

**LYDERYSTĖ – MOKYKLOS SOCIALINIO,  
EKONOMINIO IR KULTŪRINIO KONTEKSTO ĮVEIKAI  
SIEKIANT GERINTI MOKINIŲ PASIEKIMUS**

Projekto „Iniciatyva savivaldybėms“ tyrimo ataskaitos santrauka

Tyrimą atliko:

Doc. dr. Ramutė Teresė Bruzgelevičienė  
Doc. dr. Agnė Brandišauskienė  
Dr. Jūratė Česnavičienė  
Dr. Rasa Nedzinskaitė

Vilnius, 2018

# Turinys

Įvadas .....	3
1. Teorinės tyrimo priegijos .....	8
2. Tyrimo metodologija.....	9
3. Švietimo valdymo lygmenų ir subjektų lyderystės kryptingumo ir dermės projekte tyrimas .....	11
3. 1. Metodika.....	11
3. 2. Kokybinio tyrimo duomenų analizės apibendrinimas .....	13
4. Mokytojų lyderystės tyrimas .....	17
4. 1. Metodika.....	17
4. 2. Mokytojų lyderystės švelninant nepalankaus SEK poveikį vaiko ugdymo(si) sėkmei tyrimo rezultatai .....	20
4. 3. Mokytojų lyderystės tyrimo duomenų analizės apibendrinimas .....	24
5. Mokinių lyderystės tyrimas .....	25
5. 1. Metodika.....	25
5. 2. Mokinių lyderystės tyrimo rezultatai.....	26
5. 3. Mokinių lyderystės tyrimo rezultatų analizės apibendrinimas .....	30
6. Projekto „Iniciatyva savivaldybėms“ tyrimo apibendrinimas.....	31
Literatūra .....	35

## Įvadas

**Tyrimo poreikio pagrindimas.** Tarptautiniai mokinių pasiekimų tyrimai patvirtina nenuginčijamą socialinio ekonominio ir kultūrinio (SEK) konteksto veiksmų įtaką mokinių mokymosi pasiekimams. Pagal PISA tyrimų ataskaitą (Tarptautinis penkiolikmečių tyrimas. Programme for International Student Assessment OECD PISA 2015), **Lietuvoje** 11,6 proc. mokinių gamtamokslinio raštingumo, 11,4 proc. – skaitymo gebėjimų ir 11 proc. – matematinio raštingumo rezultatų variacijos gali būti paaiškinama mokinių sociokultūrinės ir ekonominės aplinkos skirtumais. Sociokultūrinės ir ekonominės padėties įtaka rezultatams matoma ir lyginant vidutinius 1-am (žemiausiam) ir 4-am (aukščiausiam) ketvirčiui pagal SEK indekso reikšmes priskiriamų mokinių rezultatus. Lietuvoje šis skirtumas tarp aukščiausio ir žemiausio SEK statuso mokinių rezultatų gamtamokslinio raštingumo srityje 2015 m. tyrime buvo 82 taškai, skaitymo gebėjimų – 84 taškai, matematinio raštingumo – 77 taškai. Be to, **Lietuvoje** skirtumas tarp mokinių, besimokančių aukšto ir žemo SEK statuso mokyklose, yra 103 taškai.

Tokioje žemo sociokultūrinio, ekonominio konteksto aplinkoje dažnai yra miestelių ir kaimų mokyklos. Statistiškai reikšmingas pastarųjų mokyklų mokinių pasiekimų atotrūkis nuo didmiesčių mokyklų: **Lietuvoje** atotrūkis tarp kaimų ir didmiesčių mokyklose besimokančių mokinių gamtamokslinio raštingumo rezultatų, PISA 2015 m. tyrimo duomenimis, buvo 57 taškai, skaitymo gebėjimų – 65 taškai, matematinio raštingumo – 53 taškai (aukščiau minėta *Ataskaita*). Kita vertus, nepalankus SEK riboja vaikų įsitraukimo į kryptingą laisvalaikio užimtumą galimybes, o tai siejama su emocijinėmis ir elgesio problemomis, nusikalstamu elgesiu ir žalingais įpročiais. ES šalyse ieškoma švietimo politikos sprendimų, kaip užtikrinti vaiko gerovę ir vienodas akademinės sėkmės galimybes, lygias teises į švietimą ir pagalbą bei mažinti socialinę atskirtį.

Lietuvoje mokinių akademinės sėkmės būtinybės užtikrinimą akcentuoja švietimo sistemą vertinusios institucijos. Antai Valstybinio audito ataskaita (2017) primena, kad nors mokinių pasiekimų gerinimas yra nacionalinis prioritetas, „esminis pokytis 2015 m. neįvyko, stabiliai laikomasi žemiau 50 proc. ribos, o gamtamokslinio raštingumo rodiklis net pablogėjo“ (p. 6). Problemos egzistavimą patvirtina ir šiomet, 2018 m., atliktas Mokslo ir studijų stebėsenos ir analizės centro (MOSTA) tyrimas, kuriame teigiama, kad „moksleiviai iš mažomis pajamomis disponuojančių šeimų kur kas rečiau įgijo vidurinį išsilavinimą, laikė valstybinius brandos egzaminus, be to, juos išlaikė prasčiau“, „netgi lyginant besimokančius tose pačiose mokyklose pastebima, kad žemo SES mokinių rezultatai buvo 24 taškais, arba 0,8 mokslo metų, žemesni nei bendraamžių“ (MOSTA, 2018, p. 25).

Taigi siekiant aukštesnių mokinių pasiekimų, užtikrinant lygias teises į švietimą ir pagalbą, Lietuvos švietimo politikams ir mokykloms aktualu sociokultūrinio, ekonominio konteksto įtaką

švelninti. Kaip tik dėl šios priežasties Švietimo ir mokslo ministerija, Švietimo mainų paramos fondas, tarp įvairių projektų įgyvendinantis „Euroguidance“ ir „eTwinning“ projektus, 2015 m. pabaigoje paskelbė projektą „Iniciatyva savivaldybėms“. Kaip pagrindinis tikslas tuomet buvo įvardyta: *suteikti ekspertinę, metodinę ir kitą pagalbą atrinktai savivaldybei ir jos pasiūlytoms mokykloms*. Pagal konkursui pateiktą medžiagą atrinkta Kupiškio r. savivaldybė, pasiūliusi dalyvauti projekte penkioms mokykloms (tyrime jas įvardijame mokyklomis A, B, C, D, E). Pagrindiniai savivaldybės pasirinkimo argumentai 2015 m. buvo: mokinių, gaunančių nemokamą maitinimą, didelis procentas (83 proc.), didelis praleistų pamokų skaičius, tenkantis vienam mokiniui, didelis mokinių su specialiaisiais ugdymosi poreikiais skaičius pasiūlytose mokyklose, standartizuotų testų (4-tokų ir 8-tokų) rezultatai žemesni nei šalies vidurkis. Taigi – problemiškas SEK'as, žemi mokymosi pasiekimai.

Lyginant 2015 ir 2017 metų Kupiškio r. savivaldybės švietimo konteksto rodiklius matyti, kad pastarieji kito netolygiai: mažėjo nemokamai maitinamų mokinių skaičius (nuo 821 mokinių 2015 m. iki 634 – 2017 m., atitinkamai mažėjo gaunančių paramą mokymosi reikmėms (nuo 700 iki 427), vadinasi, galima prielaida, kad santykinai kilo šeimų pragyvenimo lygis. Tačiau lyginamaisiais metais daugėjo socialinės rizikos šeimų (nuo 138 iki 154) ir vaikų skaičius šiose šeimose (nuo 285 iki 315). Daugėjo mokinių, turinčių specialiųjų ugdymosi poreikių, skaičius (nuo 358 iki 421). Problema išliko ir vaikų dalyvavimas neformaliajame švietime: Švietimo būklės apžvalgos (2018) duomenimis, tik 38,5 proc. mokinių dalyvauja neformaliajame švietime – mažųjų kaimiškų savivaldybių grupėje tai yra priešpaskutinis rezultatas. Todėl nėra pagrindo tvirtinti, kad socialinis, ekonominis, kultūrinis kontekstas tapo visumiškai palankesnis ugdymui.

Tačiau bendrieji savivaldybės mokyklų mokinių mokymosi pasiekimai, rajono savivaldybės švietimo pažangos ataskaitos duomenimis, statistiškai kito pozityviai:

- rajone 4 klasės mokinių, nepasiekusių pagrindinio lygmens, nuo 2015 m. iki 2017 m. sumažėjo nuo 7,9 proc. iki 6,17 proc. ir padaugėjo aukštesnio lygmens nuo 13 proc. iki 23 proc.;
- 6 klasės mokinių matematikos nepasiektas patenkinamas lygis tebėra blogesnis už šalies vidurkį, o rašymo ir skaitymo nepasiekto patenkinamo ir patenkinamo pasiekimai geresni už šalies vidurkį. Tačiau rajone sumažėjo nepasiektą patenkinamą lygmenį pasiekusių mokinių dalis ir padidėjo pagrindinį lygmenį pasiekusių mokinių dalis;
- 8 klasės mokinių visų dalykų sumažėjo nepasiektas patenkinamas lygis ir daugelyje dalykų (matematikos, skaitymo, socialinių mokslų) padidėjo pagrindinio lygio pasiekimai lyginant su šalies vidurkiu. Rajone lyginant 2015 m. ir 2017 m. sumažėjo nepasiektas patenkinamas lygmuo nuo 7,9 proc. iki 5,4 proc. ir padidėjo mokinių, pasiekusių pagrindinį lygmenį, nuo 44 proc. iki 46 proc. ir aukštesnį lygmenį nuo 11 proc. iki 16 proc.;

- 2016 m. ir 2017 m. PUPP rezultatai: 10 klasės mokinių matematikos nepasiektas patenkinamas lygmuo nuo 36,6 proc. sumažėjo iki 24,9 proc. ir padidėjo aukštesnio lygmens pasiekimai nuo 15,1 proc. iki 19,3 proc.; lietuvių kalbos nepasiekto patenkinamo lygmens nuo 21,8 proc. sumažėjo iki 17,7 proc. ir padidėjo aukštesnio lygmens nuo 16,5 proc. iki 20,2 proc. (Kupiškio rajono savivaldybės 2017 metų švietimo pažangos ataskaita, 2018);
- Lyginant 2015–2016 m. m. ir 2016–2017 m. m. projekte dalyvaujančių mokyklų rezultatus, pastebimas mokymosi pasiekimų gerėjimas: pažymių vidurkis padidėjo A mokykloje nuo 7,28 iki 7,32; B mokykloje nuo 5,95 iki 6,19, C mokykloje nuo 7,1 iki 7,3, D mokykloje nuo 7,2 iki 7,3; tik E mokykloje krito nuo 7,08 iki 6,93.

Ne atskirų mokyklų ar klasių, o visos savivaldybės mokinių tam tikri pasiekimai, Švietimo būklės apžvalgos (2018, p. 118–119) duomenimis, kito taip pat pozityviai: mažėjo mokinių, nepasiekusių patenkinamo pasiekimų lygio PUPP, dalis – matematikos nuo 22 proc. 2014 m. iki 17 proc. 2017 m.; lietuvių kalbos atitinkamais metais nuo 5 proc. iki 1 proc.; apskritai pagrindinį PUPP pasiekimų lygmenį 2017 m. pasiekė 61,3 proc. visų savivaldybės mokyklų mokinių.

Švietimo būklės apžvalgoje (2018, p. 45–46) apibendrinta, kad „kai kuriose savivaldybėse (pavyzdžiui, Kupiškio, Pakruojo, Joniškio, Biržų raj.) net ir esant nelabai palankiam kontekstui mokinių pasiekimai palyginti aukšti. Tai rodo, kad nors ir ugdomosi pasiekimams didelę įtaką turi įvairūs aplinkos veiksniai, tačiau nepalankus tų veiksnių poveikis gali būti sumažintas švietimo priemonėmis“.

Apžvalgos aprėpiamu laikotarpiu Kupiškio savivaldybėje buvo vykdomas projektas „Iniciatyva savivaldybėms“, tikslingai nukreiptas mokinių pasiekimams gerinti. Taigi Kupiškio savivaldybės patirtis laikytina atveju, kaip mokyklos, veikiančios nepalankiame sociokultūriniame, ekonominiame kontekste, suvienijus nacionalinio, savivaldybių, išorės ekspertų-konsultantų, mokyklų vadovų ir mokytojų lyderystės pastangas pasiekia mokinių pasiekimų gerėjimo. Daryta prielaida, kad ištyrus tokios lyderystės veikimo būdus, poveikį, rezultatus, galima identifikuoti svarbius veiksnius, pagrįstus empiriniu tyrimu, kaip sušvelninti sociokultūrinio, ekonominio konteksto įtaką mokinių pasiekimams šalies mastu ar bent panašioje, t. y. mažų kaimiškų savivaldybių, grupėje. Prielaida paremta iki šiol atliktų tyrimų rezultatais, įrodžiusiais, kad mokymosi aplinka gali padėti motyvuoti mokinius, jei padėsime mokytojams išsiugdyti ir plėtoti lyderystę (Dörnyei, 2007; Djigic, Stojiljkovic, 2012), o į mokinių pasiekimų gerinimą nukreipta visų švietimo valdymo lygmenų lyderystė savo ruožtu gali sąlygoti aukštesnius mokymosi pasiekimus (Kyriakides et al, 2010). Todėl imtasi projekto „Iniciatyva savivaldybėms“ mokslinio tyrimo.

Keliame **pagrindinį tyrimo klausimą**: kaip lyderystės priemonėmis įmanoma gerinti mokinių pasiekimus švelninant sociokultūrinio ir ekonominio konteksto įtaką.

**Tyrimo tikslas** – atskleisti, kaip lyderystės priemonėmis galima gerinti mokinių pasiekimus švelninant sociokultūrinio, ekonominio konteksto įtaką.

**Tyrimo uždaviniai:** 1) atskleisti teorines ir praktines skirtingų lygmenų (nacionalinis, savivaldybė, mokyklos vadovai, išorės ekspertai-konsultantai) lyderystės kryptingumo ir dermės galimybes švelninti SEK veiksnio įtaką mokinių mokymosi pasiekimams; 2) atskleisti mokytojų lyderystės vaidmenį švelninant nepalankaus SEK poveikį mokinių mokymosi pasiekimams; 3) išryškinti mokinių lyderystės kūrimąsi siekiant asmeninės ugdymo(si) sėkmės.

Pripažįstant, kad mokinių pasiekimų gerinimas yra nacionalinis prioritetas, o strateginiuose šalies dokumentuose netgi nurodoma, kada ir kiek procentų turi pagerėti šalies mokinių pasiekimai bent PISA tyrime, turime aptarti ir konceptualias šio tyrimo nuostatas. Nei teoretikai, nei praktikai dar nėra atradę vienintelio *teisingiausio, sėkmingiausio* kelio ar būdo, metaforiškai tariant, panacėjos, kaip mokinių pasiekimus staiga pagerinti. Ryškėja, kad tokio kelio ar būdo neatrandame ir šio tyrimo atveju. Dalis mokslininkų linksta netgi suabejoti pernelyg dideliu mokinių pasiekimų lygio sureikšminimu. „Netvirtinu, kad pasiekimų lygis neturi reikšmės, tačiau svarbiausia yra tai, kad kiekvienas mokinyš pajudėtų į priekį, palyginti su pradiniais pasiekimais (pasiektų mokymosi pažangą)“, – teigia J. Hattie (2012, p. 65). Taigi teoretikai iškelia nuolatinės pažangos svarbą – kaip kelią, kuriuo einant ir galimi aukštesni pasiekimai. Ši nuostata yra svarbi tyrimui, kaip ir kita teoretikų nuostata, kad neegzistuoja vienintelė teisinga pasiekimų gerinimo ir pažangos trajektorija, tinkanti visiems mokiniams. Pastaroji nuostata atitinka bendresnę – įtraukiojo ugdymo humanistinę filosofinę nuostatą užtikrinti kokybišką ugdymąsi visiems visuomenės nariams, pripažįstant ir gerbiant įvairovę, atsižvelgiant į kiekvieno individualius gebėjimus ir poreikius, vengiant bet kokios diskriminacijos (UNESCO, 2009). Tai pamatinė šio tyrimo nuostata, leidžianti matyti vaikų mokymosi skirtynes priklausomai nuo jų sociokultūrinio, ekonominio konteksto, dažnu atveju iš jo kylančios mokymosi pagalbos pobūdžio, mokyklos, mokytojų pasirengimo kompensuoti švietime tai, ko mokiniams pristinga artimiausiame – šeimos kontekste.

