Socialinis pedagogas	2,7	2,3
	Logopedas	2,6	1,3
	Psichologas	0,0	0,9
	Profesijos mokytojas	0,1	0,5
	Bibliotekininkas	1,6	0,3
	Kita	1,3	1,3
Pedagoginio darbo stažas	Iki 4 metų	3,9	3,9
	5 – 9 metai	5,4	4,5
	10 – 25 metai	39,4	33,4
	Daugiau kaip 25 metai	51,3	58,2
Kvalifikacinė kategorija	Mokytojas / specialistas	11,9	10,7
	Vyresnysis mokytojas / vyresnysis specialistas	39,5	38,6
	Metodininkas	46,2	47,5
	Ekspertas	2,4	2,6
	Kita	0,0	0,7

\*Procentai skaičiuojami nuo respondentų, atsakiusių į konkretų klausimą, skaičiaus

**Ikimokyklinio ugdymo įstaigų pedagogų imties charakteristika (N<sub>I</sub>=361, N<sub>II</sub>=374)**

Požymis	Kategorija	I matavimas	II matavimas
		Proc.*	
Pareigos	Auklėtojas	83,5	81,2
	Specialusis pedagogas	2,0	1,6
	Logopedas	4,2	4,6
	Meninio ugdymo mokytojas, kūno kultūros pedagogas	4,2	4,0
	Priešmokyklinio ugdymo pedagogas	2,2	2,7
	Kita	3,9	5,9
	Darbo stažas įstaigoje	Iki 4 metų	26,1
5 – 9 metai		12,5	10,5
10 – 25 metai		26,9	25,5
Daugiau kaip 25 metai		34,4	33,0
Kvalifikacinė kategorija	Auklėtojas	29,1	32,2
	Vyresnysis auklėtojas / pagalbos specialistas	48,2	38,8
	Metodininkas	22,4	28,7
	Ekspertas	0,3	0,3

\*Procentai skaičiuojami nuo respondentų, atsakiusių į konkretų klausimą, skaičiaus.

**Švietimo įstaigų vadovų imties charakteristika (N<sub>I</sub>=439, N<sub>II</sub>=405)**

Požymis	Kategorija	I matavimas	II matavimas
		Proc.*	
Pareigos	Direktorius	35,2	38,0
	Direktoriaus pavaduotojas	62,2	60,0

	Skyriaus vedėjas	2,5	1,7
	Kita	0,0	0,2
Vadybinio darbo stažas	Iki 4 metų	16,6	13,3
	5 – 9 metai	15,3	15,6
	10 – 25 metai	46,9	46,4
	Daugiau kaip 25 metai	21,2	24,7

\*Procentai skaičiuojami nuo respondentų, atsakiusių į konkretų klausimą, skaičiaus

### Savivaldybių administracijų švietimo padalinių specialistų imties charakteristika (N<sub>I</sub>=117, N<sub>II</sub>=102)

Požymis	Kategorija	I matavimas	II matavimas
		Proc.*	
Pareigos	Departamento direktorius, skyriaus vedėjas	15,4	17,6
	Skyriaus vedėjo pavaduotojas	8,5	10,8
	Skyriaus specialistas, Pagalbos mokyklai tarnybos darbuotojas	69,2	68,6
	Kita	6,8	2,9
Darbo savivaldybės Švietimo padalinyje stažas	Iki 4 metų	23,3	20,6
	5 – 9 metai	15,5	12,7
	10 – 25 metai	43,1	43,1
	Daugiau kaip 25 metai	18,1	23,5
	Nenurodė	23,3	20,6

\*Procentai skaičiuojami nuo respondentų, atsakiusių į konkretų klausimą, skaičiaus.

I ir II matavimo rezultatai apklausiant savivaldybių administracijų švietimo specialistų populiaciją nėra lyginami.

**ŽMOGIŠKOJO KAPITALO KOMPONENČIŲ STATISTINIS PAGRINDIMAS**

Faktoriniai svoriai, paaiškintos dispersijos dalis ir Cronbach alfa koeficientas

Teiginiai	Žmogiškojo kapitalo komponentės			
	Profesinės ūgties galimybės	Profesinis pesimizmas	Profesinė galia	Profesinio tobulėjimo siekis
Mokykla man suteikia visas galimybes profesiskai augti ir tobulėti	0,796			
Mūsų mokykla daro viską, kad pritrauktų ir išlaikytų geriausius mokytojus	0,767			
Kai reikia, lengvai galiu gauti kitų specialistų pagalbą ir konsultacijas	0,748			
Man skiriami tokie dalykai, būreliai ir veiklos, kuriose aš geriausiai galiu panaudoti savo pedagoginį talentą	0,643			
Aš išsakau mokyklos vadovams, ko norėčiau savo profesiniam augimui	0,499			0,368
Mažai kas priklauso nuo manęs kaip mokytojo: jei mokinys nenori ir nesistengia – tai tikrai ne mano problema		0,784		
Mano nuomonė mažai ką lemia, kai mokykloje priimami sprendimai dėl mokinių ugdymo		0,771		
Mūsų mokykloje įprasta lengvai pašiepti kolegas, kuriems sunkiau sekasi suvaldyti mokinius		0,769		
Jaučiuosi nelabai patogiai, kai mano pamokas / užsiėmimus stebi kiti kolegos		0,658		
Aš galiu pagerinti net pačių nepažangiausių mokinių rezultatus			0,720	
Aš esu tikras, kad aš galėčiau būti kitų kolegų mentoriumi			0,711	
Aš tikrai parengiu savo mokinius mokytis aukštesnėje klasėje / pasiekimų grupėje			0,632	
Seku profesinio tobulinimosi mokymų pasiūlą				0,839
Aš nuolat ieškau, kur, iš ko ir kaip galėčiau pasimokyti, kad pagerinčiau savo darbą				0,767
Paašškinta sklaida (dispersijos dalis, proc.)	18,8	16,3	11,8	10,9
Cronbach alfa	0,8	0,62	0,57	0,63

KMO=0,81,  $\chi(91)=27035,2$ ,  $p<0,001$ , MS<sub>Amin</sub>=0,72, paašškinta dispersijos dalis 57,8 proc.

Faktoriniai svoriai, mažesni nei 0,3 nėra pateikiami.

## SOCIALINIO KAPITALO KOMPONENČIŲ STATISTINIS PAGRINDIMAS

Faktoriniai svoriai, paaiškintos dispersijos dalis ir Cronbach alfa koeficientas

	Socialinio kapitalo komponentės	
	Įgalinimas bendradarbystei	Aktyvus veikimas kartu
Man sudarytos visos sąlygos stebėti kitų kolegų pamokas / veiklas	0,744	
Kartu su kolegomis analizuoju, kodėl skiriasi mokinių pasiekimai skirtinguose dalykuose ir veiklose	0,671	0,375
Į mūsų su kolegomis darbinis susitikimus sistemingai įsitraukia ir direktorius	0,658	
Mano tvarkaraštyje yra konkretus laikas, skirtas mokinių pasiekimų aptarimui su kolegomis	0,642	
Nuolat kartu su kolegomis analizuoju mokinių darbą ir pasiekimus	0,574	0,377
Aš skatinu kolegas kartu bandyti mokinių ugdymąsi gerinančius metodus		0,795
Siekdamas pagerinti savo ir kitų darbą, aš aktyviai bendradarbiauju su kolegomis iš kitų mokyklų		0,731
Aš visada atvirai išsakau savo nuomonę kolegomis apie jų profesinę veiklą	0,319	0,672
Aš pasikliauju savo kolegų profesiniais patarimais ir pagalba	0,356	0,527
Paaiškinta sklaida (dispersijos dalis, proc.)	27,5	25,6
Cronbach alfa koeficientas	0,76	0,73

KMO=0,90,  $\chi(36) = 222055,2$ ,  $p < 0,001$ ,  $MS_{Amin} = 0,76$ , paaiškinta dispersijos dalis 53,1 proc.  
Faktoriniai svoriai, mažesni nei 0,3 nėra pateikiami.

