

MYKOLO ROMERIO UNIVERSITETO
ŽMOGAUS IR VISUOMENĖS STUDIJŲ FAKULTETO
EDUKOLOGIJOS IR SOCIALINIO DARBO INSTITUTAS

LIUDMILA KALIONOVA
VADYBA MOKYKLOJE
PROJEKTAS

**MOKYTOJO LYDERYSTĖ KURIANT PALANKŲ MIKROKLIMATĄ
IKIMOKYKLINĖJE UGDYMO ĮSTAIGOJE**

Magistro baigiamasis darbas

Darbo vadovas:
Prof. dr. Odeta Merfeldaitė

Vilnius, 2025

TURINYS

ĮVADAS.....	2
1. MOKYTOJO LYDERYSTĖ.....	5
1.1. Mokytojo lyderystės apibrėžimas.....	5
1.2. Mokytojo lyderystės stiliai	9
1.3. Mokytojo lyderio bruožai ir savybės.....	13
1.4. Mokytojo lyderystės raiška	17
2. MIKROKLIMATO SAŲVOKA IR SVARBA UGDYMO ĮSTAIGOJE	21
2.1. Mikroklimato apibrėžimas ir komponentai	21
2.2. Mikroklimato svarba ugdymo įstaigos aplinkoje	24
3. MOKYTOJO LYDERYSTĖ KURIANT PALANKŲ MIKROKLIMATĄ IKIMOKYKLINĖJE UGDYMO ĮSTAIGOJE TYRIMAS	30
3.1. Tyrimo metodologija.....	30
3.2. Tyrimo rezultatų analizė ir interpretacija	37
3.3. Tyrimo rezultatų apibendrinimas ir diskusija.....	47
IŠVADOS.....	51
REKOMENDACIJOS.....	52
LITERATŪRA.....	53
SANTRAUKA.....	65
SUMMARY.....	66
PRIEDAI.....	67
AKADEMINIO SAŽININGUMO DEKLARACIJA.....	72

ĮVADAS

Aktualumas. Per pastaruosius dešimtmečius Lietuvos švietimo sistema patyrė esminius pokyčius, grindžiamus humanistiniais ir demokratiniais principais. Šios vertybės vis dažniau iškelia mokytojų lyderystės svarbą. Mokytojai, gebantys lyderiauti, padeda kolegoms įsitraukti, dalytis patirtimi ir augti profesiskai (Cansoy ir Parlar, 2017), tuomet mokykloje formuojasi atmosfera, kurioje žmonės jaučiasi pastebėti, vertinami ir kartu turintys galimybių tobulėti (Harris ir Muijs, 2003). Kai mokytojas geba kurti pasitikėjimu grįsta saugią ir motyvuojančią aplinką, tai atskleidžia jo, kaip lyderio, bruožus, padedančius užtikrinti aukštesnę ugdymo kokybę ir stiprinti visos mokyklos bendruomenę (Hargreaves ir Fullan, 2012).

Mokytojų lyderystė, nukreipta į bendruomeniškumo ir pasitikėjimo ugdymą, tampa pagrindu palankaus mikroklimato formavimui švietimo įstaigose. Pasak Pons Verdú ir Ramos López (2012), lyderystė įstaigoje turi didelę įtaką mikroklimato formavimui. Panašias išvadas pateikia ir Dulay ir kt. (2015), kurių tyrimas parodė reikšmingą teigiamą lyderystės poveikį mikroklimatui. Šie rezultatai rodo, kad lyderis užima svarbią vietą formuojant mikroklimatą įstaigoje ir kad egzistuoja glaudus ryšys tarp lyderystės ir organizacinės aplinkos kokybės. Todėl lyderiui tenka svarbus vaidmuo užtikrinant įstaigos produktyvumą ir tvarumą bei kuriant palankų mikroklimatą (Moslehpour ir kt., 2018).

Palankus mikroklimatas ikimokyklinėje ugdymo įstaigoje yra gero, pozityvaus kolektyvo sutelkimas, darbuotojų darnus darbas, jų įtraukimas į įstaigos valdymą ir pozityvūs tarpusavio santykiai. Pagal Ashkanasy ir Dorris (2014), sveikas ir palankus mikroklimatas pasižymi pozityviomis emocijomis ir santykiais, kuriuos sukuria bei palaiko visa įstaiga. Berberoglu (2018) pažymi, kad įstaigos mikroklimatas atspindi tai, kaip joje jaučiasi dirbantieji – jeigu mikroklimatas būna palankus, tai sąlygoja aukštesnį įtaigos įsipareigojimo lygį, turintį tiesioginę reikšmę darbuotojų savijautai (Berberoglu, 2018). Visa ta reiškia, kad ugdymo įstaigos mikroklimatas apima įvairias charakteristikas: tarpusavio santykius, bendravimą, bendradarbiavimą, emocijas, lyderystės raišką, bei turi reikšmingą įtaką ugdymo įstaigai.

Ugdymo įstaigos mokytojo lyderystė yra svarbi siekiant suprasti mokinių interesus ir realų mokinių poreikį saviraiškai. Pasak Labanausko (2024), lyderystė reikalinga, kad ugdymo įstaiga permąstytytų atnaujintą ugdymo turinį, tikslingai kurdama ugdymo sąveiką, kuri yra svarbi mokinių pasirengimui tęsti mokymąsi kitame ugdymo įstaigos lygmenyje. Autoriaus teigimu, mokytojų lyderystės tyrimai praplečia žinias ir problemų sprendimo strategijas susijusius su ta ugdymo įstaiga, ir pateikia argumentus, kodėl reikėtų remti mokytojų lyderių raišką (Labanauskas, 2024).

Ištirtumas. Mokytojo lyderystė, jos poveikis įstaigos mikroklimatui ar atskiri lyderystės ir organizacijų mikroklimato aspektai yra pakankamai dažnai nagrinėjama tema mokslinėje literatūroje.

Pavyzdžiui, Consoy ir Parlar (2017) nagrinėjo mokyklos kultūros ir mokytojo lyderystės ryšį, Berberoglu (2018) analizavo organizacinio klimato įtaką organizacijos įsipareigojimui ir suvokiamai organizacijos veiklai, Pérez-Vallejo ir Fernández-Muñoz (2020) tyrė Ispanijos darbuotojų lyderystės kokybę ir organizacinį klimatą, o Zembat ir kt. (2023) bandė suprasti mokytojo lyderystės ir klasės (mokinių) valdymo subtilybes. Lietuvoje, Bredelytė (2015) analizavo mokytojų lyderystę ir jos sąsajas su švietimo kokybe, Žukauskienė ir Bernatavičienė (2021) tyrė priešmokyklinio ugdymo mokytojo lyderystės raišką, o Labanauskas (2024) aiškinosi mokytojo lyderystės raiškos ypatumus organizuojant ugdymo procesą progimnazijoje. Vis dėlto, nors mokytojo lyderystė ir jos poveikis įstaigos mikroklimatui yra aptariamas mokslinėje literatūroje, tačiau reikia daugiau įžvalgų, kaip pagerinti būtent ikimokyklinės ugdymo įstaigos mikroklimatą per mokytojo lyderystę, pagrįstą pasiekimų pripažinimu ir komandiniu darbu. Mokslinių tyrimų analizė atskleidė, kad nemažai tirtas lyderystės vaidmuo gerinant darbuotojų efektyvumą ir vėlesnį poveikį organizacijos ar įstaigos rezultatams. Tačiau empirinių tyrimų, kuriais siekiama atskleisti mokytojų lyderystę kuriant palankų mikroklimatą ikimokyklinėje ugdymo įstaigoje, stokoja. Todėl aktualu tirti bei išanalizuoti ir mokytojų lyderystės veiksnius, prisidedančius prie palankaus mikroklimato formavimo ikimokyklinėje ugdymo įstaigoje.

Tyrimo problema. Tyrimai rodo, kad įstaigos mikroklimato ir jo santykio su lyderystės raiška duoda pagrindą tobulėti ir keistis organizaciniame mikroklimatė bei sukurti norimą mikroklimatą, atitinkantį įstaigos pobūdį (Eshraghi ir kt., 2011). Tuo tarpu lyderystės ir mikroklimato neatitikimas lems energijos švaistymą ir darbuotojų talentus, darbuotojų nutekėjimą, užuot dirbę kartu, kad aktualizuotų organizacinius tikslus (Eshraghi ir kt., 2011).

Mikroklimatas darbo aplinkoje bei jo komponentai šiuo metu labiau vertinami, nei kada anksčiau (Pérez-Vallejo ir Fernández-Muñoz, 2020). Greta atlygio už darbą svarbi yra ir vis ryškiau pabrėžiama palanki darbo aplinka, santykiai su bendradarbiais, patiriamos emocijos, stresinės būsenos lygis, pasitenkinimo atliekamu darbu jausmas. Ikimokyklinėje ugdymo įstaigoje mikroklimatas bei jo komponentai vertinami visos įstaigos bendruomenės, dėl to itin svarbu jį tai atsižvelgti. Ikimokyklinėje ugdymo įstaigoje dažnai rūpinamasi ir sprendžiami kiti svarbūs klausimai, dėl to neretai pamirštama pasirūpinti supančia aplinka, pozityviomis emocijomis bei kita.

Tikslinga pažymėti, kad mikroklimatas ugdymo įstaigoje yra susijęs su tokiais įstaigos rezultatams reikšmingais ir svarbiais veiksniais, kaip mokytojų įsitraukimas bei įsipareigojimas įstaigai, pasitenkinimas darbu. Tai reiškia, kad netinkamo mikroklimato kūrimas gali paveikti ne vien mokytojų emocinę būseną, nuotaiką, tačiau ir visos ugdymo įstaigos veiklą ir veiklos rezultatus. Šiame darbe siekiama atsakyti į šiuos **pagrindinius tyrimo klausimus**: kaip mokytojų lyderystė reiškiasi ikimokyklinėje ugdymo įstaigoje, siekiant kurti ir palaikyti palankų mikroklimatą? Kokie

mokytojų lyderystės veiksniai, turi svarbiausias sąsajas su palankaus mikroklimato formavimu ikimokyklinio ugdymo įstaigose?

Tyrimo objektas – mokytojo lyderystė kuriant palankų mikroklimatą ikimokyklinėje ugdymo įstaigoje.

Tyrimo tikslas – išnagrinėti mokytojų lyderystės veiksnius ir jų sąsajas su palankaus mikroklimato kūrimu ikimokyklinio ugdymo įstaigose.

Uždaviniai:

1. Teoriškai pagrįsti pagrindinius mokytojo lyderio bruožus bei savybes.
2. Aptarti mikroklimato sąvoką, jo komponentus ir svarbą ugdymo kokybei bei bendruomenės gerovei.
3. Ištirti mokytojo lyderystės sąsajas su mikroklimato formavimu ikimokyklinio ugdymo įstaigose.

Darbe naudoti metodai. Teoriniai: mokslinių šaltinių analizė, siekiant pagrįsti pagrindinius mokytojo lyderio bruožus bei savybes, aptarti mikroklimato sąvoką, jo komponentus ir svarbą ugdymo kokybei bei bendruomenės gerovei, taip pat identifikuoti svarbiausius mokytojų lyderystės veiksnius, kurie prisideda prie palankaus mikroklimato formavimo ikimokyklinio ugdymo įstaigose.

Empiriniai metodai: ikimokyklinių ugdymo įstaigų mokytojų anketinė apklausa, siekiant ištirti mokytojo lyderystės raišką ir identifikuoti konkrečius veiksnius, kurie, mokytojų nuomone, turi svarbiausias sąsajas su mikroklimato formavimu ikimokyklinio ugdymo įstaigose.

Statistiniai: kiekybinė surinktų duomenų analizė naudojant aprašomąją statistiką (vidurkius, procentus, dažnius), siekiant nustatyti ir įvertinti mokytojų lyderystės veiksnį sąsajas su palankaus mikroklimato kūrimu ikimokyklinio ugdymo įstaigose.

Darbo struktūra. Darbą sudaro trys dalys. Pirmoje dalyje analizuojama mokytojo lyderystės samprata ir svarba ugdymo kontekste, aptariami mokytojo lyderio bruožai ir savybės, nagrinėjami teoriniai mokytojų lyderystę lemiantys veiksniai ir jų raiška ugdymo įstaigose. Antroje dalyje apibrėžiama mikroklimato sąvoka ir jos komponentai, nagrinėjama mikroklimato svarba ikimokyklinės ugdymo įstaigos aplinkoje, siekiant užtikrinti ugdymo kokybę bei bendruomenės gerovę. Trečioje dalyje pateikiamas empirinis tyrimas – aprašoma tyrimo metodologija, pristatomi gauti duomenys bei jų analizė ir interpretacija. Darbe panaudoti 136 šaltiniai. Darbą iliustruoja 14 lentelių. Prieduose pateikiami tyrimui naudoti anketos klausimai.

1. MOKYTOJO LYDERYSTĖ

Šiame skyriuje aptariama mokytojų lyderystės samprata, jos teoriniai aspektai bei praktinės raiškos formos. Nagrinėjama, kuo mokytojų lyderystė skiriasi nuo kitų lyderystės formų ir kokią poveikį ji gali turėti ugdymo įstaigose, ypatingą dėmesį skiriant ikimokyklinio ugdymo kontekstui. Pristatomi įvairūs mokytojų lyderystės apibrėžimai, išskiriant tokias esmines dimensijas kaip gebėjimas inicijuoti pokyčius, bendradarbiauti, kurti naujas idėjas ir nuolat tobulėti profesinyje srityje. Lyderystė čia suvokiama kaip dinamiškas, nuoseklus procesas, prisidedantis prie pedagogų profesinio augimo ir visos ugdymo įstaigos kultūros puoselėjimo. Mokytojas-lyderis veikia ne tik savo tiesioginėje pedagoginėje veikloje, bet ir daro įtaką kolegoms, ugdymo turinio formavimui bei ugdymo įstaigos mikroklimatui. Todėl šiame skyriuje ypatingas dėmesys skiriamas lyderystės vaidmeniui kuriant palankų mikroklimatą – aplinką, kurioje vyrauja pasitikėjimu grįsti tarpusavio santykiai, konstruktyvus bendradarbiavimas ir motyvuojanti atmosfera, sudaranti prielaidas tiek pedagogų profesiniam augimui, tiek vaikų gerovei.

1.1. Mokytojo lyderystės apibrėžimas

Lyderystės sąvoka peržengė vadovavimui priskiriamus rėmus ir šiandien tampa svarbi įvairiuose profesiniuose kontekstuose, įskaitant švietimą. Nors pats terminas egzistuoja nuo senų laikų, jo apibrėžimas iki šiol kelia diskusijų. Kaip pastebi Yukl (2012), lyderystė yra vienas sudėtingiausių socialinių reiškinių, nes ją lemia įvairūs kontekstiniai, elgesio bei tarpasmeniniai veiksniai. Panašią mintį pateikia ir Židžiūnas (2012), pabrėždamas, kad lyderystės pobūdis priklauso nuo konkrečių aplinkybių, todėl tiksliai ją apibrėžti yra sudėtinga. Vis dėlto įvairūs autoriai lyderystės sąvoką supranta skirtingai, priklausomai nuo tiriamosios srities ir aplinkybių, kuriomis ši sąvoka yra nagrinėjama.

Pastaraisiais dešimtmečiais išaugęs dėmesys mokytojų lyderystei atsispindi ne tik tyrėjų darbuose, bet ir švietimo politikos formavime. Nors šis reiškinys yra plačiai aptariamas, jo teorinis pagrindas dar nėra iki galo susiformavęs. Mokytojų lyderystės tyrimai daugiausia buvo grindžiami teorinėmis ir konceptualiomis prielaidomis (York-Barr ir Duke, 2004). Naujesni tyrėjai, tokie kaip Poekert, Alexandrou ir Shannon (2016), taip pat sutinka, jog „bendras supratimas apie tai, kas yra mokytojų lyderystė ir kaip ji turėtų būti operatyviai apibrėžta, vis dar yra ankstyvoje konceptualaus vystymosi stadijoje“ (p. 309). Tai leidžia daryti prielaidą, kad mokytojų lyderystės samprata vis dar kinta ir priklauso nuo skirtingų tyrėjų požiūrių, kurie siejami su ugdymo lygiu, konkrečios mokyklos aplinka ar švietimo sistemos ypatumais. Pasak Hallinger (2018), lyderystės raiška dažnai atspindi

konkrečios visuomenės kultūrinius ir politinius lūkesčius, todėl mokytojų lyderystės apibrėžimai skirtingose šalyse gali gerokai skirtis.

Mokytojų lyderystė ypač svarbi ikimokyklinio ugdymo kontekste, kur dažni pokyčiai ir edukacinės inovacijos reikalauja aktyvaus mokytojų įsitraukimo ir sprendimų priėmimo (Heikka ir Waniganayake, 2011). Ikimokyklinio ugdymo transformacijoms itin svarbus mokytojo vaidmuo, nes ugdymo turinio ir metodų kaita, kiti su ugdymu susiję pokyčiai didele dalimi priklauso nuo jo profesinių sprendimų. Būtent mokytojas gali nuspręsti, kokias naujoves diegti ir kaip jas pritaikyti konkrečioms vaikų poreikiams. Lietuvos Respublikos švietimo 1991 m. įstatyme Nr. I-1489 I sk. nurodoma, kad „Mokytojas – asmuo, ugdamas mokinius pagal formaliojo arba neformaliojo švietimo programas“. Visuotinė lietuvių enciklopedija (2015) mokytoją apibūdina kaip asmenybę, ugdančią vaikų vertybes, gebėjimus, žinias, todėl jis laikomas atsakingu už jaunimo parengimą gyvenimui. Tai reiškia, kad mokytojas nuolat turi tobulėti, stebėti besikeičiančias tendencijas, prisitaikyti prie jų ir priimti jas. Be to, siekdamas prasmingai prisidėti prie vaikų ugdymo, mokytojas turi atlikti ne tik žinių perteikėjo, bet ir švietimo pokyčių skatintojo vaidmenį.

Kalbant apie mokytojų lyderystę, pravartu atsižvelgti į šio termino lingvistinę ir etimologinę kilmę, nes ji paaiškina termino reikšmę. Etimologiškai, žodis „lyderystė“ (*angl.* „*leadership*“) siejama su anglosaksiška šaknimi „lead“, reiškiančia „kelias“, o veiksmažodis „leaden“ – „keliauti“ (Skaržauskienė, 2008). Todėl „lyderystė“ gali būti suprantama kaip kelionė tam tikra kryptimi, siekiant konkretaus elgesio ar veiksmo. Morfologiškai analizuojant lietuvišką žodį „lyderystė“, šaknies „lydi“ reikšmė yra „eiti kartu į tam tikrą vietą“. Terminio kilmę atskleidžia, kad lyderystė nėra tik gebėjimas vadovauti, tai ir veikimas kartu su kitais bei ryšio kūrimas (Domínguez-Castillo ir kt., 2024). Ikimokyklinėse ugdymo įstaigose tai reiškia, kad mokytojas-lyderis ne tik vadovauja, bet ir kartu su vaikais, tėvais bei kolegomis kuria saugią ir palaikančią aplinką. Lyderystė, profesinis tobulėjimas ir galimybė įrodyti savo gebėjimus yra patrauklūs daugeliui organizacijos darbuotojų. Tai procesas, kai per elgesį, sprendimus, skleidžiamas vertybes, asmenines savybes ar kitus būdus, daroma įtaka kitiems asmenims ar jų grupėms, skatinant jų tobulėjimą (Jonušaitė ir Žvirdauskas, 2009). Lyderiai, siekdami įgyvendinti organizacijos tikslus pelno kitų pasitikėjimą ir paramą bei geba įkvėpti savo pavyzdžiu. Pedagogas-lyderis yra suvokiamas kaip nuolat besimokantis asmuo – tiek formaliai, tiek neformaliai, per praktiką bei dalijimąsi patirtimi (York-Barr ir Duke, 2004). Mokytojo lyderystė yra siejamas su profesiniu augimu, refleksija ir kolektyvine atsakomybe. Šis mokytojas dalijasi savo patirtimi su kolegomis ir ragina juos įsitraukti į naujų idėjų įgyvendinimą, o tai padeda užmegzti artimesnius santykius ir stiprina bendradarbiavimą. Tokia lyderystė, kai mokytojai nuolat mokosi vieni iš kitų ir dalijasi tuo, ką yra sukaupę, skatina nuoširdesnę bendravimą, stiprina pasitikėjimą kolektyve ir prisideda prie tokios mokyklos bendruomenės kūrimo, kurioje vertinamas bendras darbas, bendri siekiai ir teikiama tarpusavio pagalba.