Kita vertus, tyrime laikomasi teoretikų pabrėžiamų nuostatų, kad ugdančioji grandis turi galių spartinti tiek mokinių mokymosi pažangą, tiek veikti jų pasiekimų gerėjimą. Mes remiamės *lyderių nuostatų dėl savo vaidmens gerinant mokinių pasiekimus teorija* (Hattie, 2012), teigiančia, kad mokinių pasiekimams pozityvią įtaką daro lyderių prisiimama atsakomybė už mokinių mokymosi pasiekimus. Tokiu atveju svarbi tampa *bendradarbiaujanti lyderystė* (jos horizontali ir vertikali raiška), kurią suvokiame kaip švietimo bendruomenės narių darbo kartu procesą, kai dalijantis autoritetu, žiniomis ir atsakomybe, siekiama išspręsti esančias problemas, vedančias į sistemos kaitą, ir tai tampa esmine sąlyga užtikrinant mokinių pasiekimų gerėjimą nepaisant nepalankaus vaiko sociokultūrinio, ekonominio konteksto (Jameson, 2007). Šiame procese akivaizdu, kad turi vykti *dinaminė visų švietimo lygmenų sąveika* (Creemers, Kyriakides, 2010;

Kyriakides et al., 2010), o jos tikslas – mokinių, patiriančių nepalankaus SEK konteksto įtaką, *įsitraukimas į mokymo(si) procesą* (Jensen, 2009). Tai įmanoma tik *atliepus piminiu šių vaikų poreikius, kompensavus nepalankios aplinkos veiksnius ir sudarius optimalias ugdymosi sąlygas*. Jas kuriant linkstame pabrėžti *būtiną augimo mąstysenos* (angl. *growth mindset*) nuostatas (Dweck, 2017), kuriomis turėtų vadovautis tiek mokytojai, tiek mokiniai.

Galiausiai jaučiame būtinybę pristatyti ir savo, tyrėjų, vertybines orientacijas švietimo atžvilgiu. Švietimo sistemos nelaikome tolygia verslui sistema, joje besiklostančių santykių – tolygių rinkos santykiams. Esame įsitikinusios, kad švietimas laimi įtvirtinant jame tiek vertikaliuosius, tiek horizontaliuosius bendradarbiavimo ryšius, partneriškumą, abipusiškumą tarp visų švietimo subjektų ir valdymo lygmenų, o ne direktyvumą ir konkurenciją. Todėl teatleis tyrime maloniai sutikę dalyvauti informantai ir respondentai, kuriems mūsų požiūris ir tyrimo atskaitos taškai atrodys nepriimtini. Tyrime nesiimame oponuoti tiriamo projekto dalyviams dėl jų įsitikinimų, taikytų edukacinių strategijų. Laikomės tik suformuluotų tyrimo uždavinių, tikėdamosi išlaikyti nešališkumo principą.

# 1. Teorinės tyrimo priegios

Remiamės teorinėmis priegiomis, artimomis projekto „Iniciatyva savivaldybėms“ esmei, tyrimo pagrindiniam klausimui – kaip lyderystės priemonėmis įmanoma gerinti mokinių pasiekimus švelninant sociokultūrinio ir ekonominio konteksto įtaką.

Visose lyderystės teorijose į mokinių pasiekimų gerinimą ryškiausiai orientuojanti dimensija – visų, jais suinteresuotųjų, bendradarbiavimas, todėl remiamės bendradarbiaujančia lyderyste, galinčia būti itin veiksminga kaip ašine tyrimo lyderystės teorija (Jameson, 2007; Silva, Gimbert, Nolan, 2000).

Teoretikų pripažinta (Lambert, 2011), kad mokykla pati viena neturi galių gerinti visos švietimo sistemos kokybę, taigi ir mokinių pasiekimus, todėl svarbi visų švietimo valdymo lygmenų vertikalioji bendradarbiaujanti lyderystė.

Šiai būtinybei atitaria Dinaminis švietimo efektyvumo modelis (Creemers, Kyriakides, 2010; Kyriakides et al., 2010), išryškinantis dinamišką visų švietimo sistemos lygmenų (sistemos, mokyklos, mokytojo ir mokinio) veiksmų sąveiką ir jų poveikį įvairiapusiškiems mokinio rezultatams bei atskleidžiantis netiesioginius ir tiesioginius ryšius tarp švietimo veiksmų ir mokinių mokymosi pasiekimų. Tam, kad šis modelis sėkmingai veiktų, būtina visų lygmenų bendradarbiaujanti lyderystė.

Teorinė ugdymo efektyvumo sampratos analizė atskleidžia galimas svarbias priemones sociokultūrinio, ekonominio konteksto veiksmų įtakai mokinių pasiekimams mokyklos lygmeniu švelninti: mokyklos ir mokytojų nuostatos ir pastangos; mokinio įsitraukimas, t. y. jo aktyvus dalyvavimas mokymo(s) veikloje, patiriant teigiamas emocijas; socialinių-emocinių įgūdžių ugdymas; pozityvaus mokyklos mikroklimato kūrimas; mokymo strategijos; mokyklos išsikeltas tikslas gerinti mokinių pasiekimus, papildoma mokymosi pagalba prieš pamokas, po jų, per atostogas, t. y. svarbios papildomos pedagoginės priemonės, kuriomis būtų sulyginamas vaikų pasiruošimas mokymosi procesui (žodyno plėtimas, augimo mąstysenos nuostatos, streso įveikos būdai, ir pan.). Dar vienas svarbus veiksnys – palaikančios mokyklos modelis, kuris bent iš dalies kompensuotų artimiausios aplinkos (šeimos) spragas, atliepiančias pirminius vaikų poreikius.

Teorinė pasiekimų ir pažangos sampratų analizė rodo ir kitose pasaulio šalyse bei tarp teoretikų požiūrių varijuojančią pasiekimų sampratą: tebėra gajus pasiekimų kaip tam tikros žinių ir įgūdžių sancaupos supratimas; aukščiausius rezultatus tarptautiniuose mokinių pasiekimų tyrimuose parodančios šalys į pasiekimų sampratą įtraukia ne vien dalykinių, bet ir bendrųjų, tarp jų ir asmeninių kompetencijų gebėjimų išsiugdymo laipsnį. Todėl mūsų atliktai teorinei analizei iš Lietuvoje funkcionuojančių pasiekimų apibrėžčių artimiausia esanti Geros mokyklos koncepcijos apibrėžtis: pasiekimai – kaip įgytų bendrųjų ir dalykinių kompetencijų visuma (Geros mokyklos



konceptija, 2015, 13.1.). Pažangą, mūsų manymu, taip pat turėtume suprasti ne tik kaip teigiamą akademinių pasiekimų pokytį, bet kaip įvairius asmens teigiamus pokyčius, kas prilygtų Geros mokyklos koncepcijoje (2015) formuluojamai asmenybės ūgčiai. Ši pasiekimų ir pažangos apibrėžtis atitinkamai formuluoja ir pedagoginio darbo gaires mokyklos bendruomenei, kur ji tikslingai turi siekti aktyvaus, sąmoningo ir pozityvaus mokinių iš nepalankios socialinės-ekonominės, kultūrinės aplinkos įsitraukimo į mokymo(si) procesą.

Teorinės konsultavimo ir konsultanto sampratų analizės pagrindu pasirinkome kaip svarbius ekspertinio ir procesinio konsultavimo modelius, o konsultantą laikome asmeniu, *užimančiu tokią padėtį, kad gali daryti tam tikrą įtaką individui, grupei ar organizacijai, bet neturinčiu tiesioginių galių ką nors keisti ar įgyvendinti programas* (Block, 2013), leidžiančiu sprendimus „pagimdyti“ lyg ir pačiam konsultuojamajam, padedančiu pritaikyti savo idėjas ir patirtį. *Procesinis*, arba *bendradarbiavimo*, konsultavimo modelis išreiškia *bendradarbiaujančios lyderystės* esmę. Tuo tarpu ekspertinis konsultavimas gali turėti direktyvumo atspalvių.

## 2. Tyrimo metodologija

Tyrimo metodologinė prieiga – aiškinamoji atvejo studija (Yin, 2003). Atveju laikomas Švietimo mainų paramos fondo Kupiškio rajono savivaldybės 5-iose mokyklose vykdytas projektas „Iniciatyva savivaldybėms“, ėmėsis iniciatyvos apibrėžtu laikotarpiu kryptingai ir tikslingai keisti mokyklų veiklą siekiant gerinti mokinių pasiekimus. Atvejo pasirinkimą sąlygojo keletas motyvų, iš kurių svarbiausias – projekto poveikis dalyvavusių mokyklų mokinių pasiekimų gerėjimui, kas statistiškai pagrindžiama *Įvade*.

*Analizės vienetas* šioje atvejo studijoje yra reiškinys – projektas, tiriamam laukui giliau aprėpti išskiriami analizės *subvienetai*: pirmasis – skirtingų švietimo valdymo lygmenų ir į mokyklų kaitos procesą įtrauktų subjektų – ekspertų-konsultantų *lyderystė*, iš kurios pobūdžio galima spręsti, ar ji tapo vienu iš veiksnių, tikėtinaai sąlygojusių pozityvius mokinių pasiekimų pokyčius projekto vykdymo laikotarpiu; antrasis subvienetas – *mokytojų lyderystė*, kurios pobūdis tikėtinaai galėjo turėti tiesioginės įtakos mokinių pasiekimų gerėjimui; trečiasis subvienetas – *mokinių lyderystės* auginimas, tikėtinaai galėjęs turėti įtakos jų motyvacijos radimuisi, įsitraukimui į mokymąsi, atsakomybės už savo mokymąsi laipsniškam prisiėmimui, susitelkimui mokytis.

Tyrimo metodologijos pasirinkimą sąlygojo pasirinkto objekto specifika: projektas „Iniciatyva savivaldybėms“ lokalus – vienos savivaldybės penkios mokyklos; apibrėžtas laiko – treji metai; akivaizdus projekto rezultatas – pozityviai pasikeitę dalyvavusių projekte mokyklų mokinių pasiekimai; kilęs iš nacionalinio lygmens švietimo institucijos – Švietimo mainų paramos fondo – iniciatyvos, taigi lyderystės – siekio paveikti mokinių pasiekimų pokyčius pagal savo galimybes bent vienoje savivaldybėje. Palaikytas, skelbtas Švietimo ir mokslo ministerijos.

Vadinasi, irgi nacionalinio lygmens lyderystės ženklas. Pirminis projekto tikslas inicijuojant projektą buvo įvardytas *suteikti ekspertinę, metodinę ir kitą pagalbą* konkurso būdu pasirinktos savivaldybės mokykloms. Po metų projekto tikslas, priklausomai nuo susiklosčiusios situacijos, siaurinamas ir konkretinamas kryptingai susitelkiant į akademinių pasiekimų gerinimą kaip projekto tikslą. Tokias aplinkybes išsiaiškinusios ir suvokusios projekto idėjos bei paties projekto kilimą lyderystės pagrindu, keliame **pagrindinį tyrimo klausimą**: kaip lyderystės priemonėmis įmanoma gerinti mokinių pasiekimus švelninant sociokultūrinio ir ekonominio konteksto įtaką.

**Tyrimo tikslas** – atskleisti, kaip lyderystės priemonėmis galima švelninti mokyklų sociokultūrinio, ekonominio konteksto įtaką mokinių pasiekimams.

**Tyrimo uždaviniai:**

- 1) Atskleisti teorines ir praktines skirtingų lygmenų (nacionalinis, savivaldybė, mokyklos vadovai, išorės ekspertai-konsultantai) lyderystės kryptingumo ir dermės galimybes švelninti SEK veiksnio įtaką mokinių pasiekimams.
- 2) Atskleisti mokytojų lyderystės vaidmenį švelninant nepalankaus SEK poveikį mokinių mokymosi pasiekimams.
- 3) Išryškinti mokinių lyderystės kūrimąsi siekiant asmeninės ugdymo(si) sėkmės.

Tyrimo uždaviniai atliekami susiejus juos su skirtingų analizės subvienetų tyrimu. Kiekvieno subvieneto tyrimui struktūriškai skiriami atskiri tyrimo skyriai, duomenys kiekvienam skyriui renkami remiantis skirtingais duomenų rinkimo ir duomenų analizės metodais.

Pastebėtina, kad tyrime taikoma mišrių metodų tyrimo strategija, sujungiant kokybinio ir kiekybinio tyrimo technikas. Anot D. Reynoldso su bendraautoriais (Reynolds et al., 2014) toks pasirinkimas gali suteikti pridėtinę vertę, nes siekia kuo geriau aprašyti, suprasti ir numatyti įvairovę ir skirtumus ugdymo realybėje. Kokybinių ir kiekybinių tyrimų metodologija sudaro sąlygas atrasti sąsajas tarp vertinimo ir taikomųjų tyrimų ir gali paskatinti efektyvias mokyklos tobulinimo iniciatyvas ir mokytojų profesinio augimo programas.

### 3. Švietimo valdymo lygmenų ir subjektų lyderystės kryptingumo ir dermės projekte tyrimas

#### 3.1. Metodika

Pirmajam analizės vieneto – projekto subvienetui – skirtingų švietimo valdymo lygmenų ir į mokyklų kaitos procesą įtrauktų subjektų – ekspertų-konsultantų *lyderystei* tirti tikslingai pasirinktas interviu kaip duomenų rinkimo metodas, atsižvelgiant į metodologinę prieigą (atvejo tyrimą), tyrimo klausimą ir pirmąjį tyrimo uždavinį.

