

Mokytojo profesionalumą lemiantys transformacinės lyderystės gebėjimai: mokytojų praktikų požiūris

Rasa Nedzinskaitė¹, Marijona Barkauskaitė²

¹ Lietuvos edukologijos universitetas, Ugdymo mokslų fakultetas, Edukologijos katedra, Studentų g. 39, 08106 Vilnius, rasa.nedzinskaite@leu.lt

² Lietuvos edukologijos universitetas, Ugdymo mokslų fakultetas, Edukologijos katedra, Studentų g. 39, 08106 Vilnius, marijona.barkauskaite@leu.lt

Anotacija. Sparti kaita, intensyvi veikla didina reikalavimus švietimui, mokyklai, mokytojui, tikintis iš jų šiuolaikinį laikotarpį atitinkančių kompetencijų. Kylantis mokytojo veiklos atskaitomumo prieš visuomenę poreikis tiesiogiai sietinas ir su mokytojo darbui keliamais aukštesniais profesiniais reikalavimais. Straipsnyje, remiantis mokslinio tyrimo duomenimis, siekiama atskleisti gebėjimus, būtinus mokytojo veikloje siekiant profesionalumo, ir kaip šie gebėjimai siejasi su transformacinės lyderystės kompetencijos gebėjimais. Tyrimas grindžiamas postruktūralistine tyrimo paradigma, pasitelkiant kokybinio tyrimo strategiją. Tyrimo duomenys rinkti pusiau struktūruoto interviu su mokytojais praktikais ($N = 7$) metodu. Remiantis teorinio ir empirinio tyrimo analizės duomenimis, daroma išvada, kad ugdymo procese mokytojui būtini tokie veiklos gebėjimai, kurie analogiški transformacinės lyderystės kompetencijos gebėjimams, kuriuos būtina išsiugdyti mokytojui, siekiančiam veikti profesionaliai.

Esminiai žodžiai: *mokytojo profesionalumas, transformacinė lyderystė, standartas.*

Sparčiai kintantis pasaulis kelia naujų iššūkių švietimo sistemai, mokyklai, mokytojams, visuomenei. Mokslininkai (Aitken, 2008; Bond, 2011; Niemi, 2012; Bond ir Sterrett, 2014) pažymi, kad visų gyvenimo sferų kaita pirmiausia atsiremia į mokyklą, mokytoją ir reikalauja iš mokytojo naujų ir platesnių kompetencijų rinkinio. Kintančiai ugdymo vizijai, tikslams ir uždaviniams įgyvendinti reikalingos naujos, laikotarpio problemas atliepančios mokytojo kompetencijos (Barkauskaitė, 2005). Anot G. Mažeikio (2007), pokyčiai ir rinkos reikalavimai skatina iš naujo vertinti turimas asmens kompetencijas, o šiomis sąlygomis ypač svarbus gebėjimas keisti ar išsiugdyti naujas kompetencijas. Pas-

taruosius dešimtmečius ryški mokslininkų orientacija į lyderystės kaip paskiro gebėjimo akcentavimą kompetencijų struktūroje (Miller ir Cable, 2011).

Lyderystė švietimo sistemoje nagrinėta įvairiais aspektais: lyderystės modeliai švietimo institucijose (Cheng, 1994; Cibulskas ir Žydzūnaitė, 2012; Valuckienė, Balčiūnas, Katiliūtė, Simonaitienė ir Stanikūnienė, 2015), mokyklos vadovo lyderystės fenomenas (Murphy, 1992; Provost, Boscardin ir Wells, 2010; Navickaitė, 2012), lyderystės įtaka organizacijos valdymui (Baronienė, Šaparnienė ir Sapiegienė, 2008; Dukynaitė ir Ališauskas, 2012), mokinių lyderystės ugdymas (Martusevičienė, 2014) ir kt. Tačiau pastaruosius kelis dešimtmečius mokslinėje erdvėje kelta ateities lyderystės (angl. *New Leadership*) idėja švietimo sektoriuje sietina su *transformacinės lyderystės teorija* (Leithwood ir Poplin, 1992; Avolio ir Bass, 1995; Dubrin, 2004; Bass ir Bass, 2008; Yukl, 2013), akcentuojančia lyderio vertybinį pamatą, veikimą dėl kitų gerovės, poreikių ugdyti kitus, padedant kiekvienam atrasti savo pašaukimą (saviaktualizaciją), inspiruojant asmenybės pokyčius, prisiimant atsakomybę už žmogaus ir valstybės ateitį. Remiantis pastarąja lyderystės teorija, ypač plačiai tyrinėta vadovo kaip transformacinio lyderio įtaka mokyklos kaitos procesui (Leithwood ir Jantzi, 1990, 1999a) ir pedagogų veiklos rezultatams (Barnett, McCormick, Conners, 1999) bei pedagogų (Yu, Leithwood, Jantzi, 2002) ir mokinių (Leithwood ir Jantzi, 1999b) įsipareigojimui (angl. *engagement*) mokyklai ir jos kaitai. Kituose tyrimuose nuo vadovo (Mulford, 2003; Balyer, 2012) perinama prie pedagogo transformacinės lyderystės tyrimų (Anderson, 2008), apimančių ir transformacinės lyderystės poveikį, kuriantis pedagogų profesinėms bendruomenėms (Ross, Gray, 2006), ir mokytojo kaip klasės transformacinio lyderio veiklos (Pounder, 2006; 2014) bei daromos įtakos mokinių pasiekimams (Leithwood ir Jantzi, 2006; Sun, Leithwood, 2012).

Pastebėtina, kad lyderystės ugdymo svarba Lietuvos švietimo sistemoje akcentuojama nuo Lietuvos valstybės nepriklausomybės atkūrimo. Antai Lietuvos švietimo koncepcijoje (1992) nors ir netiesiogiai, bet orientuojamasi į mokytoją lyderį per teikiamą dėmesį jo asmenybei, pabrėžiant tokias savybes kaip toleranciją, pagarbą, teisingumą, reiklumą, kūrybiškumą, kuriančias ugdymo(si) sąveiką tarp ugdytojo ir ugdytinio, inspiruojančias kaitą. Pastarąjį dešimtmetį lyderystės svarba įtvirtinama ir strateginiuose Lietuvos dokumentuose. Pavyzdžiui, Lietuvos Respublikos valstybinėje švietimo 2013–2022 m. strategijoje (2013) pirmuoju tikslu užsibrėžiama siekti profesionalių, rezultatyviai dirbančių, pasižyminčių lyderyste pedagoginių bendruomenių. Šiam ir kitiems strateginiams tikslams įgyvendinti 2015 m. pabaigoje patvirtintas Švietimo ir ugdymo studijų kryptių grupės aprašas, kuriame įtvirtinama nuostata, kad 60 studijų kreditų turi būti skirta švietimo politikos, lyderystės, savivaldos įgyvendinimo žinioms ir gebėjimams ugdytis. Šios nuostatos pažymimos ir Geros mokyklos koncepcijoje (2016). Švietimą reglamentuojančiuose dokumentuose įtvirtintos nuostatos rodo, kad visuomenės narių, taip pat ir mokytojų lyderystės gebėjimų ugdymas yra prioritetas Lietuvos švietimo politikos tikslas. Atsižvelgiant į prioritetinį tikslą – lyderystės ugdymą, keliamas **tyrimo tikslas** –

atskleisti, kokie gebėjimai, mokytojų praktikų nuomone, yra būtini siekiant profesionalumo ir kaip šie gebėjimai siejasi su transformacinės lyderystės kompetencijos gebėjimais?

Transformacinės lyderystės kompetencija

Pastaruosius kelis dešimtmečius mokslinėje erdvėje kelta ateities lyderystės (angl. *New Leadership*) idėja švietimo sektoriuje sietina su *transformacine lyderyste*, kuria pabrėžiama tarpusavio sąveika, vidinė motyvacija, sekėjų ugdymas, jų poreikiai ir motyvai, o daugiausia dėmesio skiriama vertybėms (Leithwood ir Poplin, 1992; Dubrin, 2004; Yukl, 2013 ir kt.), įkvėpiant sekėjus pokyčiams ir vedant pokyčių link.