Toliau pateikiama lentelė, kurioje struktūrizuotai atskleidžiami mokytojų lyderystės apibrėžimai, išryškinantys įvairius šio reiškinio aspektus ir funkcijas. Apžvelgiant pateiktus apibrėžimus, galima pastebėti, kad kiekvienas autorius lyderystę traktuoja skirtingai, atsižvelgdamas į konkrečius švietimo konteksto poreikius ir tikslus (žr. 1 lentelę).

1 lentelė. *Mokytojų lyderystės apibrėžimai*

Autorius	Apibrėžimas	Pagrindiniai aspektai
Yukl (2012)	Mokytojų lyderystė apima gebėjimą aiškiai komunikuoti tikslus ir prisitaikyti prie besikeičiančių sąlygų.	Užduočių valdymas, prisitaikymas.
Cansoy ir Parlar (2017)	Mokytojų lyderystė – tai teigiamas poveikis mokyklos bendruomenei ir kultūrai.	Poveikis, bendruomenė, kultūra.
Hunzicker (2017)	Mokytojų lyderystė – tai mąstysena, grindžiama noru tobulėti, gerinti ugdymo praktiką bei daryti teigiamą poveikį mokinių pasiekimams.	Ugdymo praktika, tobulinimas.
Sidrevičienė ir Balickienė (2016)	Mokytojų lyderystė apima kvalifikaciją, kompetencijas, profesinius įgūdžius ir pedagoginį pašaukimą.	Profesiniai įgūdžiai, kompetencijos, pašaukimas.
Katzenmeyer ir Moller (2011)	Mokytojų lyderystė pasireiškia per veiksmus, nukreiptus į mokinių pasiekimų gerinimą ir mokyklos tobulinimą.	Mokinių pasiekimų gerinimas, mokyklos prestižas.
Warren (2021)	Mokytojų lyderystė – kompetencijų ir įgūdžių visuma, kuri skatina mokyklos narius pokyčiams.	Kompetencijos, pokyčių skatinimas.
Kunnari ir ir Ilomäki (2016)	Mokytojų lyderystė ne tik įkvepia, bet ir skatina kitus bendruomenės narius veikti.	Įkvėpimas, veiklos skatinimas.
Navickaitė ir Urbanovič (2016)	Mokytojų lyderystė – įtaka, nukreipta į pokyčių įgyvendinimą, atitinkantį bendrus lyderio ir jo pasekėjų tikslus.	Pokyčių įgyvendinimas, bendri tikslai.
Hairon (2017)	Mokytojų lyderystė – iniciatyvūs mokytojų veiksmai, įtakojantys kitų mokytojų mąstyseną ir elgseną.	Iniciatyvumas, įtaka, elgesio formavimas.
Skarbaliene (2015)	Mokytojų lyderystė pasireiškia per norą vykdyti pokyčius, dalyvauti veikloje ir būti kūrybingais ugdymo proceso kūrėjais.	Kūrybiškumas, aktyvumas, pokyčių iniciavimas.

Šaltinis: sudaryta darbo autoriaus, remiantis lentelėje pateiktais autoriais

Analizuojant įvairių autorių požiūrius, matyti, kad daugelis sutaria dėl mokytojo lyderystės kaip daugialypės sąvokos, apimančios skirtingus aspektus, nuo asmeninių gebėjimų ir profesinių įgūdžių iki platesnio poveikio visai mokyklos bendruomenei. Tai leidžia išsamiau pažvelgti į mokytoją šiuolaikinėje ugdymo įstaigoje – kaip jis atlieka lyderio vaidmenį kasdienėje veikloje. Vieni autoriai (Warren, 2021; Siderevičienė ir Balickienė, 2016) akcentuoja kompetencijų ir profesinių įgūdžių svarbą, kiti (Skarbalienė, 2015; Kunnari ir Ilomäki, 2016) pabrėžia kūrybiškumą, pokyčių siekį ir gebėjimą įkvėpti kitus. Hunzicker (2017) ir Hairon (2017) teigia, kad lyderystė yra ne tik elgesio modelis, bet ir mąstymo būdas, turintis įtakos kitiems bendruomenės nariams. Cansoy ir Parlar (2017) išryškina mokytojų lyderystės poveikį mokyklos kultūros formavimui ir bendruomenės sutelktumui. Tuo tarpu Navickaitė ir Urbanovič (2016) atkreipia dėmesį į mokytojo gebėjimą organizuoti veiklą, telkiant komandą siekti bendrų tikslų. Iš nagrinėjamų aspektų matyti, kad mokytojų lyderystė yra daugiau nei formalios kompetencijos – ji reiškia asmeninę atsakomybę, organizacinius gebėjimus bei aiškią orientaciją į mokinių ir visos ugdymo bendruomenės gerovę. Tai atitinka ir Yukl (2012) požiūrį, jog, veiksminga lyderystė apima gebėjimą valdyti užduotis, palaikyti santykius ir prisitaikyti prie pokyčių.

Šiandien mokytojų lyderystė suprantama kaip vadovavimo stilius, orientuotas į mokymosi kokybės gerinimą. Ji grindžiama profesiniu bendradarbiavimu, nuolatiniu tobulėjimu ir augimu, o ne formalia pareigybe ar užduočių rinkiniu. Greičiau tai atspindi agentiško sampratą, kai mokytojai yra įgalinami vadovauti darbo tobulinimui, kuris turi tiesioginę įtaką mokymo ir mokymosi rezultatams (Kasapoğlu ir Karaca, 2021). Svarbu pažymėti, kad mokytojas-lyderis nuolat mokosi, tobulėja ir stengiasi plėsti savo profesines kompetencijas. Whitworth ir kt. (2021) tyrimai rodo, kad mokytojai, kurie aktyviai dalyvauja mokymuose, yra labiau linkę tapti lyderiais, nes tokiu būdu stiprina pasitikėjimą savimi ir profesinį identitetą. Šie pastebėjimai atskleidžia mokytojo lyderystės kompleksiskumą, ji grindžiama asmeninėmis savybėmis (Hargreaves ir Fullan, 2012), sąmoningu įsipareigojimu ugdymo kokybei (Skarbalienė, 2015) bei vidine nuostata nuolat tobulėti ir augti kaip profesinei asmenybei (Whitworth ir kt., 2021).

Lyderystės samprata nėra universali – iš analizuotų šaltinių matyti, kad ji pasižymi didele įvairove skirtingose pasaulio švietimo sistemose, kurią lemia kultūriniai, politiniai ir visuomenės lūkesčiai (Luo ir kt., 2024). Pastebima, kad Vakarų šalyse mokytojų lyderystė dažnai siejama su pedagogų gebėjimu įsitraukti į mokyklos valdymo procesus, skatinti kolegų profesinį augimą ir imtis veiksmų, padedančių įgyvendinti mokyklos pertvarką (Hallinger, 2018). Kintant švietimo valdymo tendencijoms, atsivėrė kelias paskirstytosios lyderystės sampratai, kurioje yra akcentuojama bendradarbiavimo, pasitikėjimo, atsakomybės pasidalijimo svarba.

Mifsud (2024) teigimu, mokytojo lyderystės sampratai didelę įtaką daro paskirstytosios lyderystės teorijos, kurios pabrėžia valdžios decentralizaciją ir bendradarbiavimo valdymą. Šioje

sistemoje mokytojai ne tik vykdo mokymo pareigas klasėje, bet ir veikia kaip pagrindiniai veikėjai skatinant bendrą mokyklos vystymąsi, formuojant kolegų, mokinių ir mokyklos politiką, skirtą atlikti savo lyderio vaidmenį, atspindėdami Vakarų visuomenės demokratijos vertybes ir dalyvaujamąjį sprendimų priėmimą (Luo ir kt., 2024).

Apibendrinant teorinius aspektus, galima geriau suprasti, kad mokytojo lyderystė nėra vien teorinė sąvoka – tai praktikoje išgyvenamas reiškinys, formuojantis ugdymo įstaigos kultūrą ir tarpasmeninius santykius. Ji apima įvairius sluoksnius: nuo profesinių kompetencijų ir emocinio intelekto iki gebėjimo dalyvauti sprendimų priėmime, skatinti kolegų tobulėjimą ir reaguoti į švietimo kaitos kontekstus. Lyderystė gali pareikšti tiek formaliai, tiek neformaliai, tačiau abiem atvejais jos poveikis ugdymo bendruomenei yra reikšmingas. Būtent mokytojo lyderystė gali lemti teigiamo mikroklimato kūrimą, bendruomeninės atsakomybės ugdymą ir sąlygų formavimą sėkmingam mokinių ir visos ugdymo įstaigos tobulėjimui.

1.2. Mokytojo lyderystės stiliai

Lyderystės stiliai patraukė analitikų ir mokslininkų dėmesį XX a. devintajame dešimtmetyje (Megheirkouni, 2017). Nuo to laiko nagrinėjama daugybę požiūrių, kurių lyderiai laikosi vadovaudami, darydami įtaką ir įkvėpdami savo komandas. Ugdymo srityje lyderystės stiliaus tinkamumas ir veiksmingumas priklauso nuo jo sugebėjimo rasti pusiausvyrą tarp įstaigos tikslų ir jos darbuotojų poreikių (Lunenburg ir Ornstein, 2021). Įstaigų vadovybė imasi įvairiausių lyderystės stilių, kurių kiekvienas yra pagrįstas asmenine vadovo patirtimi ir ugdymo įstaigos kultūros bei aplinkos specifika (Hallinger, 2018; Phuc ir kt., 2021). Lyderystės stiliai ir praktika skiriasi priklausomai nuo kultūros ir vietos (Solomon, Steyn, 2017). Elementai apima lyderio asmenybę, ekonominę ugdymo įstaigos padėtį ir bendrą ugdymo įstaigos kultūrą (DanDan, Alias, 2024).

Rivai (2014) teigia, kad lyderystės stilius – tai savybių rinkinys, kuriuo lyderiai daro įtaką pavaldiniams, kad būtų pasiekti įstaigos tikslai arba, galima sakyti, kad lyderystės stilius yra elgesio ir strategijos modelis, kuriam pirmenybė teikiama ir dažnai taikomas lyderystės stilius, kuris tiesiogiai ar netiesiogiai parodo lyderio tikėjimą savo pavaldinių sugebėjimais. Tai reiškia, kad lyderystės stilius yra elgesys ir strategija, atsirandanti dėl filosofijos, įgūdžių, bruožų, požiūrių derinio, kurį lyderis dažnai taiko bandydamas paveikti savo pavaldinių veiklą. Astuti ir kt. (2020) požiūriu, lyderystės stilius yra elgesys arba metodas, kurį pasirenka ir naudoja lyderiai, darydami įtaką įstaigos narių ar pavaldinių mintims, jausmams, pažiūroms ir elgesiui. Asmuo, užimantis lyderio poziciją, turi galimybę atsižvelgti į situaciją, su kuria susidurs, ir pritaikyti savo lyderystės stilių, kad jis atitiktų situacijos, su kuria jis susiduria, poreikius, nors šis pritaikymas yra tik laikinas.

Pasak Phuc ir kt. (2021), lyderystė suprantama kaip daugiamatė konstrukcija, apimanti rūpestingumą, sąžiningumą, teisingumą ir etišką vadovavimą. Tokia vertybinė lyderystės raiška gali būti derinama su skirtingais lyderystės stiliais, atsižvelgiant į konkrečias aplinkybes, kuriose veikia lyderis. Krizės metu pirmenybė teikiama autokratinėi lyderystei, tačiau demokratinė arba laissez-faire lyderystė pasirenkama tada, kai komanda yra labai motyvuota ir sutaria (DanDan, Alias, 2024).

Adeyemi (2010) lyderystės stilių apibūdina kaip elgesio modelį, kurį lyderis naudoja bandydamas paveikti grupės narius, kad jie priimtų sprendimus dėl grupės veiklos misijos, strategijos ir įstaigos veiklos. Ezeuwa (2005) mano, kad tai yra veiksmas, kuriuo siekiama paveikti žmones, kad jie noriai ir entuziastingai siektų savo tikslų. Lyderis turi dirbti su žmonėmis, daryti jiems įtaką ir nukreipti į įstaigos tikslų siekimą. Anot Abwalla (2014), tai, kaip lyderis atlieka vaidmenis ir vadovauja įstaigos reikalams, vadinama jo lyderystės stiliumi. Todėl lyderystės stilius yra būdas, kuriuo lyderis vadovaujasi. Godwin ir Kabeta (2019) nuomone, lyderystės stilius – tai tam tikras elgesys, kurį taiko lyderis, siekdamas motyvuoti pavaldinius siekti įstaigos tikslų. Vadovo, atliekančio mokytojų lyderio vaidmenį įstaigoje yra kardinalus, nes pasirenkamas lyderystės stilius gali turėti teigiamos ar neigiamos įtakos mokytojų darbui. Hulpia ir Devos (2010) pabrėžia, kad mokytojų atsakomybės ir įsitraukimo jausmas stiprėja tuomet, kai jie jaučia palaikymą iš vadovybės. Švietimo praktikoje dažniausiai išskiriami tokie lyderystės stiliai kaip autokratinis, demokratinis, laissez-faire, transformacinis ir transakcinis (Godwin, Kabeta, 2019).

DanDan ir Alias (2024), remdamiesi empirinių tyrimų išvadomis teigia, kad vadovai paprastai naudoja vieną iš trijų pagrindinių lyderystės stilių: autokratinį, demokratinį, dalyvaujamąjį (*angl. participative*). Mumford (2006) nurodo, kad dauguma lyderių teikia pirmenybę direktyviniams ir dalyvavimo metodams. Jis pasisako už demokratinę lyderystę, o ne už autoritarinį ir laissez-faire požiūrį. Tuo tarpu lyderystė ugdymo įstaigoje, anot DanDan ir Alias (2024), gali paskatinti ugdymo įstaigos tobulinimą ir reformas, naudojant skirtingus lyderystės stilius, tokius kaip demokratinis, autokratinis, orientuotas į užduotis, bendradarbiaujantis ar transformacinis. Be to, neseniai sukurtas koncepcinis lyderystės ugdymo įstaigai modelis paprastai remiasi trimis lyderystės stiliais, siekiant pagerinti ugdymo įstaigos efektyvumą ir mokytojų darbo rezultatus. Šie stiliai apima mokomąjį (*angl. instructional*), transformacinį ir moralinį. Be to, norint lyderiauti, būtina integruoti ir tinkamai naudoti įvairius metodus, įskaitant elgesio metodą, bruožų metodą, įgūdžių metodą ir tinkamus lyderystės stilius įvairiose situacijose ar atvejais. Todėl efektyvūs ugdymo įstaigos specialistai yra tie, kurie naudoja efektyvų lyderystės stilių arba stilių derinį, kad nukreiptų įstaigos narius ugdymo įstaigos tikslų link (Stevenson ir kt., 2016).

Organizacijų, ypač ugdymo įstaigų, veiklos sėkmė priklauso nuo savo darbuotojų produktyvumo ir iniciatyvumo. Demircioglu ir Chowdhury (2021) pastebi, kad skirtingi lyderystės elgesio tipai, daro reikšmingą įtaką viešojo sektoriaus darbuotojų kūrybiškumui ir aktyvumui. Tad

lyderio užduotis yra motyvuoti komandą, padėti susitarti dėl bendrų sprendimų, atliepančių darbuotojų poreikius. Tokiu būdu kuriamas palankus mikroklimatas, kuris prisideda prie sėkmingos organizacijos veiklos. Toliau šiame darbe aptariami demokratinis, autokratinis, laissez-faire ir transformacinis lyderystės stiliai, naudotini ugdymo įstaigose.

Mokytojas kaip demokratinis lyderis gali įtaką bendradarbiavimo kultūrą ugdymo įstaigoje. Angwaomaodoko (2023) teigimu, demokratiniai lyderiai teikia rekomendacijas savo komandos nariams, tačiau jie taip pat sujungia savo pastangas ir suteikia galimybę dalyvauti kitiems kolegoms. Benoliel ir Somech (2014) pabrėžia, kad dalyvaujamoji mokytojų lyderystė didina jų pasitenkinimą darbu ir įsipareigojimą organizacijai, nes mokytojai jaučiasi įgalinti ir vertinami. Demokratinis lyderystės stilius, kaip pažymi Angwaomaodoko (2023), yra labai svarbūs siekiant paskatinti mokinių įsitraukimą mokyklose. Vis dėlto, anot Iqbal (2005), egalitariniai ir į santykius orientuoti lyderystės stiliai turi mažesnę poveikį bendradarbiavimui klasėje nei į užduotis orientuoti ir patikimi lyderystės metodai.

Demokratinis lyderystės stilius yra išskirtinis nuolat kintančioje švietimo lyderystės srityje, nes jį žymi bendras sprendimų priėmimas, bendradarbiavimo procesai ir tvirtas įsipareigojimas įvairovei (Angwaomaodoko, 2023). Demokratiniai lyderiai aktyviai įtraukia mokytojus, darbuotojus ir mokinius į sprendimų priėmimą. Šis ypatingas požiūris suteikia svarbą kolektyvinio indėlio įtraukimui, bendradarbiavimo skatinimui ir susitarimo sudarymui (Traver-Marti ir kt., 2023). Vidurinių mokyklų kontekste demokratinė lyderystė siekia sukurti visa apimančią mikroklimatą, kuriame atsižvelgiama į įvairias perspektyvas, kad būtų galima formuoti švietimo politiką ir praktiką (Cornelissen, Smith, 2022). Demokratinė lyderystė įkvepia darbuotojams ir mokytojams užtikrintumo jausmą, įgalindama juos veiksmingai atlikti savo pareigas. Be to, ji pripažįsta ir skatina novatorišką dalyvavimą ir skatina teigiamus pokyčius. Taip pat tai sukuria augimo ir tobulėjimo galimybes darbuotojams ir mokytojams, kurie gali susidurti su nesėkmėmis, ir leidžia jiems tobulinti savo profesinius gebėjimus (Yalçınkaya ir kt., 2021). Tad veiksniai, skatinantys veiklos rezultatų augimą, kai ugdymo įstaigose mokytojai taiko demokratinį lyderystės stilių, glaudžiai susiję su sprendimų priėmimo procesais ir tinkama komunikacija.

Autokratiniai lyderiai daro didelę įtaką sprendimų priėmimo procesuose, dažnai priklausomai nuo jų vertinimų ir nurodymų, ribotai dalyvaujant mokytojams ar kitoms susijusioms šalims. Didelė visuomenės dalis labai nemėgsta autokratinų lyderių, nes jie riboja pasekėjų galimybę imtis iniciatyvos, vertinti savo aplinką ir užsiimti savęs tobulinimu. Be to, kai mokyklų vadovybė pasirenka autoritarinį lyderystės stilių, mokytojams ir mokiniams tai atrodo nemalonu ir baugina, todėl jie negali išnaudoti viso savo potencialo (Maqbool ir kt., 2024). Rashid ir kt. (2019) nuomone, autokratinis lyderis stipriai ir griežtai laikosi griežtos politikos. Autokratinis lyderystės stilius kontroliuoja

sprendimų priėmimo procesą, individualiai nustato tikslus ir skiria užduotis pagal siūlomą strategiją. Autokratiniai lyderių sprendimų priėmimo procedūros atliekamos laiku ir griežtai.

Tačiau yra atvejų, kai autoritarinis lyderystės stilius yra tinkamas, pavyzdžiui, kai yra mažai laiko ir skubiai reikalingos žinios problemai išspręsti, o darbuotojai yra labai motyvuoti. Autokratinis ugdymo įstaigos lyderis gali nustatyti griežtas taisykles ir procedūras, kontroliuoti mokymo programos pasirinkimą, nuspręsti, kaip paskirstyti išteklius ir laikytis drausmės ugdymo įstaigoje, nepasitaręs su personalo nariais ar instruktoriais (Ahmed, Simha, 2023). Šis požiūris gali sukurti labiau kontroliuojamą ir organizuotą mikroklimatą. Tačiau dėl to asmenims, tiesiogiai dalyvaujantiems mokymo ir mokymosi procesuose, gali būti sunkiau bendradarbiauti ir pateikti savo nuomonę (Maqbool ir kt., 2024).