**SPRENDIMŲ PRIĖMIMO KAPITALO KOMPONENČIŲ STATISTINIS PAGRINDIMAS**

Faktoriniai svoriai, paaiškintos dispersijos dalis ir Cronbach alfa koeficientas

	Sprendimų priėmimo kapitalo komponentės		
	Savistaba grįsti sprendimai	Duomenimis grįsti sprendimai	Vertybinis sprendimų pagrindas
Man yra „jaugę į kraują“ stebėti ir vertinti tai, ką aš darau pamokoje / užsiėmime	0,786		
Esu tikras, kad gebu greitai keisti pamokos / užsiėmimo planą taip, kad būtų pasiekti numatyti ugdymosi tikslai	0,731		0,302
Esu apgalvojęs ir kasdien stebiu konkrečius požymius, kurie rodo, kas buvo veiksminga mano pamokose / užsiėmimuose, o kas ne	0,714	0,305	
Aš sistemingai skiriu laiką refleksijai, kas man sekasi, kas ne ir ką turėčiau daryti kitaip	0,700	0,312	
Turiu veiksmingų pedagoginių strategijų, kaip ugdyti skirtingų mokymosi poreikių / gebėjimų mokinius*	0,497		0,482
Savo sprendimus dėl mokinių ugdymo reguliariai derinu su kolegomis		0,802	
Priimdamas sprendimus, kaip mokyti, aš dažnai remiuosi įvairių tyrimų duomenimis		0,791	
Ugdymo strategijas nuolat atnaujinu atsižvelgdamas į edukologijos mokslo ir praktikos naujoves	0,400	0,506	0,395
Bendrai sutartos mokyklos vertybės man yra labai svarbios priimant profesinius sprendimus pamokose / veiklose			0,863
Meilė ir aistra savo darbui man padeda priimti veiksmingus sprendimus	0,344		0,522
Paaiškinta sklaida (dispersijos dalis, proc.)	27,5	18,7	16,0
Cronbach alfa koeficientas	0,82	0,71	0,55

KMO=0,91,  $\chi(45)=28130,5$ ,  $p<0,001$ ,  $MSA_{min}=0,85$ , paaiškinta dispersijos dalis 62,2 proc.

Faktoriniai svoriai, mažesni nei 0,3 nėra pateikiami.

\*Teiginys nepriskiriamas nei vienai skalei, nes jo faktoriniai svoriai komponentėse Savistaba grįsti sprendimai ir Vertybinis sprendimų pagrindas mažai skiriasi.

## ŽMOGIŠKOJO KAPITALO VYSTYMO KOMPONENTĖS

Faktoriniai svoriai, paaiškintos dispersijos dalis ir Cronbach alfa koeficientas

	Žmogiškojo kapitalo vystymo komponentės	
	Pedagogų profesionalumo auginimas	Dėmesys pedagogų profesinei praktikai
Man pavyksta pritraukti ir išlaikyti mokyklai reikalingus mokytojus	0,749	
Aš pasiekiau, kad visi mokykloje dirbtų taip, kad gerėtų mokinių pasiekimai	0,666	
Man pavyksta savo mokykloje „auginti“ mokytojus lyderius	0,655	
Man pavyksta mokytojams „duoti“ tas klases / grupes, kuriose jie geriausiai atskleidžia savo pedagoginį talentą	0,619	
Aš sistemingai stebiu mokytojų pamokas / užsiėmimus		0,774
Sistemingai dalyvauju mokytojų grupių susitikimuose, kurie skirti jų darbui tobulinti		0,719
Mano patarimai mokytojams yra labai vertingi tobulinant pamokas / užsiėmimus	0,400	0,581
Mokytojai noriai priima mano pastebėjimus apie jų mokymo praktiką	0,409	0,485
Paaiškinta sklaida (dispersijos dalis, proc.)	26,8	22,3
Cronbach alfa koeficientas	0,71	0,66

KMO=0,78, Bartlett Test  $\chi^2(28)=1309,4$ ,  $p<0,001$ , paaiškinta sklaida 49,1 proc.  
Faktoriniai svoriai, mažesni nei 0,3 nėra pateikiami.

**SOCIALINIO KAPITALO VYSTYMO KOMPONENTĖS**

Faktoriniai svoriai, paaiškintos dispersijos dalis ir Cronbach alfa koeficientas

	Socialinio kapitalo vystymo komponentės	
	Tinklaveika už mokyklos ribų	Paveiki bendradarbystė
Esu pagrindinis asmuo, kuris kuria ir palaiko mokyklos ryšius su vietos / miesto bendruomene	0,812	
Man pavyksta palaikyti mokyklai naudingus ryšius su švietimo administratoriais ir politikais	0,800	
Savo mokytojams dažnai padedu užmegzti ryšius su kitomis mokyklomis	0,625	0,319
Manau, kad mano pareiga padėti tobulėti ne tik savo, bet ir kitoms mokykloms	0,618	
Manau, kad daug mano mokytojų bendradarbiaudami profesiskai augina vieni kitus		0,781
Mokytojų bendradarbiavimas teigiamai veikia mūsų mokinių pasiekimus		0,728
Visi mokyklos mokytojai turi bendrą požiūrį į ugdymą ir juo vadovaujasi savo darbe		0,641
Paaškinta sklaida (dispersijos dalis, proc.)	30,1	24,1
Cronbach alfa koeficientas	0,72	,0,63

KMO=0,75, Bartlett Test  $\chi^2(21)=1340,9$ ,  $p<0,001$ , Paaškinta sklaida 54,2 proc.  
Faktoriniai svoriai, mažesni nei 0,3 nėra pateikiami

**VADOVŲ SPRENDIMŲ PRIĖMIMO KAPITALO KOMPONENTĖS**  
 Faktoriniai svoriai, paaiškintos dispersijos dalis ir Cronbach alfa koeficientas

	Sprendimų priėmimo kapitalo komponentės		
	Pagrįsta valia keisti	Refleksija grįsti sprendimai	Į rezultatą orientuoti sprendimai
Vadovaudamas mokyklai remiuosi ne tik patirtimi, bet ir mokslinių tyrimų rezultatais	0,732		
Aš „turiu parako“ keisti neefektyvias ugdymo praktikas	0,670		
Mane įkvepia ir „užveda veikti“ naujausios tendencijos švietime	0,626		
Priimant ugdymo sprendimus mums pavyksta pirmiausia remtis mokinių pasiekimų duomenimis	0,489		
Aš sistemingai skiriu laiko refleksijai, kaip man sekasi vadovauti, ir ką turėčiau daryti kitaip		0,818	
Esu apgalvojęs ir stebiu konkrečius požymius, patvirtinančius, kurie mano sprendimai paveikūs, o kurie nelabai		0,779	
Man yra „įaugę į kraują“ stebėti ir vertinti savo, kaip vadovo, darbo kokybę		0,657	
Esu suplanavęs, kokius savo vadybinius gebėjimus tobulinsiu šiais metais	0,489	0,349	
Galiu sau leisti nepaisyti tam tikrų nurodymų „iš šalies“, kad įgyvendinčiau mokyklos gerovei reikalingus sprendimus			0,789
Man pavyksta mokytojų neapkrauti papildomais darbais, kad jie visą dėmesį galėtų skirti mokinių ugdymui			0,758
Siekdamas, kad mokytojai dirbtų efektyviau, aš nuolat juos „stumiu iš komforto zonos“	0,440		0,446
Paaiškinta sklaida (dispersijos dalis, proc.)	20,3	18,5	14,3
Cronbach alfa koeficientas	0,70	0,74	0,56

KMO=0,85, Bartlett Test  $\chi^2(55)=811,9$ ,  $p<0,001$ , Paaiškinta sklaida 53,0 proc.  
 Faktoriniai svoriai, mažesni nei 0,3 nėra pateikiami.