Mokslininkai (Bass, 1997; Tejada, Scandura ir Pillai, 2001; Ginsberg ir Davies, 2007; Salter, 2009), nagrinėjantys transformacinę lyderystę išskiria penkis jos komponentus, kurie reiškiasi per asmens gebėjimus:

- Idealizuotoji įtaka (savybės): sekėjams suteikti vizijos ir misijos pojūtį; demonstruoti / rodyti pasididžiavimą sekėjais, kad jie yra grupės nariai; atsisakyti savų interesų dėl grupės gerovės; demonstruoti pasitikėjimą savimi ir galios jausmą; būti asmeniniu pavyzdžiu;
- Idealizuotoji įtaka (elgesys): aiškiai formuluoti tikslus; demonstruoti pasitikėjimą sekėjais; veiklą remti pamatinėmis moralinėmis vertybėmis; turėti aiškią viziją ir gebėti ją perteikti sekėjams; inicijuoti pokyčius, kaitą; nuolat taikyti savirefleksiją ir tobulėti;
- Įkvėpantis motyvavimas: įgalinti sekėjus įsipareigoti, prisiimti atsakomybę ir tapti bendros vizijos dalimi; skatinti siekti aukštesnių rezultatų; kurti pozityvų mikroklimatą; motyvuoti; įkvėpti sekėjus atsisakyti savų interesų dėl grupės gerovės; skatinti ir kurti bendradarbiavimo kultūrą; kritiškai mąstyti ir novatoriškai spręsti problemas;
- Intelektualusis skatinimas: veikti kūrybiškai ir skatinti, remti sekėjų kūrybiškumą; ugdyti ir įgalinti sekėjus mokymuisi; skatinti sekėjų savarankiškumą; teikti grįžtamąjį ryšį sekėjams;
- Individualusis dėmesys: padėti sekėjams pasiekti geriausią rezultatą atsižvelgiant į kiekvieno asmeninius gebėjimus; pripažinti sekėjų individualumą; diagnozuoti individualią pažangą; atsižvelgti į sekėjų poreikius ir interesus; sudaryti sąlygas sekėjų savirealizacijai; sekėjus traktuoti kaip asmenybes, o ne kaip grupės narius.

Remiantis autorių išskirtais transformacinės lyderystės komponentais ir sėkmingą veiklą laiduojančios kompetencijos, kuri apima asmens žinias, gebėjimus ir vertybes (LR švietimo įstatymo pakeitimo įstatymas, 2011; *Supporting the Teaching Professions for Better Learning Outcomes*, 2012), samprata, transformacinės lyderystės kompetencija apibrėžiama kaip lyderio kompetencija veikti remiantis žiniomis, gebėjimais ir vertybinėmis nuostatomis, besiskleidžiančiomis per sekėjams daromą idealizuotąją įtaką,

jų įkvepiantį motyvavimą ir intelektualų skatinimą bei teikiamą individualų dėmesį, siekiant asmenybės pokyčių.

Mokytojo profesionalumo samprata

Mokslininkai (Taylor, 1994; Mansfield, 2005; Achtenhagen, Oser ir Renold, 2009) pažymi, kad profesionalumo supratimas priklauso nuo socialinio, kultūrinio, ekonominio, politinio konteksto ir kiekvienoje šalyje apibūdinamas skirtingai, siejant su atitinkamos profesijos standartais. Standartuose, kaip pažymi B. Mansfieldas (2005), yra aprašomos ir įtvirtinamos vienai ar kitai profesijai būtinos kompetencijos. Būtinų kompetencijų įtvirtinimas standartuose sudaro sąlygas asmens turimas kompetencijas ne tik pamatuoti ir vertinti, bet yra ir atspirties taškas tolesniam asmens tobulėjimui ir ugdymuisi (Mansfield, 2005). Esminių profesinei veiklai būtinų kompetencijų visuma, pateikiama kaip sistema, sudaro profesijos standartą.

Profesiniai standartai mokytojo profesijoje nurodo, kokios kompetencijos būtinos mokytojui (Oser, Salzmann ir Heinzer, 2009; Helmke, 2012; Krull ir Leijen, 2015). Teigtina, kad pasitelkus standartus galima vertinti mokytojo veiklą skirtingais karjeros etapais. C. Wilkinsas (2009) teigia, kad mokytojo profesiniai standartai „peržengia“ jų naudojimo tikslingumą tik kvalifikacijai įvertinti. Autoriaus nuomone, standartais bandoma apibrėžti ne tik tai, ką mokytojas daro, bet ir kokia tai asmenybė, apimant jo žinias, įgūdžius, bet svarbiausia – vertybes, t. y. nusakomas kompleksinis (visuminis) požiūris į mokytojo profesionalumą.

ES yra įpareigojusi visas nares nacionaliniu mastu apibrėžti ir įtvirtinti pedagogui būtinas kompetencijas kaip standartą. Lietuvoje pedagogui būtinas kompetencijas siekiama apibrėžti tiek dokumentuose, reglamentuojančiuose būsimųjų mokytojų ugdymą, tiek mokytojo kompetencijų užtikrinimą praktiniame darbe. Pavyzdžiui, Pedagogų rengimo koncepcijoje (2004) akcentuojama, kad pedagogas turi „išsiugdyti nuostatą ir gebėjimą nuolat tobulinti pedagogo profesinę kompetenciją, aktyviai dalyvauti visuomeniniame ir kultūriniame gyvenime“, o studijų procese turi įgyti „kompetenciją, būtiną jo naujam vaidmeniui – mokymosi organizatoriaus, kūrybiško ugdytojo, galimybių kūrėjo, talkininko, patarėjo, partnerio, tarpininko tarp mokinio ir įvairių šiuolaikinių informacijos šaltinių“. Pedagogų rengimo reglamente (2012) teigiama, kad būsimas pedagogas studijų metu turi „įgyti dalykinių žinių ir gebėjimų, išsiugdyti tinkamas vertybines nuostatas, išmanyti mokomojo dalyko arba pedagoginės specializacijos metodiką, pedagoginius reiškinius ir edukacinę veiklą, pažinti mokinio psichologiją, gebėti įgytas žinias ir gebėjimus taikyti profesinėje veikloje ir įgyti kitų reikiamo lygio kompetencijų, nustatytų pedagogų profesinę veiklą reglamentuojančiuose teisės aktuose“. Lietuvos Respublikos švietimo ir mokslo ir Lietuvos Respublikos socialinės apsaugos ir darbo ministrų 2008 m. įsakymo „Dėl profesinio rengimo standartų patvirtinimo“ pagrindu įteisinti skirtingų

mokomųjų dalykų *mokytojo profesijos standartai*, kuriuose, be specifinių mokomojo dalyko kompetencijų (pvz.: kalbinis ugdymas; literatūrinis ugdymas), akcentuojamos ir kitos: ugdymo proceso valdymo (planuoti ugdymo procesą; kurti saugią ir palankią ugdytiniams aplinką; taikyti ugdymo(si) technologijas; kurti ir įgyvendinti integruotų specialiųjų poreikių mokinių ugdymo(si) programas; bendrauti ir bendradarbiauti su ugdymo proceso dalyviais; analizuoti ir vertinti mokinių pasiekimus) ir asmeninio profesinio tobulėjimo (refleksyviai vertinti profesinę veiklą; kūrybiškai reaguoti į pasaulio pokyčius) kompetencijos, kurios, be mokytojo meistriškumo, akcentuoja mokytojo kaip pokyčių tarpininko, katalizatoriaus, vadinasi, profesionalo, vaidmenį ugdymo procese. Švietimo ir ugdymo studijų kryptių grupės apraše (2015) būsimųjų pedagogų ugdymo programose įtvirtinamos keturios gebėjimų grupės: gebėjimai vykdyti tyrimus, specialieji, socialiniai ir asmeniniai gebėjimai. Šiose gebėjimų grupėse įvardyti gebėjimai tiesiogiai sietini su mokslininkų apibūdinamais transformacinės lyderystės kompetencijos gebėjimais (pvz., kurti saugią, tolerantišką, atvirą, skatinančią mokymąsi grupėmis ir bendradarbiaujant, įtraukiančią į sąveiką, dialogą bei partnerystę ir besimokančiojo emocinį, socialinį, intelektualinį, kūrybinį, dvasinį vystymąsi, taip pat individualų mokymąsi palaikančią ugdymosi aplinką; būti atviram, lanksčiam ir kartu kritiškam įvairiuose švietimo ir ugdymo kontekstuose: vertinant valstybės politiką, analizuojant situacijas ugdymo institucijoje, klasėje, individualiai sąveikaujant su besimokančiuoju; stipriai išreikštos besąlygiškos pagarbos besimokančiajam, profesinio tapatumo, socialinės atsakomybės ir išipareigojimo profesinei bendruomenei vertybinės nuostatos), kurie yra būtini mokytojui profesionalui.