Laissez-faire lyderystės stilius, pasak Mulongo ir Jemutai (2024), tai yra stilius, kai suteikiamos absoliučios teisės pasekėjams priimti savo sprendimus. Šioje lyderystės formoje sprendimų priėmimas perduodamas pasekėjams, o lyderis šiame procese nedalyvauja. Tai yra reali lyderystės forma, skirta būtent darbuotojams, nes ji palengvina savarankiškumą ir sprendimų priėmimą, neįtraukiant lyderių į procesą. Remiantis Maqbool ir kt. (2024), Laissez-faire lyderystės stilius reiškia, kad mokytojams suteikiama didelė autonomija, taip apribojant tiesioginį dalyvavimą ir suteikiant asmenims galimybę savarankiškai priimti sprendimus. Pagal šį lyderystės stilių mokytojams suteikiama autonomija tyrinėti ir įgyvendinti įvairias mokymo metodikas. Šiam metodui būdingas lankstumas gali paskatinti kurti kūrybiškas ir pritaikytas mokymo strategijas, kurios veiksmingai prisitaiko prie įvairių individualių mokymosi pasirinkimų ir stilių. Šis stilius taip pat gali būti taikomas mokiniams, skatinant jų mokymosi savarankiškumą. Šios technikos naudojimas gali sustiprinti kritinio mąstymo įgūdžius ir skatinti savarankišką mokymąsi, todėl daro teigiamą įtaką akademiniam pasiekimams. Ketrach ir kt. (2023) nustatė reikšmingą ryšį tarp lyderystės stilių ir mokinių akademinio pasiekimo valstybinėse pradinėse ugdymo įstaigose. Remiantis jų analize, dažniausiai su tuo buvo susijęs demokratinis, po to – laissez-faire ir autokratinis lyderystės stiliai.

Transformacinis lyderystės stilius – elgesiu paremtas požiūris, kuriuo paprastai siekiama lūkesčius ir poreikius viršijančios vykdomos veiklos, tobulumo. Be to, tai santykiškai grįsta lyderystė, pagal kurią sekėjai, siekiant įstaigos tikslų, būna motyvuojami padaryti daugiau negu formaliai tikimasi iš jų (Seong, 2021). Remiantis Peng ir kt. (2020), naudojant transformacinį lyderystės stilių, galima sustiprinti darbuotojų suvokiamąjį darbo poveikį, tokiu būdu galimai pagilinant jų įsipareigojimą įstaigai. Įtraukiami etiniai ir moraliniai aspektai suformuoja asmeninį sąryšį su darbu, o tai ir sąlygoja stipresnį įsipareigojimą įstaigai.

Transformaciniai lyderiai daro poveikį savo pasekėjams, kad padėtų jiems įgyvendinti savo aukščiausią moralinį tikslą. Tai galima pasiekti per efektyvius administravimo įgūdžius, kurie sustiprina emocinius ryšius su savo rėmėjais. Transformacinė lyderystė lyderių ir jų pasekėjų žinias

bei patirtį paverčia aukštais techniniais gebėjimais ir skatinančia veikla. Transformacinis lyderis suteikia įkvepiančią motyvaciją ugdyti grupės narių savivertę, taip pat rūpinasi savo sekėjų emocijomis, kad pagerintų įstaigos rezultatus (Rashid ir kt., 2019). Jacobsen ir Staniok (2019) tyrimu atskleidė, jog transformacinė lyderystė daro poveikį darbuotojų organizaciniam įsitraukimui ir įsipareigojimui, bet teigiamam poveikiui nepakanka vien transformacinės lyderystės stiliaus. Pasak šių autorių, itin svarbu, jog lyderiai komunikuotų su darbuotojais, dalytųsi įsipareigojimais, reaguotų į kiekvieno darbuotojo pateikiamą požiūrį bei suvokimą.

Remiantis Kosgei ir kt. (2018) tyrimo duomenimis, mokytojų veiklos kokybė ir mokinių pasiekimai yra susiję su taikomu lyderystės stiliumi. Kenijos ugdymo įstaigose laissez-faire ir autokratinis lyderystės stiliai turėjo ribotą poveikį mokinių pasiekimams – atitinkamai 9,6 proc. ir 7,8 proc. pažymių gerėjimo. Tuo tarpu demokratinė lyderystė turėjo teigiamą 37 proc. įtaką. Demokratinis lyderystės stilius pasirodė esantis efektyvesnis, teigiamai veikiantis tiek mokytojų veiklą, tiek mokinių rezultatus.

Apibendrinant lyderystės stiliaus sampratą, galima konstatuoti, kad tai yra gana pastovus ir įprastas lyderio elgsenos būdas, atsispindintis jo bendravime, sprendimuose ir veiklos organizavime. Moksliniuose šaltiniuose dažniausiai minimi keturi pagrindiniai stiliai: demoktatinis, autokratinis, laissez-faire ir transformacinis, kurie taip pat nagrinėjami švietimo srityje. Mokytojams ir kitiems ugdymo įstaigos darbuotojams svarbu, kad vadovo taikomas lyderystės stilius atitiktų bendruomenės poreikius. Jis turėtų padėti užtikrinti sklandžią kasdienę veiklą bei skatinti motyvaciją tobulėti. Pastebima, kad kintant aplinkybėms ugdymo srityje, didėja mokslininkų susidomėjimas lyderystės stiliaus poveikiu ugdymo mikroklimatui ir akademiniam pasiekimams. Mokytojų taikomi lyderystės stiliai netiesiogiai veikia kolegų bei mokinių ugdymo patirtį. Įvairūs lyderystės stiliai išsivystė kaip reikšmingos ugdymo paradigmos, kiekvienam būdinga savo unikalia filosofija ir požiūriu į optimalų mokymosi mikroklimato kūrimą.

1.3. Mokytojo lyderio bruožai ir savybės

Mokykloje tradiciškai lyderystė yra siejama su mokyklos vadovų lyderyste, t. y. manoma, kad mokyklų vadovai ir lyderiai yra vienas ir tas pats. Tačiau vis daugiau autorių akcentuoja, kad mokyklos lyderystė nėra tik vadovų privilegija ir atsakomybė. Lyderystė mokykloje priklauso ir nuo visos mokyklos bendruomenės narių įsitraukimo bei jų vertinimų (Žvirdauskas ir Jucevičienė, 2004). Mokytojas gali tapti lyderiu neformaliai, bendruomenėje jis išsiskiria veiklumu, gebėjimu daryti įtaką, iniciatyvumu, aktyvumu ir pelnytu autoritetu. Tokiam pedagogui būdingos savybės, leidžia jam įkvėpti pokyčius ir prisidėti prie visos mokyklos pažangos.

Mokytojų lyderystės kompleksiskumą išskiria penkios pagrindinės mokytojų lyderystės dimensijos, kurios apima dėmesį mokinių pasiekimams, iniciatyvumą ir rizikos prisiėmimą, pasitikėjimą, bendradarbiavimą bei tradicinę lyderystę (Triska, 2007). Šios dimensijos yra tarpusavyje glaudžiai susijusios – stiprėjant vienai, didėja ir kitų raiška. Toks požiūris grindžia holistinį lyderio, gebančio telkti kolektyvą ir generuoti pokyčius, sampratą. Šių dimensijų svarba gali atsiskleisti sprendžiant kasdienes pedagogines situacijas. Užuoat vengus problemų, lyderis jas sprendžia konstruktyviai ir remiasi vertybiniu bendravimu.

Tvariosios lyderystės principai leidžia išskirti tam tikras savybes, būdingas lyderiams, kurie siekia tikros ir ilgalaikės sėkmės: gebėjimas suvokti savo veiklos reikšmę bendruomenei, užtikrinti pradėtų iniciatyvų tęstinumą, dalintis atsakomybę su kitais, suvokti savo veiklos poveikį platesniam kontekstui, skatinti įvairovę ir įtraukti bendruomenę į sprendimų priėmimą (Hargreaves ir Fink, 2004). Tokios savybės gali būti būdingos ne tik vadovui, bet ir bet kuriam aktyviam ir įsitraukusiam bendruomenės nariui, ypač mokytojui, kuris įgyvendina lyderystę kadienėje veikloje. Vienas iš būdų tai realizuoti – puoselėti atvirą dialogą ir pasitikėjimą, skatinanti mokytojų iniciatyvumą ir palankios ugdymo aplinkos kūrimą (Triska, 2007).

Svarbu pažymėti, kad lyderystei būtinas ne tik vidinis aktyvumas, bet ir išorinis skatinimas – tinkamos sąlygos, pasitikėjimo atmosfera, aiškiai apibrėžtos atsakomybės. Veiksmingas organizacijos funkcionavimas priklauso nuo aiškaus vaidmenų pasiskirstymo – kiekvienas mokytojas turi žinoti, kam atsiskaito, kokios yra ribos ir galimybės lydariauti (Yukl, 2012). Lyderystės raiška turi būti suderinta su formaliais įsipareigojimais, numatytais pareigybių aprašymuose (Damkuvienė, Valuckienė ir kt., 2019). Tam tikros asmeninės savybės yra būtinos norint plėtoti lyderystę – iniciatyvumas ir atsakingumas, gebėjimas prisiimti lyderio vaidmenį (Nedzinskaitė ir Barkauskaitė, 2017). Vis dėlto, šios savybės atsiskleistų, būtina sudaryti palaikančias sąlygas, tai gali būti kultūra, įtraukianti į veiklos laisvę (Hargreaves ir Fink, 2004). Kiekvienas mokytojas gali tapti lyderiu pagal savo kompetencijas, kurias apibrėžia teisės aktai ir kiti mokyklos veiklą reglamentuojantys dokumentai. Reikėtų pabrėžti, kad kiekvienas lyderis turi aiškiai suvokti savo veiklos ribas, žinoti, kokioms asmenų grupėms jis gali daryti tiesioginę įtaką, kokios veiklos jam paskirtos ir kurių jis neturėtų vykdyti. Taip pat jis turėtų puikiai žinoti savo pareigas, nes aiškus atsakomybių paskirstymas prisideda prie veiksmingo organizacijos funkcionavimo (Yukl, 2012).

Šiuolaikinėje mokykloje svarbu ugdyti savarankiškus, kūrybingus asmenis, gebančius prisitaikyti prie įvairių gyvenimo situacijų (Lovett, 2023). Tai būtinas mokytojo vaidmens pokytis, nuo žinių perteikėjo link lyderio, kuris pasitiki savimi, yra aktyvus, inovatyvus, geba įkvėpti ir padėti ugdyti asmenybes su tomis pačiomis savybėmis. Tai ne tik individualus pedagogo uždavinys, bet ir visos švietimo bendruomenės pastangos siekiant paruošti jaunąją kartą gyvenimui besikeičiančiame pasaulyje. Mokytojo gebėjimas kurti stiprius tarpasmeninius santykius, palaikyti įtraukią aplinką ir

aktyviai spręsti problemas yra svarbiausi sėkmingos lyderystės elementai besikeičiančiose švietimo aplinkose (Domínguez-Castillo, Cisneros-Cohernour ir Vega-Cauich, 2024). Tokie gebėjimai ypač svarbūs kuriant pasitikėjimu grįstus santykius su kolegomis ir siekiant vaikų gerovės. Taip pat mokytojui-lyderiui svarbios tokios savybės kaip empatija, įkvėpiantis bendravimas, pagarba kolegomis ir siekis nuolat gerinti ugdymo kokybę (Katzenmeyer ir Moller, 2011).

Visuomenėje vykstantys pokyčiai reikalauja lankstumo iš švietimo sistemos, o ugdymo įstaigose dirbantieji pedagogai pokyčius patiria savo kasdienėje veikloje. Vis dažniau pabrėžiama, kad lyderystė ugdymo įstaigose daro įtaką jų veiksmumui, o kartu kinta ir pedagogo vaidmuo – mokytojai tampa aktyviais institucinio gyvenimo dalyviais. Kaip pažymi Nedzinskaitė ir Barkauskaitė (2017), šiuolaikinis pedagogas turi ne tik išmanyti savo dėstomą dalyką, bet ir gebėti rodyti iniciatyvą, įkvėpti kitus, būti kūrybiškas ir kurti palankią ugdymosi aplinką. Tai reiškia, kad lyderystė tampa nebe papildoma užduotimi, o neatsiejama mokytojo profesinio vaidmens dalimi. Mokytojai yra lyderiai ne tik pagal einamas pareigas, bet ir pagal įtaką, kurią daro mokiniams, kolegomis ir visai ugdymo įstaigos bendruomenei (Katzenmeyer ir Moller, 2011).

Mokytojas-lyderis, pasitelkdamas savo profesines ir asmenines savybes, geba kurti prasmingus ryšius su vaikais ir kolegomis. Kiekvienas pedagogas turi tam tikrų lyderystės savybių, kurios atsiskleidžia organizuojant veiklą (Heikka ir Waniganayake, 2011). Mokytojų lyderystė pasireiškia per gebėjimą skatinti bendradarbiavimą tarp kolegų, inovacijų diegimą ir sąlygų kūrimą ugdymo kokybės augimui (Bredelytė, 2015). Nors nėra vieno tikslaus pedagogo-lyderio apibrėžimo, nes kiekvienas pedagogas pasižymi savitais bruožais ir ugdymo stiliumi, lyderystė vis dėlto grindžiama profesiniu meistriškumu ir atsakomybės jausmu.

Tarp svarbiausių savybių šiuolaikiniam mokytojui-lyderiui mokslininkai išskiria atvirumą naujovėms, lankstumą, gebėjimą mokytis iš kitų ir prisitaikyti prie kintančių ugdymo sąlygų (Hairon, 2017). Šios savybės yra reikalingos mokytojui, siekiančiam dirbti kūrybiškai ir aiškiai perteikti ugdymo turinį. Jos taip pat padeda skatinti mokinių savarankiškumą.

Ne mažiau svarbus yra gebėjimas reflektuoti savo profesinę veiklą bei siekis ją tobulinti. Mokytojo lyderystė grindžiama gebėjimu apmąstyti savo ugdymo praktiką ir mokytis iš jos (Whitworth, Wilson ir Watson, 2021). Reflektuodamas savo veiklą, mokytojas-lyderis stengiasi pritaikyti įgytas išvalgas kasdienėje veikloje, kad ugdymas būtų tikslingesnis ir efektyvesnis (Supovitz, 2018). Toks požiūris gerina supratimą tarp mokytojo ir mokinių. Nuolatinis savęs vertinimas ir noras tobulėti leidžia mokytojui natūraliai įgyti lyderio vaidmenį bendruomenėje.

Mokytojų lyderystė, anot Žukauskienės ir Bernatavičienės (2020), atsiskleidžia per profesinius gebėjimus, atsakomybės jausmą ir gebėjimą daryti įtaką ugdymo procesui. Lyderiaujantys mokytojai kuria sąlygas vaikų iniciatyvai ir patirtiniam mokymuisi. Jų veikla, be abejo, svarbi mokyklos bendruomenės vystymuisi ir ugdymo kokybės augimui.

Lyderystės svarbą pabrėžia Skarbalienė (2015), kuri nurodo, kad mokytojas, turintis stiprią lyderystės kompetenciją, tampa teigiamu pavyzdžiu mokiniams, geba efektyviau perteikti mokomąją medžiagą ir prisideda prie geresnių mokinių pasiekimų. Ši kompetencija yra tiesiogiai susijusi su vaikų ugdymo kokybe, jų mokymosi sėkme ir asmeniniu augimu.

Lyderystės veiksniai tiesiogiai veikia mikroklimatą, nes stiprus mokytojo lyderystės raiškos lygis sukuria palankią ir motyvuojančią aplinką vaikams ir kolegoms. Lyderystė, profesinis tobulėjimas ir galimybė įrodyti savo gebėjimus yra patrauklūs daugeliui organizacijos darbuotojų, nes suteikia galimybę įrodyti savo gebėjimus bei augti profesiskai (Jonušaitė ir Žvirdauskas, 2007). Įgyvendindamas šiuos gebėjimus, mokytojas lyderis įkvepia kitus, pelno pasitikėjimą ir bendruomenės paramą.

Gumuliauskienės ir Vaičiūnienės (2015, p. 25) atlikto tyrimo duomenimis, mokytojų lyderystės raišką lemia tokios asmeninės savybės kaip ryžtingumas, ekstraversija, sąmoningumas, intelekto išraiška, pasitikėjimas savimi, kolegiškumas ir atvirumas naujovėms. Lyderystės intensyvumas dažniau pastebimas tarp moterų bei pedagogų, turinčių aukštesnę kvalifikacinę kategoriją. Nuoseklus šių lyderystės savybių kaip lankstumas, profesinis tobulėjimas, gebėjimas palaikyti teigiamus santykius raiška, leidžia manyti, kad mokytojas-lyderis gali efektyviai kurti palankią ir motyvuojančią mokymosi aplinką.

Literatūros analizė atskleidė, jog vienas pagrindinių lyderio bruožų yra mokytojo gebėjimas bendradarbiauti su kolegomis. Tyrėjai pažymi, kad veiksmingo mokytojų bendradarbiavimo aspektai apima: vieningą požiūrį, bendras vertybes ir įsitikinimus, bendrą atsakomybę už mokinių pasiekimus (DuFour, 2011; Gonzales ir Lambert, 2001). Šie aspektai sudaro sąlygas ugdymo tobulinimui, nes lyderystė orientuota į mokymosi kokybę gerina mokinių rezultatus (Wulandari ir kt., 2019).

Mokytojai bendradarbiaudami dalijasi idėjomis ir kartu ieško sprendimų ugdymo praktikoje iškilusioms problemoms, o tai svarbi profesinės veiklos dalis (Nguyen ir Ng, 2020). Šį pastebėjimą papildė Urnėzienė ir Tučienė (2014), teigdamos, kad pedagogui-lyderiui būdingas pozityvus bendravimas, gebėjimas bendradarbiauti, valdyti konfliktus ir priimti efektyvius sprendimus. Be to, bendradarbiaudami, mokytojai mokosi vieni iš kitų, o tai skatina jų, kaip specialistų ir asmenybių, augimą (Hargreaves ir Fullan, 2012). Tokia sąveika didina entuziazmą, mažina įtampą ir gerina emocinę savijautą. Pasitenkinimas darbu kylantis iš pasitikėjimo savo gebėjimais ir profesinio palaikymo tiesiogiai veikia emocinę mokyklos aplinką. Ši ryšį patvirtina ir tai, kad mokytojai, turintys bendradarbiavimo patirties, dažniau ryžtasi organizuoti netradicines pamokas, labiau pasitiki savimi ir yra labiau patenkinti savo darbu (Navickaitė, Urbanovič, 2016). Tai rodo, kad bendradarbiavimu grįsta lyderystė stiprina pedagogų profesinę laikyseną ir tiesiogiai prisideda prie įstaigos kultūros kūrimo.

Mokytojų lyderiai turi tam tikrų savybių ir įgūdžių, kad galėtų lyderiauti savo mokyklose. Tai Kasapoğlu ir Karaca (2021) aiškina kaip įrodymų ir duomenų naudojimą priimant sprendimus, pripažįstant galimybę ir imantis iniciatyvos; žmonių ir išteklių sutelkimą bendram tikslui; stebėti pažangą ir koreguoti požiūrį keičiantis sąlygoms; palaikyti kitų įsipareigojimą ir numatyti negatyvumą bei prisidėti prie besimokančios įstaigos.