**PROFESINIO KAPITALO VYSTYMO ĮSIVERTINIMAS, ATSIŽVELGIANT Į DARBO STAŽĄ**

Vadovų apklausos duomenys. Vidurkis z-skaleje. N=405

Koks vadybinio darbo stažas?	Iki 5 metų	5 – 9 metai	10 – 25 metai	Daugiau kaip 25 metai	Eta kvadratu	Cohen d
Pedagogų profesionalumo auginimas	-0,12	-0,12	-0,01	0,17	0,011*	0,21
Dėmesys pedagogų profesinei praktikai	-0,02	0,03	-0,01	0,01	0,000	0
Tinklaveika už mokyklos ribų	-0,19	0,07	0,02	0,04	0,007	0,17
Paveiki bendradarbystė	-0,15	0,03	0,01	0,05	0,004	0,13
Pagrįsta valia keisti	0,07	0,15	0,00	-0,14	0,008	0,18
Refleksija grįsti sprendimai	-0,04	-0,09	0,06	-0,05	0,004	0,13
Į rezultatą orientuoti sprendimai	-0,05	0,02	-0,03	0,08	0,002	0,09

Skirtumai tiriamose vadovų grupėse įvertinami skaičiuojamas koeficientus eta kvadratu ( $\eta^2$ ), bei Cohen d (standartizuotas vidurkių skirtumas). Cohen's (2013) pateikia tokias eta kv. koeficiento reikšmių interpretavimo rekomendacijas: 0,01 – poveikis mažas maži, 0,06 – vidutinis, 0,14 – didelis. Taikoma tokia koeficiento d interpretavimo taisyklė: d=0,2 – poveikis mažas, d=0,5 – poveikis vidutinis, d=0,8 – poveikis didelis. \*\* p<0,01.

## ŽMOGIŠKOJO KAPITALO RAIŠKA

Mokyklų pedagogai, N=4309, proc., II matavimo duomenys

	Visiškai sutinku	Iš dalies sutinku	Nei sutinku nei nesutinku	Iš dalies nesutinku	Visiškai nesutinku
<b>Profesinės ūgties galimybės</b>					
Mokykla man suteikia visas galimybes profesiskai augti ir tobulėti	50,5	36,1	11,1	1,5	0,8
Mūsų mokykla daro viską, kad pritrauktų ir išlaikytų geriausius mokytojus	39,2	34,8	19,9	3,9	2,1
Kai reikia, lengvai galiu gauti kitų specialistų pagalbą ir konsultacijas	44,1	39,3	13,7	2,3	0,6
Man skiriami tokie dalykai, būreliai ir veiklos, kuriose aš geriausiai galiu panaudoti savo pedagoginį talentą	46,4	32,0	16,0	3,0	2,6
Aš išsakau mokyklos vadovams, ko norėčiau savo profesiniam augimui	35,7	41,8	18,0	3,1	1,5
<b>Mažai kas priklauso nuo manęs kaip mokytojo: jei mokinys nenori ir nesistengia – tai tikrai ne mano kaltė</b>					
Mano nuomonė mažai ką lemia, kai mokykloje priimami sprendimai dėl mokinių ugdymo	5,2	14,0	31,3	25,3	24,2
Mūsų mokykloje įprasta lengvai pašiepti kolegas, kuriems sunkiau sekasi suvaldyti mokinius	3,8	7,3	17,1	27,6	44,2
Jaučiuosi nelabai patogiai, kai mano pamokas / užsiėmimus stebi kiti kolegos	15,4	25,2	33,5	14,5	11,5
<b>Aš galiu pagerinti net pačių nepažangiausių mokinių rezultatus</b>					
Aš esu tikras, kad aš galėčiau būti kitų kolegų mentoriumi	12,4	31,2	43,3	9,3	3,8
Aš tikrai parengiu savo mokinius mokyti aukštesnėje klasėje / pasiekimų grupėje	39,1	51,0	9,1	0,4	0,4
<b>Seku profesinio tobulinimosi mokymų pasiūlą</b>					
Aš nuolat ieškau, kur, iš ko ir kaip galėčiau pasimokyti, kad pagerinčiau savo darbą	66,9	29,8	2,9	0,2	0,1

**ŽMOGIŠKOJO KAPITALO RAIŠKA**

Ikimokyklinio ugdymo įstaigų pedagogai, N=374, proc., II matavimo duomenys

	Visiškai sutinku	Iš dalies sutinku	Nei sutinku nei nesutinku	Iš dalies nesutinku	Visiškai nesutinku
<b>Profesinės ūgties galimybės</b>					
Įstaiga suteikia man visas galimybes profesiskai augti ir tobulėti	70,0	24,2	4,7	1,1	0,0
Mūsų įstaiga daro viską, kad pritrauktų ir išlaikytų geriausius pedagogus	55,9	31,1	11,3	1,1	0,6
Kai reikia, lengvai galiu gauti kitų specialistų pagalbą ir konsultacijas	54,5	34,5	7,9	2,0	1,1
Man skiriamos tokios grupės ir veiklos, kuriose aš geriausiai galiu panaudoti savo pedagoginį talentą	42,5	39,2	14,9	1,1	2,3
Aš išsakau vadovams, ko norėčiau savo profesiniam augimui	44,4	39,0	14,3	2,0	0,3
<b>Profesinis pesimizmas</b>					
Mažai kas priklauso nuo manęs kaip auklėtojo: jei vaikas nenori ir nesistengia – tai tikrai ne mano kaltė	5,7	12,5	24,6	17,3	39,9
Mano nuomonė mažai ką lemia, kai įstaigoje priimami sprendimai dėl vaikų ugdymo	6,0	11,6	24,4	26,1	31,8
Mūsų įstaigoje įprasta lengvai pašiepti kolegas, kuriems sunkiau sekasi dirbti su vaikais	4,0	7,6	9,9	23,2	55,2
Jaučiuosi nelabai patogiai, kai mano veiklą grupėje stebi kiti kolegos	20,6	25,6	27,9	13,6	12,3
<b>Profesinė galia</b>					
Aš galiu pasiekti, kad net ir patys „problemiškiausi“ vaikai veiklose žaisdami ugdytųsi	37,7	50,1	11,3	0,3	0,6
Aš esu tikras, kad aš galėčiau būti kitų kolegų mentoriumi	13,8	24,8	41,7	13,5	6,2
Aš tikrai parengiu savo auklėtinius kitai ugdymo pakopai	52,2	44,1	3,4	0,3	0,0
<b>Profesinio tobulinimosi siekis</b>					
Seku profesinio tobulinimosi mokymų pasiūlą	74,0	22,6	3,4	0,0	0,0
Aš nuolat ieškau, kur ir iš ko galėčiau pasimokyti, kad pagerinčiau savo darbą grupėje	80,0	17,2	2,5	0,0	0,3