Analizuotų mokslininkų darbų ir dokumentuose įtvirtintų nuostatų palyginimas rodo, kad visi anksčiau aptarti dokumentai remiasi kol kas vieninteliu išsamiai apibrėžiančiu mokytojo kompetencijas (gebėjimus ir mokėjimus) nacionaliniu lygmeniu dokumentu – Lietuvos Respublikos mokytojo profesijos kompetencijos aprašu (2007) (toliau – Aprašas). Reikšminga tai, kad Aprašas reglamentuoja mokytojo profesinę veiklą pagal ikimokyklinio, priešmokyklinio, pradinio, pagrindinio, vidurinio, atitinkamas specialiojo ugdymo, profesinio mokymo, neformaliojo vaikų švietimo programų kompetencijų grupes ir jas išreiškiančius gebėjimus. Apraše įtvirtintos keturios kompetencijų grupės, būtinos kiekvienos grandies pedagogui: bendrakultūrinė, profesinė, bendroji ir specialioji kompetencijos.

Teorinės standarto ir transformacinės lyderystės sąsajos

Remiantis Aprašu (2007) kaip pagrindiniu nacionaliniu lygmeniu apibrėžiančiu mokytojui profesionalui būtinas kompetencijas dokumentu, analizuojama, kaip jame yra užkoduota transformacinės lyderystės kompetencija, pateikiama 1 lentelėje.

1 lentelė. Mokytojo profesionalumo ir transformacinės lyderystės kompetencijų sąsajos Lietuvos švietimo sistemoje

	Mokytojo profesijos kompetencijos aprašas (2007)	Transformacinės lyderystės kompetencijos gebėjimai (Dubrin, 2004; Avolio ir Bass, 2004; Popper, 2005; Ginsberg ir Davies, 2007; Northouse, 2009; Yukl, 2013)
bendrakultūrinė kompetencija	5. Mokytojo bendrakultūrinę kompetenciją sudaro mokėjimas ir sugebėjimas: 5.3. gerbti ugdytinių socialinį, kultūrinį, kalbinį ir etninį tapatumą; 5.4. vadovautis šiuolaikine švietimo paskirties samprata: kurti informacinę ir žinių visuomenę; 5.6. dalyvauti visuomenės ir švietimo kaitos procesuose <...> ir atliepti modernėjančios visuomenės iššūkius; 5.8. mokyti mokinius vadovaujantis bendražmogiškais vertybėmis	suvokti savo veiklos etinę ir moralinę reikšmę, prasnę; perteikti sekėjams poreikį pamiršti savo asmeninius poreikius, siekiant visos grupės, organizacijos ar net visuomenės gerovės
profesinės kompetencijos	8. Ugdyti aplinkų kūrimo kompetenciją sudaro mokėjimas ir sugebėjimas: 8.1. kurti saugią, mokinio emocinį, socialinį, intelektualinį, dvasinį vystymąsi palaikančią ugdymo(si) aplinką; 8.3. kurti toleranciją ir bendradarbiavimą skatinančią aplinką, kurioje mokinys turi galimybę rodyti iniciatyvą, veikti savarankiškai ir atrasti bendraminčių; 8.4. kurti pokyčiams palankią ugdymo(si) aplinką, kurioje mokinys jaučiasi saugus ir pasitikintis savimi bei kitais	kurti saugią darbo aplinką; kurti tarpusavio pasitikėjimą skatinančią aplinką; remti ir globoti sekėjus permainų metu, drąsinti juos ir džiaugtis jų laimėjimais
	10. Mokymo(si) proceso valdymo kompetenciją sudaro mokėjimas ir sugebėjimas: 10.1. siekti pusiausvyros tarp žinių perteikimo ir konsultavimo, vadovavimo ir lyderiavimo, stebėsenos ir priežiūros; 10.2. taikyti įvairias psichosocialines ir edukacines intervencijas, padedančias valdyti konfliktus ir priimti sprendimus; 10.3. tikslingai taikyti šiuolaikines ugdymo(si) technologijas ir mokymo(si) metodus; 10.4. prieinamai ir suprantamai mokiniui perteikti ugdymui(si) reikalingą informaciją; 10.5. naudoti įvairias ugdymo strategijas, plėtojančias mokinių kritinį mąstymą, problemų sprendimą ir kūrybiškumą	naudoti strategijas, skatinančias asmens kūrybiškumą; įgalinti sekėjus veikti savarankiškai; skatinti novatorišką, kritinį mąstymą; skatinti grupės narius į senas problemas žvelgti kitu, nauju žvilgsniu; būti ugdymo procese mentoriumi, pagalbininku
	11. Mokinių pasiekimų ir pažangos vertinimo kompetenciją sudaro mokėjimas ir sugebėjimas: 11.1. derinti kiekybinę ir kokybinę, formalią ir neformalią mokinių pasiekimų vertinimo strategijas užtikrinant intelektualinį, socialinį ir fizinį mokinių vystymąsi; 11.2. vertinti mokinių pasiekimus pagal vienodus vertinimo kriterijus; 11.3. pasirinkti mokinių pasiekimų ir pažangos vertinimo tipus, būdus ir metodus plėtojant mokinių mokymosi pajėgumus; 11.4. vertinti mokinių socialinę pažangą	teikti teigiamą grįžtamąjį ryšį grupės nariams; pastebėti kiekvieno individualius pasiekimus; teigiamai skatinti už padarytą pažangą

profesinės kompetencijos	12. Mokinių motyvavimo ir paramos jiems kompetenciją sudaro mokėjimas ir sugebėjimas: 12.1. ugdyti mokinių gebėjimą įsivertinti <...>; 12.2. sukurti aplinką, padedančią mokiniui patirti pažinimo džiaugsmą; 12.4. padėti mokiniams spręsti mokymosi problemas	padėti sekėjams maksimaliai išnaudoti savo galimybes; kurti organizacijos kultūrą, užtikrinančią kiekvieno nario individualų „augimą“
	13. Mokinio pažinimo ir jo pripažinimo kompetenciją sudaro mokėjimas ir sugebėjimas: 13.2. empatiškai identifikuoti mokinio emocinius sunkumus ir ypatingą nerimą; 13.3. atpažinti specialiuosius mokinių poreikius suteikiant papildomą pagalbą; 13.4. atpažinti skirtingą mokinių požiūrį į mokymąsi kuriant mokymosi galimybes; 13.6. pripažinti mokinio individualumą kaip vertybę, laiduojančią mokymosi pažangą	atpažinti individualius grupės narių skirtumus, poreikius ir juos plėtoti; įsiklausyti į individualius sekėjų poreikius; pripažinti asmens įsitikinimus, vertę; įsijausti ir pajausti kitą (rūpinimąsi ir nerimą dėl kitų), empatiškumas
	14. Profesinio tobulėjimo kompetenciją sudaro mokėjimas ir sugebėjimas: 14.1. objektyviai vertinti savo galias profesinėje veikloje išlaikant savigarbą ir pasitikint savimi; 14.2. projektuoti karjerą: planuoti, sistemingai tobulinti savo profesinę veiklą	nuolat tobulėti, siekiant komandos narių tobulėjimo
bendrosios kompetencijos	16. Komunikacinę ir informacijos valdymo kompetenciją sudaro mokėjimas ir sugebėjimas: 16.3. naudoti verbalinius ir neverbalinius komunikavimo būdus skatinant mokinių bendravimą ir bendradarbiavimą; 16.4. konceptualiai ir vaizdžiai išreikšti savo idėjas bei interpretuoti mintis, faktus ir jausmus skirtinguose profesinės veiklos kontekstuose naudojant komunikacijos priemones	naudoti simbolius siekiant grupės nariams perduoti pagrindinius tikslus; kurti aplinką, įgalinančią grupės narių bendradarbiavimą; sužadinti grupės nariams poreikį veikti dėl visos komandos gerovės
	17. Bendravimo ir bendradarbiavimo kompetenciją sudaro mokėjimas ir sugebėjimas: 17.1. bendrauti ir bendradarbiauti su įvairiais skirtingų kultūrų asmenimis darbo srityje ir socialinėje aplinkoje bei gebėti spręsti konfliktus; 17.2. skatinti aktyvų mokinių bendravimą ir bendradarbiavimą klasėje	kurti įgalinančią praktiką, kai kiekvienas narys yra įtraukiamas į sprendimų priėmimą;
	19. Reflektavimo ir mokymosi mokyti kompetenciją sudaro mokėjimas ir sugebėjimas: 19.1. organizuoti savo mokymąsi individualiai ir grupėje; 19.2. įvertinti profesinės praktikos privalumus ir trūkumus numatant profesinio tobulėjimo perspektyvas; 19.3. nuolat tikslingai atnaujinti žinias ir lavinti įgūdžius	pažvelgti į save iš šalies ir nuolat praktikuoti savirefleksiją
	20. Organizacijos tobulinimo bei pokyčių valdymo kompetenciją sudaro mokėjimas ir sugebėjimas: 20.1. produktyviai dalyvauti mokyklos savivaldos institucijų veikloje ir adekvačiai vertinti problemiškas situacijas mokykloje	inicijuoti pokyčius, kaitą