Apibendrinus teorinius šaltinius, tampa aišku, kad mokytojų lyderystė yra svarbi šiuolaikinio švietimo dalis. Ji veikia ne tik ugdymo kokybę, bet ir tai, kaip vystosi mokyklos bendruomenė. Nors tradiciškai lyderystė siejama su vadovaujančiomis pareigomis, daugelis autorių pabrėžia, kad mokyklos lyderiais gali būti ir mokytojai. Toks mokytojas išsiskiria asmeninėmis savybėmis. Kūrybingumas, lankstumas, gebėjimas bendradarbiauti ir dalytis atsakomybe – visa tai leidžia jam kurti teigiamą atmosferą mokyklos aplinkoje. Nuoseklus profesinis tobulėjimas ir gebėjimas reflektuoti stiprina jo, kaip lyderio, poziciją. Tai leidžia mokytojui augti kaip profesionalui, o kartu įkvepia bendruomenę, didina tarpusavio pasitikėjimą ir motyvaciją. Lyderystė švietimo įstaigoje nėra tik formalus vaidmuo. Ji tampa pamatu pozityviai ir įtraukiai mokymosi aplinkai, kurioje tiek mokytojai, tiek mokiniai jaučiasi matomi, palaikomi ir skatinami augti.

1.4. Mokytojo lyderystės raiška

Paskutiniu metu vis labiau yra aktualizuojama mokytojo lyderystės reikšmė. Lyderystei yra itin būtini pasekėjai bei lyderio sąveikavimas su jais, tuo tarpu lyderystės raiška galima tik esant tam tikrai grupinei veiklai, turinčiai bendrą tikslą bei panašias vertybes.

Hulpia ir ve Devos (2010) teigimu, siekiant prisidėti prie mokyklos plėtros, būtina suprasti lyderystės raišką bei pagrindinius mokytojų įsitikinimus, susijusius su mokytojų lyderystės tobulinimu. Tarp šių perspektyvų vadovo teikiama parama ir palengvinimas yra pagrindiniai veiksniai, tiesiogiai veikiantys mokytojų profesinį įsipareigojimą, formalų ir neformalų dalyvavimą sprendimų priėmimo procesuose ir norą prisiimti lyderystės atsakomybę mokykloje.

Kasapoğlu ir Karaca (2021) pažymi, kad mokytojų lyderystės ugdymas yra labai svarbus siekiant suteikti mokytojams galią ir tobulinti mokytojų profesionalumą. Mokytojai, turintys puikių pedagogikos įgūdžių ir didelį norą padėti kitiems mokytojams, yra labai svarbūs mokyklos sėkmei. Tokie mokytojai gali pasiūlyti alternatyvias lyderystės pajėgas, prie vykdomosios lyderystės (Pang, Miao, 2017). Tačiau klausimas, ar mokykloje egzistuoja mokytojų lyderystė, nėra problema; veikiau problema yra tai, kiek laiko ji egzistuoja, kaip ji atsiranda ir yra priimama ar ribojama dominuojančios organizacinės struktūros ir kultūros (Supovitz, 2018). Atsižvelgiant į šiuos dalykus, galima teigti, kad mokytojų lyderiai yra ištekliai, kurie dažnai neišnaudojami iki galo.

Šių dienų ugdymo įstaigos mokytojui keliami gana aukšti reikalavimai. Tikimasi, kad jis bus įžvalgas vadybininkas bei turės lyderystės bruožų ir įgūdžių (Pan ir Chen, 2020). Mokytojas lyderis daro poveikį efektyvesnei įstaigos bei savo asmeninių siekių ir tikslų dermei bei dažnai yra sutinkamas šiuolaikinėse įstaigose (Mifsud, 2024).

Gningue ir kt. (2022) pabrėžia, kad mokytojų lyderystės raiška tiesiogiai prisideda prie palankaus mikroklimato kūrimo, nes padeda stiprinti kolegų tarpusavio pasitikėjimą, gerinti komunikaciją ir skatinti inovatyvius pedagoginius sprendimus. Tyrimo duomenys rodo, kad mokyklose, kuriose mokytojai aktyviai dalyvauja priimant sprendimus ir formuojant švietimo politiką, vyrauja stipresnis bendruomeniškumo jausmas, aukštesnis pasitenkinimas darbu ir pozityvesnis emocinis klimatas. Be to, paskirstytos lyderystės modelis, kai atsakomybė dalijamasi tarp pedagogų, sukuria erdvę savirealizacijai ir profesiniam augimui (Gningue ir kt., 2022). Panašias išvadas pateikia ir Kılınç (2014), kurio tyrimas parodė, kad mokytojų lyderystė glaudžiai siejasi su mokyklos klimatu – atviresnėje ir palaikančioje organizacinėje aplinkoje mokytojai dažniau imasi lyderystės, aktyviau dalyvauja sprendimų priėmimo ir stiprina bendruomeniškumo jausmą tarp pedagogų. Tuo tarpu griežtai reglamentuotas ir mažai palaikymo suteikiantis mokyklos klimatas gali riboti mokytojų bendradarbiavimą bei jų lyderystės iniciatyvas (Kılınç, 2014).

Mokytojai lyderiai atsakingai atlieka savo, kaip lyderių ir klasių mokytojų, vaidmenį, vykdydami kitas savo pareigas, susijusias su individualiomis ir kolektyvinėmis lyderystės pareigomis (Aris, 2021). Tyrimu yra atskleista, kad mokytojų lyderių pareigos gana įvairios ir kad jie mokosi lyderystės įgūdžių atlikdami savo pareigas. Įgūdžiai apėma:

- pasitikėjimo skatinimą ir santykių gerinimą;
- organizacinių sąlygų sudarymą;
- darbą su procesais;
- užduoties priežiūrą;
- įgūdžių ir pasitikėjimo kitais formavimą (Aris, 2021).

Pasak Espinosos ir Gonzálezo (2023), yra įvairių lyderystės ir stilių ir būdų. Tad mokytojas-lyderis gali motyvuoti, tapti pavyzdžiu, dalintis išmintimi, rodyti empatiją ar suteikti komforto jausmą, o visų įvairių stilių įtraukimas į savo veiklą, teigiamai veikia mokytojų lyderystę apskritai. Atsižvelgiant į vykstančius švietimo pokyčius, išskiriami trys lyderystės aspektai: lyderystė kaip įtaka, kaip veiksmas ir kaip pedagoginis meistriškumas (Harris ir Jones, 2019). Labanauskas (2024) akcentuoja taikomo diferencijuoto lyderystės modelio naudą, kuri apima didesnę pokyčių įgyvendinimo efektyvumą, kai į procesus įsitraukia daugiau darbuotojų, taip pat teigiamą įgūdžių ir patirties, įgytų įgyvendinant lyderystę, poveikį.

Lyderystė bei jos raiškos svarbumas dažnai yra analizuojamas įvairiuose kontekstuose. Mokytojų lyderystė tyrinėjama ir jos mokomasi, o taip pat stengiamasi suvokti, iš kur jinai kyla bei

plėtojasi. Lyderystės sąvoka aiškinama įvairiai, bet iš esmės visuomet įvardijama kaip poveikio procesas, keičiantis atskirų žmonių arba jų grupių elgesį (Yukl, 2012). Lyderystė įvairiai aiškinama, bet dažniausiai sutinkama, jog lyderystės esmė – daryti poveikį bei sutelkti tiek individualias, tiek kolektyvines pastangas norint pasiekti bendrus tikslus. Lyderiai gali teigiamai veikti komandos darbą ir įstaigoje vykstančius procesus, lemiančius įstaigos veiklą (Yukl, 2012).

Katzenmeyer ir Moller teigia, kad mokytojų lyderystė apima lyderystę klasėje ir už jos ribų, prisideda prie besimokančiųjų ir lyderių bendruomenės, daro įtaką kitiems tobulinant praktiką ir prisiima atsakomybę už rezultatų pasiekimą. Lyderystė klasėje ir už jos ribų reiškia mokytojų lyderius, atliekančius pokyčius už klasės ribų (Katzenmeyer, Moller, 2011). Mokytojai gali būti pokyčių lyderiais ne tik savo klasėse, prisiimdami daugiau atsakomybės už tai, kad padėtų kolegoms pasiekti sėkmės visiems mokiniams ir visai mokyklos programai (Aris, 2021).

Lyderystės raiškos tyrimams, šiuo metu yra skiriamas ypatingai didelis dėmesys. Lyderiai turi didelį poveikį žmonėms bei jų grupėms, įstaigoms ir net visai visuomenei (Mifsud, 2024). Pasak Damkuvienės ir kt. (2019), naujausi lyderystės tyrinėjimai orientuoti į santykių įstaigoje analizavimą, keičiasi lyderio vaidmens, pozicijos supratimas. Į lyderį nėra žiūrima vien kaip į vadovaujantį asmenį, turintį išskirtinių savybių ir kuris keičia įstaigą savo veikla bei įtikinėdamas aplinkinius, kad sektų paskui jį (Damkuvienė ir kt., 2019). Įstaiga tobulėja tik sąveikaujant jos nariams, dėl to lyderystė yra nebeatsiejama nuo lyderio pasekėjų bei sėkminga lyderystė – tai lyderio bei jo pasekėjų sąveika (Milić ir kt., 2017).

Požiūris, kad lyderystė gali būti išreikšta kaip veikla ar praktika, literatūroje jau įgijo naudingų konceptualių ir teorinių pagrindimų (Raelin, 2016; Lovett, 2023). Šis į veiksmus orientuotas požiūris suteikia galimybę pripažinti lyderystės veiklą kaip socialinę veiklą (jungiančią profesijos atstovus per dialogą mokinių mokymosi klausimais, dažnai išreiškiamą kaip moralinis mokymosi tikslas), reikalaujantį kolektyvinio indėlio ir valios laisvės, o ne apsiribojant tik asmenų, paprastai pozicionuojančių lyderių, atliekamu darbu (MacBeath ir kt., 2018). Kad lyderystės darbas vyksta praktikos sraute, Simpson (2016) priimta frazė yra pabrėžti trans-veiksma, reiškiantį veiksmą, kuris vyksta, yra koordinuojamas, abipusis ir atsiskleidžia per kolegialų dialogą. Būtent toks kolektyvinis darbas, orientuotas į mokymąsi ir lyderystę, turi potencialą sujungti ankstyvosios karjeros mokytojus su savo profesionaliais kolegomis, žinant, kad jų indėlis ir įtaka bus vertinami ir puoselėjami nuo pat pradžių.

Mokytojai demonstruoja lyderystę mokykloje skleisdami būsimų pokyčių viziją, dalydamiesi mokymo resursais su bendradarbiais, tokiu būdu inicijuodami kolektyvinį mokymąsi (Gonzales ir Lambert, 2001). Bendradarbiaudami su bendradarbiais nuolatos reflektuodami, svarstydami ir diskutuodami tarpusavyje, o taip pat kritiškai įvertindami savo mokymo bei mokymosi praktiką, iniciatyvūs mokytojai sudaro galimybes atsirasti naujesnėms mokymo praktikoms. Kada nuolatos

dalijamasi kylančiomis problemomis, problemų sprendimo sėkmėmis, yra skleidžiamas veržlumas, gilinamos žinios (Damkuvienė ir kt., 2019). Galima teigti, jog taip formuojamas pasidalytos lyderystės procesas. Šio proceso plėtotei svarbu, kad įstaigoje dominuotų orientavimasis į aiškius iššūkius, produktyvūs pasitikėjimu paremti tarpusavio santykiai, bendravimas ir bendradarbiavimas siekiant bendrų tikslų bei naudos, kurie reikalautų tam tikro profesinio konflikto, bei nuolat būtų atliekamas tyrinėjimas (Katz ir kt., 2009).

Švietimo įstaigos mokytojų lyderystę galima apibūdinti kaip vieną reikšmingiausių veiksnių, sąlygojančių sėkmingą įstaigos veiklą. Mokytojai lyderystės raiškos aplinkybėje daro poveikį daugeliui ugdymo įstaigos veiklos sričių (žr. 2 lentelę).

2 lentelė. Mokytojo gebėjimų ir įgūdžių lyderystės raiškos aplinkybėje įgyvendinimas

Mokytojo gebėjimų sritis	Galimas poveikis
Gebėjimas ryžtingai priimti sprendimus.	Įtaka per sprendimų priėmimą, darančių poveikį mokinių ugdymui.
Komunikabilumas.	Poveikis per komunikavimą su kolegomis bei kitais ugdymo įstaigos bendruomenės nariais. Sukuriamos palankios mikroklimato aplinkybės.
Pastovi orientacija į efektyvius veiklos standartus.	Poveikis per kolegų veiklą, kurie kelia sau aukštus lūkesčius.
Novatoriškumas.	Poveikis per inovatyvių sprendimų priėmimą.
Gebėjimas rodyti gerą pavyzdį.	Poveikis per kolegas, kurie orientuojasi į jiems rodomą pavyzdį.

Šaltinis: sudaryta darbo autoriaus, remiantis Kasapoğlu ir Karaca (2021), Mifsud (2024)

Pateiktoje 2 lentelėje, nurodyti esminiai mokytojo gebėjimai, galintys daryti poveikį kolektyvui. Mokytojo tokios savybės, kaip sprendimų priėmimas, komunikabilumas, tinkamas orientavimasis į kokybiškus veiklos rezultatus, novatoriškumas, palankaus mikroklimato aplinkybių sudarymas, pavyzdžio rodymas yra ganėtinai svarbūs lyderystės kontekste.

Apibendrinant galima teigti, kad lyderystei egzistuoti būtina turėti pasekėjų, lyderystės raiškai reikalinga grupinė darbinė veikla, kuri turi turėti bendrą siekį ir panašias vertybes. Mokytojas, būdamas grupės lyderiu gali inspiruoti grupės veiklas tam tikriems tikslams pasiekti, kadangi sekėjai būna pavaldūs lyderiui, bet lyderiui reikėtų prisiimti atsakingumą už savo grupės narius. Be to, mokytojas, kaip lyderis, turi skleisti lyderystę tarp kolegų – dalijantis patirtimi, teikiant profesinę pagalbą, stiprinant bendruomeniškumą ir kartu kuriant palankų mikroklimatą ugdymo įstaigoje. Lyderystės raiška taip pat atsiskleidžia per mokytojo gebėjimą imtis iniciatyvos, priimti atsakingus sprendimus ir telkti kolegas bendriems tikslams įgyvendinti. Svarbu pažymėti, kad mokytojas-lyderis savo elgesiu, vertybėmis ir darbo kultūra tampa pavyzdžiu kitiems bendruomenės nariams.

2. MIKROKLIMATO SĄVOKA IR SVARBA UGDYMO ĮSTAIGOJE

Šiame skyriuje aptariama organizacijos mikroklimato samprata, nagrinėjami jo komponentai ir reikšmė ugdymo įstaigos veiklai. Analizuojama, kaip mikroklimatas veikia pedagogų tarpusavio santykius, emocinę savijautą, profesinį tobulėjimą ir bendrą ugdymo kokybę. Ypatingas dėmesys skiriamas mikroklimato formavimo veiksniams, išriškinanant mokytojų lyderystės vaidmenį kuriant palankią ir motyvuojančią ugdymo aplinką. Taip pat vertinama, kaip skirtingi mikroklimato aspektai prisideda prie vaikų gerovės, ugdymo proceso efektyvumo bei organizacijos kultūros stiprinimo.

2.1. Mikroklimato apibrėžimas ir komponentai

Darbo aplinka yra vienas esminių aspektų, tiesiogiai supančių darbuotojus, dėl to akivaizdu, jog mikroklimatas bei jo komponentai gana svarbūs, vertinami bei turi didelę reikšmę darbo produktyvumui, nusiteikimui, saugumo jausmui, nuotaikai, darbo motyvacijai.

Organizacijos mikroklimatas reiškia bendrą darbuotojų suvokimą ir jo teikiamą reikšmę politikai, praktikai ir procedūroms, su kuriomis jie susiduria savo darbo vietoje (Ahmad ir kt., 2018; Cygler ir kt., 2018). Kumar-Bamel ir kt. (2013) teigia, kad organizacijos mikroklimatas apima organizacinę struktūrą ir procesus, tarpasmeninius santykius, darbuotojų elgesį, veiklos lūkesčius ir palankius augimui ryšius. Be to, mikroklimatas turi poveikį darbo rezultatams individualiu, grupiniu ir organizaciniu lygmenimis (Rožman ir Štrukelį, 2021).

Organizacinio mikroklimato samprata per laiką kito ir buvo nuolat pritaikoma prie naujų vadybos bei organizacinės psichologijos teorijų. Pasak Schneider, González-Romá, Ostroff ir West (2017), mikroklimato ir kultūros tyrimų raida išgyveno keturis pagrindinius etapus – nuo pirminių struktūrinių ir procedūrinių aspektų analizės iki kontekstualaus suvokimo. Autoriai pabrėžia, kad organizacinis klimatas apima darbuotojų suvokimą apie organizacijoje vyraujančią praktiką ir politiką, o kultūra – giluminius organizacinius vertybinius pagrindus. Tai leidžia tiksliau įvertinti, kaip mikroklimatas formuojamas kasdieniuose sprendimuose, bendravimo kultūroje bei lyderystės raiškoje. Todėl mikroklimatas turėtų būti analizuojamas, kaip dinamiška sistema, kuri reaguoja į įvairius vidinius ir išorinius pokyčius organizacijoje.

Pasak Hussainy, pagal apibrėžimo ir dimensijos požiūrius, daugelis autorių išreiškia skirtingą požiūrį į organizacijos mikroklimatą. Kai kurie autoriai organizacinį mikroklimatą apibūdina kaip darbuotojų sąveiką su esama organizacijos aplinka (Hussainy, 2022). Obeng ir kt., organizacijos mikroklimatą įvardija kaip momentinį organizacijos vaizdą darbuotojų suvokimo požiūriu, teigdami, kad organizacinis mikroklimatas yra dinamiškesnis nei kultūra, nes individualus suvokimas gali pasikeisti, kai įvyksta įvykiai ir aplinkybės organizacijoje (Obeng ir kt., 2021). Tai taip pat reiškia

narių suvokimą ir išpūdžius apie organizaciją ir jos vidinę aplinką, kurioje jie nuolat dirba (Zacher ir kt., 2016). Kaip kiti autoriai apibrėžia organizacijos mikroklimatą, pateikiama 3 lentelėje.

3 lentelė. *Organizacijos mikroklimato apibrėžtys*

Autorius/metai	Apibrėžtis	Pagrindiniai aspektai
Hamidianpour ir kt. (2015)	Tai – darbuotojų supratimas apie oficialias bei neoficialias procedūras organizacijoje, lyderystės patikimumą, organizacijos politiką ir skatinimo sistemą, priklausymo organizacijai bei pasitikėjimo ja pojūtį.	Organizacinės aplinkos supratimas ir tarpusavio santykiai.
Jusmin ir kt. (2016)	Tai yra organizacijos darbo ar psichologinė aplinka, suvokiama organizacijos darbuotojų ir galinti daryti poveikį darbuotojų požiūriui arba elgesiui, sietinam su jų atliekamu darbu.	Organizacinės aplinkos supratimas ir poveikis darbuotojų elgesiui.
Berberoglu (2018)	Tai yra veiksnys, sietinas su esama organizacine aplinka bei turintis tiesioginę sąsają su darbuotojų elgsena.	Organizacinės aplinkos supratimas ir poveikis darbuotojų elgesiui.
Mārgāriņoīu (2019)	Tai yra organizacijos darbuotojų supratimas apie organizacijos esamos kultūros ypatumus bei jos kokybę.	Organizacinės aplinkos supratimas ir tarpusavio santykiai.
Banwo ir kt. (2022)	Tai yra komponentų rinkinys, kuris išmatuojamas darbo aplinkos, netiesiogiai ar tiesiogiai suvokiamos individų, kurie gyvena bei dirba toje aplinkoje.	Komponentų rinkinys darbo aplinkoje.

Šaltinis: sudaryta darbo autoriaus, remiantis lentelėje pateiktais autoriais

Kaip pastebima pateiktoje 3 lentelėje, nors kiekvienas autorius organizacijos mikroklimatą įvardija savaip, tačiau mikroklimato apibrėžtys turi panašumų. Dauguma autorių organizacijos mikroklimatą apibrėžia kaip organizacijos darbuotojų suvokimą apie organizacijos veiklą, tarpusavio santykius, kultūrą, poveikį elgesiui bei kitus organizacijos bruožus, tiesiogiai arba netiesiogiai sąlygojančius organizacijos darbuotojų elgseną. Išnagrinėjus įvairių autorių ir tyrėjų požiūrį į organizacijos mikroklimatą, galima spręsti, kad organizacijoje jis reiškia darbuotojų suvokimą apie aktualius organizacijos darbo aplinkos aspektus ir vyraujančią įprastą praktiką.