## SOCIALINIO KAPITALO RAIŠKA

Mokyklų pedagogai, N=4309, proc., II matavimo duomenys

	Visiškai sutinku	Iš dalies sutinku	Nei sutinku nei nesutinku	Iš dalies nesutinku	Visiškai nesutinku
Mano darbotvarkėje yra numatytas konkretus laikas, skirtas vaikų ugdymosi aptarimui su kolegomis	42,8	22,8	18,3	10,8	5,3
Man sudarytos visos sąlygos stebėti kitų kolegų veiklas	53,8	26,2	15,0	2,8	2,2
Kartu su kolegomis analizuoju, kodėl vaikams nevienodai sekasi ugdomosiose veiklose	56,9	31,7	9,0	2,5	,0
Nuolat kartu su kolegomis analizuoju vaikų ugdymosi pasiekimus	68,9	24,2	6,1	,8	,0
Į mūsų su kolegomis darbinius susitikimus sistemingai įsitraukia ir vadovas	69,5	19,6	9,2	1,1	,6
Aš skatinu kolegas kartu bandyti ugdymo naujoves	42,0	39,8	15,1	2,2	,8
Siekdamas pagerinti savo ir kitų darbą, aš aktyviai bendradarbiauju su kolegomis iš kitų įstaigų	40,9	37,3	17,4	3,4	1,1
Aš visada atvirai išsakau savo nuomonę kolegoms apie jų profesinę veiklą	24,9	35,3	26,6	8,4	4,8
Aš pasikliauju savo kolegų profesiniais patarimais ir pagalba	63,3	29,1	7,0	,6	,0
Bendradarbiaudamas su įstaigos kolegomis, aš tikrai tobulinu savo darbą	68,2	26,5	4,7	,6	,0
Bendradarbiaudamas su savo mokyklos kolegomis aš tikrai pagerinau mokinių pasiekimus	26,6	45,6	25,6	4,5	0,7

**SOCIALINIO KAPITALO RAIŠKA**

Ikimokyklinio ugdymo įstaigų pedagogai, N=374, proc., II matavimo duomenys

	Visiškai sutinku	Iš dalies sutinku	Nei sutinku nei nesutinku	Iš dalies nesutinku	Visiškai nesutinku
Man sudarytos visos sąlygos stebėti kitų kolegų veiklas	53,8	26,2	15,0	2,8	2,2
Kartu su kolegomis analizuoju, kodėl vaikams nevienodai sekasi ugdomosiose veiklose	56,9	31,7	9,0	2,5	0,0
Į mūsų su kolegomis darbinis susitikimus sistemingai įsitraukia ir vadovas	69,5	19,6	9,2	1,1	0,6
Mano darbotvarkėje yra numatytas konkretus laikas, skirtas vaikų ugdymosi aptarimui su kolegomis	42,8	22,8	18,3	10,8	5,3
Nuolat kartu su kolegomis analizuoju vaikų ugdymosi pasiekimus	68,9	24,2	6,1	0,8	0,0
Aš skatinu kolegas kartu bandyti ugdymo naujoves	42,0	39,8	15,1	2,2	,8
Siekdamas pagerinti savo ir kitų darbą, aš aktyviai bendradarbiauju su kolegomis iš kitų įstaigų	40,9	37,3	17,4	3,4	1,1
Aš visada atvirai išsakau savo nuomonę kolegoms apie jų profesinę veiklą	24,9	35,3	26,6	8,4	4,8
Aš pasikliauju savo kolegų profesiniais patarimais ir pagalba	63,3	29,1	7,0	0,6	0,0
Bendradarbiaudamas su įstaigos kolegomis, aš tikrai tobulinu savo darbą	68,2	26,5	4,7	0,6	0,0

## ŽURNALISTINIŲ INTERVIU TURINIO ANALIZĖS REZULTATAI

### 1 TEMA

#### Mokymasis daugiakomponentinėse sąveikose

Kategorija	Subkategorija	IIustruojantys teiginiai
Studijos	Formaliosios	<p>Na, o apie studijas projekto Formaliųjų studijų programoje pasakyti, kad jos buvo pati tikriausia kūryba, būtų lygu nepasakyti nieko. Pati universiteto atmosfera, jo dėstytojai, buvimas su bendraminčiais paskaitose ir po jų tarsi augino sparnus (I20).</p> <p>Galiu drąsiai teigti, kad lyderystės magistrantūros studijos man suteikė puikias galimybes tobulėti ir augti ne tik kaip direktoriaus pavaduotojai ugdymui, bet ir kaip žmogui, kuris prisideda prie švietimo sistemos tobulinimo ir kūrimo tvarios lyderystės dvasia (I1).</p>
	Neformaliosios	<p>Aš pagal neformaliąją švietimo lyderystės programą pasirinkau II pasirenkamąjį modulį „Lyderio santykiai su kitais (I26)</p> <p>Norėjome išgirsti kiekvieno atėjusio nuomonę, ypač neformaliųjų studijų dalyvių, kurie mokosi lyderystės mokymuisi, saviugdos, vadovavimo kitiems, kurti santykius su kitais, plėtoti lyderystės kompetencijas per praktiką ir patirtį, integruoti teorines žinias į praktinę veiklą ir t. t. (I 21).</p>
Mokymai	Švietimo bendruomenei	<p>Norint, kad žmonės eitų kartu ir pradėtų veikti, pirmiausia reikia juos mokyti, stiprinti asmenines, profesines ir vadybines kompetencijas, todėl, pasinaudodami projekto teikiamomis galimybėmis, planuojame mokymus kelioms tikslinėms grupėms – mokytojams, įstaigų vadovams, rajono metodinių būrelių pirmininkams, rajono mokinių tarybai (I29).</p>
	Mokykloms	<p>Prasidėjo mokykliniai renginiai, į kuriuos galime pasikviesti lektorių. Temas seminarams pasiūlė „Lyderių laiko 3“ darbuotojai. Tarėmės su komandos nariais, ugdymo įstaigų vadovais, kurios temos mums aktualios (I25).</p>
	Ne švietimo bendruomenei	<p>Bus organizuojami mokymai ir ne švietimo darbuotojams (vaikų teisių specialistams, jaunimo, kultūros darbuotojams, tėvams), nes jie yra informuoti apie pokyčio projektą ir yra jo dalininkai (I21).</p> <p>Norime įtraukti ir ne švietimo bendruomenę, kuri galėtų prisidėti įgyvendinant pokyčio projektą (I29).</p>
Mokymasis komandoje	Suplanuotas	<p>Komandos konsultantas [...] visada užduoda „namų darbų“ – pristatyti savo mokyklos bendruomenei svarstytas mintis ir idėjas (I25).</p> <p>Jų [konsultantų] konsultuojami gilinamės į projekto temas išskleidimą, mokomės bendradarbiauti pagal sociokratijos principus. Jie padeda nenukrypti nuo projekto tikslo. Aptariame tikras situacijas, ieškome atsakymų į realius darbinis klausimus, mąstome, kuriame užmiršdami laiką... (I11).</p> <p>[Konsultantai] supažindina su švietimo tendencijomis šalyje ir pasaulyje. Centre turime projekto įgyvendinimo metu išleistų knygų. Skaitėme ir dar skaitome pasiūlytas knygas (I25).</p>
	Išskylantis veikloje	<p>Vienuolika savivaldybės kūrybinės komandos narių tobulina savo kompetencijas dirbdami komandoje, dalinasi žiniomis, patirtimi, perskaitytų knygų, straipsnių įžvalgomis (I29).</p> <p>Ypač patobulinome bendravimo ir bendradarbiavimo kompetencijas. Išmokome diskutuoti, išsakyti savo mintis ir požiūrį, neižeisdami kolegų (I25).</p> <p>Renkantis pokyčio projekto temą konsultantės neprimetė savo nuomonės, laiku išsakytos jų mintys įgalino mus ieškoti savo kelio pokyčiams įgyvendinti (I9).</p>
	Katalizuojantis	<p>Rengdamiesi pokyčio projektui gavome kvalifikuotą konsultantų pagalbą. Jie padėjo nuosekliai analizuoti problemą, numatyti veiksmus, galimybes (I14).</p> <p>Džiugu, kad komandą konsultuoja kompetentingi specialistai, gebantys argumentuoti aptarti atliktus darbus, teikti siūlymus visai komandai ir atskiroms darbo grupėms (I14).</p> <p>„Lyderių laikas“ savivaldybėms teikia galimybes dirbti su geriausiais savo sričių profesionalais ir „pagreitinti“ svarbių sprendimų įgyvendinimą mokyklos ir savivaldybės lygiu (I22 a).</p> <p>Mūsų pokyčio traukinuko mašinistai buvo profesionalūs konsultantai, o jų pagalba – labai kryptinga ir reikalinga. Ieškodami, diskutuodami ir svajodami apie pokytį greičiausiai būtume sugaišę laiko ir sugadinę popieriaus kur kas daugiau, didelė tikimybė buvo ir nusiristi nuo bėgių... Profesionalių</p>