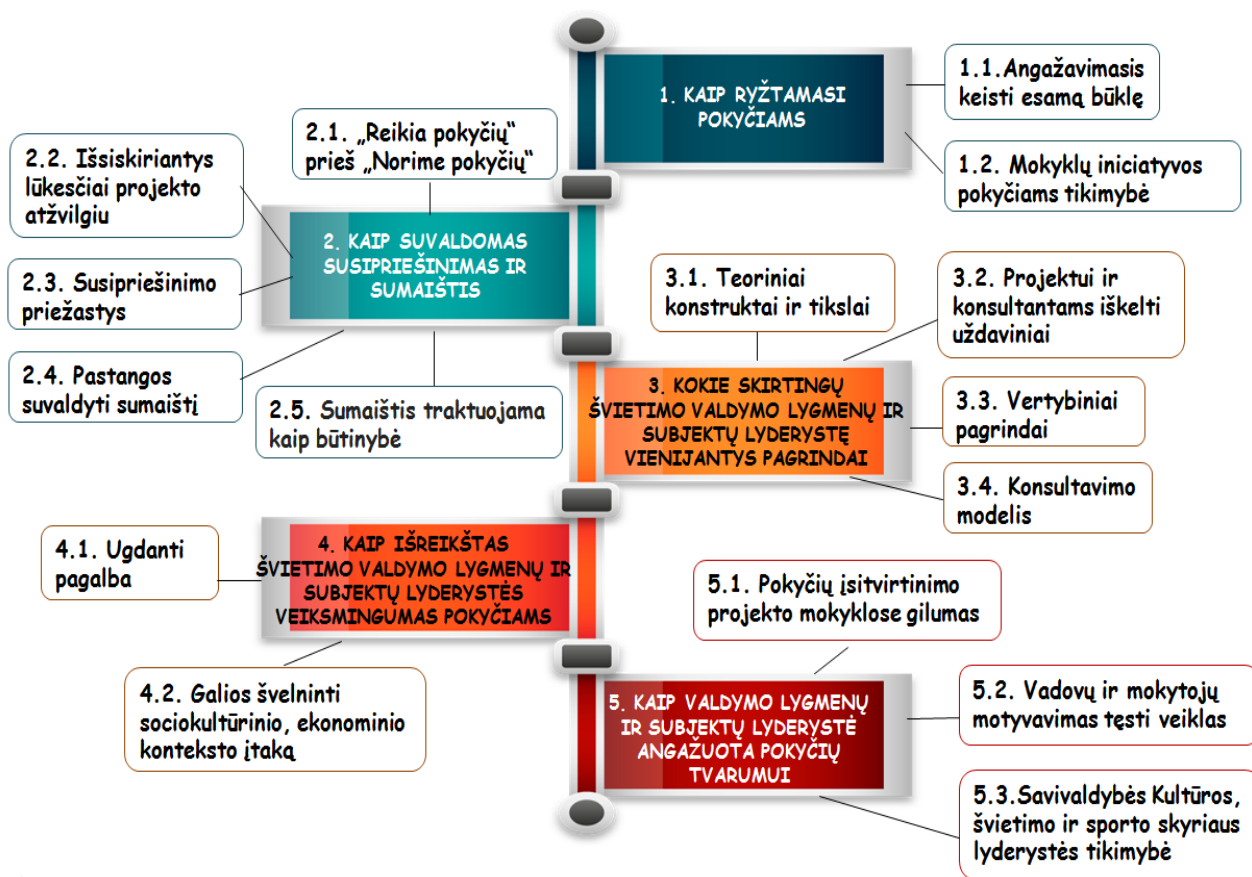
**Tyrimo dalyviai.** Individualūs interviu aprėpė 12 informantų, diados – 6 informantus. Diados taikytos trimis atvejais, kai informantai pageidavo dalyvauti interviu drauge, kad vienas kitą papildytų. Informantų imčiai sudaryti taikyta tikslinė atranka – jie pasirinkti iš skirtingų švietimo valdymo lygmenų, kriterijus – skirtingos sąsajos su tiriamu atveju – projektu: 5 informantai pasirinkti iš nacionalinio lygmens (3 dalyvavo individualiuose interviu, 2 – diadoje), 3 iš savivaldybės lygmens, 7 – mokyklų lygmens (trys dalyvavo individualiuose interviu, 4 – diadose), 3 – projekte veikę išorės ekspertai-konsultantai. Informantų imtis pasirinkta siekiant atskleisti analizės subvienetą iš įvairių perspektyvų.

**Tyrimo duomenų rinkimo metodai.** Tyrimo duomenų rinkimui pasirinkta pusiau struktūruoto interviu forma. Interviu klausimai kiekvienai informantų grupei modifikuoti priklausomai nuo informantų grupės sąsajų su projektu pobūdžio. **Tyrimo procedūra.** Tyrimo duomenys rinkti 2018 m. gegužės – liepos mėn. Interviu atlikome dvi tyrėjos, suderintu laiku vykome į informantų darbovietes arba veiklos vietas – savivaldybę, mokyklas, Švietimo ir mokslo ministeriją, kitas įstaigas, kuriose atitinkamu laiku informantai dalyvavo veiklose. Interviu įrašėme į diktofonus, transkribavome pragmatine forma (Evers, 2011), t. y. pažodine transkripcija. Šią formą pasirinkome dėl to, kad dalį interviu transkribavo ne juos atlikusios tyrėjos, be to, kad interviu surinkti duomenys būtų nuodugnūs, suprantami, ir jais prireikus galėtume pasiremti visa tyrėjų komanda pagal skirtingus tyrimo uždavinius interpretuodama duomenis. Interviu su informantais truko nuo 54 min. iki 1,5 val.

**Duomenų analizės metodika ir procedūros.** Duomenų analizei pasirinkome *kokybinės turinio analizės* metodą dėl metodologų (Cohen, Manion, Morrison, 2011) pripažįstamo jo privalumo *sutraukti didelės apimties informaciją, pagal turinį ir prasmę jungti tyrimo duomenis į subkategorijas ir kategorijas, formuluoti empiriniais duomenimis pagrįstas išvadas* (pagal Žydžiūnaitė, Sabaliauskas, 2017) – norėta atskleisti projekte dalyvavusių skirtingų švietimo valdymo lygmenų atstovų, pasirinktų interviu informantais, suvokimo, elgesio, strategijų, sąveikų įvairovę, iš kurios išryškėtų pasireiškiančios lyderystės pobūdis. Pusiau struktūruoto interviu forma surinkti pakankamai struktūruoti duomenys, nes patys interviu klausimai tikslingai formuluoti

remiantis jau turimomis žiniomis – ankstesnių tyrimų išvadomis apie sociokultūrinio, ekonominio konteksto įtaką mokinių pasiekimams, tyrėjų apibendrintu bendradarbiaujančios lyderystės teoriniu konstruktu. Taikytos kokybinės turinio analizės *indukcine versija* procedūros: skaitomi transkribuoti interviu tekstai koduoti, išskirti prasminiai vienetai, atskleidžiantys, kaip lyderystė pasireiškia konkrečiame informanto veiklos epizode ar požiūryje, jie apibūdinami subkategorijomis, kurios grupuotos pagal prasminę atitiktį į kategorijas, šios suskirstytos į temines duomenų grupes, atitinkančias uždavinį apibūdinančius klausimus, sudaryta kategorijų matrica. Pasirenkant prasminius vienetus remiamasi plačios aprėpties interviu tekstams analizuoti parankaus metodologų (Zhang, Wildemuth, 2009) nurodymu prasminiais vienetais laikyti atskiras temas, o ne lingvistinius vienetus.

Iškeltą pirmąjį tyrimo uždavinį – *atskleisti teorines ir praktines skirtingų švietimo valdymo lygmenų (nacionalinis, savivaldybė, mokykla) ir subjektų (mokyklų ekspertai-konsultantai) lyderystės kryptingumo ir dermės galimybes švelninti SEK veiksnio įtaką mokymosi pasiekimams* – apibūdiname 1 pav. vaizdžiai pristatoma tyrimo klausimais ir išskirtomis kategorijomis.



1 pav. Tyrimo klausimai ir jiems priskirtos kategorijos

## 3. 2. Kokybinio tyrimo duomenų analizės apibendrinimas

Atlikusios pirmąjį tyrimo uždavinį – atskleisti teorines ir praktines skirtingų lygmenų (nacionalinis, savivaldybė, mokyklos vadovai, mokyklų konsultantai-ekspertai) lyderystės kryptingumo ir dermės galimybes švelninti SEK veiksnio įtaką mokinių pasiekimams – pagal jį apibūdinančius klausimus išanalizavusios kokybinio tyrimo duomenis, teikiame išvadas.

Pirmuoju uždavinį apibūdinančiu klausimu – *kaip ryžtamasi pokyčiams* – galime teigti, kad:

- Mokinių pasiekimų pokyčiui skirtingi lygmenys – Švietimo ir mokslo ministerija, Švietimo mainų paramos fondas, Kupiškio rajono savivaldybė – angažuojasi iš nepasitenkinimo esančia mokinių pasiekimų būkle tiek šalies, tiek Kupiškio savivaldybės mokyklose.
- Mokyklos ryžtasi dalyvauti projekte vedinos skirtingų lūkesčių jo atžvilgiu, paragintos savivaldybės, vienašališkai ir direktyviai iškėlusios tikslą pagerinti mokinių pasiekimus iki šalies vidurkio.
- Pirmajame projekto etape (2016 m.) konstatuojame ne bendradarbiaujančią, o direktyviają savivaldybės lygmens lyderystę, poveikį darančią savo turima subordinaciškai aukštesnio lygmens galia.

Antruoju uždavinį apibūdinančiu klausimu – *kaip suvaldomas susipriešinimas ir sumaištis* – galima teigti, kad:

- Konstatuojame pirmajame projekto etape (2016 m.) buvus sumaištis ir chaoso tikėtina dėl šių aplinkybių:
  - Projekte pradėjusios dalyvauti mokyklos ne tik siejo su juo skirtingus lūkesčius, bet ir neturėjo konkrečios informacijos, apie numatytą projekto pobūdį, veiklas, jų intensyvumą, konsultantų darbą;
  - Projekto vykdytojų mėginta paneigti įprastas mokyklų darbo tradicijas, patirtį, mokyklas šokiruojant – bandant visose projekto mokyklose įtvirtinti joms neįprastą mokymo strategiją, dėl to dalis mokyklų panoro trauktis iš projekto, dalis maištavo, įtraukdamos žiniasklaidą ir politikus;
  - Mokyklose sumaištį, priešinimasi kėlė, jų manymu, iškelti per aukšti tikslai, chaotiškai siūlomų veiklų gausa ir direktyviai visose mokyklose bandoma įtvirtinti viena mokymo strategija;
  - Dalies informantų teigimu, mokytojų nepasitenkinimą kėlė suintensyvėjęs darbo krūvis, naujos veiklos, neišmėginti mokymo metodai, nuolatinis dėmesys jų pamokoms, ką patys laikė suintensyvėjusia kontrole.

- Duomenų analizės pagrindu pripažintume buvus „*džiazuojančią*“ lyderystę – projekto koordinatoriai pasiūlo mokykloms daug joms neįprastų savaime vertingų naujų veiklų, plečiančių akiratį, keliančių savivertę, tačiau šios veiklos neveda vieno konkretaus tikslo link: 2016 m. gale konstatuojama, kad rezultato projektas nepasiekė, todėl jis pratęsiamas dar dvejus metus.
- Sumaištį suvaldo projekto koordinatorius – ŠMPF: pirmiesiems projekto metams baigiantis sutariama dėl projekto tikslo, mokyklų tikslų ir priemonių jiems pasiekti, projektas toliau vykdomas pagal aiškia veiklos matricą. Ryškėja ŠMPF kryptinga lyderystė.

Trečiuoju uždavinį apibūdinančiu klausimu – *kokie skirtingų švietimo valdymo lygmenis (nacionalinis, savivaldybė, mokykla) ir subjektų (mokyklų ekspertai-konsultantai) lyderystę vienijantys pagrindai* – galime teigti, kad:

- Projektą užsakiusiame nacionaliniame švietimo valdymo lygmenyje su projekto vykdytojais – ŠMPF, savivaldybe, projekto mokyklų konsultantais – neaptarti vertybiniai susitarimai, nesutarta dėl galinčių vienyti teorinių *pasiekimų, pažangos* sampratų, neiškeltas projekto tikslas, nedetalizuoti uždaviniai, neaptartas taikytinas konsultavimo modelis – tai galėjo, be jau aptartųjų, būti viena iš priežasčių pirmųjų projekto metų chaotiškai situacijai susiklostyti.
- Ministerijos ir savivaldybės lygmenys nusišalina nuo lyderystės projekte, jo sėkmę ir atsakomybę už ją priskirdamos ŠMPF ir ekspertams-konsultantams, todėl analizuotų duomenų pagrindu teigiame, kad iš pastarųjų lygmenų kylančios bendradarbiaujančios lyderystės nekonstatuojame.
- Bendradarbiaujanti lyderystė ryškiausiai klostosi grandyje konsultantas – mokykla, kurioje konsultantas tampa atsakingas už mokyklos pokytį gerinant mokinių pasiekimus, kitaip tariant, tampa atsakingas ir už projekto sėkmę.

Ketvirtuoju uždavinį apibūdinančiu klausimu – *kaip išreikštas švietimo valdymo lygmenų ir subjektų lyderystės veiksmingumas pokyčiams* – galime teigti, kad:

- Nacionalinio ir savivaldybės lygmenų bendradarbiaujančios lyderystės teikiant ugdančią pagalbą mokykloms nekonstatuojame. Pabrėžiame, kad po pirmųjų projekto sumaištis metų klostosi savivaldybės, Kultūros, švietimo ir sporto skyriaus palaikymas projekto mokykloms, pažangos skatinimas, nuolatinis ne kontroliuojantis dėmesys. Tokios savivaldybės lygmens nuostatos ir pastangos itin prisidėjo prie pokyčių mokyklose tvirtėjimo, stiprino mokyklų pasitikėjimą projektu ir savo galiomis.

- Projekte mokyklas į mokinių pasiekimų pokyčius vedė konsultantai-ekspertai. Nors jie veikė ne kaip darni komanda, rėmėsi tiek procesiniu, tiek ekspertiniu konsultavimo modeliais pasikliaudami asmeninėmis vertybėmis, atsižvelgdami į mokyklose esančią situaciją ir projekto tempo diktuojamas sąlygas, pripažintina jų bendradarbiaujanti lyderystė grandyje konsultantai – mokykla. Konsultantai veikė kaip transformuojantys, keičiantys, bendradarbiaujantys lyderiai: iš esmės santykis paremtas bendradarbiavimu, mokyklos įgalinimu keistis. Tačiau yra ir indoktrinavimo požymių.
- Svarbus projekto koordinatoriaus vaidmuo teikiant ugdančią pagalbą mokykloms. Tačiau pripažintina, kad ŠMPF stiprybė projekte – koordinatoriaus asmenybė. Vadinas, angažuojantis pakartoti projektą kitose savivaldybėse kiltų abejonų, ar būtų pasiekiamas toks pats rezultatas teikiant ugdančią pagalbą mokykloms, jei projektą koordinuotų kitas asmuo.
- Pripažintini vykdyto projekto metais įvykę mokyklų pokyčiai: fiksuojami mokinių aukštesni akademiniai pasiekimai; vaikų laipsniškas įsitraukimas į mokyklos gyvenimą; individualios vaiko pažangos vertinimas(is) kaip individualus dėmesys jo mokymuisi ir vaiko įgalinimas imtis atsakomybės už savo mokymąsi; tiriamųjų projektų atsiradimas; pagerėjusi pamokų kokybė ir jos veiksmingumas; išaugusios vadovų kompetencijos telkti pedagogų bendruomenę, tapti pokyčius kuriančiais lyderiais; besikurianti mokytojų bendradarbiavimo kultūra; kintantis mokytojų požiūris į ugdymą; išmokta neįprastų mokymo metodų; sėkmingas mokytojų dalyvavimas e-Twinnig projekte kaip sau ir vaikams atvertos naujos galimybės bendrauti tiek su Lietuvos, tiek su kitų šalių mokyklomis partnerėmis; ...ir daug galbūt sunkiau apčiuopiamų pokyčių – visa liudija konsultantų ir koordinatoriaus veiklos mokyklose vykdant projektą veiksmingumą.
- Projekto vykdymo metais mokyklos tikslingai stiprino ir kūrė priemones sociokultūrinio, ekonominio konteksto veiksnių įtakai mokinių pasiekimams mokyklos lygmeniu švelninti: laipsniškai kinta mokyklų ir mokytojų nuostatos ir pastangos, kad nepalankiame SEK'e gyvenantys mokiniai patirtų mokymosi sėkmę, teigiamų emocijų ir pajustų mokymosi prasmę; tikslingai ir kryptingai organizuojamas socialinių-emocinių įgūdžių ugdymas; pozityviai keičiasi mokyklos mikroklimatas; kuriamos papildomos mokymosi pagalbos formos – budinti klasė, užimtumo klasė, dienos centras, stiprinama mokymosi pagalba individualaus konsultavimo forma, bendradarbiaujantis mokinių tarpusavio mokymasis; organizuojamas vasaros užimtumas, tačiau dalyje mokyklų jis yra labiau socialinio nei ugdančiojo pobūdžio; tiriamo projekto laikotarpiu negalėtume išskirti itin ryškių, naujai atsiradusių neformaliojo ugdymo formų – vienu mokyklų pasidžiaugiama turimomis, kitų apgailestaujama dėl ribotų mokyklos galimybių organizuoti neformalųjį ugdymą po pamokų

pagal vaikų galimus poreikius dėl lėšų stygiaus samdyti mokytojus arba organizuoti vaikų pavėžėjimą į rajono centrą, trečių pripažįstama, kad vaikams apskritai niekas neįdomu, tad mokyklos veiklomis jie nesidomi; dalyje mokyklų išmintingai organizuojama socialinė parama stokojančioms šeimoms ir vaikams – drabužiai, maistas, išlaidos kolektyvinėms išvykoms, kultūriniais renginiais ir pan.; dalyje mokyklų sėkmingai stiprinamas vaikų ir tėvų ryšys – veikia vaikų ir tėvų klubai, organizuojamos turiningos kultūrinės pažintinės veiklos, nors pripažintina, kad daliai mokyklų rasti artimesnio ryšio su tėvais nepavyksta; dalis mokyklų užmezgė artimesnius ryšius su miestelių, kaimų bendruomenėmis ir ne deklaratyviai tampa bendruomenių būrimosi vieta. Režiumuojame: projekto mokyklose atliepiančią vaikų poreikius laipsniškai kuriamas palaikančios mokyklos modelis, kuris bent iš dalies kompensuoja artimiausios aplinkos (šeimoms) spragas.