Remiantis lyginamosios analizės duomenimis, galima teigti, kad egzistuoja tiesioginės prasminės sąsajos tarp mokytojo profesionalumą nusakančio Aprašo, apibrėžiančių išsiugdytinas profesionalo kompetencijas, ir transformacinės lyderystės kompetencijos gebėjimų. Kaip matyti iš mokytojo profesionalumo ir transformacinės lyderystės sąsajų lyginamosios lentelės, transformacinės lyderystės kompetencija apima daugumą

bendrosios, profesinės ir bendrakultūrinės kompetencijos gebėjimų. Teoriniu lygmeniu išryškėjusias transformacinės lyderystės kompetencijos gebėjimų ir Apraše įtvirtintų gebėjimų sąsajas siekiama patvirtinti empiriniu tyrimu.

Tyrimo metodologija

Tyrimo metodologija grindžiama poststruktūralistine tyrimo paradigma, pabrėžiančia holistinį, vientisą tikrovės pažinimą, taikant kokybinę tyrimo strategiją (Cherryholmes; 1988; Bitinas, 2013; Herz ir Johansson, 2013). Remiantis pastarąja paradigma, socialinės tikrovės tyrimuose nesiekama absoliutaus, universalaus žinojimo bei pripažįstama, kad bet kuri analizė yra sociokultūriškai nulemta bei priklausoma nuo tyrėjo patirties.

Tyrimas vykdytas 2013–2014 mokslo metais, taikant kokybinę tyrimo strategiją ir pasitelkiant pusiau struktūruoto interviu metodą. Apklauso priemonė sukurta remiantis mokslinės literatūros analize. Pasiruošto interviu gairėse suformuluoti 23 klausimai, orientuoti į transformacinę lyderystę, jos gebėjimų poreikį pedagoginiame darbe, transformacinės lyderystės kompetencijos gebėjimų ir mokytojo profesionalumo sąsajas.

Tyrimo imtis sudaryta *netikimybinio patogiosios atrankos* būdu. Pastaroji imtis leido tyrimui parinkti asmenis, kuriuos lengva rasti ir kurie yra greta (Best, Kahn, 2006). Imties tūrį, taikant pusiau struktūruotą interviu metodą, sudarė 7 informantai (žr. 2 lentelę).

2 lentelė. Informantų charakteristika

Eil. Nr.	Mokyklos tipas	Pareigybė	Vadybinė kategorija	Mokytojo kvalifikacija	Pedagoginio darbo stažas	Kodas
1.	Gimnazija	Pavadootojas ugdymui	II	metodinin- kas	20 m.	Albina
2.	Pagrindinė	Direktorius	–	mokytojas	14 m.	Beata
3.	Vidurinė	Direktorius	II	vyr. moky- tojas	19 m.	Cesilija
4.	Gimnazija	Direktorius	II	mokytojas	17 m.	Dalia
5.	Vidurinė	Pavadootojas ugdymui	II	vyr.moky- tojas	21 m.	Egidijus
6.	Gimnazija	Mokytojas	–	metodinin- kas	34 m.	Felicija
7.	Gimnazija	Administra- torius	–	metodinin- kas	18 m.	Gitana

Duomenų analizei pasirinkta kokybinė turinio analizė (angl. *qualitative content analysis*) (Krippendorff, 2004; Bitinas, Rupšienė ir Žydžiūnaitė, 2008). Atlikto tyrimo duomenų analizės rezultatų patikimumą iš dalies užtikrina skirtingos lyties tiriamųjų su įvairia patirtimi įtraukimas į tyrimą bei tyrėjos kompetencija tiriamo reiškinio požiūriu (Bitinas, Rupšienė ir Žydžiūnaitė, 2008).

Tyrimo rezultatai

Pažymėtina, kad informantai, pasisakydami apie pedagoginiame darbe būtinus gebėjimus, nesiejo jų su Lietuvos Respublikos mokytojo profesijos kompetencijos apraše (2007) išskiriama specialiąja kompetencija (dalyko išmanymu). Tyrimo duomenys ir tyrėjų pedagoginė patirtis leidžia daryti prielaidą, kad šios kompetencijos gebėjimai suvokiami kaip savaime suprantamas dalykas, kuris informantų pasisakymuose net nediskutuotas. O pedagogai praktikai akcentuoja profesinei ir bendrajai kompetencijai priskirtus gebėjimus.

Pateikti teiginiai rodo, kad pirmoji kategorija, išskiriama iš interviu su pedagogais praktikais, yra *bendravimo ir bendradarbiavimo* gebėjimai (žr. 3 lentelę). Šie gebėjimai apima tiek mokytojo bendravimą su kolegomis, tiek su ugdytiniais, tiek ir su visa bendruomene.

3 lentelė. Pedagoginiame darbe būtini gebėjimai: mokytojų praktikų požiūris (1)

Informanto teiginys	Subkategorija	Kategorija	TL kompetencijos gebėjimai
<i>mokytojas turi sugebėti bendrauti su mokiniais</i> (Egidijus, 106); <i>mokytojas turi būti ir dalyko specialistas ir bendravimo specialistas</i> (Egidijus, 109–110); <i>bendravimas su vaikais ir tada su kolegomis, su visais kitais irgi</i> (Beata, 317)	bendravimas su kolegomis, ugdytiniais	bendravimas ir bendradarbiavimas	kurti aplinką, įgalinančią grupės narių bendradarbiavimą; sužadinti grupės nariams poreikį veikti dėl visos komandos gerovės; įkvėpti sekėjus išsipareigoti organizacijai ir tapti jos bendros vizijos dalimi
<i>jeigu yra bendras tikslas. Mes apskritai mokykloje neturim žmonių, kurie apskritai negalėtų būti kartu vienoje grupėje, komandoje</i> (Albina, 381–382)	bendro tikslo turėjimas		
<i>tikrai susėdam ir jeigu aš sakau, bet, žinote, reikia – ir niekas nepaklausia, kiek jūs mums už tai mokėsite, ar kas mums už tai bus. <...> Reikia – ir būsim, reikia po pamokų likti – tai ir liksime. Reikia kažką padaryti? Tai padarysime...</i> (Cesilija, 243–245)	įsipareigojimas bendram reikalui		

Kaip matyti iš 3 lentelės duomenų, per mokytojo bendravimo ir bendradarbiavimo gebėjimus yra kuriama bendra mokyklos vizija, įsipareigojama siekti bendrų tikslų ir kuriama mokyklos kultūra, grįsta bendradarbiavimu. Reikšminga tai, kad mokytojų praktikų pasisakymuose bendravimo ir bendradarbiavimo kategorija dažniau siejama

su mokytojo darbu už klasės ribų. Tačiau nekvestionuotinai pripažinta, kad šie gebėjimai yra neatskiriama ir būtina viso pedagoginio proceso dalis. Kadangi transformacinės lyderystės teoretikai pažymi, jog lyderis moko savo asmeniniu pavyzdžiu, vadinasi, bendravimo ir bendradarbiavimo gebėjimų sklaida neabejotinai ugdo ir ugdytinių bendravimo ir bendradarbiavimo gebėjimus.