Kim ir Park (2020) teigimu, naujausios apibrėžtys organizacijos mikroklimatą veikia kaip bendri suvokimai, reikšmės, kurias darbuotojai sieja su daugybe patirčių, kurios atsiranda darbe ir interpretuojamos kaip organizacinio ir vyraujančio proceso mikroklimato kasdienybė. Banwo ir kt. (2022) požiūriu, organizacijos mikroklimatas yra santykinai ilgalaikė organizacijos vidinės aplinkos kokybė, išskirianti ją iš kitų organizacijų; a) kuri yra organizacijos narių, ypač aukščiausiosios vadovybės, elgesio ir politikos rezultatas; b) kuri suvokia organizacijos nariai; c) kuris yra situacijos aiškinimo pagrindas; ir d) veikia kaip spaudimo šaltinis nukreipiant veiklą.

Organizacijos mikroklimatas susideda iš daugelio komponentų, tokių kaip į žmones orientuotas klimatas, į taisykles orientuotas klimatas, į tikslą orientuotas klimatas, į inovacijas

orientuotas klimatas. Yra daug įvairių veiksnių, pvz., mikroklimatas visada buvo susijęs su kultūra, aplinka ir psichologine gerove. Tyrėjai tiria kelių tipų organizacijos mikroklimato kintamųjų įtaką veiklos rezultatams. Tačiau yra įvairių mikroklimato komponentų, kurie buvo praktikuojami ir patiriami organizacijose. Tačiau juos įgyvendinti yra labai sunku. Sunku pasakyti, kuris komponentas labiau atskleidžia organizaciją ir išskiria ją iš kitų organizacijų bei daro įtaką darbuotojų elgesiui ir atspindi jų suvokimą organizacijos atžvilgiu (Hussainy, 2022).

Loh ir kt. (2019) teigia, kad organizacijos mikroklimatas gana plačiai naudojama samprata, norint suprasti darbuotojų esamas patirtis jų darbo vietoje bei atspindi, kam organizacija suteikia pirmenybę, akcentuojant nuostatas ir elgseną, kurių galima tikėtis iš darbuotojų bei už kuriuos yra atlyginama. Hussainy (2022) mikroklimatą įvardija tam tikros grupės emocinį nusiteikimą, atspindintį bendrąją grupės veiklą. Nemažai autorių seniai nurodė komponentus, turinčius poveikį organizacijos mikroklimatui bei jie aktualūs išliko ir šiomis dienomis. Kiekvienoje organizacijoje, anot Banwo ir kt. (2022), mikroklimatas gali būti savitas ir susidėti iš tam tikrų formų ar komponentų (žr. 1 pav.).



1 pav. *Organizacijos mikroklimato formos tipai*
Šaltinis: sudaryta darbo autoriaus

Pateiktame 1 paveiksle matyti, kad organizacijos mikroklimatas gali turėti įvairias formas, t. y. jis gali būti psichologinis, organizacinis, socialinis, inovacinis, teisingumo, etnis. Šių minėtų mikroklimato formų esminiai požymiai yra tokie:

- psichologinis mikroklimatas – tai individuali konstrukcija, apimanti darbuotojo psichologiškai reikšmingą organizacinės struktūros, įvykių ir procesų pateikimą. Šio klimato supratimas įgalina darbuotoją matuoti veiksmų tinkamumą, interpretuoti įvykius bei numatyti galimus padarinius;
- organizacinis mikroklimatas daro didelę įtaką darbuotojų nuotaikai, požiūriui ir elgesiui, atsižvelgiant į jų darbo aplinką;
- socialinis mikroklimatas apima darbuotojo materialines, emocines, socialines sąlygas bei jų sąveiką. Jį galima apibūdinti, kaip daugiafaktoriinį konstrukta, susidedantį iš daugybės

komponentų, tame tarpe darbuotojų saugumo jausmo, fizinių/psichologinių poreikių, galimybės įgyti vis naujesnių įgūdžių;

- inovacinis mikroklimatas parodo organizacijos gebėjimą būti šiuolaikiška, novatoriška ir yra pripažintas, kaip ypatingai reikšmingas organizaciniam vystymuisi bei darbuotojų motyvacijai;
- teisingumo mikroklimatas reiškia tai, kad organizacijos darbuotojai tarpusavyje sąveikaudami, keisdami informaciją, patirtimi, kuria kolektyvinį teisingumo pajautimą;
- etinis klimatas – tai darbuotojų kolektyvinis teisingos elgsenos supratimas bei nuostatos, kaip rūpimi klausimai turėtų būti tvarkomi (Rožman, Štrukelj, 2021; Hussainy, 2022; Banwo ir kt., 2022).

Pasak Rožman ir Štrukelj (2021), kiekvienai organizacijai būdingas savitas mikroklimato tipas, kuris daro įtaką darbuotojų emocinei būsenai ir išitraukimui į darbą. Jie pažymi, kad šiuolaikinėse organizacijose itin svarbus tampa į inovacijas ir darbuotojų gerovę orientuotas mikroklimatas, nes jis tiesiogiai veikia darbo efektyvumą ir įsipareigojimą organizacijai.

Apibendrinant galima teigti, jog kiekvienoje organizacijoje egzistuoja tik jai būdingas mikroklimatas. Apibendrintai mikroklimatą galima įvardyti kaip organizacijos darbuotojų bendrai suprantamą atmosferą, turinčią poveikį darbo aplinkai, darbuotojų elgesiui bei visos organizacijos vykdomos veiklos rezultatams. Nurodydami organizacijos mikroklimato pobūdį, vieni autoriai labiau atsižvelgia į darbuotojų (psichologinis, organizacinis, teisingumo tipai), kiti autoriai į bendrąją organizacijos (socialinis, inovacinis, etinis tipai) lygmenį. Organizacijos mikroklimatas suteikia jai savitumo ir išskiria ją iš kitų, dėl to itin svarbu, kad klimatas būtų pozityvus ir palankus visiems darbuotojams.

2.2. Mikroklimato svarba ugdymo įstaigos aplinkoje

Mikroklimatas ugdymo įstaigoje daro poveikį individualiai mokytojų motyvacijai bei pasitenkinimui darbui, kas tiesiogiai veikia jų darbo rezultatus. Mokytojai turi konkrečių lūkesčių, kurių įgyvendinimą sąlygoja jų suvokimas, ar ugdymo įstaigos mikroklimatas atitinka jų esamus poreikius. Tad mikroklimatas ugdymo įstaigoje yra tiesiogiai susijęs su joje dirbančiųjų darbo rezultatais. Tam, kad būtų pasiekti maksimalūs darbo rezultatai, pasak Bhutto ir kt., svarbu, jog organizacijos darbuotojai jaustų pasitenkinimą savo darbu, o tai galima būtų pasiekti paisant darbuotojų idėjų, požiūrių, galimybių, jausmų, tikslų bei kuriant palankų ir juos palaikantį mikroklimatą (Bhutto ir kt., 2012).

Organizacijos mikroklimatas yra teigiamai susijęs su pasitenkinimu darbu ir motyvacija, išitraukimu, didėjančiu našumu, pasitenkinimu darbu ir veiklos rezultatais, teigia ir Rožman su

Štrukelį (2021). Chandrasekar akcentuoja, kad palankus mikroklimatas viešojoje įstaigoje gali sustiprinti dirbančiųjų gebėjimus bei padidinti jų produktyvumą, kurie atsispindi įstaigos ilgalaikėje reputacijos perspektyvoje (Chandrasekar, 2011). Taigi, mikroklimatas ugdymo įstaigoje atlieka svarbią funkciją motyvuojant darbuotojus efektyviai atlikti pareigas, kas savo ruožtu padidina ir pačios įstaigos produktyvumą bei pagerina veiklos rezultatus.

Psichologinio mikroklimato reikšmė ypatingai svarbi, kai kalbama apie mokytojų emocinę gerovę. Brown ir Leigh (1996) pastebi, kaip darbuotojas jaučiasi darbe – ar jis mato prasmę savo veikloje, jaučia palaikymą, gali realizuoti save – lemia jo psichologinį klimato suvokimą. Toks vidinis nusiteikimas eina greta kitų veiksnių kaip pasitenkinimas darbu ir perdegimo rizika (Grant, Christianson ir Price, 2007). Pasak Shuck ir Reio (2014), darbuotojai darbo vietą vertina per asmeninę prizmę, o jų savijauta priklauso nuo to, kaip jie interpretuoja organizacijos siunčiamas socialines ir fizines užuominas.

Psichologinio klimato vertinimui dažnai taikomos pagrindinės dimensijos, leidžiančios išsamiau suprasti darbuotojų patiriamus aspektus darbo aplinkoje. Brown ir Leigh (1996) remiasi įvairių tyrėjų įžvalgomis išskiria šešis svarbiausius rodiklius leidžiančius įvertinti darbuotojo santykį su organizacija:

1. **Vadovavimo lankstumas ir palaikymas** – darbuotojo suvokimas apie tai, kiek organizacijos vadovybė yra atvira, palaikanti ir prisitaikanti prie individualių poreikių.
2. **Rolių aiškumas** – kiek darbuotojai supranta savo pareigas, atsakomybę ir vaidmenį organizacijoje.
3. **Saviraiškos galimybės** – darbuotojo pojūtis, kad jis gali atvirai reikšti savo nuomonę, iniciatyvas, būti kūrybiškam darbo aplinkoje.
4. **Indėlio į organizacijos tikslus suvokimas** – asmens įsitikinimas, kad jo atliekamas darbas prisideda prie bendrų organizacijos tikslų pasiekimo.
5. **Pripažinimas** – kiek darbuotojas jaučia, kad jo pastangos ir pasiekimai yra tinkamai vertinami ir įvertinami organizacijoje.
6. **Darbiniai iššūkiai** – darbo kasdienybėje kylantys iššūkiai darbuotojui dažnai tampa galimybe augti plėčiant savo profesines kompetencijas.

Svarbu pažymėti, kad psichologinio klimato dimensijos laikui bėgant buvo peržiūrimos ir koreguojamos. Pavyzdžiui, Shuck ir Reio (2014) siūlo kiek kitokį požiūrį į darbuotojo ryšį su organizacija – vietoje Brown ir Leigh (1996) išskiriamo „savo indėlio į organizacijos tikslus“ akcento autoriai išskiria „pagalbos iš organizacijos dimensiją“, kuri reiškia darbuotojo patiriamą palaikymą iš vadovo ir kolegų. Šis aspektas taip pat siejamas su darbuotojo motyvacija ir jo gebėjimu įvertinti savo darbo prasmingumą. Nors formuluotės skiriasi, tačiau abiem atvejais pabrėžiama, kad žmogaus

emocinis ryšys su aplinka ir bendru tikslu yra kertinis veiksnys psichologinio mikroklimato suvokime.

Svarbu paminėti, kad darbuotojų emocijos, perduodamos per kasdienį bendravimą, gali turėti poveikį vieni kitiems. Šis reiškinys žinomas, kaip emocinis užkratas, gali lemti bendrą organizacijos narių emocinį klimatą. Darbuotojų emocijos gali būti užkrečiamos, o tai reiškia, kad vieno žmogaus patiriami išgyvenimai, nuotaikos ar emocinės būsenos gali paveikti viso kolektyvo atmosferą, motyvaciją bei santykių kokybę (Schneider & Barbera, 2014). Ashkanasy ir Dorris (2017) išskiria 5 lygių emocijų organizacijoje modelį, kuris leidžia išsamiau suprasti emocijų poveikį organizacijai: 1) individualų momentinį emocinį reagavimą, 2) individualius emocinius skirtumus, 3) tarpasmeninius santykius, 4) grupės emocinę dinamiką ir 5) organizacijos emocinį klimatą. Šie lygiai yra tarpusavyje susiję – emociniai procesai viename lygyje gali paveikti kitus lygius, formuodami bendrą organizacijos atmosferą. Be to, autoriai pabrėžia, kad emocinis užkratas veikia darbuotojų požiūrį į lyderius, stiprina arba silpnina tarpusavio pasitikėjimą ir formuoja emocinę organizacijos dinamiką (Ashkanasy, Dorris, 2017).

Psichologinio mikroklimato svarbą dar labiau išryškina švietimo sritis, kurioje pedagogai nuolat sąveikauja su jautriausia visuomenės grupe – vaikais. Dėl to mokytojų emocinė būsena, motyvacija ir įsitraukimas yra reikšmingi ne tik organizacijai, bet ir visuomenei. „Eurydice“ ataskaitoje (2021) pažymima, kad nors Lietuvos pedagogai dažnai nurodo esantys patenkinti savo darbu, jie patiria daugiau streso nei dauguma jų kolegų Europos šalyse. Tai gali būti susiję su darbo sąlygomis kaip ir psichologiniu klimatu švietimo įstaigoje. Todėl vertinant pedagogų psichologinę gerovę, svarbu atsižvelgti į emocines patirtis darbo aplinkoje, nes psichologinis klimatas gali lemti pedagogų darbo kokybę ir sėkmingą ugdymo proceso eigą. Šią išvadą patvirtina Punia ir Bala (2023) tyrimas, kuris atskleidžia, kad organizacinis klimatas yra svarbus veiksnys, prognozuojantis mokytojų entuziazmą. Paaiškėjo, kad tokie klimato komponentai kaip vadovavimo stilius, darbo sąlygų aiškumas, kolegų parama ir skaidri komunikacija prisideda prie mokytojų motyvacijos ir noro aktyviai įsitraukti į ugdymo procesą. Šie rezultatai pagrindžia palankaus mokyklos mikroklimato poveikį savijautai, o tai tiesiogiai siejasi su aukštesne ugdymo kokybe.

Kita kryptimi atliekami tyrimai pabrėžia organizacinio klimato poveikį mokytojų veiklos rezultatyvumui. Sapatros, Putros ir Yamin (2022) tyrimo rezultatai parodė, kad organizacinis klimatas kartu su darbo motyvacija gali reikšmingai lemti mokytojų veiklos rezultatus. Duomenys atskleidė, jog šie du veiksniai paaiškina daugiau nei 70 proc. mokytojų veiklos rezultatų variacijos, taip pabrėždami jų svarbą ugdymo proceso kokybei.

Šorytė ir Pajarskienė (2014) akcentuoja socialinio mikroklimato svarbą organizacijoje. Pasak šių autorių, žmonės, supantys kasdien darbe, gali gana stipriai paveikti nuotaiką, nusiteikimą, pasitenkinimą darbu bei darbo vieta, o taip pat motyvaciją dirbti, dažnu atveju gali turėti poveikį net

stresinei būsenai. Ugdymo įstaigoje kiekvieną dieną bendraujama ne vien su kolegomis arba įstaigos vadovybe, tačiau ir su mokiniais, jų tėvais arba globėjais, dėl to iššūkių gerokai daugiau. Savaimė suprantama, jog norint palaikyti palankų įstaigos mikroklimatą svarbūs tampa pozityvūs santykiai su kiekvienu bendruomenės nariu bei nemažiau yra svarbus ir visų nusiteikimas komunikuoti, bendradarbiauti siekiant bendrų tikslų (Šorytė, Pajarskienė, 2014). Teigiami santykiai ugdymo įstaigos darbe turi įtakos darbo motyvacijai, pasitenkinimui darbu (Toropova ir kt., 2020).

Pozityvūs santykiai su bendradarbiais skatina didesnę gerosios patirties sklaidimą, mokymąsi iš kitų patirties bei išipareigojimą įstaigai. Visa tai, kaip teigia DuFour, vienu arba kitu būdu darbuotojus suburia į bendradarbiavimą, o tai, ypač ugdymo įstaigoje, būtina. Bendros šventės, renginiai, projektai suvienija visą bendruomenę. Dalijimasis gera patirtimi, palaikymas, mokymasis vienas iš kito leidžia pasisemti naujesnių idėjų, siekti aukštesnių veiklos rezultatų. Vien tik kartu dirbant, mokytojai pasiekia bendrą užsibrėžtą tikslą (DuFour, 2011), dėl to komunikacija ir bendradarbiavimas kiekvienoje ugdymo įstaigoje ganėtinai svarbus bei akcentuojamas dalykas.

Hussainy (2022) pažymi, kad į žmones orientuota kultūra yra būtina norint sukurti geresnį darbuotojų psichologinį mikroklimatą, nes kultūra skatina priklausymo organizacijai jausmą, atsidavimą, gerą psichologinį kontraktą ir darbuotojų išlaikymą. Berberoglu (2018) teigia, kad gali būti sunku pagerinti organizacijos veiklą nesukūrus teigiamo mikroklimato. Palankus ir teigiamas mikroklimas yra labai svarbus siekiant padidinti produktyvumą ir augimą. Jei darbo vietos mikroklimas neigiamas, tai turi tiesioginį poveikį prastesniam darbuotojų produktyvumui, motyvacijai ir pasitenkinimui (Hussainy, 2022). Organizacijos turi turėti į žmones orientuotą politiką ir strategijas. Teigiamo mikroklimato kūrimas yra labai svarbus organizacijoms, kad būtų pasiekti aukšti darbuotojų rezultatai (Madhuka, Sharma 2017).

Petro (2023) pastebėjimu, jei bus palankus psichologinis mikroklimas ugdymo įstaigoje, mokytojai bendraus bei bendradarbiaus, taip pagerės ne vien jų atliekamo darbo kokybė, tačiau ir besimokančiųjų mokymosi rezultatai. Dirbantieji ypač vertina vadovybės pagalbą bei palaikymą, atvirą bei pasitikėjimu paremtą bendravimą su bendradarbiais. Pagalba darbe ganėtinai svarbus bei reikalingas aspektas, kad kolektyvas galėtų sėkmingai veikti ir palaikytų pozityvius tarpusavio santykius. Kai padedama vieni kitiems, paklausus būna gaunami atsakymai ar nukreipiama to atsakymo kur nors ieškoti, tuomet patiriama mažiau streso, pasitikima kolegomis ir taip pasiekiami geresnių rezultatų, o tai stiprina teigiamą ugdymo įstaigos tiek psichologinį, tiek emocinį mikroklimatą (Petro, 2023). Kai kuriamas pozityvus ugdymo įstaigoje mikroklimas, darbuotojai dirba išvien, o tai ir yra aukštas įstaigos lygis, efektyvumas, pasiekti rezultatai būna gerokai aukštesniame lygyje. Pasak Toropova ir kt. (2021), atlikti tyrimai ugdymo įstaigoje rodo, jog kuo tarpusavio ryšys bei mikroklimas ugdymo įstaigoje yra geresnis bei stipresnis, tuo sėkmingesnė būna ir įstaigos veikla.

Moksliniai tyrimai, pavyzdžiui, Collie, Shapka ir Perry (2012), atskleidė, kad palankus mikroklimatas mokykloje mažina mokytojų patiriamą stresą, skatina pasitenkinimą darbu ir didina mokymo efektyvumą. Mikroklimatas, pasižymintis pasitikėjimu, parama ir atvira komunikacija, sudaro sąlygas pedagogams geriau įsitraukti į ugdymo veiklas bei jaustis kompetetingais. Tuo tarpu Cohen ir kt. (2009) pažymi, kad teigiamas mokyklos klimatas prisideda prie darbuotojų gerovės bei padeda kurti bendruomeniškumo jausmą, kuris yra būtinas ilgalaikiam organizacijos stabilumui ir profesiniam augimui.