- Jaučiame būtinybę pabrėžti su mokinių pasiekimų gerinimu netiesiogiai susijusias itin svarbias Kupiškio r. savivaldybės pastangas gerinti socialinį švietimo kontekstą: ES struktūrinių fondų projektų lėšų pritraukiama bendruomeninių namų kūrimui, psichologinės pagalbos bendruomenių nariams, mokymų, kursų organizavimui; savivaldybės socialinės rūpybos politika išmintingai nukreipta į pastangas mažinti ilgalaikės paramos gavėjų bedarbių, ypač jauno amžiaus žmonių, gretą – savivaldybė tarpininkauja jiems įgyjant profesiją, įsidarbinant – atveria galimybę žmonėms imtis atsakomybės už savus ir vaikų gyvenimus, nors pripažįstama, kad ir čia galimybės ribotos, kad dalis pagrindinio ugdymo programas baigiančio jaunimo nueina į *niekur* – dėl to savivaldybė reikliai vertina mokyklas ir tikisi iš jų maksimalių pastangų ugdant ne vien akademinį žinojimą, bet ir socialiai brandžius asmenis.

Penktuoju uždavinį apibūdinančiu klausimu – *kaip valdymo lygmenų ir subjektų lyderystė angažuota pokyčių tvarumui* – galime teigti, kad:

- Pokyčio tvarumą ir jo plėtojimą bei gilinimą sąlygos daug veiksnių. Pirmuoju matytume dabartinį pokyčių įsitvirtinimo projekto mokyklose gilumą, kur esminis dalykas – pakitusios asmens (mokytojo, vadovo, specialistų) nuostatos, mokyklose įvykę sisteminiai pokyčiai, jais tikinčių ir juos palaikančių mokytojų vadinamoji *kritinė masė*. Remdamosi duomenų analize drįstume teigti, kad visose penkiose projekto mokyklose šie pokyčiai yra labai netolygūs, dėl to tikėtinas ir netolygus projekto metais įvykusių pokyčių tvarumas.
- Pokyčių tvarumui išlaikyti ir gilinti gali būti svarbūs mokyklas motyvuojantys veiksniai – vadovų ir mokytojų motyvavimas tęsti projekte išbandytas veiklas. Drįstume tvirtinti, kad trejų metų nuolatinė vadovų veikla su projekto konsultantais, bendradarbiavimas ir darbas su kitomis mokyklomis, sistemingas savo veiklos vertinimasis užaugino mokyklų vadovus būti



pajėgius užtikrinti pokyčio tvarumą. A. Hargreavesas ir D. Finkas (2008) pažymi, kad šiame procese nereikia herojiškų direktorių, svarbu, kad jie galėtų sukurti sąlygas lyderystei, kuriai reikia bendradarbiaujančių ir besimokančių mokytojų bendruomenės. Pabrėžtina, kad vadovai tiki pradėtų pokyčių svarba ir vidujai yra angažuoti juos tęsti. Mokytojų motyvavimą tęsti veiklas sietume su jų veiklos pripažinimu, palaikymu ir skatinimu. Kad pokytis projekto mokyklose išsilaikytų ir būtų gilinamas, būtinas tolimesnis sisteminis veikimas ir visų mokyklos grandžių motyvavimas.

- Dar kartą primename aukštesniems švietimo valdymo lygmenims L. Lambert (2011) pasergėjimą, kad vienos mokyklos švietimo kokybės nepagerins, ir jos numatomą ypatingą vaidmenį švietimo skyriaus lyderystei. Projektui pasibaigus skyriaus laukia egzaminas – laikysis subordinaciškai sulaispsniuotos vadybos ar įtvirtins bendradarbiaujančią lyderystę. Pokyčio tvarumui užtikrinti ir gilinti savivaldybės švietimo skyriaus lygmeniu reikės aiškios, su pedagogų bendruomene išdiskutuotos savivaldybės švietimo vizijos, užsitikrinto politinio palaikymo jai. Švietimo skyriaus drauge su savivaldybės politikais jau pradėtos ir palaikomos veiklos (pvz., geros mokyklos rinkimas ir nominavimas rajono mastu, tarpmokyklinių mainų organizavimas ir netgi nuoširdus pasidžiaugimas mokyklų pažanga, apdovanojimai už ją ir pan.) jau teikia vilčių, kad skyrius įveikia hierarchijos barjerą ir eina į bendradarbiavimą. Vadinasi, bendradarbiaujančios lyderystės pagrindas pokyčių, tarp jų ir mokinių akademinų pasiekimų, tvarumui išlaikyti kuriamas.

## 4. Mokytojų lyderystės tyrimas

### 4. 1. Metodika

Antrajam analizės vienetui – projekto subvienetui – *mokytojų lyderystei* tirti pasirinkta anketinė apklausa, atliepiant tyrimo klausimą ir metodologinę prieigą (atvejo tyrimas).

**Tyrimo dalyviai.** Tyrimo imtis 95 respondentai, jų pasiskirstymas pagal projekto mokyklas yra atitinkamai: A mokykloje – 15,8 proc., B – 20 proc., C – 20 proc., D – 26,3 proc., E – 17,9 proc.

**Tyrimo duomenų rinkimo ir analizės metodai.** Mokytojų lyderystės tyrimui buvo pasitelktas klausimynas, sudarytas iš keturių klausimų grupių: mokytojo saviveiksmingumo (angl. *self-efficacy*), lyderystės, motyvuojančio elgesio, nukreipto į autonomiją ar į kontrolę, nustatymui ir demografinių klausimų dalis.

Mokytojų saviveiksmingumo atskleidimui naudotas M. Tschannen-Moran ir A. Woolfolk Hoy (2001) TSES instrumentas, apimantis tris skales: mokinių įgalinimas (angl. *student engagement*), pvz., *Kiek aš galiu padėti mokiniams kritiškai mąstyti?*, mokymo strategijos (angl. *instructional strategies*), pvz., *Kiek aš galiu atsakyti į sudėtingus mokinių klausimus?* ir klasės

valdymas (angl. *class management*), pvz., *Kiek aš galiu suvaldyti mokinį, kuris netinkamai elgiasi ar triukšmauja?* Mokytojų atsakymų surangavimui buvo naudota 9 rangų Likert skalė: nuo 1 (tikrai negaliu) iki 9 (tikrai galiu). TSES instrumentas yra atviras visiems (prieiga per internetą: <http://wmpeople.wm.edu/site/page/mxtsch/researchtools>). Instrumento vertimą iš anglų kalbos nepriklausomai atliko dvi projekto tyrėjos, taip pat dėl tam tikrų frazių vertimo buvo konsultuotasi su profesionaliu vertėju. Šio instrumento vidinis suderinamumas pateikiamas 1 lentelėje.

**1 lentelė. Mokytojų saviveiksmingumui įvertinti skirtų skalių vidinis suderinamumas**

Klausimyno skalės	Cronbach $\alpha$ koeficientas	Originalaus klausimyno Cronbach $\alpha$ koeficientas (Tschannen-Moran, Woolfolk Hoy, 2001)
Mokinių įgalinimas	0,89	0,87
Mokymo strategijos	0,90	0,91
Klasės valdymas	0,91	0,90
Bendras saviveiksmingumas	0,94	0,94

Mokytojų lyderystei nustatyti pasitelkta J. Valuckienės ir kt. (2015) instrumento dalis, apimanti penkias skales: mokytojų iniciatyvus veikimas mokyklos tobulinimui (pvz., *Projekto metu mokytojai savo siūlymus ėmėsi patys įgyvendinti*), mokytojų orientacija į mokinių mokymosi sėkmę (pvz., *Projekto metu mokytojai sau kėlė ambicingus tikslus*), mokytojų lyderystės pripažinimas ir palaikymas (pvz., *Projekto metu daugelis mokyklos mokytojų galėjo imtis lyderio vaidmens*), atviras mokytojų dialogas apie ugdymą (pvz., *Projekto metu mokytojai atvirai diskutavo apie savo pamokas ir mokinių mokymą(si)*) ir mokytojų tarpusavio pagalba (pvz., *Projekto metu mokytojai padėjo kolegoms, kuriems sunkiau sekasi*). Šių skalių Cronbach alfa koeficientai yra artimi originalaus klausimyno koeficientams (Valuckienė ir kt., 2015, p. 201) ir rodo gerą skalių vidinį suderinamumą (2 lentelė).

**2 lentelė. Mokytojų lyderystei įvertinti skirtų skalių vidinis suderinamumas**

Klausimyno skalės	Cronbach $\alpha$ koeficientas	Originalaus klausimyno Cronbach $\alpha$ koeficientas (Valuckienė ir kt., 2015)
Mokytojų iniciatyvus veikimas mokyklos tobulinimui	0,85	0,83
Mokytojų orientacija į mokinių mokymosi sėkmę	0,84	0,83
Mokytojų lyderystės pripažinimas ir palaikymas	0,84	0,86
Atviras mokytojų dialogas apie ugdymą	0,87	0,85
Mokytojų tarpusavio pagalba	0,88	0,78

Taip pat teorinė mokytojų lyderystės tyrimų analizė parodė, kad mokytojo bendradarbiaujančios lyderystės kertinis skirtumas nuo pasidalytosios lyderystės yra atsakomybės klausimas. Kitaip tariant, mokytojams bendradarbiaujant ugdymo srityje atsakomybė yra bendra, kuri tolygiai pasiskirstoma, nes yra veikama bendros sąveikos ir glaudžios tarpusavio priklausomybės. Tuo remiantis į mokytojų lyderystės klausimynų dalį įtrauktas papildomas

klausimų blokas, orientuotas į asmeninės ir kolektyvinės atsakomybės prisiėmimą (pvz., *Projekto metu aš kaip ir kiti mokytojai siekiu, kad mokiniai patirtų mokymosi sėkmę*). Šios klausimyno dalies vidinis suderinamumas taip pat geras – Cronbach alfa koeficientas lygus 0,88. Mokytojų lyderystės atsakymų surangavimui buvo naudota 5 rangų Likert skalė: nuo 1 (visiškai nesutinku) iki 5 (visiškai sutinku).

Mokytojo darbo su mokiniais motyvacijos atskleidimui (motyvuojantis elgesys nukreiptas į autonomiją ar kontrolę) pasitelktas E. L. Deci, R. M. Ryan (1981) PIS (angl. *The Problems in Schools Questionnaire*) instrumentas. Tyrėja A. Brandišauskienė gavo leidimą naudoti šį klausimyną ir jį išvertė iš anglų kalbos, konsultuodamasi su anglų kalbos specialistu. Būtina pabrėžti, kad projekto tyrėjos šio instrumento lietuvišką versiją adaptavo, atsižvelgdamos į mūsų šalies edukologijos terminiją ir ugdymo procesus. Klausimynas sudarytas iš 8 situacijų, kurių kiekviena turi 4 sprendinius. Kiekvienas situacijos sprendinys rodo, kiek mokytojas yra linkęs grįžti savo ugdymo procesą autonomija ar kontrole, nukreipta į besimokančiuosius. Tai yra atitinkamai gali būti priskirtas visiškai kontrolei (angl. *highly controlling*), vidutiniškai kontrolei (angl. *moderately controlling*), vidutiniškai autonomijai (angl. *moderately autonomous*), visiškai autonomijai (angl. *highly autonomous*). Pedagogai kiekvieną situaciją turėjo suranguoti 7 rangų Likerto skalėje: nuo 1 (visiškai netinkamas) iki 7 (visiškai tinkamas). Žemiau pateikiamas vienos situacijos pavyzdys su jos sprendimais:

*Egidijus yra vidutinis klasės mokinys. Dvi pastarąsias savaites jis buvo apatiškas ir nedalyvavo klasės grupiniame darbe. Darbą jis atlieka gerai, tačiau nepabaigia užduočių. Pokalbis telefonu su Egidijaus mama nieko nepaaiškino. Tinkamiausias dalykas, kurį Egidijaus mokytojas gali padaryti, yra:*

- 1) Mokytojas turėtų įteigti Egidijui, kaip svarbu užbaigti savo užduotis, nes jis turi mokytis savo labui.
- 2) Leisti Egidijui suprasti, kad jis neprivalo atlikti viso savo darbo tuoj pat, ir parodyti, kad jis, mokytojas, gali padėti jam įveikti sunkumų priežastį.
- 3) Palikti Egidijų po pamokų užbaigti visų tos dienos užduočių.
- 4) Parodyti, kokie Egidijaus rezultatai, lyginant su kitų vaikų, ir skatinti jį pasivyti kitus.

Šios klausimyno dalies skalių vidinis suderinamumas pateiktas 3 lentelėje.

**3 lentelė. Mokytojų motyvuojančiam elgesiui įvertinti skirtų skalių vidinis suderinamumas**

Klausimyno skalės	Cronbach $\alpha$ koeficientas	Originalaus klausimyno Cronbach $\alpha$ koeficientas (Reeve, Bolt, Cai, 1999)
Visiška kontrolė	0,725	0,79
Vidutiniška kontrolė	0,773	0,77
Vidutiniškas autonomijos palaikymas	0,701	0,78
Visiškas autonomijos palaikymas	0,819	0,69

**Mokytojų lyderystės klausimyno duomenų analizės metodai.** Tyrimo duomenų statistinė analizė atlikta kompiuterine programa SPSS Statistics 17.0. Klausimyno skalių suderinamumui nustatyti skaičiuotas Cronbach  $\alpha$  koeficientas, kurio reikšmė gali būti nuo 0 iki 1. Jei Cronbach  $\alpha$  siekia 0,70 ir daugiau, klausimynas tinkamas tyrimams (DeVellis, 2003).

Analizuojant tyrimo duomenis buvo skaičiuoti procentiniai dažniai, vidurkiai. Statistiniams nepriklausomų grupių vidurkių skirtumams tikrinti skaičiuotas Stjudento t-kriterijus. Kintamųjų tarpusavio ryšiams nustatyti atlikta koreliacinė analizė, skaičiuojant Pirsono koreliacijos koeficientą.

**Tyrimo procedūra.** Tyrimo duomenys rinkti 2018 m. spalio mėn. Siekiant aprėpti visus projekto mokyklų pedagogus (jų generalinę aibę), mokytojų apklausa vykdyta jų pačių mokyklose, ją administruojant mokyklos vadovui ar jo paskirtam asmeniui. Klausimynai su instrukcija buvo nusiųsti mokyklos vadovams, jie juos išdalino pedagogams ir paprašė užpildyti sau patogiu metu. Anketinė apklausa buvo anoniminė, truko 20–30 min. Tyrėjams surinkus užpildytus klausimynus, kiekvienai mokyklai ir jos respondentams buvo suteikti atitinkami kodai.