Mokytojo kaip asmeninio pavyzdžio pozicija atsiskleidžia ir mokytojų praktikų gebėjimus grupuojamose subkategorijose kaip gebėjimas būti vedliu, skatinti vaiko atradimus ir kt., sudarančius išskirtąją antrąją kategoriją – „mokytojas vedlys“ (žr. 4 lentelę (2)).

4 lentelė. Pedagoginiame darbe būtini gebėjimai: mokytojų praktikų požiūris (2)

Informanto teiginys	Subkategorija	Kategorija	TL kompetencijos gebėjimai
<i>jis [mokytojas] turi taip susiorganizuoti pamoką, taip suvadovauti vaikams, kad vaikai dirbtų, o jis tikrai jiems vadovautų, jiems padėtų, kad vaikas pats atrastų tuos dalykus (Egidijus, 156–158)</i>	būti mokymosi vedliu	mokytojo vedlio vaidmuo	ugdyti ir įgalinti sekėjus mokymuisi; skatinti novatorišką, kritinį mąstymą; būti ugdymo procese mentoriumi, pagalbininku
<i>tu turi savo mokiniui pateikti daug kelių, jo yra tikslas pasirinkti tą kelią į tikslą (Albina, 187)</i>	skatinti vaiko atradimus		
<i>jisai turi žinoti kelias alternatyvas. Turi žinoti. Jeigu jis to nežino – ir buikai eina vienu keliu. Viskas. Šakės (Albina, 188–189)</i>	ugdyti kritinį mąstymą		

Antroji išskirta kategorija – *mokytojo vedlio vaidmuo* – apima mokytojo gebėjimus ugdytiniams atverti esamus reiškinius ir per kritinio mąstymo ugdymą atrasti pačiam tiesą, tinkamą pažinimo kelią. Šie mokytojų praktikų minimi gebėjimai taip pat sietini su transformacinės lyderystės kompetencijos gebėjimais – *ugdyti ir įgalinti sekėjus mokymuisi; skatinti jų novatorišką, kritinį mąstymą; būti ugdymo procese mentoriumi, pagalbininku*. Mokytojas kaip transformacinis lyderis tampa aktyviu pagalbininku, gebančiu motyvuoti ugdytinius mokymuisi. Tam būtinas visapusiškas ugdytinių pažinimas (žr. 5 lentelę (3)).

5 lentelė. Pedagoginiame darbe būtini gebėjimai: mokytojų praktikų požiūris (3)

Informanto teiginys	Subkategorija	Kategorija	TL kompetencijos gebėjimai
<i>žinoti, kuom vaikai gyvena šiandien (Albina, 109); kas jiems aktualu ir kuom jie domisi <...> (Cesilija, 214)</i>	pažinti ugdytinių ir jo aplinką	ugdytinių pažinimas ir supratimas	atpažinti individualius grupės narių skirtumus, poreikius ir juos plėtoti; pripažinti asmens įsitikinimus, vertę; įsijausti ir pajauti kitą (empatiškumas)
<i>turi keistis mokytojas ir prisitaikyti, žinoti naujoves ir, sakykime, domėtis net ir vaikų muzika, jų tais dievukais dabartiniais, kas jiems įdomu, jeigu ten, sakykime, šeštokams įdomi tapo kažkokia atlikėja. Jie dievina... (Cesilija, 210–214)</i>	domėjimasis ugdytinių subkultūra		
<i>su mokytojais mes ir atsiveikiname, jeigu aš matau, kad žmogui neįmanoma pasakyti, kad jūs turite matyti iš vaikų veidų <...> ar jiems įdomu (Cesilija, 196–197)</i>	būti empatiškam		
<i>Kažką gal susieti su jų gyvenimu, kas jiems aktualu ir kuom jie domisi <...> viskas turi būti susieta su vaiko patirtimi, ką jis mato kasdieniniame gyvenime, ir tuo turi domėtis ir mokytojas (Cesilija, 214–215)</i>	atpažinti ugdytinių interesus ir jų paisyti		
<i>svarbiausia <...> kad kiekvienas mokinys pamokoje būtų įdarbintas, nepriklausomai nuo jo gebėjimų, kad kiekvienas dirbtų pagal savo galimybes, na ir šiek tiek aukščiau (Egidijus, 195–197)</i>	dėmesys kiekvienam individualiai	individualumo pripažinimas	padėti sekėjams maksimaliai išnaudoti savo galimybes; įsiklausyti į individualius sekėjų poreikius
<i>tu turi padaryti viską, kad jis gautų pas tave maksimumą (Gitana, 141); vienu žodžiu, mokyti visus pagal gebėjimus (Egidijus, 209)</i>	siekti maksimumo pagal individualias galimybes		

Pateikti informantų teiginiai patvirtina, jog siekiant ugdytinių įsipareigojimo mokytis, svarbu atpažinti, pripažinti ir plėtoti kiekvieno mokinio individualius gebėjimus, atliepiant jo poreikius ir interesus. Kitaip tariant, mokytojas turi būti ne tik savo dalyko žinovas, bet ir pats domėtis naujovėmis, ugdytiniams aktualia informacija, kurią gebėtų integruoti į savo ugdymo turinį, pažinti ugdytinius supančią aplinką ir kt. Taigi išskirta trečioji – *ugdytinių pažinimo ir supratimo* – kategorija, sietina su transformacinio lyderio gebėjimais *atpažinti individualius grupės narių skirtumus, poreikius ir juos plėtoti;*

pripažinti asmens įsitikinimus, vertę; įsijausti ir pajausti kitą, o ketvirtoji individualumo pripažinimo kategorija – gebėjimas padėti sekėjams maksimaliai išnaudoti savo galimybes; įsiklausyti į individualius sekėjų poreikius. Su individualių poreikių patenkinimu, informantų nuomone, sietini ir gebėjimai nuolat tobulėti, domėtis naujovėmis (žr. 6 lentelę (4)).

6 lentelė. Pedagoginiame darbe būtini gebėjimai: mokytojų praktikų požiūris (4)

Informanto teiginys	Subkategorija	Kategorija	TL kompetencijos gebėjimai
<i>žmogus, kuris visą laiką domisi naujovėmis (Egidijus, 116); jeigu jis [mokytojas] nori būti mokytoju tai jis domėsis, jis susiras kas jam įdomu, jis susiras ko jam reikės (Egidijus, 343–344); tai vėl gi tu žinių turi, tik tiesiog, kad nesustoti. Suprasti, kad yra platesnis pasirinkimas (Gitana, 254–255); visi tobulėja <...> sąžiningai <...> domisi naujovėmis (Cesilija, 200)</i>	naujovių paieškos poreikis	inovatyvus ir kūrybiškas darbas	gebėjimas nuolat tobulėti; gebėjimas veikti kūrybiškai; pasižymėjimas inovatyvumu
<i>aš taip įsivaizduoju, kad kiekviena klasė, kiekvienais metais yra kitokia ir yra bėda taikyti tą patį receptą <...> (Gitana, 62–63); mokytojas turėtų jausti, kada ir kiek vaikams pateikti vis kažką naujo ir naujai <...> jis kaip aktorius būtų vis kitoks per pamoką (Cesilija, 194–195)</i>	kūrybiškai dirbti jaučiant mokinių poreikius		

Informantų teiginiuose taip pat išskirtina *inovatyvumo ir kūrybiškumo* kategorija. Profesinis tobulėjimas neatsiejamas ir nuo naujoviško, kūrybiško požiūrio į patį ugdymo procesą bei jo modeliavimą / strategavimą atsižvelgiant į kontekstą. Remiantis duomenų analize, galima teigti, kad minėti gebėjimai tiesiogiai siejasi su transformacinės lyderystės kompetencijos gebėjimais, t. y. gebėjimas nuolat tobulėti; gebėjimas veikti kūrybiškai; pasižymėjimas inovatyvumu ir kt. Reikšminga tai, kad moksliniame tyrime dalyvavę informantai, kaip ir daugelis lyderystės teoretikų, ypač akcentuoja paties mokytojo veiklą, besiremiančią kritiniu mąstymu, kūrybiškumu ir kt. Tai tampa reikšmingu pavyzdžiu, skatinančiu sekėjų, tyrimo atveju – mokinių, kritinį mąstymą, kūrybiškumą, novatorišką požiūrį į kylančius sunkumus ir gebėjimą juos inovatyviai spręsti.