Fizinė aplinka įstaigoje yra irgi svarbi, kadangi fizinis mikroklimatas vienu ar kitu aspektu veikia emocijas. Elementariausios aplinkoje dominuojančios spalvos, prietaisai ir baldai turi didelę reikšmę darbuotojų nusiteikimui, motyvacijai, saugumui (Strazdienė ir Burkė, 2019). Saugus mikroklimatas reiškia, kad darbuotojai suvokia savo įstaigos politiką, procedūras ir praktiką, susijusią su sauga darbo vietoje (Hussainy, 2022). Fizinės aplinkos elementai kaip poilsio kambariai, sporto erdvės yra taip pat itin reikalingos bei pasiteisinusios erdvės ugdymo įstaigoje, kadangi atsistačiusi ar pagerėjusi fizinė darbuotojų sveikata gerina jų nusiteikimą, produktyvumą, dėl to tokios erdvės itin vertinamos darbuotojų. Kai darbas pareikalauja daug fizinių, protinių ir emocinių darbuotojų resursų, ypač mokytojų, jiems turėtų būti sudaryta galimybė savo jėgų atstatymui. Fizinė aplinka itin liečia ir mokinius. Ji turėtų būti pritaikyta taip pat ir mokiniams – turi būti žaisminga, erdvi, lanksti atvira, šviesių spalvų, saugi, funkcionali, atitikti mokinių amžių (Strazdienė ir Burkė, 2019), nes tai teigiamai veikia mokinių nuotaiką, mokymosi rezultatus. Svarbu, kad darbo aplinka atitiktų saugumo reikalavimus, higienos normas, o darbuotojus būtina aprūpinti reikalingomis priemonėmis (Bušauskienė, Bagdonas, 2020), ypač tai svarbu mokytojams, kadangi priemonių nuolatos reikia ir jas naudoja ne vien mokytojai, bet ir mokiniai. Reikalingų priemonių stygius gali sukelti nebeįsivaizduojamą stresinę būseną, tad fiziniai mikroklimato elementai ugdymo įstaigoje yra ganėtinai svarbūs.

Rožman ir Štrukelj (2021) pabrėžia, kad palankus mikroklimatas įstaigoje daro teigiamą ir reikšmingą poveikį darbuotojų kūrybiškumui. Be to, žinoma, kad mikroklimatas yra svarbus veiksnys motyvuojant ir stiprinant darbuotojų kūrybiškumą, o jų kūrybiškumas savo ruožtu yra svarbus motyvatorius orientuojantis į efektyvią veiklą. Kadangi kūrybiškumas turi labai stiprų ir teigiamą poveikį ugdymo įstaigos veiklos rezultatams (Štrukelj ir kt., 2019), labai svarbu, kad būtų į tai atsižvelgiama ir skiriamas tam ypatingas dėmesys (Rožman, ir Štrukelj, 2021).

Mikroklimatas organizacijoje, kaip teigia Padmaja (2014), apima tinkamos darbo aplinkos suformavimą, vadovavimo ir lyderystės stilių, dirbančiųjų dalyvavimą priimančioms sprendimams, galimybių kelti kvalifikaciją ir siekti karjeros suteikimą. Kavaliauskienės atliktas humanistinio organizacinio klimato aspekto viešojo sektoriaus įstaigoje tyrimas parodė, kad organizacinio klimato tokie veiksniai, kaip atvirumas/tolerantiškumas, tarpusavio santykiai ir saugumas/apibrėžtumas daro

poveikį organizacijos mikroklimatui bei darbo rezultatams (Kavaliauskienė, 2013). Abdulkarim tyrimas parodė, kad organizacijos mikroklimatas daro didelę įtaką darbuotojų nuotaikai, požiūriui ir elgesiui, atsižvelgiant į jų darbo aplinką (Abdulkarim, 2013). Palankus klimatas organizacijoje yra teigiamai susijęs su pasitenkinimu darbu ir įsipareigojančiu darbuotojų elgesiu, motyvacija, įsitraukimu ir rezultatais, didėjančiu našumu, pasitenkinimu darbu ir veiklos rezultatais, organizacijos veiklos rezultatais, vadovavimo ir lyderystės elgsena, vadybiniu ir organizaciniu efektyvumu bei mažėjančiomis darbuotojų problemomis. Skirtingai nei didelėse, mažose ir vidutinėse organizacijose lyderystė dažnai pasižymi asmeniškumu (Rožman ir Štrukelj, 2021). Taigi, geras mikroklimatas organizacijoje yra susijęs su didesniu darbuotojų produktyvumu, įsipareigojimu, pasitenkinimu ir geresniais žmogiškaisiais santykiais (Maamari, ir Majdalani, 2017) ir gali būti valdomas lyderio elgsena (Rožman ir Štrukelj, 2021). Tai taip pat prisideda prie geresnio darbuotojų įsipareigojimo ir pasitenkinimo darbu (Bakotić, 2016).

Apibendrinant autorių išvagas, matyti, jog gerą atmosferą kuriantis mikroklimatas yra svarbus ugdymo įstaigos aplinkos aspektas, kuris turi tiesioginį ryšį su darbuotoju, ypač mokytoju, elgesiu. Palankus mikroklimatas yra susijęs su didesniu mokytojų produktyvumu, įsipareigojimu, pasitenkinimu, geresniais žmogiškaisiais santykiais, gali užtikrinti jų saugumą, sveikatą bei gerovę. Nuo visa tai priklauso mokytojų nusiteikimas ir įsitraukimas į ugdymo įstaigos veiklas, tarpasmeniniai santykiai, nuotaika, augumo jausmas, lojalumas įstaigai. Su fizine aplinka, socialiniais aspektais, emocijomis, mokytojai susiduria kasdien, dėl to kuriamu palankiu mikroklimatu įstaigoje reikia aktyviai rūpintis, nes tai padės užtikrinti efektyvią, sklandžią įstaigos veiklą, bendrų uždavinių ir tikslų pasiekimą bei patirti pasitenkinimą savo darbu. Palankus mikroklimatas taip pat turi reikšmingą poveikį ir mokiniams. Jiems svarbu kokios nuotaikos ir emocijos dominuoja aplink, kokia aplinka supa, dėl to itin svarbu kurti teigiamą mikroklimatą ugdymo įstaigoje. Kryptingas darbas kuriant teigiamą mikroklimatą turi dvigubą naudą – jis stiprina mokytojų profesinę sėkmę ir palankesnę aplinką vaikų ugdymuisi.

3. MOKYTOJO LYDERYSTĖ KURIANT PALANKŲ MIKROKLIMATĄ IKIMOKYKLINĖJE UGDYMO ĮSTAIGOJE TYRIMAS

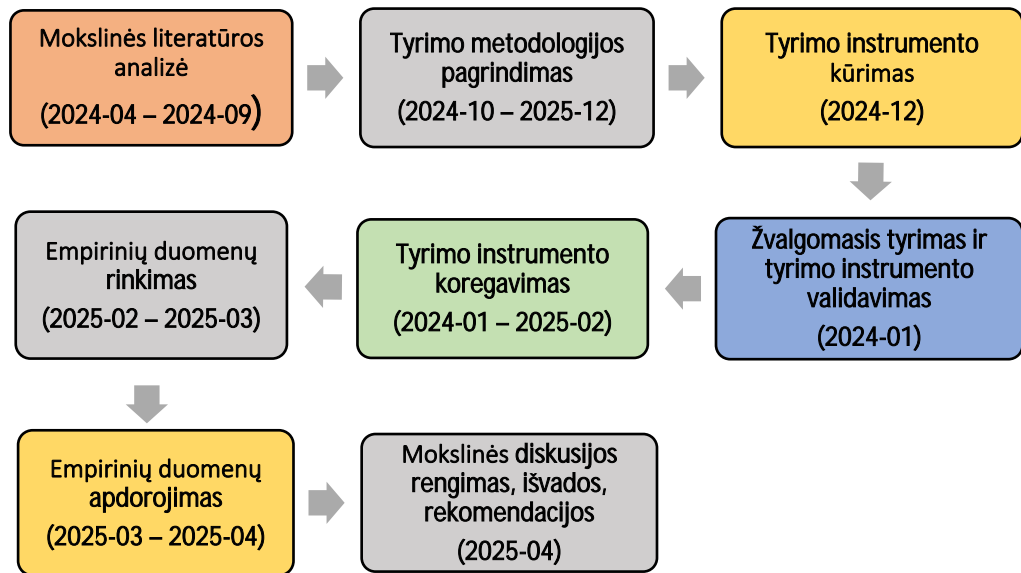
3.1. Tyrimo metodologija

Mokytojų lyderystė yra svarbi organizacinės kultūros dalis, glaudžiai susijusi su darbo aplinkos kokybe ugdymo įstaigose. Atlikta mokslinė analizė teoriniame lygmenyje padėjo atskleisti, kad palanki darbo aplinka skatina bendradarbiavimą, didina profesinį pasitenkinimą ir padeda kurti pozityvius tarpusavio santykius tarp pedagogų. Tačiau ankstesnių tyrimų analizė parodė, kad vis dar stokojama empirinių tyrimų, nagrinėjančių būtent mokytojų lyderystės reikšmę formuojant palankų mikroklimatą ugdymo įstaigose. Mokytojų lyderystė Lietuvos švietimo sistemoje vis dažniau vertinama, kaip reikšmingas ugdymo kokybės veiksnys, tačiau dauguma tyrimų koncentruojasi į administracinę lyderystę, paliekant mokytojų, o ne vadovų lyderystę, mažai ištirtą ikimokyklinio ugdymo kontekste.

Šiuo tyrimu siekiama empiriškai įvertinti mokytojų lyderystės veiksnių ir mikroklimato sąsajas bei išsiaiškinti, kurie lyderystės aspektai yra reikšmingiausi kuriant palankų mikroklimatą ikimokyklinio ugdymo įstaigose. Siekiant atsakyti į šiuos klausimus, tyrime taikoma kiekybinė tyrimo strategija, pagrįsta anketine apklausa. Anot Kardelio (2016), kiekybinio tyrimo metodas suteikia galimybę tiksliai išmatuoti socialinius reiškinius ir nustatyti ryšius tarp kintamųjų, nes surinkti duomenys visada pateikiami kiekybine išraiška. Be to, kiekybiniai tyrimai leidžia objektyviai įvertinti tiriamųjų reiškinių dėsningumą ir pateikti statistiškai pagrįstas išvadas (Kardelis, 2002).

Tyrimo metodai. Kiekybinio tyrimo metodu pasirinkta anketinė apklausa, kuri laikoma vienu iš efektyviausių metodų tiriant didesnės apimties socialinius reiškinius, nes leidžia surinkti struktūruotus ir palyginamus duomenis. Apklausos tikslas – nustatyti mokytojų lyderystės raiškos ir mikroklimato sąsajas ikimokyklinio ugdymo įstaigose bei įvertinti, kaip šie vertinimai skiriasi priklausomai nuo mokytojų kvalifikacijos, darbo stažo ir ugdymo įstaigos charakteristikų. Respondentai – ikimokyklinio ugdymo mokytojai, kurie dalyvaus tyrime anonimiškai. Klausimynas sudarytas remiantis teoriniais mokytojų lyderystės ir mikroklimato principais, užtikrinant jo patikimumą ir validumą.

Tyrimo organizavimas vykdomas nuosekliai, siekiant užtikrinti aiškią tyrimo eigą ir patikimus rezultatus. Tyrimo planavimo ir organizavimo etapus atspindi tyrimo loginė schema (žr. 2 pav.).



2 pav. Tyrimo loginė schema
Šaltinis: sudaryta darbo autoriaus

Pradiniame tyrimo etape atlikta mokslinės literatūros analizė, kurioje nagrinėti mokytojų lyderystės ir mikroklimato teoriniai aspektai bei ankstesni empiriniai tyrimai šioje srityje. Teorinė analizė leido išgryninti pagrindines tyrimo sąvokas, apibrėžti tyrimo problemą ir pagrįsti empirinio tyrimo poreikį. Remiantis literatūros apžvalga, suformuluotas tyrimo tikslas ir uždaviniai orientuoti į mokytojų lyderystės veiksnių ir mikroklimato sąsajų vertinimą ikimokyklinio ugdymo įstaigose.

Tyrimo hipotezės. Tyrimo metu siekiama rasti priežastinius ryšius tarp mokytojo lyderystės ir mikroklimato ikimokyklinio ugdymo įstaigoje, todėl buvo keliamos 5-ios pagrindinės hipotezės (H), kurios buvo tikrinamos naudojant vienafaktorinę dispersinę analizę (*ang. One-Way ANOVA Test*):

H1: Lyderystės veiksniai turi poveikį ugdymo įstaigos mikroklimatui.

H2: Mokytojo, kaip lyderio, dėmesys pasiekimams turi poveikį ugdymo įstaigos mikroklimatui.

H3: Mokytojo, kaip lyderio, rizikos inicijavimas ir prisiėmimas turi poveikį ugdymo įstaigos mikroklimatui

H4: Mokytojo, kaip lyderio, pasitikėjimas turi poveikį ugdymo įstaigos mikroklimatui.

H5: Mokytojo, kaip lyderio, bendradarbiavimas turi poveikį ugdymo įstaigos mikroklimatui.

Tyrimo instrumentas. Atsižvelgiant į teorinius pagrindus, parengtas tyrimo instrumentas – anketinė apklausa, skirta sistemingai rinkti duomenis apie mokytojų lyderystės raišką ir jos sąsajas su palankaus mikroklimato kūrimu ikimokyklinio ugdymo įstaigose. Klausimynas sudarytas remiantis mokslininkų tyrimais (Katzenmeyer ir Moller, 2011; Kılınç, 2014; York-Barr ir Duke, 2004; Triska, 2007; Gningue, Peach, Jarrah ir Wardat, 2022; Wulandari, Suntoro, Sowiyah ir Karwan, 2019), siekiant užtikrinti jo teorinį pagrįstumą ir validumą. Taip pat atsižvelgta į organizacinio

mikroklimato tyrimus, nagrinėjančius darbuotojų tarpusavio santykius, motyvaciją ir įsitraukimą (Hoy ir Tarter, 1997; Rožman ir Štrukelj, 2021; Bhutto ir kt., 2012; Toropova ir kt., 2021).

Struktūruotą klausimyną sudaro keturi klausimų blokai:

4 lentelė. *Mokytojo lyderystės ir mikroklimato sąsajų ikimokyklinėje ugdymo įstaigoje vertinimo klausimynas*

Klausimai	Klausimų paskirtis
1-8 klausimai	Sociodemografinės charakteristikos (amžius, lytis, kvalifikacija ir kiti profesiniai aspektai)
9-14 klausimai	Ikimokyklinio ugdymo mokytojų lyderystės vertinimas (mokytojų lyderystės raiška darbo aplinkoje, tokie aspektai kaip bendradarbiavimas, iniciatyvumas, kūrybiškumas)
15-16 klausimai	Mikroklimato ikimokyklinėje ugdymo įstaigoje vertinimas (darbo atmosfera, tarpusavio pasitikėjimas, bendradarbiavimas bei vadovybės palaikymas)
17 klausimas	Ikimokyklinio ugdymo mokytojų lyderystės ir mikroklimato sąsajų vertinimas

Šaltinis: sudaryta darbo autoriaus

Analizuojant tyrimo rezultatus bus siekiama nustatyti mokytojų lyderystės raišką, jos pasireiškimo formas bei svarbiausius veiksnius, lemiančius šį procesą. Bus siekiama išsiaiškinti:

ar iniciatyvumas, problemų sprendimas, kolegų ir vadovybės palaikymas, atsakomybė už ugdymo kokybę, profesinis tobulėjimas yra esminiai lyderystės veiksniai;

kaip dažnai mokytojai prisiima lyderystės vaidmenį ugdymo įstaigoje ir kokios sąlygos tai palengvina ar apsunkina;

kaip mokytojų lyderystės raiška susijusi su palankios darbo aplinkos kūrimu;

kaip mokytojų lyderystės raiška ir mikroklimato suvokimas skiriasi pagal darbo stažą, kvalifikaciją, įstaigos dydį ar vietovę;

kokios sąlygos sudaro palankesnes galimybes mokytojams aktyviau įsitraukti į lyderystės veiklas ugdymo įstaigoje.

Rengiant tyrimo anketą, klausimai buvo sudaryti laikantis klausimų konstravimo metodinių reikalavimų (Pruskus ir Kocai, 2014). Klausimyną sudaro uždaro tipo klausimai, kuriuose naudojamos skirtingos matavimo skalės, siekiant tiksliai įvertinti respondentų požiūrį. Anketoje taikomos šios skalės:

Nominalioji skalė – naudojama sociodemografiniams klausimams, leidžianti klasifikuoti respondentus pagal lytį, kvalifikaciją ir kitas kategorines charakteristikas.

Ranginė (ordininė) skalė – naudojama darbo stažo matavimui (kai pateikiami darbo patirties intervalai) bei klausimuose, susijusiuose su mokytojų lyderystės raiška ir mikroklimato vertinimu. Klausimyną sudaro du pagrindiniai klausimų tipai: pasirenkamojo atsakymo klausimai ir Likert'o skalės teiginiai, paremti teoriniais mokytojų lyderystės ir mikroklimato principais. Respondentai vertina pateiktus teiginius 5 balų skalėje – nuo „visiškai nesutinku“ iki „visiškai sutinku“. Toks klausimyno formatas leidžia objektyviai įvertinti respondentų požiūrį, suteikia kiekybinę duomenų išraišką ir palengvina statistinę analizę (Bitinas, 2013).

Tyrimo imties pagrindimas. Šio tyrimo populiaciją sudaro Vilniaus r. savivaldybės pavaldumo ikimokyklinio ugdymo įstaigų mokytojai. Remiantis Švietimo valdymo informacinės sistemos (ŠVIS) duomenimis, 2024 m. Vilniaus r. savivaldybės pavaldumo ikimokyklinio ugdymo įstaigose dirba **207** mokytojai.

Tyrimo imtis sudaroma taikant stratifikuotos atsitiktinės imties atrankos metodą, kuris leidžia proporcingai atspindėti pagrindines populiacijos charakteristikas. Šis metodas pasirinktas siekiant, kad tyrimo imtyje būtų atstovaujamos svarbiausios tiriamųjų grupės pagal reikšmingus požymius – darbo stažą, kvalifikaciją ir ugdymo įstaigos tipą. Tokia atranka padeda tiksliau palyginti tiriamųjų grupes ir padidina rezultatų patikimumą ir tikslumą (Kardelis, 2002).

Imties dydis apskaičiuotas pagal Paniotto formulę, kurią pateikia Kardelis (2002):

$$n = \frac{1}{\Delta^2 + \frac{1}{N}}$$

kur:

n – reikalingas imties dydis;

Δ - leistina imties paklaida (=0,05);

N – populiacijos dydis (207).

Apskaičiuotas minimalus tyrimo imties dydis – ne mažiau kaip **136** respondentai. Tokia imtis leidžia užtikrinti reprezentatyvius duomenis ir tyrimo rezultatų patikimumą. Tyrimo metu apklausti 138 respondentai, todėl galima teigti, kad tyrimo imtis reprezentatyvi. Tyrimo dalyvių socialinės – demografinės charakteristikos pateikiamos 5 lentelėje.

5 lentelė. Tyrimo dalyvių socialinės – demografinės charakteristikos

Požymiai		N	Proc.
Darbo stažas bendras	Iki 5 m.	25	18,1
	6-10 m.	33	23,9
	11-20 m.	64	46,4
	21 m. ir daugiau	16	11,6
Darbo stažas tiriamoje įstaigoje	Iki 5 m.	48	34,8
	6-10 m.	39	28,3
	11-20 m.	45	32,6
	21 m. ir daugiau	6	4,3

Kvalifikacija	Mokytojas	73	52,9
	Vyresnysis mokytojas	42	30,4
	Mokytojas metodininkas	18	13
	Mokytojas ekspertas	3	2,2
	Kita	2	1,4
Pedagogų skaičius	Iki 10 pedagogų	73	52,9
	11-20 pedagogų	52	37,7
	21-50 pedagogų	12	8,7
	Virš 50 pedagogų	1	0,7
Vietovės tipas	Priemiestis	34	24,6
	Miestelis	28	20,3
	Kaimo vietovė	76	55,1

Vadovaujantis pateiktomis tyrimo dalyvių charakteristikomis galima teigti, kad beveik pusė respondentų turi 11-20 metų darbo stažą, dabartinėje ugdymo įstaigoje 34,8 proc. respondentų dirba iki 5 metų ir 32,6 proc. respondentų dirba 11-20 metų. Pagal kvalifikacinę kategoriją šiek tiek daugiau nei pusė respondentų turi mokytojo kvalifikacinę kategoriją ir 30,4 proc. turi vyresniojo mokytojo kategoriją. Pagal dirbančių pedagogų skaičių daugiau nei pusė respondentų dirba ugdymo įstaigoje, kurioje yra iki 10 pedagogų, taip pat daugiau nei pusė respondentų dirba kaimo vietovėse.