## **4. 2. Mokytojų lyderystės švelninant nepalankaus SEK poveikį vaiko ugdymo(si) sėkmei tyrimo rezultatai**

Remiantis Dinaminiu švietimo efektyvumo modeliu (angl. *The dynamic model of educational effectiveness*) (Creemers, Kyriakides, 2010; Kyriakides et al., 2010), mokyklos lygmenyje yra svarbu matyti ir įvertinti mokyklos veiksmus, siekiant pagerinti mokymo praktiką ir kuriant mokymosi aplinką. Mokymosi aplinka kaip tyrimo objektas buvo pasirinktas mokinių lyderystės tyrimui, o pedagogų tyrime nagrinėjome šiuos aspektus, sietinus su mokymo praktikos gerinimu: mokytojų lyderystės, saviveiksmingumo ir vaikų motyvavimo stilių. Manytume, kad šie trys pasirinkti kintamieji yra reikšmingi. Mokytojo saviveiksmingumas (angl. *self-efficacy*) ir bendradarbiavimas (angl. *collaboration*) yra tarpusavyje glaudžiai susiję (DeWitt, 2018), taip pat šis veiksnys (mokytojų saviveiksmingumas) yra priskirtinas prie didelį poveikį turinčių veiksnių (Killian, 2017). O pedagogų motyvacijos stilius yra glaudžiai susijęs su vaikų įsitraukimu į mokymo(si) procesą (Appleton, Christenson, Furlong, 2008; Reeve, 2012).

Nagrinėjant lyderystės tyrimo rezultatus, matyti, kad daugiau kaip pusė mokytojų visiškai sutiko ir sutiko su teiginiais, iliustruojančiais mokytojų kaip lyderių *iniciatyvų veikimą mokyklos veiklai tobulinti* projekto metu, kai susibūrę į grupes ar komandas aktyviai diskutuodami bei teikdami siūlymus, mokytojai ieškojo mokyklos veiklos tobulinimo sprendimų ir patys ėmėsi iniciatyvos įgyvendinti savo siūlymus. Tikėtina, kad projekto mokyklų konsultantai motyvavo ir įgalino mokytojus eksperimentuoti ir tobulinti savo veiklą, kad galėtų padėti mokiniams siekti aukštesnių pasiekimų. Tačiau norėusi atkreipti dėmesį į tai, kad net penktadalis mokytojų tik iš

dalies sutiko, kad jie savo iniciatyva būrėsi į grupes. Šis faktas patvirtina kokybiniame tyrime dalyvavusių informantų išsakytas mintis, kad savo iniciatyva mokyklų bendruomenės nesiima pokyčių mokinių pasiekimams gerinti.

Beveik keturi penktadaliai mokytojų sutiko su teiginiais, atskleidžiančiais *mokytojų lyderystės pripažinimą ir palaikymą*, kai daugelis mokytojų ėmėsi lyderio vaidmens, pritardami kolegų siūlymams, palaikė jų iniciatyvas ir padėjo jas įgyvendinti. Tai rodo mokytojų gebėjimą susitarti ir priimti sprendimus mokyklų bendruomenėse siekiant bendro tikslo – projekto mokyklų mokinių pasiekimų gerinimo. Tačiau beveik penktadalis mokytojų nurodė nesutinkantys su šiais teiginiais: jų manymu kai kurie mokytojai neįtardė atsakomybės už kolegų mokinių mokymosi rezultatus, nesiėmė lyderio vaidmens.

Apibendrinus tyrimo rezultatus išryškėjo projekto mokyklose vyraujantis *atviras mokytojų dialogas apie ugdymą*. Beveik keturi penktadaliai mokytojų taip pat sutiko ir visiškai sutiko su teiginiais, kad projekto metu mokytojai teikė pagalbą kolegoms, kuriems sunkiau sekėsi įgyvendinti veiklas, padėjo vieni kitiems tobulinti pamokas ir patys mokėsi iš meistriškai dirbančių mokytojų. Absoliuti dauguma mokytojų sutiko ir su tuo, kad projekto metu visa mokyklos bendruomenė prisiėmė moralinį įsipareigojimą dirbti geriau ir bendromis pastangomis siekti mokinių mokymosi pažangos. Galima manyti, kad kolektyvinė atsakomybė dėl užsibrėžtų tikslų įgyvendinimo, atsakomybės dalijimasis atskleidžia mokyklų bendruomenės norą plėtoti bendradarbiaujančią lyderystę. Pažymėtina, kad visiems mokytojų atsakymams statistiškai reikšmingos įtakos neturėjo nei kvalifikacinė kategorija, nei pareigų (pagrindinės / nepagrindinės) statusas.

Taigi pedagogų lyderystės tyrimo rezultatai rodo labai aukštą mokytojų lyderystės raišką. Didelė dalis projekte dalyvavusių mokyklų pedagogų teigia, kad jie iniciatyviai veikė, ieškojo sprendimų, dalinosi patirtimi ir bendradarbiavo, siekdami gerinti mokinių pasiekimus. Lyginant tai su kitų mokslininkų duomenimis (Valuckienė ir kt., 2015), ryškėja skirtumas, nes kitų mokyklų mokytojams nebūdinga tokia raiška.

Taip pat dauguma mokytojų mano turintys gebėjimus *įgalinti mokinius*, t. y. skatinti jų kūrybingumą ir kritinį mąstymą, motyvuoti mokinius, kurie nesuinteresuoti mokytis, kurti sąlygas, kad ugdytiniai patirtų sėkmę mokykloje, padėti jiems pamatyti mokymosi vertę, o taip pat pagelbėti tėvams, kurie deda pastangas, kad jų vaikams sektųsi mokykloje. Beveik absoliuti dauguma projekto mokyklų pedagogų labai aukštai vertina savo gebėjimus *taikyti mokymą* pagal individualius mokinių poreikius ir alternatyvias ugdymo strategijas, o gabiesiems mokiniams sudaryti sąlygas patirti mokymosi iššūkius, taikyti skirtingus mokymo(si) diagnostikos strategijas. Trečiosios saviveiksmingumo skalės – *vadovavimo klasei* – vertinimai nesiskiria nuo pirmų dviejų. Mokytojai pasitiki savo gebėjimais susikurti vadovavimo klasei sistemą, kai klasėje mokosi skirtingos mokinių grupės, ir pateikti aiškius lūkesčius netinkamo mokinių elgesio atžvilgiu bei

nustatyti taisykles klasėje, kad ugdymo procesas vyktų sklandžiai, ar pasiekti, kad mokiniai laikytųsi nustatytos tvarkos, valdyti mokinių netinkamą elgesį pamokoje.

Čia norėtume pastebėti, kad pagal tokius mokytojų tyrimo duomenis, remiantis J. Hattie (2012) mokinių pasiekimų teorija, mokinių pasiekimai turėtų būti aukšti. Nesant tokiems rezultatams, išvelgtume, kad mokytojo ugdomojo darbo kokybę ir vaiko pasiekimus labai lemia pedagogo lūkestis vaikų atžvilgiu (pagal atnaujintą J. Hattie veiksnų sąrašą (Killian, 2017) šis veiksnys (angl. *teacher estimates of student achievement*) turi didžiausią poveikį (1,62). Taip pat pats saviektyvumo apibrėžimas nurodo tikėjimą savo sugebėjimais, tačiau tai nereiškia, kad taip žmogus elgsis realioje situacijoje. Kaip teigia A. Bandura (2006, p. 308), saviveiksmingumą apibrėžiame „ką galėtų padaryti negu ką padarys. Galėjimas yra sprendimas apie gebėjimą; noras yra intencijos konstatavimas“. Vadinas, *realus mokytojo darbas (ir jo rezultatas) priklauso* ne tik nuo saviveiksmingumo, bet ir *nuo savo veiklos pasekmių lūkesčių* (tai yra tikėjimo, kad šie mokiniai gali pasiekti aukštų rezultatų), nes būtent jais (lūkesčiais) remdamasis mokytojas kelia sau ir mokiniams tikslus.

Galiausiai trečias mokytojų tyrimo aspektas buvo *pedagogų motyvacijos stilius*, kuris, kaip aukščiau minėta, yra glaudžiai susijęs su vaikų įsitraukimu į mokymo(si) procesą (Appleton, Christenson, Furlong, 2008; Reeve, 2012). Anot mokslininkų (Deci et al., 1981), įtraukdami mokinius į mokymosi veiklas, mokytojai paprastai naudoja motyvuojantį stilių, kuris gali būti autonomiją (savarankiškumą) palaikantis stilius arba labai kontroliuojantis stilius. Autonomiją palaikantis stilius yra susijęs su aukšta mokinių motyvacija, veiksmingu mokinių įsitraukimu į mokymąsi ir teigiamais mokymosi rezultatai (Gunnell et al., 2013; Jang, Kim, Reeve, 2016). Mokytojo kontroliuojantis stilius susijęs su mokinių žema motyvacija, neveiksmingu paviršiniu mokymusi ir žemais mokymosi pasiekimais (Haerens et al., 2015; Hein, Koka, Hagger, 2015).

Tyrimo metu nustatyta, kad projekto mokyklų *mokytojams labiau būdingi mokinių autonomiją palaikančio nei kontroliuojančio stiliaus požymiai, tačiau ryškus mokinio autonomiją palaikančio stiliaus nematyti.*

Analizuojant mokytojų motyvavimo stiliaus raišką konkrečiose situacijoje, ryškėja skirtumai. Štai klasės valdymo situacijoje (*Donatas yra sudėtingo temperamento, ir tai trukdo kitiems vaikams klasėje. Jis nesugeba tinkamai reaguoti į tai, ką pasakote jam, ir Jūs esate susirūpinęs, kad Donatas neįgis reikiamų socialinių įgūdžių. Geriausias dalykas, kurį Jūs galite daryti, yra ...*) išryškėjo mokytojų autonomiją vidutiniškai palaikantis stilius (pusei mokytojų būdingas), tačiau nemažai daliai mokytojų (trečdaliui) būdingas vidutiniškai kontroliuojantis stilius. Kitoje situacijoje (*Jūsų vaikas gauna vidutiniškus pažymius, jūs norėtumėte matyti jo pažangą. Būtų naudinga...*) mokytojams būdingas vidutiniškai (pusei mokytojų) arba visiškai (taip pat pusei mokytojų) autonomiją palaikantis stilius. Tokie rezultatai leidžia daryti prielaidą, kad situacijose,

kurios susijusios su ugdymo procesu ir kurias mokytojai vertino kaip šio proceso dalyviai, mokytojams labiau būdingas mokinius kontroliuojantis stilius, o situacijas, kurias mokytojai vertino prisiimdami sau tėvų vaidmenį, labiau būdingas mokinių autonomiją (savarankiškumą) palaikantis stilius.

Pabrėžtina, kad nustatytas *koreliacinis ryšys tarp mokinio autonomiją visiškai palaikančio stiliaus ir mokytojo saviveiksmingumo ir lyderystės raiškos*. Vadinasi, kuo labiau yra linkę mokytojai skatinti mokinio savarankiškumą (tai yra, savivaldų mokymąsi), tuo labiau tikėtina, kad pedagogams bus būdinga didesnė ugdomojo darbo kokybė ir bendradarbiaujančios lyderystės raiška.

Apibendrinant mokytojų lyderystės tyrimo rezultatus, ryškėja, kad *projekte dalyvavę pedagogai mano, kad jiems būdinga aukšta bendradarbiaujančios lyderystės raiška, aukštas saviveiksmingumo lygis ir labiau mokinių autonomiją palaikantis nei kontroliuojantis mokinių motyvavimo stilius*. Remiantis atlikta mokinių pasiekimų analize, tokie aukšti tyrimo rezultatai turėtų suponuoti ir aukštus mokinių pasiekimus. Tačiau nesant dideliame projekto mokinių pasiekimų pozityviam pokyčiui, drįstame atkreipti dėmesį į kelis dalykus. Pirma, negalime atmesti prielaidos (tai pripažįstame kaip šio tyrimo ribotumą), kad tokie aukšti mokytojų atsakymų lygiai gali būti dėl socialinio pageidaujamos efekto, būdingo būtent klausimynams, kuriuose tiriamieji vertina save. Interpretuojant rezultatus, galima išvelgti šio fenomeno dvi dimensijas: (1) asmens polinkį save pristatyti kuo palankiau ir (2) teikti socialiai pageidaujamus atsakymus (Beere, Pica, Maurer, 1996). Taigi dėl realios pedagogų lyderystės ir ugdomojo darbo raiškos būtini tolimesni tyrimai. Antra, dar kartą norėtume akcentuoti, kad, kaip jau buvo rašyta aukščiau, realus mokytojo darbas (ir jo rezultatas) priklauso ne tik nuo mokytojo tikėjimo savo gebėjimais (tai yra saviveiksmingumo), bet ir nuo jo veiklos pasekmių lūkesčių (tai yra tikėjimo, kad šie mokiniai gali pasiekti aukštų rezultatų). Būtent šis pedagogo darbo aspektas – aukšti lūkesčiai visiems mokiniams, tame tarpe ir ugdytiniais, gyvenantiems nepalankioje SEK aplinkoje, mūsų požiūriu, yra labai reikšmingas. Tai atspindi augimo mąstysenos nuostatas, kai tikima, kad gebėjimai yra lavinami, o darbo rezultatai priklauso nuo įdėtų pastangų. Pažymėtina, kad mokytojų tyrimo kintamieji – mokytojų saviveiksmingumas ir lyderystė – ir lūkesčiai mokinių atžvilgiu (mokytojų tyrime netirta) mokslininkų yra nurodomi, kaip turintys didelę įtaką mokinių pasiekimams (Killian, 2017). Kita vertus, analizuojant mokinių lyderystės tyrimo duomenis (juos pateikiame žemiau), matyti taip pat pozityvūs rezultatai. Todėl tikėtina, kad projektas padarė įtaką mokytojų nuostatoms ir darbui, o tai, savo ruožtu, gali sušvelninti nepalankaus SEK poveikį mokinių ugdymo(si) sėkmei. Norėtusi, kad tokie tyrimo rezultatai būtų tvarūs.

### 4.3. Mokytojų lyderystės tyrimo duomenų analizės apibendrinimas

Atlikusios antrąjį tyrimo uždavinį – *atskleisti mokytojų lyderystės vaidmenį švelninant nepalankaus SEK poveikį mokinių mokymosi pasiekimams* – ir remdamosios duomenų analizės rezultatais teikiame apibendrinančias išvadas. Į mokytojų bendradarbiaujančią lyderystę žvelgdamos kaip į procesą, kurio metu mokytojai, kurdami pasitikėjimo kultūrą ir dalindamiesi atsakomybe, siekia išspręsti problemas ir pasiekti tikslą, tai yra pagerinti mokinių mokymąsi, galime teigti, kad:

- Projekto mokyklų mokytojų nuomone, daugumai jų būdinga bendradarbiaujančios lyderystės raiška. Mokytojai apie save pasisako, kad prisiima moralinį įsipareigojimą dirbti geriau ir siekti kiekvieno mokinio sėkmės bei mokymosi pažangos; iniciatyviai veikia, ieškodami mokyklos veiklos tobulinimo sprendimų ir teikdami siūlymus, eksperimentuodami ir keisdami nusistovėjusią ugdymo praktiką; atkakliai siekia gerinti mokinių mokymąsi prieš tai komandose aptarus, kaip įveikti mokinių mokymosi sunkumus.
- Projekto mokyklų mokytojų manymu, jiems taip pat būdingas aukštas saviveiksmingumas, tai yra beveik absoliuti jų dauguma tyrimo metu išreiškė poziciją, kad yra įsitikinę, jog gali taikyti atitinkamas mokymo strategijas, veiksmingai vadovauti klasei ir įgalinti mokinius siekti mokymosi pažangos.
- Ieškant mokytojų motyvacijos stiliaus ir mokinių savivaldaus mokymosi (įgalinimo mokytis) sąsajų, ryškėja, kad projekto mokyklų pedagogams labiau būdingas mokinių autonomiją vidutiniškai palaikančio nei kontroliuojančio stiliaus požymiai, tačiau ryškaus mokinio autonomiją palaikančio stiliaus nematyti. Pastebėtina, kad vertindami su ugdymo procesu susijusias situacijas mokytojai atskleidė jiems būdingą mokinius kontroliuojantį stilių, o tose situacijose, kurias mokytojai vertino prisiimdami sau tėvų vaidmenį, labiau išryškėjo mokinių autonomiją (savarankiškumą) palaikantis stilius.
- Lyginant gautus mokytojų lyderystės tyrimo rezultatus su kitų mokslininkų duomenimis (Valuckienė ir kt., 2015), ryškėja itin aukšta projekto mokyklų mokytojų lyderystės raiška, kuri, žvelgiant iš teorinių pozicijų, turėtų suponuoti atitinkamai aukštus mokinių pasiekimus, taip švelninat nepalankaus SEK poveikį. Tad, viena vertus, galima manyti, kad projektas gali turėti įtakos mokinių pasiekimams, nes išvelgtos aiškios sąsajos tarp mokytojų lyderystės, saviveiksmingumo ir motyvuojančio stiliaus: juo labiau mokytojai yra linkę ugdymo procese skatinti mokinių savarankiškumą, juo labiau tikėtina, kad jiems bus būdinga didesnė ugdomojo darbo kokybė ir bendradarbiaujančios lyderystės raiška. Kita vertus, norime tikėti, kad aukštas mokytojų savęs vertinimas neliks tik projekto tyrimo ataskaitai (socialinio pageidaujamosios efekto), o mokytojai taip elgsis realioje mokyklos kasdienybėje.