Mokslininkai pažymi, kad visos švietimo sistemos pagrindinis tikslas – ugdytinis ir jo asmeninė, individuali pažanga. Šiai nuostatai pritaria ir pedagogai praktikai, akcentuodami mokytojo gebėjimus, susijusius su ugdytinio pažangos skatinimu ir diagnostavimu (žr. 7 lentelę (5)).

7 lentelė. Pedagoginiame darbe būtini gebėjimai: mokytojų praktikų požiūris (5)

Informanto teiginys	Subkategorija	Kategorija	TL kompetencijos gebėjimas
<i>mokytojas turi susikurti tokią strategiją, kad tai skatintų ir mokinio motyvaciją (Egidijus, 217); savęs motyvavimo kėlimas pamokoje (Gitana, 201–202)</i>	motyvacijos skatinimas	ugdytinių pažangos auginimas	aiškūs ir aukšti lūkesčiai; gebėjimas įkvėpti, motyvuoti siekti aukštesnių tikslų; gebėjimas parodyti darbo prasmę; pastebėti kiekvieno individualius pasiekimus; teigiamai skatinti už padarytą pažangą; demonstruoti pasitikėjimą sekėjais
<i>atsiranda vaiko išsipareigojimas, asmeninis, ką jisai padarys, kad jisai išliktų tame pačiame lygyje arba pasieks aukštesnį, jei jis yra pagrindiniame lygyje arba jei visai jo nesiekia (Albina, 221–223)</i>	skatinti vaiko išsipareigojimą siekti aukštesnio rezultato		
<i>bandau atrasti kažkokį pozityvą, bandau atrasti, kiek mano ugdomas vaikas pasikeitė, užtelėjo, kur man atrodo, kad ne visai tvarkoj, ir kur jam pačiam reikia atkreipti dėmesį. Stengiuosi bet kokį trupinį pastebėti. Jau kitame kartais tai tikrai nėra ko ten jau pastebėti. Sunku atrasti, bet kapstai kapstai – ir vis tiek kažką sugalvoji ir vaikui parašai (Felicija, 319–322)</i>	asmens tobulinimas, kaita		
<i>asmeninės pažangos stebėjimas vaiko, kur jau gaunasi (Albina, 217–218); <...> Tai žiūrėk, tada, iš tikrųjų būna baisiai patenkinti. Ypatingai tie, kurie niekada mokykloje apskritai niekur jokio pagyrimo negauna, iš nieko (Felicija, 322–324)</i>	pripažinti ir skatinti individualią pažangą		
<i>kad būtent tas vertinimas padėtų jam toliau žengti pirmyn (Egidijus, 219)</i>	gebėti taikyti vertinimą, skatinantį sėkmę		

7 lentelės duomenys rodo, kad informantai ypač pabrėžia gebėjimus, susijusius su *ugdytinių visapusišku pažangos auginimu*. Tai penktoji išskirta pedagogui būtinų gebėjimų kategorija. Remiantis interviu duomenų analize, galima teigti, kad svarbu ne tik atitinkamos vertinimo sistemos turėjimas, bet ir gebėjimas ją taikyti atsižvelgiant į individualius ugdytinių gebėjimus. Be to, duomenys rodo, kad atitinkamos pažangos diagnozavimo sistemos turėjimas daro įtaką ugdytinių mokymosi motyvacijai, atsakomybės prisiėmimui už savo pasiekimus bei asmens tobulėjimui plačiąja prasme. Pastebėtina, kad šie įvardyti gebėjimai tiesiogiai siejasi su transformacinės lyderystės

kompetencijos gebėjimais: *aiškūs ir aukšti lūkesčiai; gebėjimas įkvėpti, motyvuoti siekti aukštesnių tikslų; gebėjimas parodyti darbo prasmę; pastebėti kiekvieno individualius pasiekimus; teigiamai skatinti už padarytą pažangą; demonstruoti pasitikėjimą sekėjais*. Tad pažinus ugdytinius ir pritaikius tinkamą ugdymo aplinką, priemonės bei gebant taikyti atitinkamas, ugdytinių motyvaciją žadinančius pažangos diagnostavimo metodus galima pasiekti ne tik aukštesnių ugdytinių mokymo(si) rezultatų, bet, svarbiausia, asmeninės pažangos atsižvelgiant į savo gebėjimų galimybes. Gauti tyrimo duomenys patvirtina mokslines (Indrašienė ir Žibėnienė, 2014) pozicijas, teigiančias, kad individualios pažangos diagnostavimas leidžia kiekvienam asmeniui mokytis pagal savo galimybes, prigimtinius gabumus ir skatina nuolat tobulėti, orientuojantis į vis aukštesnius reikalavimus.

Apibendrinus informantų išskirtus pedagogams būtinus gebėjimus, grupuotinus į: *bendravimo ir bendradarbiavimo, ugdytinių pažinimo ir supratimo, individualumo pripažinimo, ugdytinių pažangos auginimo, inovatyvumo, kūrybiškumo, mokytojo vedlio vaidmuo* – galima teigti, kad jie tiesiogiai siejasi su transformacinės lyderystės kompetencijos intelektualaus skatinimo, individualaus dėmesio, įkvepiančio motyvavimo komponentais.

Išvados

- Mokslinių šaltinių ir švietimo dokumentų teorinė analizė atskleidė, kad egzistuoja tiesioginės prasminės mokytojo profesionalumą Lietuvoje nusakančio standarto, apibrėžiančio išsiugdytinias mokytojo kompetencijas, ir transformacinės lyderystės kompetencijos gebėjimų sąsajos.
- Empirinių duomenų analizė leidžia teigti, kad ugdymo proceso realybėje siekiančiam veikti profesionaliai mokytojui būtini šie gebėjimai:
 - kurti aplinką, skatinančią bendradarbiavimą; sužadinti ugdytinių poreikį veikti visos klasės gerovei; įkvėpti ugdytinius įsipareigoti organizacijai ir tapti jos bendros vizijos dalimi;
 - motyvuoti ir įkvėpti ugdytinius siekti aukštesnių tikslų; pastebėti kiekvieno individualius pasiekimus; teigiamai skatinti už padarytą pažangą; rodyti pasitikėjimą ugdytiniais;
 - ugdyti ir įgalinti sekėjus mokymuisi; skatinti jų novatorišką, kritinį mąstymą;
 - atpažinti individualius ugdytinių skirtumus, poreikius ir juos plėtoti; pripažinti asmens įsitikinimus, vertę; įsijausti ir pajausti kitą; padėti ugdytiniais maksimaliai išnaudoti savo galimybes; įsiklausyti į individualius jų poreikius;
 - būti ugdymo procese mentoriumi, pagalbininku;
 - nuolat tobulėti; veikti kūrybiškai; pasižymėti inovatyvumu.
- Kokybinė tyrimo duomenų turinio analizė pagrindė teorines išvadas, kad ugdymo realybėje pedagogui būtini gebėjimai yra analogiški transformacinės lyderystės

kompetencijos intelektualaus skatinimo, individualaus dėmesio, įkvepiančio motyvavimo komponentų gebėjimams;

- Mokytojų praktikų nuomone, transformacinės lyderystės kompetencijos gebėjimai būtini iš(si)ugdyti mokytojui, norinčiam veikti profesionaliai.