		<i>konsultacijų metu mes svajones verčiame tikrove ir vis labiau patys suprantame pokyčio prasmę, aiškėja įgyvendinimo etapai ir numatomas rezultatas (I14).</i>
<b>Organizuota tinklaveika</b>	Stažuotės	<i>Be abejonės, komandos narių socialinį kapitalą reikia auginti, tam mes turėsime galimybių įgyvendindami projekto veiklas. Semsimės patirties ne tik Lietuvos, bet ir užsienio šalių švietimo įstaigose (I27).</i>
	Ryšiai su kitomis komandomis	<i>Bene smagiausia yra bendrauti su kitų rajonų kūrybinių komandų nariais, dalintis patirtimi, o ypač, kai pabendravę su daugiau projektą įgyvendinančių savivaldybių matome, jog mūsų pasirinkta tema „Pamoka kitaip“ aktuali beveik visur (I17).</i>
		<i>Reikalui esant, turėsime galimybę konsultuotis su jau panašų kelių nuėjusia komanda (I12).</i>
		<i>Be galo įdomu buvo išgirsti, kokį pokytį kuria kitų savivaldybių kolegos. Dalinomės patirtimi, gavome kolegų patarimų. Tada susitikime pristatydami savo pokyčio temą kalbėjome apie tai, kaip mes suprantame asmenybės ūgtį, ką laikytume bendradarbiavimo sėkme, kas mums bendradarbiavime yra svarbiausi (I11).</i>

## 2 TEMA

### Tinklaveikos kūrimas

Kategorija	Subkategorija	Ilustruojantys teiginiai
<b>Kūrimo nuostatos</b>	Ambicinga vizija	<i>Visoms rajono ugdymo įstaigoms yra aktualus mokinių pažangos pasiekimų gerinimas, todėl pritraukti mokyklų bendruomenes glaudžiau bendradarbiauti bus labai naudinga. Kartu dar pabandėme suprasti ir sumodeliuoti, kokia galėtų būti šiandienos mokykla (I13).</i> <i>I projekto veiklas tikimės, kad įsitrauks tos ikimokyklinio, bendrojo ugdymo ir neformaliojo švietimo mokyklos, kurios siekia stiprinti savo organizacijos kaip nuolat besimokančios bendruomenės bruožus, yra nusiteikusias tobulinti savo įstaigos vadybos praktiką bei besimokančiųjų ugdymosi kokybę ir kurios suvokia, kad veikdami kartu ir dalydamiesi vertinga patirtimi greičiau pasieksime teigiamus pokyčius savo organizacijose (I1).</i>
	Visų įtraukimas	<i>Projekto įgyvendinimo kelią su savo komanda dar tik tiesiame. Rėmus turime, po truputį bandome dėti veiklas. Manome, kad veiklos palies savivaldybės mokyklų metodinę tarybą, dalykų metodinius būrelius, palies visų ugdymo įstaigų vadovus, mokytojus, pedagogus (I23).</i>
	Pasitikėjimu grįsti santykiai	<i>Vienas iš pokyčio projekto principų – pasiekti lygiavertį santykį tarp mokytojų, mokinių ir administracijos. Projekte nutarėme vadovautis šiomis vertybėmis: veikti šiltai, jaukiai, saugiai, produktyviai, veikti drąsiai, puoselėti tinklaveiką. Ir jei mes, vadovaudamiesi šiomis vertybėmis, eisime į susitarimus, tai mes ir eisime į savo išsakytų siekių įgyvendinimą. Lygiavertiniai susitarimai galimi tik bendradarbiaujant, būnant tolerantiškiems, atviriems pokyčiams, mokymuisi kartu. Kuo daugiau mokykloje susitarimų, tuo mažiau prievartos, tuo mažiau baimės, tuo daugiau noro ir drąsos daryti kitaip, priimant nūdienos keliamus iššūkius (I18)</i>
	Orientacija sėkme	<i>Svarbu suburti mokytojus bendrai veiklai, atrasti sėkmės pavyzdžių, įrodančių pokyčių prasmę, eiti mažais žingsneliais ir džiaugtis mažais laimėjimais, bendrauti ir bendradarbiauti tarpusavyje, įrodyti patiems sau ir aplinkiniams, kad ir maži laimėjimai yra labai svarbūs, nes jie gali nulemti mūsų mokinių ateitį (I7).</i>
	Tėvų įtraukimas	<i>Siekdama glaudesnio mokytojų, tėvų ir mokinių bendradarbiavimo, kūrybinė komanda aptarė būdus, kuriuos galėtų taikyti mokytojai. Pastebėjome, kad vis daugiau tėvų įsitraukia į projektinę ir kultūrinę veiklą &lt; ... &gt;. Per projektą tėvai gali sudaryti atskirą darbo grupelę, gali prisijungti ir prie jau esančių mokinių grupių. Toks tėvų įtraukimas naudingas visiems ugdymo proceso dalyviams. Bendradarbiavimas su tėvais tampa ne tik formaliu bendravimu (I13).</i>
<b>Tematika</b>	Bendra vietos švietimo darbotvarkė (politika)	<i>Norime kurti savo savivaldybės švietimo politiką, tai, kas svarbu pirmiausia mums patiems. Tikrai svarbu partneriškai dirbti su mokinių tėvais, vietos bendruomene. Todėl formuodami kūrybinę komandą kvietėme burtis ir juos. Ir matome, kaip tai pasiteisino. Bendrose diskusijose gerėja tarpusavio santykiai, didėja savitarpio supratimas, dalijimasis lūkesčiais ir įsipareigojimas padėti (I4).</i>