- Būtent tokių mokytojų – bendradarbiaujančių lyderių – sukurtos tinkamos mokymosi sąlygos gali įgalinti ir mokinius lyderystei.

## 5. Mokinių lyderystės tyrimas

### 5.1. Metodika

Trečiajam analizės vieneto subvienetui – *mokinių lyderystės plėtotei* tirti taip pat pasirinkta anketinė apklausa, atliepiant tyrimo klausimą ir metodologinę prieigą (atvejo tyrimas).

**Tyrimo dalyviai.** Iš viso tyrimo metu pilnai anketas užpildė 183 mokiniai, besimokantys 5–11 klasėse. Tyrimo imties pasiskirstymas pagal projekto mokyklas: A – 10,4 proc., B – 17,5 proc., C – 16,9 proc., D – 40,4 proc., E – 14,8 proc.

**Tyrimo duomenų rinkimo ir analizės metodai.** Mokinių lyderystės tyrimui buvo pasitelktas klausimynas, sudarytas iš trijų klausimų grupių: klasės aplinkos (WIHIC), mokymosi klimato (LCQ) ir demografinių klausimų.

Klasės aplinkos „Kas vyksta šioje klasėje“ (angl. *What Is Happening In This Classroom* (WIHIC) klausimais buvo siekta aiškintis: (1) kokie asmeniniai santykiai vyrauja klasėje, (2) kaip vertinamos aplinkos galimybės savivertės ir savigarbos vystymuisi ir (3) kaip sistema palaiko ir skatina kaitą. Mokinių atsakymų surangavimui buvo naudota 5 rangų Likert skalė: nuo 1 (beveik niekada) iki 5 (beveik visada). Klausimyno „Kas vyksta šioje klasėje“ (angl. *What Is Happening In This Classroom (WIHIC)*) vidinis suderinamumas, kuriam įvertinti skaičiuotas Cronbach  $\alpha$  koeficientas, yra geras ir artimas originalaus klausimyno (Fraser, 1998) ir lietuviškosios versijos (Brandišauskienė, 2015, p. 380–381) klausimynų koeficientų reikšmėms (4 lentelė). Tyrėjos turi asmeninį instrumento autoriaus leidimą naudoti klausimyną.

4 lentelė. Klasės aplinkai įvertinti skirtų skalių vidinis suderinamumas

Klausimyno skalės	Cronbach $\alpha$ koeficientas	Lietuviškos klausimyno versijos Cronbach $\alpha$ koeficientas (Brandišauskienė, 2015)	Originalaus klausimyno Cronbach $\alpha$ koeficientas (Fraser, 1998)
Mokinių sanglauda	0,848	0,821	0,81
Mokytojo palaikymas	0,920	0,865	0,88
Įsitraukimas (dalyvavimas ugdymo procese)	0,880	0,860	0,84
Tyrinėjimas	0,902	0,870	0,88
Orientavimasis į užduotį	0,823	0,829	0,88
Bendradarbiavimas	0,860	0,875	0,89
Socialinis teisingumas	0,891	0,910	0,93

Antrą klausimyno dalį sudarė 6 teiginiai, skirti pamatuoti mokytojų (arba konkretaus mokytojo) paramą mokinio autonomijai (savarankiškumui). Tai *Mokymosi klimato klausimyno*

(angl. *The Learning Climate Questionnaire (LCQ)*) trumpoji versija. Tyrėja A. Brandišauskienė gavo leidimą naudoti šį klausimyną ir jį išvertė iš anglų kalbos, konsultuodamasi su anglų kalbos specialistu.

Mokiniai 6 teiginius turėjo suranguoti nuo 1 (visiškai nesutinku) iki 7 (visiškai sutinku). Teiginio pavyzdys: *Aš jaučiuosi suprastas savo mokytojo* (angl. *I feel understood by my instructor*). Šio instrumento vidinį suderinamumą patvirtina Cronbach  $\alpha$  koeficientas, kuris lygus 0,898.

**Mokinių lyderystės klausimyno duomenų analizės metodai.** Mokiniam skirtų klausimyno skalių suderinamumui nustatyti skaičiuotas Cronbach  $\alpha$  koeficientas, kurio reikšmė gali būti nuo 0 iki 1. Jei Cronbach  $\alpha$  siekia 0,70 ir daugiau, klausimynas tinkamas tyrimams (DeVellis, 2003).

Analizuojant tyrimo duomenis buvo skaičiuoti procentiniai dažniai, vidurkiai. Statistiniams nepriklausomų grupių vidurkių skirtumams tikrinti skaičiuotas Stjudento t-kriterijus. Kintamųjų tarpusavio ryšiams nustatyti atlikta koreliacinė analizė, skaičiuojant Pirsono koreliacijos koeficientą. Taikytas nparametrinis Pirsono  $\chi^2$  kriterijaus testas, kuriuo galima nustatyti kintamųjų nepriklausomumą.

**Tyrimo procedūra.** Tyrimo duomenys rinkti 2018 m. gegužės mėn. Pirmiausia dėl tyrimo buvo tartasi su mokyklų administracija, gautas jų leidimas atlikti tyrimą. Numatyta apklausti visus 5–11 klasių mokinius. Mokinių tėvai apie tyrimą buvo informuojami pranešant raštu ir per TAMO elektroninį dienyną, jie dėl vaiko (ne)sutikimo dalyvauti tyrime turėjo informuoti klasės vadovą ar tyrėjus. Tik viena mama informavo, kad jos vaikas nedalyvaus tyrime, nes mokosi pagal individualią programą. Sutartu su administracija laiku tyrėjos atvyko į mokyklą, pristatė mokiniams tyrimo tikslą ir gavo jų raštiškus sutikimus dalyvauti tyrime. Klausimynus vaikai pildė pamokos metu, dalyvaujant 2 tyrėjoms ir atsakant mokiniams į jiems iškilusius klausimus. Vidutinis pildymo laikas – 30 min.

## 5. 2. Mokinių lyderystės tyrimo rezultatai

Teorinėje šios ataskaitos dalyje apžvelgus veiksnius, darančius įtaką mokinių, gyvenančių nepalankioje SEK aplinkoje pasiekimus, išryškėjo, kad klasės mokymo(si) aplinka yra vienas iš veiksnių, galinčių skatinti ar slopinti šių mokinių pasiekimus. Plačiąja prasme, būtent, šis fenomenas ir apibrėžiamas kaip sąlygos, kurios skatina ir padeda mokinių mokymuisi. UNESCO *Mokymosi aplinkų tyrimų apžvalgoje* (A Place to Learn: Lessons from Research of Learning Environments, 2012) pateikiami keturi pagrindiniai šių (mokymosi) aplinkų principai: saugumas (ang. *safety*), sveikata (ang. *health*), socialinis teisingumas / lygios galimybės (ang. *equity*) ir inkluzija (ang. *inclusion*), kurie, mūsų tyrimo atveju, yra labai svarbūs. Kita vertus, sukurtos tinkamos mokymosi sąlygos, kai mokytojai sugeba klausytis, parodyti empatiją ir rūpestį ir turėti teigiamą požiūrį, didelius lūkesčius šių mokinių atžvilgiu, įgalina mokinius lyderystei. „Vaikų

lyderystė prasideda demokratinėse klasėse ir mokyklose, kur skatinama ir išklausoma mokinių nuomonė“ (Lambert, 2011, p. 85). Būti išgirstam – tai pirmas rodiklis (Mansfield, Welton, Halx 2018; Mitra, Gross, 2009). Kiti rodikliai, pasak mokslininkų, gali būti siejami su bendromis klasės veiklomis, pvz., problemų sprendimu, efektyviu bendradarbiavimu, tikslo siekimu (Hay, Dempster, 2004). Taigi siekdamas išryškinti mokinių lyderystės kūrimąsi siekiant asmeninės ugdymo(si) sėkmės, glaustai pateikiame mokinių lyderystės auginimą iš dviejų perspektyvų: (1) analizuojant klasės aplinkos tyrimų rezultatus ir (2) gilinantis, kiek mokytojai suteikia vaikams autonomijos, kurdami palaikančią (o ne kontroliuojančią) mokinių aplinką (t. y. mokymosi klimato tyrimo rezultatai ir jų analizė).

Aptariant klasės aplinkos rezultatus, galime matyti, kad:

- Mokinių sanglaudos tyrimo rezultatai leidžia teigti, kad projekto mokyklų *mokiniai gana artimai bendrauja klasėse, pažįsta vieni kitus, yra draugiški*. Daugiau nei du trečdaliai šių mokinių žymėjo, kad jie dažnai arba visada moka dirbti su klasės draugais, lengvai su jais susidraugauja ir pan. Tačiau, *kai reikia teikti pagalbą, ją vienas kitam suteikia tik kas antras mokinytis*. Šiuo atveju taip pat skiriasi mergaičių ir berniukų elgesys, pastarieji linkę pagelbėti draugui žymiai rečiau. Pažymėtina, kad skiriasi tyrimo rezultatai pagal klasių koncentrus. Tai yra vyresnieji pagrindinės mokyklos paskutinių klasių (9–10 kl.) mokiniai žymėjo, kad jiems sunkiau susidraugauti su klasės draugais nei žemesnių klasių (5–6 kl.).
- *Pedagogai yra linkę padėti vaikams dalykiniais klausimais*, tai yra beveik pusė mokinių teigia, kad mokytojai dažnai arba beveik visada savo klausimais padeda suprasti mokomąją medžiagą, du trečdaliai – kad prie jų mokytojas prieina padėti, kai sunkiai sekasi, pasikalba. *Tačiau ryškėja, kad mokiniams gali trūkti asmeninio pedagogo dėmesio*: tik kas trečias vaikas pažymėjo, kad mokytojai dažnai atsižvelgia į jo jausmus, pasidomi juo asmeniškai ar nutraukia darbą, kad jam padėtų. Vėl skiriasi tyrimo rezultatai pagal klasių koncentrus: kuo vyresni mokiniai, tuo mažiau mokytojai skiria asmeninio ir dalykinio dėmesio.
- Tyrimo duomenys leidžia teigti, kad *įsitraukimas pamokoje nėra labai aukštas*. Antai net trečdalis mokinių žymėjo, kad jie tik kartais per pamokas diskutuoja, kaip išspręsti problemas, užduoda klausimus, paaiškina ar reiškia savo nuomonę. Kaip matyti, *dažniausia mokytojo įtraukimo į darbą strategija yra mokinių klausinėjimas, mažiausia – prašymas paaiškinti, kaip mokiniai sprendžia problemas*. Taip pat nustatyta, kad berniukai ir vaikinai idėjas diskutuoja rečiau nei mergaitės ar merginos. Šios skalės tyrimo rezultatai statistiškai reikšmingai nesiskiria pagal klasių koncentrus.
- Tik daugiau nei trečdalis mokinių žymi, kad jie *dažnai ir visada aktyviai dirba pamokoje*: diskutuoja, reiškia savo nuomonę, užduoda klausimus ar pateikia savo sprendžiamų problemų paaiškinimus. Pastebėtina, kad, mokinių teigimu, jie *dažniau atlieka praktinius darbus*,

siekdami atsakyti į mokytojo klausimus nei į savo ar diskusijos. Taip pat lyginant šios skalės vidurkius pagal lytį, gautas statistiškai reikšmingas skirtumas. Vadinasi, mergaitės ir merginos dažniau nei berniukai ir vaikinai mokydamosi atlieka praktinius darbus, sprendžia problemas ir įrodinėja.

- Dar vieni tyrimų rezultatai, sietini su sudarytomis galimybėmis puoselėti mokinių savivertę ir savigarbą, atsispindi orientavimosi į užduotį skalėje. Tai teiginiai, kuriems mokiniai skyrė itin aukštus vertinimus. Dauguma jų žymėjo, kad jie *dažnai arba visada žino, kiek turi padaryti, stengiasi suprasti pamokų darbą, yra pasirengę laiku pradėti pamoką*. Viena vertus, gali būti, kad tokie aukšti tyrimo rezultatai gali būti paveikti socialinio pageidaujamos, kai tiriamieji, šiuo atveju mokiniai, nori pateikti save kuo geriau. Kita vertus, mokiniai pažymėjo, kad jiems sunku susikaupti pamokoje, jiems nėra svarbu atlikti tam tikrą darbą ar jie nepadarė tiek, kiek yra nusimatę. Vėl ryškėja tendencija, kad mergaitės ir merginos dažniau pamokoje dirba aktyviai ir valdo savo mokymosi procesą. Lyginant šios skalės vidurkius pagal lytį, gautas statistiškai reikšmingas skirtumas. Taip pat skiriasi tyrimo rezultatai pagal klasių koncentrus: kuo vyresni mokiniai, tuo mažiau žymėjo, kad jie valdo savo mokymąsi pamokoje. Vadinasi, galime kelti prielaidą, kad *vyresnių klasių ugdytiniais būdingas mažesnis pasirengimas pamokai ir savivaldus mokymasis*.
- Bendradarbiavimo skalės tyrimo rezultatai taip pat leidžia pamatyti, kiek kuriama aplinka sudaro sąlygas mokiniams jaustis gerai. *Didesnė dauguma mokinių teigė, kad dirbant grupėje dirba visa komanda, jie dalinasi su klasės draugais knygomis ir kitomis priemonėmis; bendradarbiauja su kitais mokiniais*. Tačiau ryškėja, kad *sudėtingiau* projekto mokiniams *mokytis iš klasės draugų, kartu dirbti projektuose ir kartu dirbdami mokiniai ne visada siekia pamokos tikslų*. Šios skalės tyrimo rezultatai statistiškai reikšmingai nesiskiria pagal klasių koncentrus ar lytį.
- Dviem trečdaliams projekto mokyklų mokinių atrodo, kad mokytojai elgiasi su jais taip pat kaip ir su kitais klasės mokiniais. Tačiau norėtusi pabrėžti, kad ir šioje skalėje atsiskleidžia, kad asmeninio pedagogo dėmesio galėtų būti daugiau: mokytojai padrašintų, pagirtų, padėtų suprasti ir, svarbiausia, sudarytų sąlygas pasisakyti ar skirtų dėmesį vaiko klausimams. Nustatyta, kad tyrimo rezultatai skiriasi pagal klasių koncentrus: kuo vyresni mokiniai, tuo mažiau jie žymėjo, kad mokytojai jiems suteikia tiek pat dėmesio kaip ir kitiems.