Literatūra

- Achtenhagen, F., Oser, F. K. ir Renold, U. (2009). *Teachers' Professional Development: Aims, Modules, Evaluation*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Aitken, A. (2008). The novice with expertise: Is there a leadership role for pre-service teachers in times of educational change? *Learning Landscapes*, 1(2), 127–139.
- Anderson, K. D. (2008). Transformational teacher leadership in rural schools. *The Rural Educator*, 29(3), 8–17.
- Avolio, B. J. ir Bass, B. M. (1995). Transformational Leadership. *Leadership Quarterly*, 6(2), 199–218. [https://doi.org/10.1016/1048-9843\(95\)90035-7](https://doi.org/10.1016/1048-9843(95)90035-7)
- Balyer, A. (2012). Transformational Leadership Behaviors of School Principals: a Qualitative Research Based on Teachers' Perceptions. *International Online Journal of Educational Sciences*, 4(3), 581–591.
- Barkauskaitė, M. (2005). Pedagogų rengimas: tradicijos ir kaita. *Pedagogika*, 79, 11–16.
- Barnett, K., McCormick, J. ir Conners, R. (1999). Transformational Leadership in Schools: Panacea, Placebo or Problem? *Journal of Educational Administration*, 39(1), 24–46. <https://doi.org/10.1108/09578230110366892>
- Baronienė, D., Šaparnienė, D. ir Sapiegienė, L. (2008). Leadership as a Prerequisite of Effective Management of Educational Organisation. *Socialiniai tyrimai: mokslo darbai*, 3(13), 19–31.
- Bass, B. M. (1997). Does the Transactional-Transformational Leadership Paradigm Transcend Organizational and National Boundaries? *American Psychologist*, 52(2), 130–139. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.52.2.130>
- Bass, B. M. ir Bass, R. (2008). *The Bass Handbook of Leadership Theory, Research & Managerial Applications*. 4th Ed. London: Free Press.
- Best, J. W. ir Kahn, J. V. (2006). *Research in Education*. 10th Edition. USA: Pearson Education.
- Bitinas, B. (2013). *Rinktiniai edukologiniai raštai*. II tomas. Vilnius: Edukologija.
- Bitinas, B., Rupšienė, L. ir Žydžiūnaitė, V. (2008). *Kokybinių tyrimų metodologija: Vadovėlis vadybos ir administravimo studentams*. II dalis. Klaipėda: S. Jokužio leidykla-spaustuvė.
- Bond, N. (2011). Preparing Preservice Teachers to Become Teacher Leaders. *The Educational Forum*, 75(4), 280–297. <http://dx.doi.org/doi:10.1080/00131725.2011.602578>
- Bond, N. ir Sterrett, W. (2014). Developing Teacher Leaders through Honorary Professional Organizations in Education: Focus on the College Student Officers. *Education*, 135(1), 25–38.
- Cheng, Y. C. (1994). Principal's Leadership as a Critical Indicator of School Performance: Evidence from Multi-Levels of Primary Schools. *School Effectiveness and School Improvement*:

- An International Journal of Research, Policy and Practice*, 5(3), 299–317. <https://doi.org/10.1080/0924345940050306>
- Cherryholmes, C. H. (1988). *Power and Criticism: Poststructural Investigations in Education*. New York: Teacher College Press.
- Cibulskas, G. ir Žydžiūnaitė, V. (2012). *Lyderystės vystymosi mokykloje modelis: Monografija*. Vilnius: ŠAC.
- Dubrin, A. J. (2004). *Leadership: Research Findings, Practice and Skills*. 4th Ed. USA: Houghton Mifflin Company.
- Dukynaitė, R. ir Ališauskas, R. (2012). Strateginis valdymas kaip lyderystės priemonė. *Viešoji politika ir administravimas*, 11(1), 75–88.
- Ginsberg, R. ir Davies, T. G. (2007). *The Human Side of Leadership: Navigating Emotions at Work*. USA: Praeger Publishers.
- Helmke, A. (2012). *Pamokos kokybė ir mokytojo profesionalumas: diagnostika, vertinimas, tobulinimas*. Vilnius: Nacionalinė mokyklų vertinimo agentūra.
- Herz, M. ir Johansson, T. (2013). *Poststrukturalism – metodologi, teori, kritik*. Stockholm: Liber.
- Indrašienė, V. ir Žibėnienė, G. (2014). *Pasiekimų vertinimas ir įsivertinimas*. Vilnius: MRU.
- Yu, H., Leithwood, K. ir Jantzi, D. (2002). The Effects of Transformational Leadership on Teachers' Commitment to Change in Hong Kong. *Journal of Educational Administration*, 40(4), 368–389. <https://doi.org/10.1108/09578230210433436>
- Yukl, G. (2013). *Leadership in Organizations*. 8 Ed. USA: Pearson Education.
- Krippendorff, K. (2004). *Content Analysis: an Introduction to Its Methodology*. 2nd Edition. London: Sage Publications.
- Krull, E. ir Leijen, Ä. (2015). Perspectives for Defining Student Teacher Performance-Based Teaching Skills Indicators to Provide Formative Feedback through Learning Analytics. *Creative Education*, 6, 914–926. <http://dx.doi.org/10.4236/ce.2015.610093>
- Leithwood, K. A. ir Jantzi, D. (1990). Transformational Leadership: How Principals Can Help Reform School Cultures. (Paper presented at the Annual Meeting of the Canadian Association for Curriculum Studies), 1–49. <https://doi.org/10.1080/0924345900010402>
- Leithwood, K. A. ir Jantzi, D. (1999a). Transformational School Leadership Effects: A Replication. *School Effectiveness and School Improvement*, 10(4), 451–479. <https://doi.org/10.1076/sesi.10.4.451.3495>
- Leithwood, K. A. ir Jantzi, D. (1999b). The Effects of Transformational Leadership on Organizational Conditions and Student Engagement with School. *Journal of Educational Administration (Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association)*, 1–34.
- Leithwood, K. A. ir Jantzi, D. (2006). Transformational School Leadership for Large-Scale Reform: Effects on Students, Teachers, and their Classroom Practices. *School Effectiveness and School Improvement*, 17(2), 201–227. <http://dx.doi.org/doi:10.1080/09243450600565829>
- Leithwood, K. A. ir Poplin, M. S. (1992). The Move Toward Transformational Leadership. *Educational Leadership*, 49(5), 8–12.

- Lietuvos Respublikos Seimo 2013 m. gruodžio 23 d. nutarimas Nr. XII-745 „Dėl Valstybinės švietimo 2013–2022 metų strategijos patvirtinimo“. (2013). *Valstybės žinios*, 140-7095.
- Lietuvos Respublikos švietimo ir mokslo ministro 2004 m. rugsėjo 16 d. įsakymas Nr. ISAK-1441 „Dėl Pedagogų rengimo koncepcijos patvirtinimo“. (2004). *Valstybės žinios*, 186-6940.
- Lietuvos Respublikos švietimo ir mokslo ministro 2007 m. sausio 15 d. įsakymas Nr. ISAK-54 „Dėl Mokytojo profesijos kompetencijos aprašo patvirtinimo“. (2007). *Valstybės žinios*, 12-511.
- Lietuvos Respublikos švietimo ir mokslo ministro 2012 m. gruodžio 12 d. įsakymas Nr. V-1742 „Dėl švietimo ir mokslo ministro 2010 m. sausio 8 d. įsakymo Nr. V-54 „Dėl Pedagogų rengimo reglamento patvirtinimo“ pakeitimo“. (2012). *Valstybės žinios*, 149-7654.
- Lietuvos Respublikos švietimo ir mokslo ministro 2015 m. gruodžio 10 d. įsakymas Nr. V-1264 „Dėl Geros mokyklos koncepcijos patvirtinimo“. (2012). *Valstybės žinios*, 149-7654.
- Lietuvos Respublikos švietimo ir mokslo ministro 2015 m. gruodžio 21 d. įsakymas Nr. V-1308 „Dėl Švietimo ir ugdymo studijų kryptių grupės aprašas patvirtinimo“. *TAR*, 2015-12-21, 20048.
- Lietuvos Respublikos švietimo ir mokslo ministro ir Lietuvos Respublikos socialinės apsaugos ir darbo ministro 2008 m. birželio 26 d. įsakymas Nr. ISAK-1872/A1-209 „Dėl Profesinio rengimo standartų patvirtinimo“. (2008). *Valstybės žinios*, 76-3033.
- Lietuvos švietimo koncepcija*. (1992). Vilnius: Lietuvos Respublikos kultūros ir švietimo ministerijos Leidybos centras.
- Mansfield, B. (2005). Competence and Standards. *Competency Based Education and Training*. Ed. J. W. Burke. UK: Taylor and Francis e-Library, 23–33.
- Martusevičienė, L. (2014). Gimnazijos mokinių lyderystės ugdymas kaip palankios socioedukacinės aplinkos kūrimo strategija. *Socialinis ugdymas*, 38(2), 84–92. <https://doi.org/10.15823/su.2014.07>
- Mažeikis, G. (2007). *Kompetencijų ugdymo sistema taikant kooperuotų studijų metodą*. Šiauliai: ŠU leidykla.
- Miller, L. ir Cable, C. (2011). *Professionalization, Leadership and Management in the Early Years*. Los Angeles, London [etc.]: Sage Publications. <https://doi.org/10.4135/9781446288795>
- Mulford, B. (2003). Balance and Learning: Crucial Elements in Leadership for Democratic Schools. *Leadership and Policy in Schools*, 2(2), 109–124. <http://dx.doi.org/10.1076/lpos.2.2.109.15546>
- Murphy, J. (1992). *The landscape of leadership preparation: Reframing the education of school administrators*. Newbury Park, CA: Corwin Press.
- Navickaitė, J. (2012). *Vadovo transformacinės lyderystės raiška ir jos barjerai vykdant pokyčius mokykloje: Daktaro disertacija (07 S)*. Kaunas: KTU.
- Niemi, H. (2012). Relationships of Teachers' Professional Competences, Active Learning and Research Studies in Teacher Education in Finland. *Reflecting Education*, 8(2), 23–44.
- Oser, F., Salzmann, P. ir Heinzer, S. (2009). Measuring the Competence-Quality of Vocational Teachers: an Advocatory Approach. *Empirical Research in Vocational Education and Training*, 1, 65–83.