Tarpinstitucinis bendradarbiavimas	<i>Trečia, tarpinstitucinis bendradarbiavimas, kuriant naujas veiklas ir tradicijas. Spręsdami šį uždavinį siekiame suburti visas švietimo įstaigas bendroms tradicijoms. Tam numatėme tokias veiklas, kaip: bendri švietimo renginiai, mokytojų dalinimasis vertinga patirtimi, interaktyvusis mokymas(is), nuotolinės pamokos, mūsų sukurtos Švyturių grupės idėjų įgyvendinimas įstaigose, informacijos sklaida per bendrą socialinį tinklą, darbo su šeima scenarijų įstaigose sukūrimas ( I22).</i>
Profesinė pagalba	<i>Ketiname sukurti sistemą, kur mokyklos bendruomenės nariai galės kreiptis vieni į kitus pagalbos, norėdami sklandžiau organizuoti renginius, užimti mokinius prasminga laisvalaikio veikla (pavyzdžiui, gražinti ir pritaikyti ugdomąją aplinką įdomesnei pažintinei veiklai), vesti įdomias pamokas, kuriose dalyvautų ne tik mokytojas ir mokiniai, bet ir tėvai, aukštesniųjų klasių mokiniai ar įvairių profesijų žmonės (I12).</i>
Nuolatinis tobulėjimas	<i>Tikimasi, kad vykdant pokyčio projektą (ir jam pasibaigus) [...] aktyvaus mokymo(si) akademija – tai nuolat veiklą plėtojanti aktyvių mokytojų grupė, kurios siekis – užtikrinti pozityvią kaitą, tobulėjimą, naujų mokymo(si) metodų, formų, būdų, aplinkos paiešką (I26).</i>
Savanorystė	<i>Stengsimės, kad savivaldybėje būtų sukurtas socialinės veiklos, pagrįstos savanorystės principais, tinklas, besiremiantis švietimo lyderių, visos švietimo bendruomenės ir kiekvieno jos nario iniciatyvomis, kad būtų įtraukiami socialiniai partneriai. Norime sukurti bendrą foną, kur įvairiais lygiais būtų skatinama ir palaikoma jaunimo pilietinė saviraiška, socialinė empatija, diegiamas supratimas, kad ne vien žinios lemia jauno žmogaus galimybes. Taip pat norime, kad vaikai pamatytų tėvelių ir mokytojų savanorystės pavyzdžių (I12).</i>

### 3 TEMA Profesinio kapitalo tobulinimas

Kategorija	Subkategorija	Ilustruojantys teiginiai
Žinių kapitalas	Spragų kompensavimas	<i>Įvertinusi visas rekomendacijas kūrybinė komanda iškelė tikslą stiprinti bendradarbiavimą mokinių pažangos labui, kurti sistemą ir instrumentą mokinių mokėjimo mokytis kompetencijai ugdyti. Tam galėtų praversti mokytojų patirtinis mokymasis, nes konkrečių gairių, kaip dirbti su šiuolaikine mokinių karta, labai trūksta, mažai bendradarbiaujama su kolegomis, menkai dalinamasi savo darbo rezultatais ir patirtimi, trūksta pagalbos iš steigėjų, pasigendama mokymų apie emocinį intelektą. Todėl savivaldybės projekto tema buvo pakoreguota ir apims mokytojų patirtinį mokymąsi ugdyti mokėjimo mokytis kompetenciją (I21).</i>
	Kompetencijų tobulinimas	<i>Paaiškęjo, kad siekiant pasidalintosios atsakomybės ir bendradarbiavimo, dar yra ką nuveikti: reikia išmokti naudotis duomenimis, aktyviau bendradarbiauti, susitarti tarpusavyje, gauti grįžtamąjį ryšį, numatyti procesus ir t. t. (I29).</i>
Socialinis kapitalas	Bendruomeniškumo stygius	<i>Tyrimo metu pedagogai ir vadovai atviravo, kad jiems trūksta refleksijos, profesionalo pagalbos, komandinio darbo, aptarimo, visokeriopos kitų pedagogų pagalbos, o ypač – pagalbos specialistų ir tėvelių paramos, supratimo, palaikymo. Iš dalies tai ir pedagogo kaltė, kad nerandamas dialogas, nekuriamas bendruomeniškumas. Būtent dėl to buvo pasirinktas socialinio kapitalo – pasitikėjimo grindžiamų žmonių tarpusavio ryšių, priklausymo bendruomenės ir tinklams, savitarpio pagalbos – stiprinimas ( I22).</i>
	Natūralios sąveikos stoka	<i>Taip pat visi vieningai sutinkame, kad norint siekti geresnių mokinių pasiekimų svarbu efektyvinti socialines sąveikas, komunikacinius procesus įvairiais lygmenimis. Bendradarbiauti iš tiesų, ne tik formaliai. Dar nesame galutinai suformulavę projekto pavadinimo, bet eisime šiomis – mokytojo įgalinimo ir bendradarbiavimo – kryptimis (I14).</i>
	Profesinė bendrystė	<i>Todėl savo projekte mąstome apie tinklaveiką, kai kelių skirtingų mokyklų keli mokytojai veda grupines pamokas skirtingų gebėjimų ir skirtingus ugdymo tikslus besikeliantiems mokiniams. Tokiu būdu norėtume sveikai konkuruoti, mokytis vieni iš kitų, skatinti ieškoti naujų mokymo būdų ir metodų (I22).</i>
	Orientacija į tikrumą	<i>Buvo pasiūlytos labai „žemiškos“ veiklos, kurių bendruomenei reikia siekiant didinti socialinį kapitalą: „kavos susibėgimai“ – pokalbiai prie kavos puodelio, aptariant kilusias idėjas ar problemas; teminės atvejų analizės – visuminė specialistų pagalba esant poreikiui arba tiesiog susiklosčius sudėtingai situacijai, kai mokytojui nepavyksta susitvarkyti pačiam; šimtas gerų darbų –</i>

pozityvių veiklų išsakymas ir viešinimas, sklaida; mokinių choro sukūrimas – bendruomeninė, kūrybinė, vienijanti veikla, siekiant ne individualaus, o bendro tikslo; mokytojų (ir vadovų) mainai tarp įstaigų, siekiant ugdymo proceso novatoriškumo; atvirų edukacinių stovyklų organizavimas – mokinių iš kitų savivaldybių pritraukimas bent neformaliajai veiklai; daugybės įvairių edukacinių erdvių – nuo žaidimų ar „pabėgimo“ kambarių iki sveikatingumo takų ir baseino – sukūrimo būtinybė, atliepanti švietimo bendruomenės poreikius ir brėžianti jau ne šio projekto, bet ateities, naujų projektų viziją (I22).

<b>Sprendimų kapitalas</b>	Apribojimų mažinimas	Iš tyrimų rezultatų matome, kad mūsų rajono mokytojams trūksta drąsos priimti sprendimus patiems (o gal per daug pesimizmo?), maža mokytojų savivertė, per mažai laiko skiriama refleksijai. Todėl įgyvendinant pokyčio projektą, tarantis ir susitariant turėtų keistis emocinė aplinka, išlaisvėtų, taptų drąsesni veikti visi mokyklos bendruomenės nariai (I18).
----------------------------	----------------------	--