Mokinių tyrime buvo siekta pasižiūrėti į mokyklos aplinką ir kitu aspektu: kiek mokytojas augina mokinį, jo savarankiškumą, ar kiek jį kontroliuoja (mokinių mokymosi klimato (angl. *The Learning Climate Questionnaire (LCQ)* tyrimas). Autonomijos (savarankiškumo) palaikymas, anot mokslininkų (Deci et al., 1991) reiškia, kad tas, kuris turi tam tikrą galią (pvz., mokytojas) priima kito (pvz., mokinio) perspektyvą, pripažįsta jo jausmus ir suteikia jam tinkamą informaciją ir

galimybes pasirinkimui, sumažinant reikalavimų ir spaudimo naudojimą. Autonomiją palaikantis mokytojas, pvz., suteikia mokiniams reikiamą informaciją, padrąsindamas juos naudotis šia informacija sprendžiant problemą savo nuožiūra. Priešingai, kontroliuojantis mokytojas daro spaudimą elgtis tam tikrais būdais, naudoja tam tikrus apdovanojimus ar bausmes. Šiuo atveju pedagogas pasako vaikams, kaip išspręsti problemas tam tikru būdu, kad vėliau gerai parašytų patikrinimo darbus. Galime matyti, kad autonomiška ir palaikanti aplinka (o ne kontroliuojanti) iš esmės yra tai, ką mes vadiname į mokinių orientuota aplinka.

*Tyrimo rezultatai dar kartą patvirtina klasės aplinkos rezultatus:* daugiau nei du trečdaliai projekto mokinių turi gana glaudų ryšį su savo mokytojais, jie teigia, kad jaučiasi suprasti savo mokytojų. Tai yra daugiau nei du trečdaliai šių vaikų ir merginų žymėjo, kad mokytojai suteikia jiems pasirinkimų, juos supranta, drąsina užduoti klausimus, išreiškia pasitikėjimą jų gebėjimais. Tačiau pastebėta, kad mokytojai gana retai siekia įgalinti vaikus savarankiškai mokytis, nes mokinių teigimu, jie per mažai stengiasi suprasti, kaip mokinys ketina atlikti užduotį, prieš pasiūlydami kitokį būdą; per mažai klausia mokinių, kaip jie nori atlikti užduotis. Taip pat, lyginant ne vienas paskui kitą einančius (bet tolimesnius, pvz., 5–6 kl. ir 9–10 kl.) klasių koncentrus, rastas statistiškai reikšmingas skirtumas: ryškėja, kad mokiniai mokosi aukštesnėje klasėje, tuo, jų nuomone, mažiau autonomijos jiems suteikia mokytojas. Vertinant tyrimo rezultatus pagal mokyklas, visų mokyklų rezultatai yra panašūs. Tyrimo rezultatuose pagal lytį statistiškai reikšmingo skirtumo nerasta, taip pat mokyklos klimato skalės duomenys beveik nekoreliuoja su mokinių įvertinimais.

Aptariant šiuos mokinių mokymosi klimato ir pedagogų motyvacijos stiliaus tyrimo rezultatus, pastebėtina, kad projekto mokytojai dar linkę taikyti daugiau kontroliuojantį nei autonomiją skatinantį motyvacijos stilių ugdymo procese. Manytina, kad pedagogai turėtų labiau siekti autonomiją palaikančio elgesio. Anot mokslininkų (Reeve et al., 2008) tai būtų: išklausti ir padrąsinti mokinius kalbėti, atsižvelgti į tai, ko vaikai nori ar jiems reikia, skirti laiko savarankiškiems mokinių darbams ir kurti fizinę aplinką, kur mokiniai galėtų laisvai pasiekti visus mokymosi resursus, padrąsinti, kad jie sugeba, ir panašiai.

Apibendrinant klasės aplinkos ir mokymosi klimato tyrimo rezultatus, galima teigti, kad projekto mokyklose siekiama kurti mokymosi aplinką, kuri skatintų mokinių lyderystę: gana dažnai mokytojai suteikia asmeninį dėmesį mokiniams, įtraukia juos į mokymąsi, užtikrina visų mokinių tokias pačias galimybes aktyviai dalyvauti ugdymo(si) procese.

Tačiau norėtusi pažymėti, kad mokyklos bendruomenė atkreiptų dėmesį į kelis labai svarbius aspektus. Pirma, labiau *išgirstų mokinių balsą*, tai yra sudarytų galimybes mokiniams pasisakyti, skirtų dėmesį jų klausimams, įtrauktų mokinius į mokymosi veiklų pasirinkimą ir pan. Anot L. Lambert „netgi drįsčiau tvirtinti, kad tokia galimybė (išsakyti nuomonę – autorių pastaba)

yra svarbiausias mokinių pažangos veiksnys“ (2011, p. 87), todėl, manytina, kad įsiklausyti į mokinius yra labai svarbu.

Antra, analizuojant gautus duomenis pagal amžiaus grupes, ryškėja, kad pedagogai yra linkę mažinti mokinių autonomiją mokantis aukštesnėse klasėse, tai yra šiems mokiniams mažiau suteikia dalykinio ir asmeninio dėmesio. Patartina, kad mokytojai siektų ir *aukštesnėse klasėse modeliuoti mokinių ugdymą pagal socialinio konstruktyvizmo ir artimosios vystymosi plėtros zonos principus*, suprantant aktyvaus mokymosi svarbą ir į mokinius žvelgtų kaip į aktyvius iš prigimties, save reguliuojančius besimokančiuosius.

Trečia, būtina *didesnę dėmesį skirti berniukų / vaikų dalyvavimui pamokose*, nes jie linkę būti mažiau aktyvūs. Tai patvirtina ir kitų tyrėjų duomenys (Wolf, Fraser, 2008).

Ketvirta, *drąsiau parodyti asmeninį dėmesį mokiniui*, nes tai įgalina jį mokymuisi. Pedagoginėje sąveikoje vienas iš svarbiausių dėmenų šalia mokymosi strategijų, mokytojo vaidmens, mokinio vaidmens yra mokinio ir mokytojo tarpasmeninis ryšys. Jau buvo minėta, kad susikūręs (teigiamas ar neigiamas) šis santykis yra vienas iš mokymosi rezultatų. Tad siekiant kurti mokinių mokymuisi konstruktyvią aplinką, svarbus yra šiltas, artimas bendravimas. Būtent aukščiausia pedagoginės sąveikos koncepcija – mentorystė (angl. *mentoring*) – pagal D. Beutel (2010), įgalina pedagogą ir besimokantį bendradarbiavimui, kuris yra lydimas artimos tarpasmeninės sąveikos, abipusės pagarbos, mokymosi aistros ir skatina mokinį pasirinkti mokymosi galimybes, tai yra pačiam valdyti savo mokymąsi.

Ir galiausiai, kelti *aukštus lūkesčius visiems mokiniams*, taip pat ir mokiniams iš nepalankios SEK aplinkos. 2015 metų PISA tyrimo rezultatai rodo, kad Lietuvos mokinių lyginant vaikų iš skirtingos SEK aplinkos, lūkesčiai statistiškai reikšmingai skiriasi: aukšto SEK statuso vaikai kelia aukštesnius tikslus sau, galvoja apie tolimesnes perspektyvas, nei vaikai iš žemo SEK (OECD, 2016). Todėl šių ugdytinių skatinimas eiti augimo mąstysenos keliu (angl. *growth mindset*) turėtų būti vienas iš siekiamų uždavinių. Tai yra augimo mąstysena – kiekvienas gali augti ir pasiekti, ko nori, atkakliai dirbdamas, kiekvienas gali išmokti visko, ko imasi (Dweck, 2008, 2017; Dweck, Walton, Cohen, 2014) – turi vadovautis tiek mokiniai, tiek juos mokantys mokytojai.

### **5.3. Mokinių lyderystės tyrimo rezultatų analizės apibendrinimas**

Trečiojo tyrimo uždavinio – (3) *išryškinti mokinių lyderystės kūrimąsi siekiant asmeninės ugdymo(si) sėkmės* – duomenų analizės pagrindu galime teigti, kad:

- Projekto mokyklose siekiama kurti mokymosi aplinką, kuri skatintų mokinių lyderystę: mokinių teigimu, mokytojai suteikia jiems dalykinį ir asmeninį dėmesį, siekia įtraukti į mokymo(si) procesą, sudaro galimybes bendradarbiauti tarpusavyje (nors dažnai tai tampa iššūkiu), užtikrina visų mokinių lygias galimybes aktyviai dalyvauti pamokoje.

- Vis dėlto mokinių tyrimo rezultatuose ryškėja ir erdvė, kur mokytojai gali dar daugiau suteikti galimybių mokinių lyderystei:
  - labiau išgirsti mokinių balsą, tai yra skirti didesnę dėmesį jų klausimams, pasisakymams, įtraukti mokinius į mokymosi veiklų pasirinkimą ir pan.;
  - nustatyta, kad pedagogai yra linkę mažinti mokinių autonomiją mokantis aukštesnėse klasėse, tai yra, mokinių požiūriu, mokytojai per mažai stengiasi suprasti, kaip jie ketina atlikti užduotį ar paklausia jų, kaip jie nori tai daryti. Tad siektina motyvuojant bet kurio amžiaus mokinius taikyti autonomiją (savarankiškumą) palaikantį stilių, nes tai įgalina mokinius įsitraukti į mokymo(si) procesą, valdyti savo mokymąsi ir prisiimti atsakomybę;
  - didesnę dėmesį skirti berniukų / vaikinų dalyvavimui pamokose, nes jie projekto mokyklose linkę būti mažiau aktyvūs;
  - drąsiau parodyti asmeninį dėmesį mokiniui, nes aukščiausia pedagoginė sąveika – mentorystė – įgalina pedagogą ir besimokantįjį bendradarbiavimui, kuris yra lydimas artimos tarpasmeninės sąveikos, abipusės pagarbos, mokymosi aistros ir skatina mokinį pasirinkti mokymosi galimybes, tuo pačiu siekiamas poveikis mokiniui neapsiriboja tik akademiniais pasiekimais rezultatais, bet yra pagrįstas individualia pažanga ir mokymosi visą gyvenimą gebėjimais;
  - kelti aukštus lūkesčius visiems mokiniams, neišskiriant ugdytinių iš nepalankios socialinės-ekonominės-kultūrinės aplinkos.

Linktume pabrėžti, kad augimo mąstysenos nuostatomis turi vadovautis tiek mokiniai, tiek juos mokantys mokytojai, tiek visa mokyklos bendruomenė.

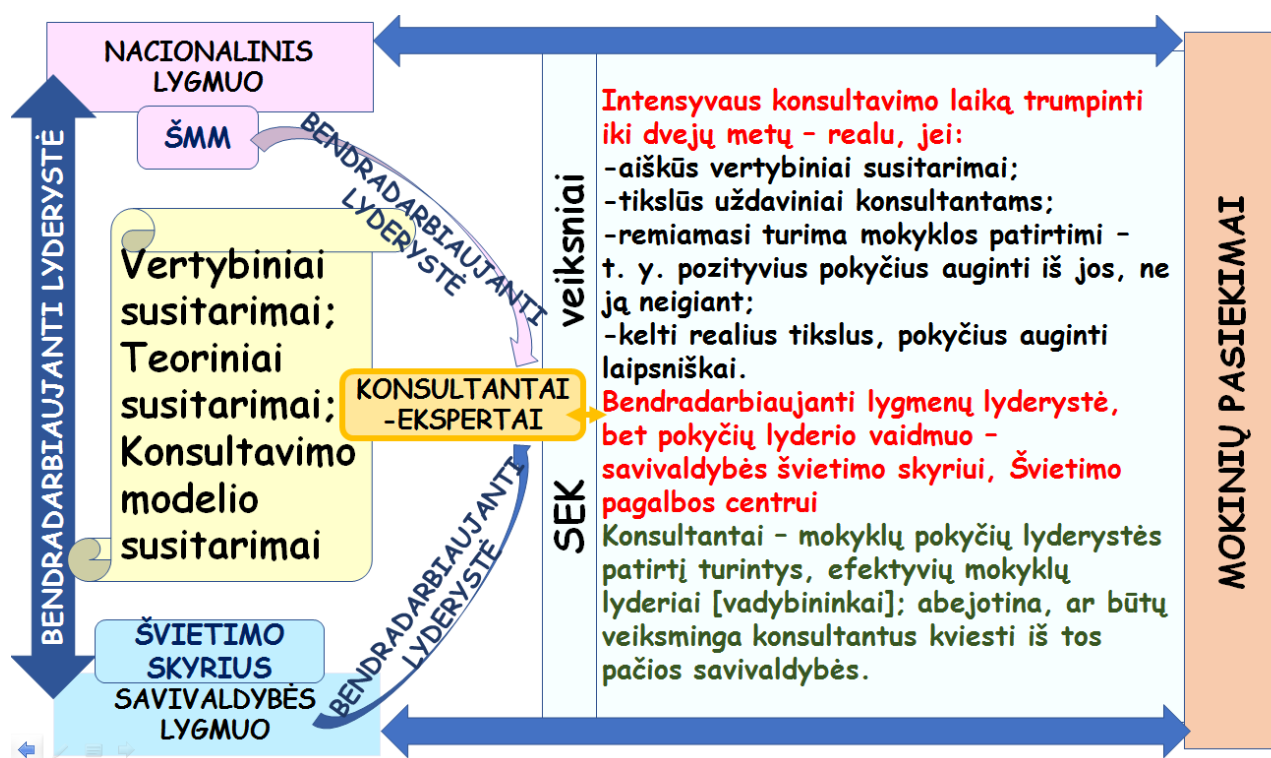
## **6. Projekto „Iniciatyva savivaldybėms“ tyrimo apibendrinimas**

Apibendrinamos tyrimą norėtume pateikti bendriausią išvadą: projektas „Iniciatyva savivaldybėms“ laikytinas iš esmės sėkmingu projektu, vedusiu į mokinių pasiekimų gerėjimą. Nors iš pradžių orientuotasi ir skelbta, kad jo tikslas – pagerinti akademinį mokinių pasiekimą, bet vykdant projekto veiklas paauginti ir jo dalyviai – vadovai, mokytojai, ypač – vaikai auginti kaip asmenys, mokyklos – kaip organizacijos.

Projektas „Iniciatyva savivaldybėms“ pagrindu galima teigti, jog išbandytas 5-kių Kupiškio rajono savivaldybės mokyklų konsultavimo gerinant mokinių pasiekimus modelis vadintinas ilgalaikiu (apie 434 konsultacijų dienos) intensyvaus konsultavimo (apie 2604 konsultavimo val.) modeliu. Mokinių pasiekimams gerėti jis yra veiksmingas, todėl galėtų būti taikomas kitose analogiškose savivaldybėse. Tačiau jis imlus konsultantų darbo laiko, apskritai

laiko, finansų – trejų metų projekto išlaidos buvo 90 tūkst. Eur. (tiesa, tai aprėpia ne vien konsultavimą, o ir mokymų mokyklose gausą, renginius, patirties knygą ir t.t.). Atkreiptume dėmesį, kad norint išbandytą konsultavimo modelį taikyti galimos jo korekcijos, tačiau būtinos ir tam tikros sąlygos, kad modelis sėkmingai veiktų. Tokias pirmines sąlygas pateikiame 2 paveiksle.

Įmanoma, kad intensyvaus konsultavimo laikas galėtų trumpėti iki dvejų metų. Tačiau tam prieš imantis taikyti intensyvaus konsultavimo modelį būtini aiškūs visų švietimo valdymo lygmenų vertybiniai susitarimai, išskirti tikslūs uždaviniai konsultantams, kurie konsultuodami remtųsi turima konsultuojamos mokyklos patirtimi – t. y. pozityvius pokyčius augintų iš jos, o ne ją neigtų. Būtina kelti realius mokyklų pažangos tikslus, pokyčius auginti laipsniškai. Būtina visų švietimo lygmenų bendradarbiaujanti lyderystė, tačiau kai nėra konkretaus kaitos projekto ir jo koordinatoriaus, pokyčių lyderio vaidmenį derėtų prisiimti savivaldybės švietimo skyriui, gal ir švietimo pagalbos centrui. Konsultantais efektyvu rinktis mokyklų pokyčių lyderystės patirtį turinčius efektyvius mokyklų lyderius, rekomenduotina, kad jie būtų kviečiami ne iš tos pačios savivaldybės.