- Pounder, J. S. (2006). Transformational Classroom Leadership: The Fourth Wave of Teacher Leadership? *Educational Management Administration & Leadership*, 34(4), 533–545. <http://dx.doi.org/doi:10.1177/1741143206068216>
- Pounder, J. S. (2014). Quality Teaching through Transformational Classroom Leadership. *Quality Assurance in Education*, 22(3), 273–285. <http://dx.doi.org/doi:10.1108/QAE-12-2013-0048>
- Provost, J., Boscardin, M., L. ir Wells, C. (2010). Perceptions of Principal Leadership Behaviors in Massachusetts in the Era of Educational Reform. *Journal of School Leadership*, 20(5), 532–560.
- Ross, J. A. ir Gray, P. (2006). Transformational Leadership and Teacher Commitment to Organizational Values: the Mediating effects of Collective Teacher Efficacy. *School Effectiveness and School Improvement*, 17(2), 179–199. <http://dx.doi.org/doi:10.1080/09243450600565795>
- Salter, C. R. (2009). A Study of Follower's Personality, Implicit Leadership Perceptions, and Leadership Ratings. *Journal of Leadership Studies*, 2(4), 48–60. <https://doi.org/10.1002/jls.20080>
- Sun, J. ir Leithwood, K. (2012). Transformational School Leadership Effects on Student Achievement. *Leadership and Policy in Schools*, 11(4), 418–451. <http://dx.doi.org/doi:10.1080/15700763.2012.681001>
- Supporting the Teaching Professions for Better Learning Outcomes*. (2012). European Commission. Prieiga per internetą: <http://eose.org/wp-content/uploads/2014/03/Supporting-the-Teaching-Professions-for-Better-Learning-Outcomes.pdf>.
- Taylor, W. (1994). Teacher Education: Backstage to Centre Stage. Iš *Governments and Professional Education*. Ed. T. Becher (p. 43–60). Buckingham: Open University Press.
- Tejeda M. J., Scandura, T. A. ir Pillai, R. (2001). The MLQ revisited: Psychometric Properties and Recommendations. *The Leadership Quarterly*, 12, 31–52. [https://doi.org/10.1016/S1048-9843\(01\)00063-7](https://doi.org/10.1016/S1048-9843(01)00063-7)
- Valuckienė, J., Balčiūnas, S., Katiliūtė, E., Simonaitienė, B. ir Stanikūnienė, B. (2015). *Lyderystė mokymuisi: teorija ir praktika mokyklos kaitai*. Šiauliai: Titnagas.
- Wilkins, C. (2009). The Masters Level Teaching Profession: Enhancing or Managing Professionalism? *European Conference on Educational Research*, Vienna, Austria, 28–30 September. Prieiga per internetą: <https://www2.le.ac.uk/departments/education/documents/chris-wilkins-staff-page/The%20Masters%20Level%20Teaching%20Profession%20Enhancing%20or%20Managing%20Professionalism%20-ECER%202009.pdf>.

Abilities of Transformational Leadership Conditioning Teacher Professionalism: the Perspective of Teachers-Practitioners

Rasa Nedzinskaitė¹, Marijona Barkauskaitė²

¹ Lithuanian University of Educational Sciences, Faculty of Education, Department of Education, Studentų St. 39, LT-08106 Vilnius, Lithuania, rasa.nedzinskaitė@leu.lt

² Lithuanian University of Educational Sciences, Faculty of Education, Department of Education, Studentų St. 39, LT-08106 Vilnius, Lithuania, marijona.barkauskaite@leu.lt

Summary

Rapidly changing modern world imposes new challenges on the system of education, the school, teachers and society. Researchers (Aitken, 2008; Bond, 2011; Niemi, 2012; Bond & Sterrett, 2014) emphasise that changes emerging in all spheres of life, first of all, rest on the school and the teacher and require from the latter a set of new and broader competencies. Assurance of implementation of a shifting vision, goals and objectives of education also call for new competencies of educators (Barkauskaitė, 2005). According to G. Mažeikis (2007), changes and market requirements for the structure of competencies encourage reassessment of the already possessed competencies as well. A particular focus is laid on the ability to change (Mažeikis, 2007) or to adopt new competencies. A well-marked orientation of the researchers towards emphasising leadership, as a separate ability, in the structure of competences (Miller & Cable, 2011) is clearly diverted to the models of leader's competency (Jokinen, 2005; Hollenbeck & McCall, Silzer, 2006; Bolden & Gosling, 2006; Sydänmaanlakka, 2013).

Over the last few decades the idea of new leadership, which has been raised in the research area, has been associated with *The Transformational Leadership Theory* (Leithwood & Poplin, 1992; Avolio & Bass, 1995; Dubrin, 2004; Bass & Bass, 2008; Yukl, 2013). According to that it raises the purpose of this study – to contribute to the abilities of transformational leadership competency conditioning pedagogical professionalism from the perspective of teachers-practitioners.

The analysis of scientific literature revealed that concepts of teacher professionalism depend on social, cultural, economic and political context and the phenomenon is determined differently in different countries connecting it with the professional standards of respective profession. In this study pedagogical professionalism is grounded on the Description of Teacher's Professional Competences of the Republic of Lithuania (2007) as on the standard of teacher's profession approved at the national level.

The analysis of scholarly literature allows to state that the transformational leadership competency consists of abilities, which may be grouped into five components:

- Idealized Influence (attributed): to provide followers with a sense of vision and mission; to demonstrate/instil pride in followers for being members of a group; to give up own

interests for the sake of the group's benefit; to demonstrate self-confidence and a sense of power; to serve as a personal example;

- Idealized Influence (behavioral): to clearly formulate goals; to demonstrate confidence in followers; to base activities on fundamental moral values; to possess a clear vision and to be able to convey it; to initiate changes; to constantly apply self-reflection and improve;
- Inspirational Motivation: to inspire followers to commit to, to assume responsibility and to become a part of the shared vision; to encourage seeking of higher results; to create positive microclimate; to motivate; to inspire followers to give up own interests for the sake of the group's benefit; to promote and create culture of collaboration; to critically think and to address problems in an innovative way;
- Intellectual Stimulation: to act creatively and to encourage and support followers' creativity; to develop and empower followers for learning; to encourage followers' self-dependence; to provide feedback to followers;
- Individualized Consideration: to help followers achieve maximum within the limits of their own abilities; to acknowledge individuality of followers; to diagnose individual progress; to consider followers' needs and interests; to provide conditions for followers' self-realisation; to approach followers as personalities rather than members of the group.

According to the theoretical and empirical study we conclude that the abilities necessary in teacher's practical work: communication and collaboration, cognition and understanding of learners, acknowledgement of individuality, facilitation of learners' progress, innovativeness, creativity, a role of a teacher-leader are directly related to such components of transformational leadership competency as intellectual stimulation, individualised consideration, inspirational motivation. Teachers-practitioners place strong emphasis on abilities that include individual cognition of learners. The importance of those abilities is disclosed both through tailoring of the educational process to individual needs of learners and through diagnosing of progress. Another group of abilities, which is frequently mentioned by the informants, includes communication and collaboration skills.

Keywords: *teacher professionalism, transformational leadership, standard.*

Gauta 2016 12 15 / Received 15 12 2016
Priimta 2017 01 23 / Accepted 23 01 2017