Pilotinio tyrimo metu, siekiant įvertinti klausimyno patikimumą, portale www.manoapklausa.lt buvo pateikta ikimokyklinio ugdymo mokytojams skirta anketa: „MOKYTOJO LYDERYSTĖ KURIANT PALANKŲ MIKROKLIMATĄ IKIMOKYKLINĖJE UGDYMO ĮSTAIGOJE“.

Tiesioginė nuoroda: www.manoapklausa.lt/apklausa/1687292147/

Į anketos klausimus atsakė 36 respondentai. Analizuojant pilotinės apklausos rezultatus paaiškėjo, kad mokytojų lyderystės suvokimas, jo raiška bei sąsajos su mikroklimatu ikimokyklinėje ugdymo įstaigoje nėra vienareikšmiškai suprantami ir vertinami. Tyrimo duomenys atskleidė, kad dalis mokytojų jaučiasi mokytojais-lyderiais savo įstaigose, tačiau reikšminga dalis respondentų teigė, jog jų lyderystė priklauso nuo situacijos arba jiems sudėtinga tai įvertinti. Šis aspektas parodė poreikį tikslinti klausimus apie konkrečius veiksmus, darančius įtaką mokytojų lyderystės raiškai.

Atsižvelgiant į gautus rezultatus, atliktas klausimyno koregavimas, siekiant tikslesnės lyderystės ir mikroklimato analizės. Patikslinti klausimai apie:

- vadovybės palaikymą;
- kolegų bendradarbiavimą;
- emocinį saugumą;
- mokytojų lyderystės raišką.

Vietoje bendrų atsakymų variantų pritaikyta Likert'o skalė, leidžianti nuodugniau įvertinti respondentų nuomonę. Taip pat išplėsti demografiniai klausimai, siekiant tiksliau įvertinti lyderystės skirtumus pagal pedagogų patirtį ir darbo aplinkos kontekstą.

Šie pakeitimai padės išsamiau atskleisti, kaip mokytojų lyderystė prisideda prie palankaus mikroklimato formavimo ir kokie veiksniai stiprina ar silpnina šią sąsają. Po vertinimo, atlikti pataisymai bei parengta galutinė ir patikima anketa, naudota šiam kiekybiniam tyrimui.

Tiesioginė nuoroda: www.manoapklausa.lt/apklausa/1751158271/

Pagrindinis tyrimas buvo atliktas šių metų vasario mėnesį. Siekiant užtikrinti kuo platesnį respondentų pasiekiamumą, į visų Vilniaus rajono ikimokyklinio ugdymo įstaigų vadovus buvo kreiptasi tiesiogiai el.paštu, prašant jų išplatinti pedagogams skirtas anketas savo įstaigose.

Duomenų apdorojimas. Pasak V. Pruskaus ir E. Kocai (2014), kiekybinių tyrimų apdorojimas vyksta keliais etapais: duomenų redagavimas, kodavimas ir perkėlimas į tam tikras formas. Tolesnė kiekybinė analizė suteikia galimybę tiksliai įvertinti surinktus duomenis ir atskleisti juose slypinčius dėsningumus (Bitinas, 2013).

Sukaupti tyrimo duomenys sisteminami ir analizuojami atliekant statistinę analizę, taikant SPSS (Statistical Package for Social Science, 31.0) programinės įrangos paketą. Gauti tyrimo duomenys analizuojami, jų patikimumui įvertinti taikomi *statistinės analizės metodai*. Anketoje naudojamos ranginė ir nominalinė matavimų skalės, taikomos šios statistinės procedūros:

- χ^2 (chi-kvadrato) homogeniškumo kriterijus – (chi-square test of homogeneity) kriterijus, skirtas nustatyti, ar skiriasi kintamojo skirstinys dviejose ir daugiau nepriklausomose populiacijose;
- nustatant kintamųjų ryšius, skaičiuojamos koreliacijos pagal Spirmeną (Bitinas, 2013). Interpretuojant koreliacinius ryšius, remiamasi B. Bitino (2013, p. 342) pateiktu koreliacinių ryšių stiprumo skirstymu, kur koreliacijos koeficientas: nuo 0 iki 0,20 – ryšio tarp požymių iš esmės nėra, nuo 0,20 iki 0,40 – ryšys tarp požymių silpnas, nuo 0,40 iki 0,60 – ryšys esminis, nuo 0,60 iki 0,80 – ryšys stiprus, nuo 0,80 iki 1 – ryšys labai stiprus. Gauti tyrimo duomenys pateikiami naudojant *Microsoft Office Excel* (2016) programą, jie atspindi sukurtuose paveiksluose;
- *vienafaktorinės dispersinės analizės metodas* (ang. One-Way ANOVA Test) naudotas tikrinti vieno reiškinio poveikį kitam tiriamam reiškiniui, šiuo atveju lyderystės poveikį mikroklimatui.

Kiekybiniuose tyrimuose duomenų patikimumas ir validumas yra tikrinamas naudojant padidinto patikimumo koeficientą „Cronbach Alpha“, o surinkti duomenys yra laikomi patikimais jei padidinto patikimumo koeficiento „Cronbach Alpha“ reikšmė yra 0.7 ir daugiau (Bitinas, 2006). Šiame tyrime apskaičiuotas Cronbach Alpha koeficientas yra 0,951.

Tyrimo etika. Tyrimas buvo vykdomas laikantis tyrimo etiškumo principų, tokių kaip pagarba dalyvių autonomijai, konfidencialumo užtikrinimas, žalos vengimas ir teisingumas (Gaižauskaitė ir Mikėnė, 2014). Respondentai savanoriškai sutiko dalyvauti apklausoje, jiems nebuvo

taikomi jokie prievartiniai veiksmai, o klausimyną jie galėjo bet kada nutraukti. Tyrimo dalyviai iš anksto buvo supažindinti su tyrimo tikslu, vykdytojais bei surinktų duomenų panaudojimo principais. Užtikrintas visiškasis duomenų anonimiškumas ir konfidencialumas – apklausos metu gauti duomenys buvo naudojami tik bendrai tyrimo analizei, neidentifikuojant atskirų respondentų. Taip pat garantuota, kad tyrimas nesukels jokio neigiamo poveikio tyrimo dalyviams. Surinkti duomenys nebuvo perduoti su tyrimu nesusijusiems asmenims, o asmens identifikavimo informacija, tokia kaip kompiuterio IP adresas, buvo panaikinta. Tyrimo anketa buvo siunčiama nepažeidžiant asmens duomenų apsaugos įstatymų – ji buvo platinama tik viešai prieinamais kontaktais.

Tyrimo ribotumai. Kaip ir kiekvienas mokslinis tyrimas, taip šis darbas turi tam tikrų ribojimų. Vienas jų – geografinė tyrimo aprėptis. Duomenys buvo renkami tik Vilniaus rajono ikimokyklinėse įstaigose, tad rezultatai atspindi konkretaus regiono situaciją ir nebūtinai gali būti taikomi visos šalies mastu. Nors buvo siekta užtikrinti reprezentatyvumą, tikėtina, kad ne visi pedagogai norėjo ar galėjo dalyvauti. Be to, kai kurie atsakymai galėjo būti atsargūs ar nenuoširdūs, todėl kyla klausimų dėl kai kurių duomenų tikslumo ir jų apibendrinamumo.

Dar vienas svarbus aspektas – pasirinkta tyrimo metodika. Anketinė apklausa leidžia surinkti kiekybinę informaciją, tačiau riboja galimybę gilintis į individualias patirtis ar požiūrių niuansus. Respondentai gali interpretuoti klausimus skirtingai, priklausomai nuo savo asmeninės patirties, kaip ir socialinių lūkesčių. Likert'o skalė padeda struktūruoti vertinimus, bet neatskleidžia gilesnių motyvų ar kontekstų, kuriuos išryškintų kokybinis tyrimas.

Taip pat svarbu atsižvelgti į tai, kad tyrimas buvo atliekamas ribotu laikotarpiu, todėl jis neatspindi ilgalaikių procesų. Lyderystės raiška ir mikroklimatas nėra statiški procesai – jie gali keistis dėl įvairių vidinių ar išorinių veiksnių, tokių kaip vadovo pasikeitimas ar švietimo politikos pokyčiai. Šie aspektai tyrimo metu nebuvo vertinti. Kadangi tai kintantys reiškiniai, vienkartinis tyrimas negali fiksuoti visus vykstančius pasikeitimus. Tyrimui būtų vertinga taikyti ilgalaikę stebėseną arba kartotinius tyrimus, norint išvelgti pokyčių dinamiką.

Galiausiai, pats klausimynas buvo sudarytas remiantis ankstesniais tyrimais ir teoriniais šaltiniais. Tačiau kiekviena ugdymo įstaiga turi savitą kultūrinį, vertybinį ir vadybinį kontekstą. Todėl kai kurie klausimai galėjo būti ne visiškai pritaikyti konkrečiai tyrimo aplinkai. Dėl to dalis atsakymų galėjo būti interpretuojami nevienodai arba neatitikti realios situacijos, o tai gali turėti įtakos rezultatų tikslumui ir jų patikimumui. Taip pat svarbu įvertinti, kad net nedideli kontekstiniai skirtumai gali paveikti, kaip pedagogai suvokia savo vaidmenį ugdymo įstaigoje.

Ateityje būtų tikslinga taikyti mišrią metodologiją, derinant kiekybinius ir kokybinius tyrimo būdus. Tokia prieiga leistų giliau suprasti, kaip mokytojų lyderystė veikia mikroklimato parametrus, ugdymo turinį, vaikų pasiekimus bei visos bendruomenės emocinę gerovę. Taip pat būtų naudinga

plėsti tyrimo geografiją, įtraukiant daugiau Lietuvos regionų ir skirtingo tipo ugdymo įstaigų, kad būtų galima palyginti kontekstinius skirtumus.

Nepaisant šių ribotumų, tikimasi, kad gauti rezultatai leis geriau suprasti mokytojų lyderystės ir mikroklimato sąsajas bei suteiks naudingų įžvalgų tolesniems tyrimams ir praktinei veiklai ikimokyklinio ugdymo įstaigose.

3.2. Tyrimo rezultatų analizė ir interpretacija

Šioje darbo dalyje analizuojami atlikto tyrimo rezultatai, atliekama statistinė analizė, siekiant atskleisti skirtingų demografinių charakteristikų respondentų nuomonių skirtumus. Tyrimo metu respondentų buvo prašoma įvertinti teiginius, susijusius su veiksniais, prisidedančiais prie pedagogo lyderystės raiškos darbo aplinkoje (žr. 3 pav.).



3 pav. Respondentų nuomonės apie lyderystės veiksnius pasiskirstymas

Remiantis pateiktais tyrimo rezultatais nustatyta, kad respondentų nuomone pagrindinis veiksnys, lemiantis mokytojo lyderio raišką darbo aplinkoje yra ugdymo įstaigos vadovybės palaikymas, kuris motyvuoja pedagogus imtis iniciatyvų ir stiprina lyderystės gebėjimus (4,4 balai), kitas svarbus veiksnys yra gebėjimas spręsti problemas padeda mokytojui sėkmingai įgyvendinti savo idėjas (4,27 balai). Taip pat mokytojo lyderystę skatina saugi ir komfortiška aplinka, kuri didina mokytojo įsitraukimą į lyderystės veiklą (4,2 balai). Mažiausią poveikį mokytojo kaip lyderio raiškai turi iniciatyvumas (3,83 balai).

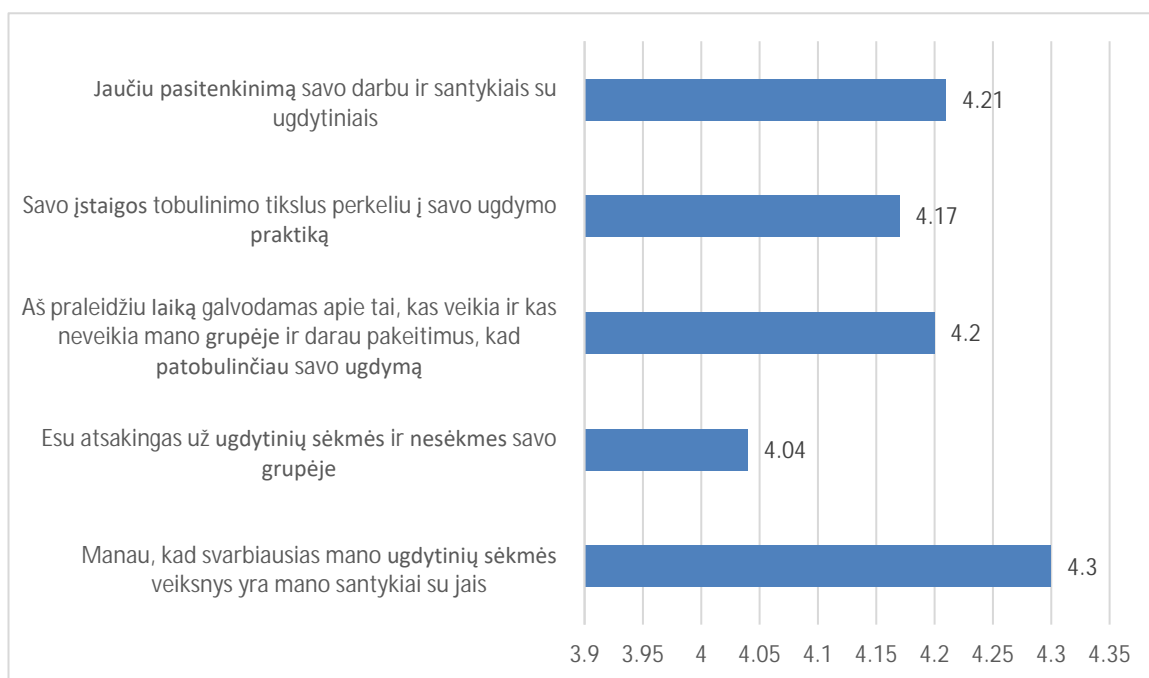
Apskaičiavus Spearmano koreliacijos koeficientą, nustatyti koreliaciniai ryšiai tarp respondentų darbo stažo ir darbo vietovės bei veiksmų teiginių. Statistiškai reikšmingi ryšiai pateikiami 6 lentelėje.

6 lentelė. Respondentų amžiaus, darbo vietos ir veiksmų koreliaciniai ryšiai

Teiginiai	Respondentų stažas	Darbo vieta
Ugdymo įstaigos vadovybės palaikymas mane motyvuoja imtis iniciatyvų ir stiprina mano lyderystės gebėjimus.	0,321*	
Saugi ir komfortiška aplinka skatina mano aktyvesnį įsitraukimą į lyderystės veiklas		0,295*
Gebėjimas spręsti problemas padeda man sėkmingai įgyvendinti mano idėjas	0,322**	

* - koreliacija reikšminga 0,05 lygmeniu; ** - koreliacija reikšminga 0,01 lygmeniu.

Nustatyti statistiškai reikšmingi, silpni, teigiami koreliaciniai ryšiai tarp *respondentų darbo stažo* ir *ugdymo įstaigos vadovybės palaikymas mane motyvuoja imtis iniciatyvų ir stiprina mano lyderystės gebėjimus* ($r=0,321$; $p<0,05$) ir teiginio, jog *gebėjimas spręsti problemas padeda man sėkmingai įgyvendinti mano idėjas*. ($r=0,322$; $p=0,01$). Pagal šiuos koreliacinius ryšius galima daryti išvadą, kad kuo ilgesnį darbo stažą turi respondentai tuo dažniau jie sutinka, kad ugdymo įstaigos vadovybės palaikymas skatina imtis iniciatyvų ir stiprina lyderystės gebėjimus bei gebėjimas spręsti problemas padeda sėkmingai įgyvendinti idėjas. Taip pat nustatytas silpnas teigiamas koreliacinis ryšys tarp darbo vietovės ir teiginio, kad saugi bei komfortiška aplinka skatina pedagogų aktyvesnį įsitraukimą į lyderystės veiklas ($r=0,295$; $p<0,05$). Tokie koreliaciniai ryšiai leidžia teigti, kad kaimo vietovėse dirbantys respondentai dažniau sutinka, jog saugi ir komfortiška aplinka skatina aktyvesnį įsitraukimą į lyderystės veiklas. Pagal kitus demografinius požymius statistiškai reikšmingi skirtumai nebuvo nustatyti. Kitu klausimu įvertinta respondentų nuomonė apie lyderio dėmesį ugdytinių pasiekimams bei rezultatams (žr. 4 pav.).



4 pav. Respondentų nuomonės apie dėmesį ugdytinių pasiekimams pasiskirstymas

Rezultatai rodo, kad aukščiausiu įverčiu įvertintas teiginys, jog svarbiausias ugdytinių sėkmės veiksnys yra pedagogo santykiai su jais (4,3 balai). Taip pat dauguma respondentų sutinka, kad jaučia pasitenkinimą savo darbu ir santykiais su ugdytiniais (4,21 balai) ir pedagogai sutinka, kad praleidžia daug laiko galvodamas apie tai, kas veikia ir kas neveikia grupėje bei daro pakeitimus, kad būtų patobulinamas ugdymas (4,2 balai). Žemiausiais įverčiais įvertintas teiginys, jog pedagogas yra atsakingas už ugdytinių sėkmės ir nesėkmės savo grupėje (4,04 balai).

Apskaičiavus Spearmano koreliacijos koeficientą, nustatyti koreliaciniai ryšiai tarp respondentų darbo vietovės bei teiginių apie lyderio dėmesį ugdytinių pasiekimams bei rezultatams. Statistiškai reikšmingi ryšiai pateikiami 7 lentelėje.

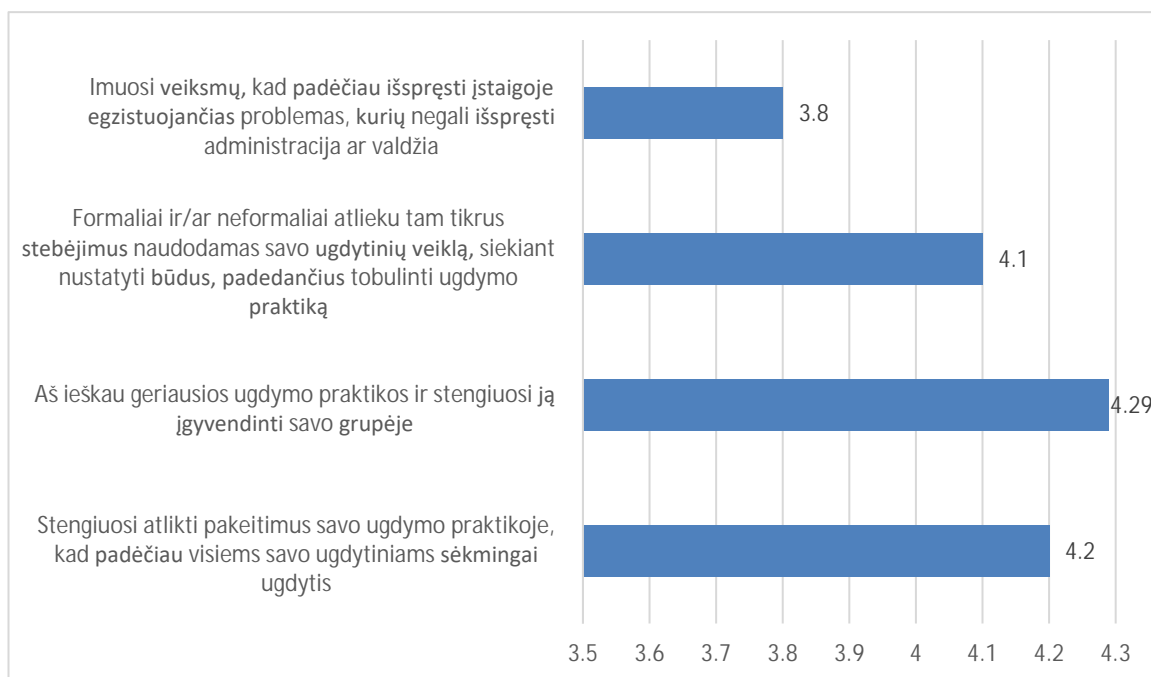
7 lentelė. Respondentų darbo vietos ir dėmesio ugdytinių pasiekimams koreliaciniai ryšiai

Teiginiai	Darbo vieta
Manau, kad svarbiausias mano ugdytinių sėkmės veiksnys yra mano santykiai su jais	-0,261**
Jaučiu pasitenkinimą savo darbu ir santykiais su ugdytiniais	-0,337**

* - koreliacija reikšminga 0,05 lygmeniu; ** - koreliacija reikšminga 0,01 lygmeniu.