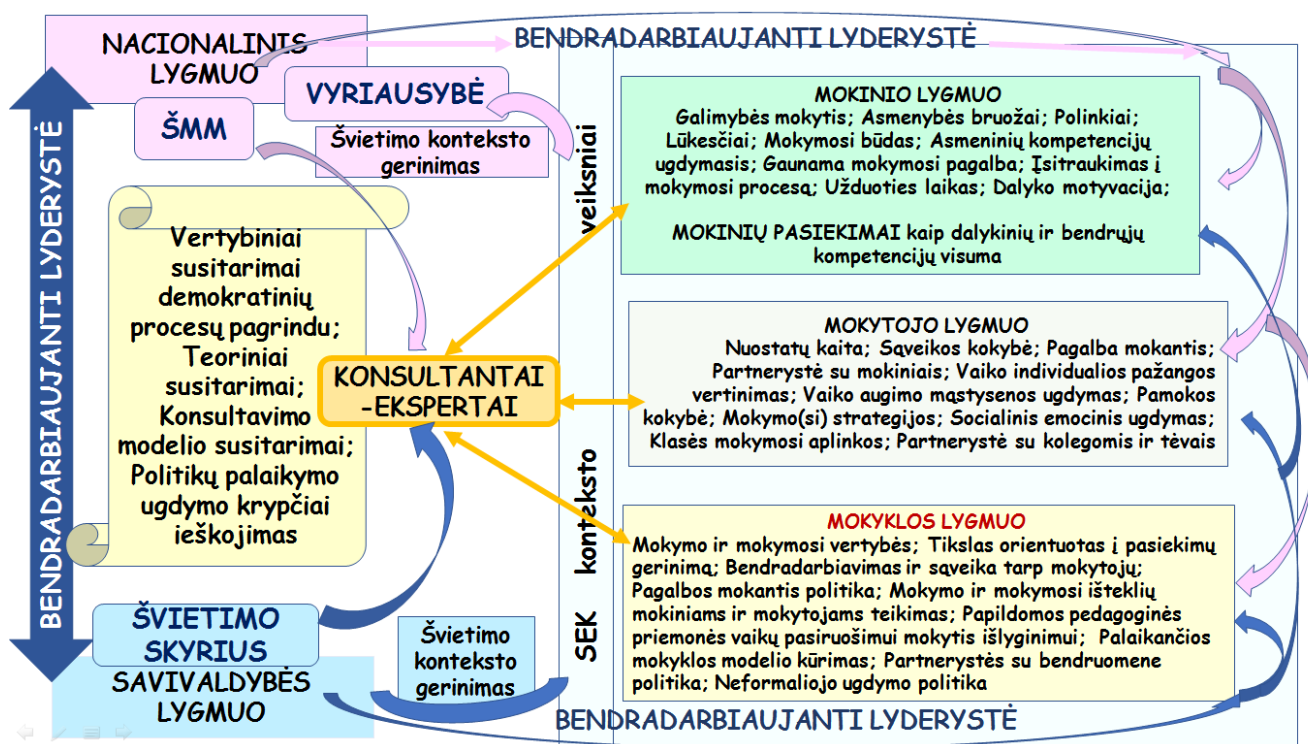
2 pav. Būtinios sąlygos intensyvaus ilgalaikio konsultavimo modeliui taikyti

Tirto atvejo – projekto „Iniciatyva savivaldybėms“ – pagrindu siūlytume tokį apibendrintą hipotetinį intensyvaus ilgalaikio konsultavimo modelį (3 pav.). Aptardamos siūlomą modelį pabrėžtume pirmiausia tiesiogiai mokyklų pokyčius pasiekimų gerinimo link vedantį trejetą – ministeriją, savivaldybės švietimo skyrių ar švietimo pagalbos centrą ir konsultantą ar konsultantus – susaistytą bendradarbiaujančios lyderystės, įsipareigojantį demokratinių procesų pagrindu priimtiems vertybiniais, teoriniams paradigminiams susitarimams, pasirenkamo konsultavimo



modelio specifikai priklausomai nuo mokyklos situacijos. Kad konsultuojamos mokyklos nepatirtų vieni kitiems prieštaraujančių reikalavimų, būtina rasti politikų palaikymą prisiimtoms švietimo vertybėms, ugdymo kryptį tiek nacionaliniu, tiek savivaldos lygmenimis.

Drįstume manyti, kad Švietimo ir mokslo ministerijos švietimo politikams, veikianties bendradarbiaujančios lyderystės principais, šioji lyderystė turėtų būti nukreipiama ne tik vertikaliai mokyklos, mokinių pasiekimų link, bet ir horizontaliai nacionaliniame lygmenyje: derėtų diskutuoti su kitomis valdžios struktūromis (Vyriausybė, Seimas, Prezidento institucija) dėl švietimui primetamos politikos požiūrio į žmogų valstybėje, mokytojų, mokyklų vadovų darbo vertinimo, drauge – ir mokytojų prestižo klausimais. Diskutuoti derėtų ir dėl mažų mokyklų politikos. Manytume, kad mažų mokyklų išlaikymą arba uždarymą derėtų diskusijose sieti su jų vaidmeniu regionų, kaimo gaivinimo politikoje, pačioms mokykloms suteikiant konsultacinę paramą kaip paskutinį šansą tapti stipriomis, gebančiomis gerinti mokinių pasiekimus ir tai įrodančiomis, realiai dirbančiomis su bendruomenėmis, mokinių tėvais kaip bendruomenės dalimi. Kad tokios veiklos pasiteisina ir gerina mokinių pasiekimus, įrodo Kupiškio rajono mažų mokyklų, dalyvavusių projekte, patirtys.



3 pav. Hipotetinis intensyvaus ilgalaikio konsultavimo modelis

Diskutuotinas ir mokinių pasiekimų sampratos klausimas – ar tai tik PISA tyrimų, standartizuotų testų, PUPP akademiniai rezultatai, ar ir daroma, stebima, įvertinama ugdymosi pažanga. Čia retoriškai klaustume: jei švietimo politikai nediskutuoja, kai pirmieji dėmenys dabar

taip suabsoliutinami politikų, įvairių reitinguotojų, spaudos, ko tada valstybės švietime verta *Geros mokyklos koncepcija?*

Matytume poreikį diskutuoti ir dėl apskritai švietimo konteksto gerinimo šalies mastu – socialinės, kultūros, sveikatos, švietimo politikos derinimo, joms skirtų lėšų kooperavimo. Atliktas tyrimas įrodo, kad sutelkusi pastangas padėti žmonėms, ypač jauniems, įgyti profesiją, įsidarbinti, Kupiškio rajono savivaldybė mažina ilgalaikių pašalpos gavėjų būrį. O kooperuodama tuo pat metu vykdomų socialinių ir švietimo projektų lėšas pozityviai veikia bendruomenės, taigi pamažu palankesnis mokykloms tampa švietimo kontekstas. Kitaip tariant, siekiant nepalankaus SEK įveikimo būtina apjungti švietimo ir socialinės politikos pajėgas.

Prisimindamos lyderystės teoretikės L. Lambert (2011) priesakus švietimo skyriams, kaip šie galėtų išreikšti savo bendradarbiaujančią lyderystę padėdami mokykloms gerinti mokinių pasiekimus, linktume dalį priesakų sieti ir su nacionaliniu švietimo lygmeniu. Antai mokslininkei atrodo svarbu, kad bendruomenės nariai būtų skatinami kartu kurti bendrą švietimo viziją, kad švietime vyrautų demokratiniai procesai, kad visi kartu keltų probleminius klausimus ir juos spręstų, kad sprendimai būtų surandami per bendrą diskusiją, o ne numatomi iš anksto. Švietimo politikų įsitraukimas į diskursą vertybiniais švietimo klausimais šiuo metu kaip niekada reikalingas.

Tyrimo duomenys bus analizuojami įvairiais pjūviais mokslo straipsniuose, aptariami su suinteresuotomis šalimis. Bet viena jie neabejotinai rodo: suteikus deramą intensyvią pagalbą, mažų mokyklų vadovų, mokytojų galios pažadinamos ir nukreipiamos mokinių ugdymosi sėkmei kurti.

## Literatūra

1. Appleton, J. J., Christenson, S. L., Furlong, M. J. (2008). Student Engagement with School: Critical Conceptual and Methodological Issues of the Construct. *Psychology in the Schools*, 45(5), 369–386. <https://doi.org/10.1002/pits.20303>
2. Bandura, A. (2006). Guide for Constructing Self-Efficacy Scales. In F. Pajares & T. Urdan (Eds.), *Adolescence and education: Vol. 5. Self efficacy and adolescence*. Greenwich, CT: Information Age. 307–337.
3. Beere, M. A., Pica, M. A., Maurer, M. A. (1996). Social Desirability and Dissociative Experiences Scale. *Dissociation*, 9(2), 130–133.
4. Beutel, D. (2010). The Nature of Pedagogic Teacher–Student Interactions: a Phenomenographic Study. *The Australian Educational Researcher*, 37(2), 77–91.
5. Block, P. (2013). *Nepriekaištingas konsultavimas: kaip paskatinti naudotis jūsu kompetencija*. Vilnius: Eugrimas.
6. Brandišauskienė, A. (2015). Veiksmingos mokymo(si) aplinkos kūrimo prielaidos. Iš Martišauskienė, E. (sud). *Edukologijos inžinerijos link: teorijos ir praktikos sanglauda*. Vilnius: Lietuvos edukologijos universiteto leidykla. 367–419.
7. Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2011). *Research Methods in Education*. New York: Routledge.
8. Creemers, B. P. M., Kyriakides, L. (2010). Using the Dynamic Model to Develop an Evidence-Based and Theory-Driven Approach to School Improvement. *Irish Educational Studies*, 29(1), 5–23. <https://doi.org/10.1080/03323310903522669>
9. Deci, E. L., Schwartz, A., Sheinman, L., & Ryan, R. M. (1981). An Instrument to Assess Adult's Orientations Toward Control versus Autonomy in Children: Reflections on Intrinsic Motivation and Perceived Competence. *Journal of Educational Psychology*, 73, 642–650.
10. Deci, E. L., Vallerand, R. J., Pelletier, L.G., Ryan, R. M. (1991). Motivation and Education: The Self-Determination Perspective. *Educational psychologist*, 26(3 & 4), 325–346.
11. DeVellis, R. (2003). *Scale Development: Theory and Applications: Theory and Application*. Thousand Okas, CA: Sage.
12. Djigic, G., Stojiljkovic, S. (2012). Protocol for Classroom Management Styles Assessment Designing. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 45, 65–74.
13. Dörnyei, Z. (2007). *Creating a Motivating Classroom Environment*. Interneto prieiga: <http://www.educ.ualberta.ca/staff/olenka.bilash/Best%20of%20Bilash/motivating%20classroom%20environment.pdf>
14. Dweck, C. S. (2008). *Mindsets and Math/Science Achievement*. Interneto prieiga: [http://www.growthmindsetmaths.com/uploads/2/3/7/7/23776169/mindset\\_and\\_math\\_science\\_achievement\\_-\\_nov\\_2013.pdf](http://www.growthmindsetmaths.com/uploads/2/3/7/7/23776169/mindset_and_math_science_achievement_-_nov_2013.pdf)
15. Dweck, C. S. (2017). *Tu gali. Atskleiskite savo galimybes*. Vilnius: Alma Littera.
16. Dweck, C. S., Walton, G. M., Cohen, G. L. (2014). *Academic Tenacity Mindsets and Skills that Promote Long-Term Learning*. Interneto prieiga: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED576649.pdf>
17. Evers, J. (2011). From the Past into the Future. How Technological Developments Change our Ways of Data Collection, Transcription and Analysis. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 12(1), Art. 38. Interneto prieiga: <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fgs1101381>



35. Mitra, D. L., Gross, S. J. (2009). Increasing Student Voice in High School Reform: Building Partnerships, Improving Outcomes. *Educational Management Administration Leadership*, 37, 522–543. <https://doi.org/10.1177/1741143209334577>
36. MOSTA (2018). *Aukštojo mokslo prieinamumas: ar skirtingo SES vaikams sudarome lygias galimybes įgyti išsilavinimą*. Interneto prieiga: <https://www.mosta.lt/images/tyrimai/am-prieinamumas-2018.pdf>
37. OECD (2016), PISA 2015 Results (Volume I): Excellence and Equity in Education, PISA, OECD Publishing, Paris. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264266490-en>
38. OECD (2016), PISA 2015 Results (Volume II): Policies and Practices for Successful Schools, PISA, OECD Publishing, Paris. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264267510-en>
39. Reeve, J. (2012). A Self-Determination Theory Perspective on Student Engagement. In: Sandra L. Christenson, Amy L. Reschly, Cathy Wylie (Eds.), *Handbook of Research on Student Engagement*, 149–172. [https://doi.org/10.1007/978-1-4614-2018-7\\_7](https://doi.org/10.1007/978-1-4614-2018-7_7)
40. Reeve, J., Ryan, R., Deci, E. L., Jang, H. (2008). Understanding and Promoting Autonomous Self-Regulation: A Self-Determination Theory Perspective. In D. H. Schunk & B. J. Zimmerman (Eds.), *Motivation and self-regulated learning: Theory, research, and applications* Mahwah, NJ, US: Lawrence Erlbaum Associates Publishers. 223–244.
41. Reynolds, D., Sammons, P., Fraine, B., Damme, J., Townsend, T., Teddlie, Ch., Stringfield, S. (2014). Educational Effectiveness Research (EER): A State-of-the-art Review. *School Effectiveness and School Improvement*, 25(2), 197–230.
42. Silva, D., Gimbert, B. and Nolan, J. (2000). Sliding the Doors: Locking and Unlocking Possibilities for Teacher Leadership. *Teachers College Record*, 102(4), 779–804.
43. *Tarptautinis penkiolikmečių tyrimas. Programme for International Student Assessment OECD PISA 2015. Ataskaita*. Vilnius: Nacionalinis egzaminų centras, 2016.
44. Tschannen-Moran, M., Woolfolk-Hoy, A. (2001). Teacher Efficacy: Capturing an Elusive Construct. *Teaching and Teacher Education*, 17(7), 783–805. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(01\)00036-1](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(01)00036-1)
45. UNESCO (2009). *Policy Guidelines on Inclusion in Education*. Paris: UNESCO. Interneto prieiga: <http://unesdoc.unesco.org/images/0017/001778/177849e.pdf>
46. UNESCO (2012). *A Place to Learn: Lessons from Research of Learning Environments*. Interneto prieiga: <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002154/215468e.pdf>
47. Valuckienė, J., Balčiūnas, S., Katiliūtė, E., Simonaitienė, B., Stanikūnienė, B. (2015). *Lyderystė mokymuisi: teorija ir praktika mokyklos kaitai*. Šiauliai: Titnagas.
48. Wolf, S. J., Fraser, B. J. (2008). Learning Environment, Attitudes and Achievements among Middle-school Science Students using Inquiry-based Laboratory Activities. *Research in Science Education*, 38(3), 321–341.
49. Zhang, Y., Wildemuth, B. M. (2009) Qualitative Analysis of Content. In B. Wildemuth (Ed.). *Applications of Social Research Methods to Questions in Information and Library Science*. Westport, CT: Libraries Unlimited. 308–319.
50. Žydzūnaitė, V., Sabaliauskas, S. (2017). *Kokybiniai tyrimai. Principai ir metodai*. Vilnius: Vaga, p. 58.