#### 4 TEMA

#### Savivaldybės kūrybinė komanda kaip kompleksinė adaptyvi sistema

Kategorija	Subkategorija	Ilustruojantys teiginiai
<b>Sudarymo principai</b>	Lyderystė	Komandą formuodami nežiūrėjome į užimamas pareigas, kvietėme žmones, kurie ryškūs savo veikloje, nori ir gali dirbti komandoje (I30). Didžiąją kūrybinės komandos dalį sudaro mokyklų vadovai [...], o mūsų įstaigų vadovai yra tikri lyderiai, įsipareigoję veikti, dalintis atsakomybe, gerinti savo vadybines kompetencijas, telkti bendruomenę bendradarbiauti ir skatinti pasidalytąją lyderystę (I21).
	Savatoriškas dalyvavimas	Komanda suburta iš tų, kurie patys atsiliopė į kvietimą ir pripažino norintys drąsiai ieškoti naujų kelių ir nebijantys pokyčių. Tai – du mokytojai, du Švietimo, kultūros ir sporto skyriaus specialistai ir šeši mokyklų direktoriai (I18). Pirmasis ir pagrindinis principas – noras veikti. Antrasis principas – kuo platesnis atstovavimas įvairiausioms interesų grupėms (I5).
<b>Agentų įvairovė</b>	Švietimo įstaigų	Mūsų kūrybinėje komandoje dalyvauja įvairių įstaigų atstovai (savivaldybės administracijos, meno ir sporto mokyklos, lopšelio-darželio, pradinės, pagrindinių mokyklų ir gimnazijų) su skirtingomis mintimis, problemomis (I23). Kūrybinę komandą sudaro 25 nariai, kurie atstovauja visai rajono švietimo įstaigų įvairovei: lopšeliai-darželiai, mokyklos-darželiai, pradinės, pagrindinės mokyklos ir gimnazijos, neformaliojo švietimo įstaigos, švietimo skyrius, švietimo centras (I20). Didžiosios dalies komandos narių atstovaujamos švietimo įstaigos yra labai įvairios: vaikų darželis ir įvairių tipų mokyklos, kaimo ir miesto, didelės ir mažos; kita dalis komandos atstovauja savivaldybės bendruomenei (I10). Kūrybinėje komandoje dalyvauja atstovė ir iš Švietimo ir mokslo ministerijos pavaldumo gimnazijos (I13). Labai džiaugiamės, kad į mūsų kūrybinę komandą, galbūt pirmą kartą, yra suburta žmonių iš visų ugdymo pakopų. Jie visi atėję su savomis idėjomis, savomis problemomis ir kiekvienas savaip matantis problemų sprendimo būdą (I12).
	Pareigų	Komandoje yra visų lygių darbuotojų: direktorių, direktorių pavaduotojų ugdymui, vyriausiųjų specialistų, metodininkų, mokytojų, auklėtojų. Be to, keletas iš jų yra formaliųjų ir neformaliųjų studijų studentai. Tokio principo laikėmės kartu su rajono švietimo skyriaus vadovais formuodami komandos sudėtį (I20). Tačiau politikų palaikymas, paskatinimas dalyvauti šiame pokyčio projekte ir pačių įsitraukimas [į komandą]tik parodo, kad švietimas mūsų savivaldybėje yra prioritentinė sritis. Kol kas mums sekasi neišsibarstyti, susiburti ir dirbti, svarbiausia, kad mes visi to norime ir matome to prasmę (I11).
	Patirties	Savivaldybės kūrybinę komandą sudaro įvairių patirtį turintys žmonės. Tai įvairių ugdymo įstaigų vadovai, jų pavaduotojai, įvairių pedagoginio darbo patirtį turintys mokytojai, pagalbos mokiniui specialistai, švietimo ir ugdymo skyriaus specialistas (I7). Manau, kad kiekvienas komandos narys su savo patirtimi įneša daug įvairovės į kūrybinės komandos darbą: išklausydami kiekvieno nuomonę ir diskutuodami mes pamatome tas briaunas, kurias reikia nugludinti arba paaštrinti (I27).

		<i>Mūsų komandoje yra trys LL2 dalyviai – vienas iš formalųjų, du iš neformaliųjų studijų. Komandos darbuose dalyvauja ir trys LL3 neformaliųjų studijų dalyviai. Deriname savo požiūrius, stengiamės atsižvelgti į jau sukauptą patirtį (I9).</i>
Statuso mokyklos bendruomenėje		<i>Mūsų komandoje yra mama, kurios du vaikai jau baigę mokyklą, o vienas dar tik pradinukas. Prisikalbinti nebuvo sunku (I9). Trys komandos nariai, kurie atstovauja kitoms organizacijoms, yra ir jauni tėvai, kurių vaikai lanko darželį ar mokyklą, tad komandoje atstovaujama ir tėvų pozicijai. Pastebėjau, kad šie žmonės per mūsų susitikimus ir diskusijas išsako kaip tik tėvų nuomonę. Mes juos kartais taip ir vadiname – komandos jaunimas (I3).</i>
Kartų		<i>Pajuokaujant, net ir kūrybinėje komandoje yra kelių kartų atstovų – aš ir dar viena kolegė pagal Lietuvos Respublikos įstatymus esame priskiriami jaunimui (nuo 14 iki 29 metų) (I17). Buriant komandą prioritetas buvo teikiamas jauniems švietimo specialistams – potencialiems ateities mokyklų vadovams ir tiems, kurie jau ne kartą pasižymėję išskirtine ir aktyvia veikla (I17).</i>
Kalbų		<i>Projekto kūrybinę komandą sudaro gimnazijų, darželių, tėvų ir politikų atstovai iš ugdymo įstaigų, kuriose ugdymas vykdomas lietuvių, lenkų ir rusų kalbomis (I13).</i>
Organizacijų		<i>Komandoje yra ne tik savivaldybės tarybos narių, administracijos atstovų, bet ir bendrojo ugdymo mokyklų, viešųjų įstaigų direktorių bei pavadootojų, mokytojų, švietimo pagalbos įstaigos direktoriaus pavadootoja. Į kūrybinę komandą įsiliejo socialinių partnerių – Kurtuvėnų regioninio parko ir Šiaulių universiteto Botanikos sodo darbuotojų. Kūrybinę komandą sudaro 11 narių (I27).</i>
Potencialas	Energija	<i>Pažinodama šią nenuilstančią komandą, galiu teigti, kad vykdytojų branduolys savo sumanymais, energija ir entuziazmu netrukus „išsprogdins“ jau įgytas žinias ir nuveiktais bei atliekamais darbais uždegs daugumą miesto švietimo darbuotojų (I19).</i>
	Ambicija	<i>Veikdami noriai ir entuziastingai, nepamiršdami nė vieno savivaldybės žmogaus ir atvirai dalindamiesi laimėjimais su kitais, o pasieksime daug (I5).</i>

## 5 TEMA

### Mokyklos, kaip adaptyvios kompleksinės sistemos, vystymosi perspektyva

Kategorija	Subkategorija	Ilustruojantys teiginiai
Proaktyvumas		<i>Projektas „Lyderių laikas 3“ visų pirma yra dingstis ir galimybė kalbėtis apie tai, apie ką kalbėtis kartais nepatogu, bet labai reikia. Sakyčiau, kad mūsų kūrybinė komanda yra tarytum aktyvi ir net įkyri nevyriausybinė organizacija, „lendanti“ į, palyginti, ramų mokyklų gyvenimą, neleidžianti snausti ir daranti realią įtaką (I17). Formaliųjų ir neformaliųjų studijų dalyviai, kūrybinės komandos nariai (25 žmonės) vykstančiuose pokalbiuose entuziastingai teigė, kad juos labai sudomino galimybė dalyvauti projekte, noriai ėmė studijuoti rekomenduojamus lyderystės leidinius. Tik pagalvokime, jei kiekvienas iš 25 žmonių sugebės savo nusiteikimu uždegti dar bent po tris kolegas, jau turėsime 75 potencialius lyderius, galinčius daryti teigiamą poveikį savo kolektyvuose. Tie 75 – dar bent po du (I2)</i>
Sąveikų paieška	Mokyklų vadovai	<i>Kodėl gi nepasinaudoti mokyklų vadovų galiomis ir kompetencijomis? Skatinti ir įkvėpti juos dirbti su savo žmonėmis taip, kad augtų naujų lyderių, kad visose švietimo įstaigų bendruomenėse nuvilnėtų LL3 veiklų banga, kuri kiekvienam mokytojui, auklėtojui būtina suteiktų galimybę būti įdomiam, reikalingam savo mokiniais, paskatintų tobulėti, ieškoti įvairesnių asmeninės, savo ugdytinių ir bendruomeninės pažangos formų (I15).</i>
	Mokyklų lyderiai	<i>Sprendimas suburti mokyklų lyderių komandas, mano nuomone, buvo itin naudingas, nes kūrybinės komandos nariai detalčiai aptarė kiekvienos mokyklos bendruomenės išsakytas pastabas ir pasiūlymus toliau formuluojant ir keliant tikslus, planuojant veiklas savivaldybėje ir mokyklose. Mokyklos lygmeniu veikiančių lyderių komandų nuomonė mums yra labai svarbi ir naudinga (I24).</i>
	Mokyklų bendruomenės	<i>Komandos nariai kartu su savo bendruomenėmis analizuoja, kodėl kaip tobulintinos sritys išskirtos šios dvi kompetencijos, kokių būdu, kokiomis priemonėmis mes tai įgyvendinsime. Tad vis dar reikia tartis, nes tai, kas aktualu darželio atstovui, ne visuomet suprantama gimnazijai atstovaujantiems žmonėms (I10). Komandos nariai kalbėjosi savo mokyklų bendruomenėse. Mokyklos susigrupavo po dvi, važiavo mokytojų komandos į svečius pas kolegas arba dviejų mokyklų mokytojų komandos susitiko neutralioje aplinkoje bendrai diskutijai (I18).</i>
	Mokytojai	<i>Manau, esminis veiksnys, kuris jau lemia sėkmingą šio projekto įgyvendinimą, yra mokytojų bendraminčių, norinčių dirbti kitaip, suradimas, motyvavimas ir</i>

palaiikymas. Šiam tikslui dirba visa kūrybinė komanda, kuri gerai žino, kad pokytis neįvyks iškart ir visos savivaldybės mastu. Tai suprasdami labiausiai siekiame dirbti su kolegomis, kurie yra motyvuoti ar jau taiko įvairius patirtinio mokymo(si) metodus. „Uždege“ bendraminčius – „uždegsime“ ir kitus, greičiausiai toks būtų mūsų komandos šūkis (I17).

Neplanuotas įsitraukimas Po renginio sulaukėme ir tų mokyklų, kurių atstovų nėra kūrybinėje komandoje, pageidavimų dalyvauti pokyčio projekto įgyvendinimo etape. Tai mus, komandos narius, džiugina, ir mes dar labiau tikime savo projekto sėkme, nes pats gyvenimas siūlo išvadą – MOKINYS ir MOKYTOJAS gali ir turi susitarti ir augti kartu. Tada mokykloje tikrai bus jauku, saugu, drąsu... (I18).

### Saviorganizacija

Kūrybinės komandos nariams, kurių dauguma yra švietimo įstaigų vadovai ar vadovų pavaduotojai, jau po pirmųjų susirinkimų pranešus mokyklose apie projekto idėją, prasidėjo aktyvesni pačių mokytojų ir mokyklų bandymai organizuoti mokymą(si) kitais, mokiniams patraukliais būdais. Per visą laikotarpį, kiek trunka šis projektas, pakitusių pamokų ir erdvių pavyzdžių mokyklose galėtume rasti labai daug. Tai įvairios veiklos lauko klasėse, jungtinės pamokos, išvykos ir t. t. (I17)

### Mokyklos kaitos projekcijos

Vadovavimas Pokyčio projektas padės savivaldybei kurti ir įgyvendinti vadybines praktikas, nukreiptas į mokinių pasiekimų gerinimą, skatins mokinių ir mokytojų lyderystę (I13).

Nuostatos Bendradarbiaujant, kalbant, išgirstant ir įsiklausant vieniems į kitus dings iš mokyklų baimė, nepasitikėjimas, noras kaltinti aplinką ir, savaime suprantama, gerės mokinių mokymosi rezultatai ir didės kiekvieno mokinio individuali pažanga (I18).

Ugdymas Aš tikiuosi, kad mažės nuobodžių tradicinių pamokų, o daugės šiuolaikiškų, kad mažės praleistų pamokų skaičius, tenkantis vienam mokiniui, ir namų darbų krūvis. Aš labai tikiuosi, kad sumažės patyčias patiriančių vaikų, kad visas pamokos laikas bus skirtas mokymuisi ir išmokimui (I14).

Monografija yra parengta ir išleista įgyvendinant projektą „Lyderių laikas 3“ (2017 – 2021). Projektą inicijavo Lietuvos respublikos švietimo, mokslo ir sporto ministerija, vykdo Nacionalinė švietimo agentūra kartu su partneriais – VšĮ Mokyklų tobulinimo centru bei ISM vadybos ir ekonomikos universitetu.

Projektas „Lyderių laikas 3“ yra nacionalinė iniciatyva, siekianti tobulinti ugdymo įstaigų vadybos praktiką bei besimokančiųjų mokymosi kokybę, kad įvairių tipų ir pavaldumo švietimo įstaigų lyderiai būtų labiau pasirengę inicijuoti ir vykdyti kokybinius pokyčius (inovacijas) savo organizacijose.

Projekto siekis – auginti Lietuvos švietimo profesinį kapitalą, kurį sudaro:

- Žmogiškasis kapitalas – būtinų žinių ir gebėjimų įgijimas ir tobulinimas, moralinis įsipareigojimas tarnauti visiems vaikams, noras vis geriau teikti jiems ugdymo paslaugas.
- Socialinis kapitalas – pasitikėjimu grindžiami tarpusavio ryšiai, priklausymas bendruomenėms ir tinklams, savitarpio pagalba.
- Sprendimų kapitalas – gebėjimas priimti išmintingus sprendimus tokiomis aplinkybėmis, kai negalima vadovauti griežtomis taisyklėmis ar neginčytiniais įrodymais.

Hargreaves ir Fullan (2019)

Projektas skirtas visos Lietuvos švietimo specialistams, suinteresuotiems tvariais švietimo pokyčiais: mokyklų (nuo ikimokyklinio ugdymo įstaigų iki profesinio mokymo centrų) administracijos darbuotojams, mokytojams, savivaldybių administracijų darbuotojams, Švietimo, ir mokslo ir sporto ministerijos ir jai pavaldžių institucijų darbuotojams, aukštųjų mokyklų dėstytojams, švietimo konsultantams, švietimo savivaldos institucijų ir asociacijų vadovams ir dalyviams, užsienio lietuvių bendruomenių lyderiams, ne švietimo sistemos darbuotojams – švietimo bendruomenės nariams, jauniems žmonėms, ketinantiems savo karjeros siekti švietimo sistemoje.

Tikimasi, kad knygoje pateikti tyrimo rezultatai ir profesinio kapitalo vystymo idėjos bus naudingos gerinant ugdymo kokybę, skatins lyderių augimą.



ŠVIETIMO,  
MOKSLO  
IR SPORTO  
MINISTERIJA



NACIONALINĖ  
ŠVIETIMO  
AGENTŪRA



Kuriame  
Lietuvos ateitį  
2014–2020 metų  
Europos Sąjungos  
fondų investicijų  
veiksmų programa



VADYBOS  
IR EKONOMIKOS  
UNIVERSITETAS