Nustatyti statistiškai reikšmingi, silpni, neigiami koreliaciniai ryšiai tarp *respondentų darbo vietovės* ir *manau, kad svarbiausias mano ugdytinių sėkmės veiksnys yra mano santykiai su jais* ($r=-0,261$; $p<0,01$) ir teiginio, jog *jaučiu pasitenkinimą savo darbu ir santykiais su ugdytiniais*. ($r=-0,337$; $p=0,01$). Pagal šiuos koreliacinius ryšius galima daryti išvadą, kad kaimo vietovėse gyvenantys respondentai rečiau sutinka su teiginiu, kad svarbiausias ugdytinių sėkmės veiksnus yra santykiai su

jais bei kaimo vietovėse gyvenantys respondentai rečiau jaučia pasitenkinimą savo darbu bei santykiais su ugdytiniais. Pagal kitus demografinius požymius statistiškai reikšmingi skirtumai nebuvo nustatyti. Kitu klausimu įvertinta respondentų nuomonė apie teiginius, susijusius su jų kaip lyderio rizikos inicijavimu ir prisiėmimu (žr. 5 pav.).



5 pav. Respondentų nuomonės apie lyderio rizikos inicijavimą ir prisiėmimą pasiskirstymas

Vadovaujantis pateiktais tyrimo rezultatais galima teigti, kad aukščiausiu įverčiu įvertintas teiginys, jog pedagogai ieško geriausios ugdymo praktikos ir stengiasi ją įgyvendinti savo grupėje (4,29 balai). Taip pat dauguma respondentų sutinka, kad stengiasi atlikti pakeitimus savo ugdymo praktikoje, kad padėtų visiems ugdytiniais sėkmingai ugdytis (4,2 balai). Mažiausiu įverčiu įvertintas teiginys, jog pedagogai imasi veiksmų, kad padėtų išspręsti įstaigoje egzistuojančias problemas, kurių negali išspręsti administracija ar valdžia (3,8 balai).

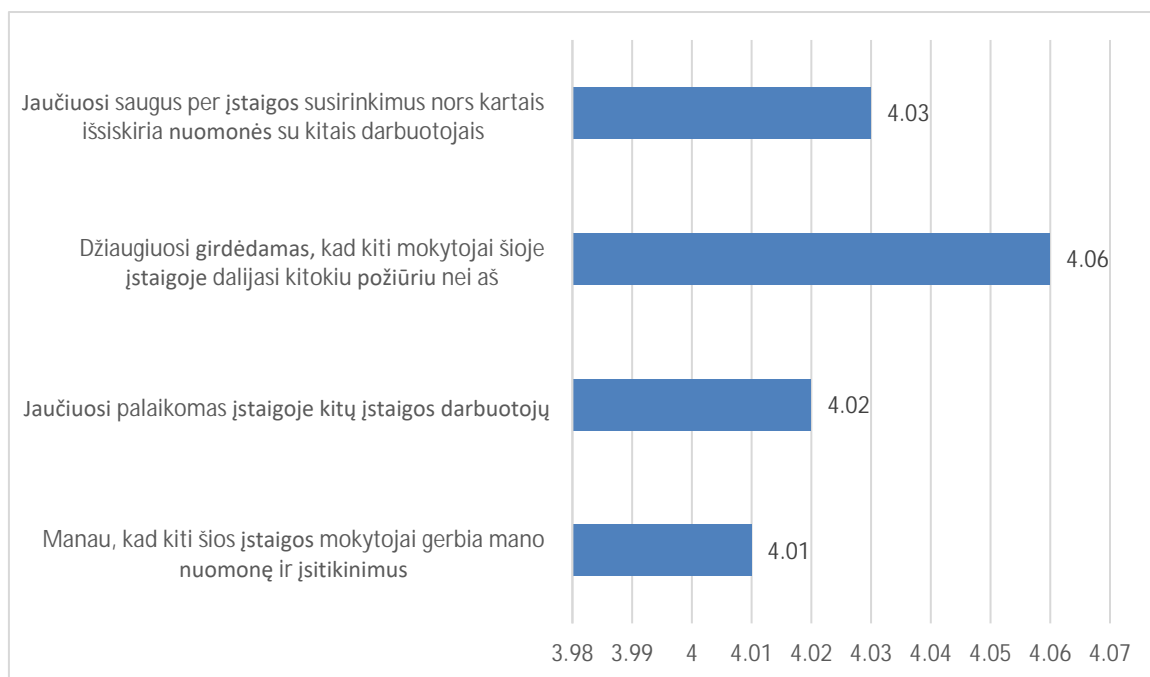
Apskaičiavus Spearmano koreliacijos koeficientą, nustatyti koreliaciniai ryšiai tarp respondentų darbo vietovės bei teiginių apie lyderio rizikos inicijavimą ir prisiėmimą. Statistiškai reikšmingi ryšiai pateikiami 8 lentelėje.

8 lentelė. Respondentų darbo vietos ir lyderio rizikos inicijavimo ir prisiėmimo koreliaciniai ryšiai

Teiginiai	Darbo vieta
Stengiuosi atlikti pakeitimus savo ugdymo praktikoje, kad padėčiau savo ugdytiniais sėkmingai ugdytis.	-0,366**
Aš ieškau geriausios ugdymo praktikos ir stengiuosi ją įgyvendinti savo grupėje	-0,296**

* - koreliacija reikšminga 0,05 lygmeniu; ** - koreliacija reikšminga 0,01 lygmeniu.

Nustatyti statistiškai reikšmingi, silpni, neigiami koreliaciniai ryšiai tarp *respondentų darbo vietovės* ir *stengiuosi atlikti pakeitimus savo ugdymo praktikoje, kad padėčiau savo ugdytiniams sėkmingai ugdytis* ($r=-0,366$; $p<0,01$) ir teiginio, jog *aš ieškau geriausios ugdymo praktikos ir stengiuosi ją įgyvendinti savo grupėje*. ($r=-0,296$; $p=0,01$). Pagal šiuos koreliacinius ryšius galima daryti išvadą, kad kaimo vietovėse gyvenantys respondentai rečiau sutinka su teiginiu, jog savo ugdymo praktikoje stengiasi atlikti pakeitimus, užtikrinančius ugdymosi sėkmę bei taip pat rečiau sutinka su teiginiu, jog ieško geriausios praktikos ir stengiasi ją įgyvendinti. Kitu klausimu įvertinta respondentų nuomonė apie teiginius, susijusius su lyderio pasitikėjimu (žr. 6 pav.).



6 pav. Respondentų nuomonės apie lyderio pasitikėjimą pasiskirstymas

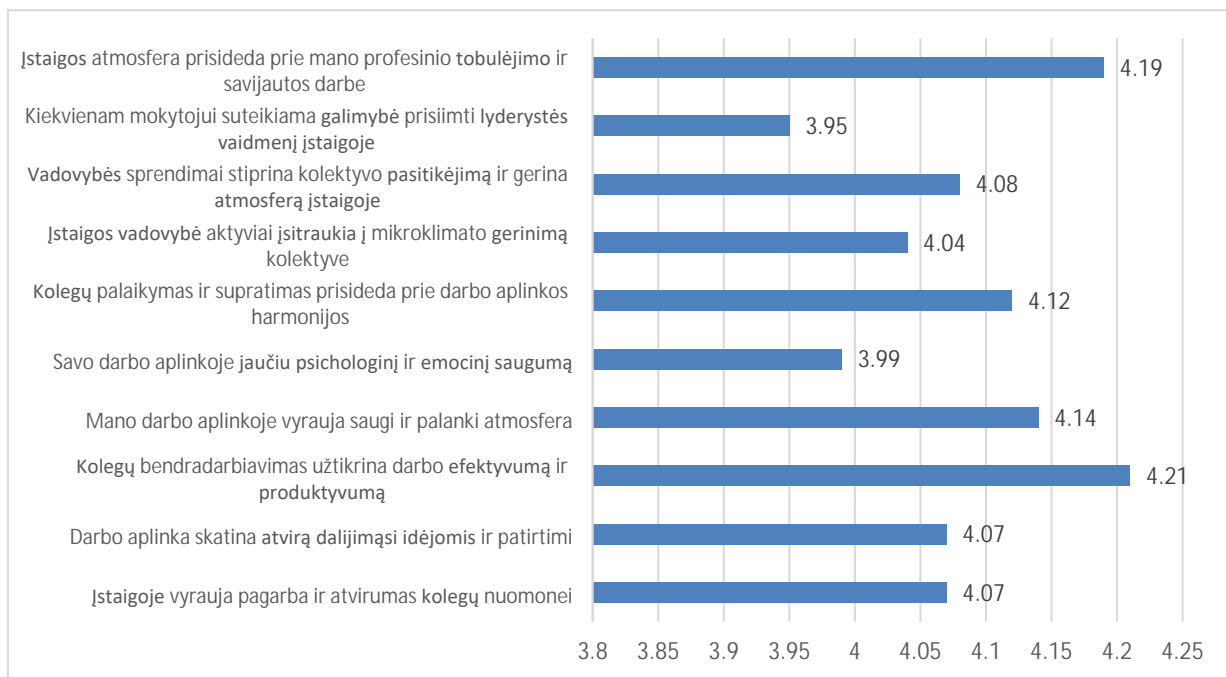
Tyrimo rezultatai rodo, kad aukščiausiu įverčiu įvertintas teiginys, jog pedagogai džiaugiasi girdėdami, kad kiti mokytojai šioje įstaigoje dalijasi kitokiu požiūriu (4,06 balai), taip pat pedagogai dažnai sutinka, jog jaučiasi saugūs per įstaigos susirinkimus nors kartais išsiskiria nuomonės su kitais darbuotojais (4,03 balai). Rečiausiai respondentų nuomone sutinkama su teiginiu, jog šios įstaigos kiti mokytojai gerbia mano nuomonę ir įsitikinimus. Galima daryti prielaidą, kad nors pedagogai pasitiki savo gebėjimais, tačiau pasigendama palaikymo iš kitų pedagogų bei kolegų. Apskaičiavus Spearmano koreliacijos koeficientą, nebuvo nustatyti koreliaciniai ryšiai tarp respondentų demografinių charakteristikų ir teiginių, susijusių su pedagogo kaip lyderio pasitikėjimu. Kitu klausimu nustatyta respondentų nuomonė apie pedagogo kaip lyderio bendradarbiavimą (žr. 7 pav.).



7 pav. Respondentų nuomonės apie lyderio bendradarbiavimą pasiskirstymas

Vadovaujantis pateiktais tyrimo rezultatais nustatyta, kad pedagogai dažniausiai sutinka su teiginiu, jog skatina tėvus dalyvauti įstaigos veikloje (4,51 balai). Tokie rezultatai leidžia teigti, jog pedagogai glaudžiai bendradarbiauja su ugdytinių tėvais, skatina dalyvauti ugdymo procese bei teikti pasiūlymus. Taip pat pedagogai dažnai sutinka su teiginiu, jog pripažįsta kitų mokytojų svarbų indėlį į šios įstaigos sėkmę (4,2 balai). Galima teigti, kad prie ugdymo įstaigos veiklos sėkmės prisideda visa ugdymo įstaigos bendruomenė. Rečiausiai respondentai sutinka su teiginiu, kad ieško galimybių paremti kitų mokytojų sėkmę įstaigoje (3,98 balai). Nors pedagogai ir sutinka, jog visų mokytojų indėlis yra svarbus, tačiau rečiau paremia kitų mokytojų idėjas bei veiklą, siekiant jų sėkmės.

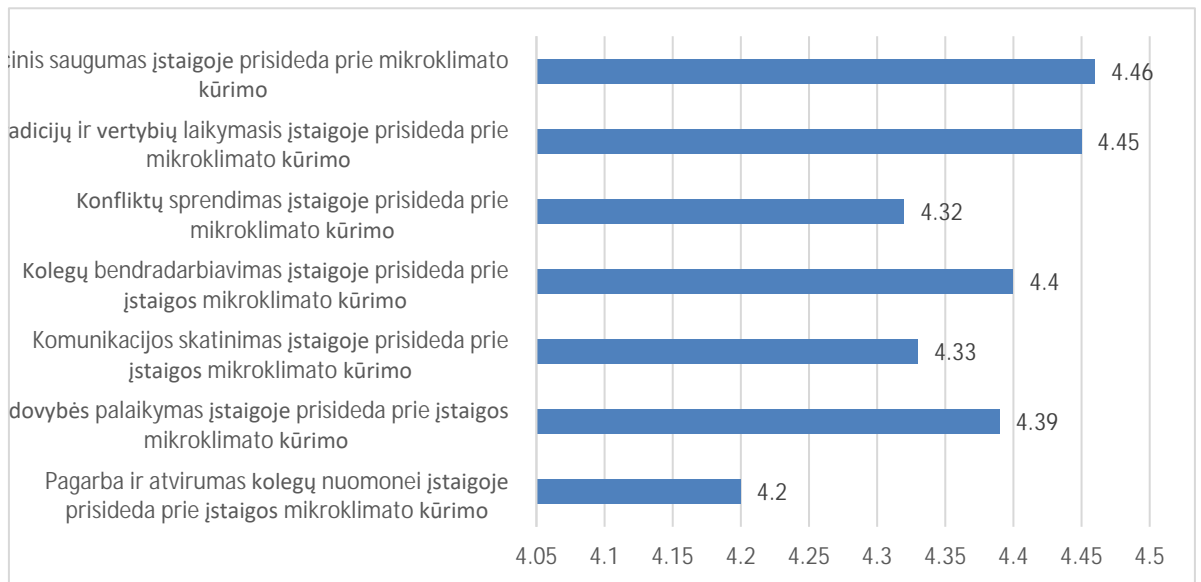
Apskaičiavus Spearmano koreliacijos koeficientą, nebuvo nustatyti koreliaciniai ryšiai tarp respondentų demografinių charakteristikų ir teiginių, susijusių su pedagogo kaip lyderio bendradarbiavimu. Toliau baigiamajame darbe analizuojama respondentų nuomonė apie ugdymo įstaigos mikroklimatą. Pirmu klausimu nustatyta respondentų nuomonė apie bendrą ugdymo įstaigos mikroklimatą (žr. 8 pav.).



8 pav. Respondentų nuomonės apie bendrą mikroklimate pasiskirstymas

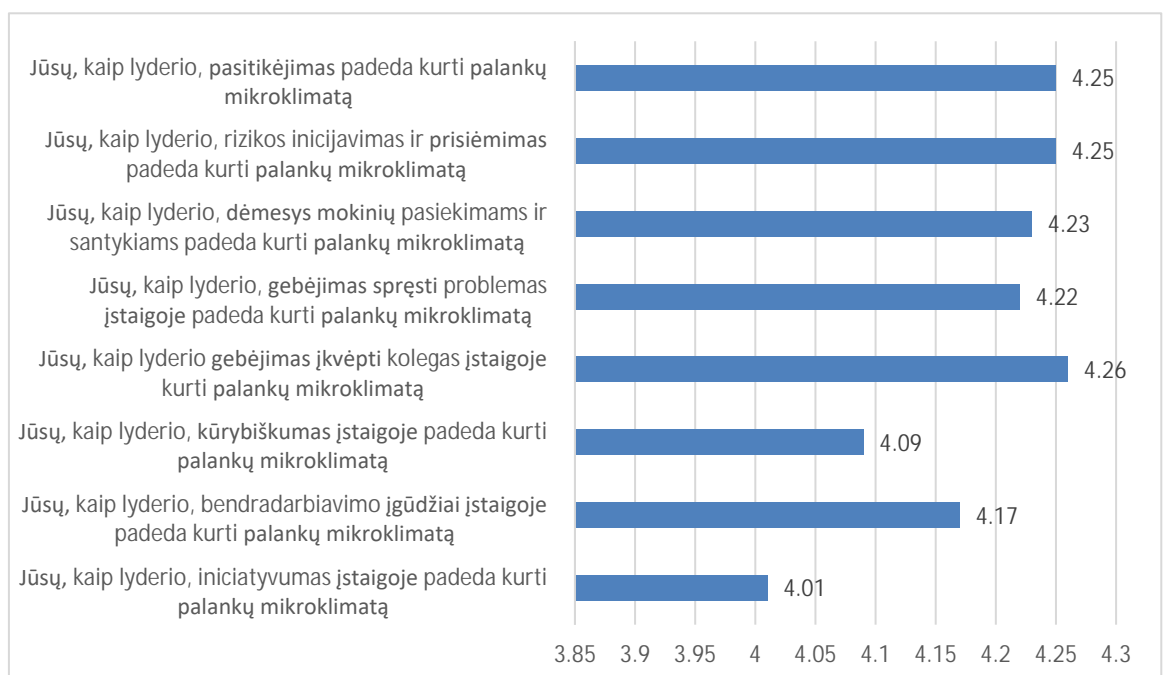
Remiantis pateiktais tyrimo rezultatais, matyti, kad vertindami bendrą organizacijos mikroklimate respondentai dažniausiai sutinka su teiginiu, jog kolegų bendradarbiavimas užtikrina darbo efektyvumą ir produktyvumą (4,21 balai), įstaigos atmosfera prisideda prie mano profesinio tobulėjimo ir savijautos darbe (4,19 balai) bei mano darbo aplinkoje vyrauja saugi ir palanki atmosfera (4,14 balo). Galima daryti prielaidą, jog ugdymo įstaigoje skatinamas kolegų bendradarbiavimas, sukuriama tokia atmosfera, kuri skatina tobulėti, užtikrina gerą savijautą. Žemiausiais įverčiais respondentai įvertino aplinkoje jaučiamą psichologinį ir emocinį saugumą (3,99 balai) ir kiekvienam mokytojui suteikiama galimybė prisiišti lyderystės vaidmenį (3,95 balai). Pagal tokius tyrimo rezultatus galima teigti, kad ugdymo įstaigoje sukuriama saugi ir palanki aplinka, tačiau respondentų nuomone rečiau sudaromos sąlygos mokytojui prisiišti lyderystės vaidmenį, taip pat pedagogai ne visada jaučia psichologinį ir emocinį saugumą.

Apskaičiavus Spearmano koreliacijos koeficientą, nebuvo nustatyti koreliaciniai ryšiai tarp respondentų demografinių charakteristikų ir teiginių, susijusių su bendro organizacijos mikroklimate vertinimo. Organizacijos mikroklimate lemia įvairūs vidiniai bei išoriniai veiksniai, kurie turi poveikį organizacijos veiklos sėkmei ir bendrai ugdymo įstaigos bendruomenės savijautai. Kitu klausimu nustatyta respondentų nuomonė apie veiksnius, kurie padeda kurti palankų mikroklimate darbo aplinkoje (žr. 9 pav.).



9 pav. Respondentų nuomonės apie mikroklimate lemiančius veiksnius pasiskirstymas

Vadovaujantis pateiktais tyrimo rezultatais nustatyta, kad ugdymo įstaigos mikroklimate lemia įvairūs veiksniai. Dažniausiai respondentai sutinka, kad emocinis saugumas įstaigoje, tradicijų ir vertybių laikymasis bei kolegų bendradarbiavimas įstaigoje prisideda prie įstaigos mikroklimate kūrimo. Rečiausiai respondentų nuomonę poveikį įstaigos mikroklimate turi pagarba ir atvirumas kolegų nuomonei. Tyrimo rezultatai patvirtina, kad įstaigos mikroklimate lemia daug įvairių veiksnių, todėl negalima išskirti vieno ar kelių pagrindinių veiksnių, įtakančių ugdymo įstaigos bendrą mikroklimate. Apskaičiavus Spearmano koreliacijos koeficientą, nebuvo nustatyti koreliaciniai ryšiai tarp respondentų demografinių charakteristikų ir veiksnių, lemiančių mikroklimate. Paskutiniu klausimu nustatyta respondentų nuomonė apie lyderystės savybių įtaką mikroklimate (žr. 10 pav.).



10 pav. Respondentų nuomonės apie lyderystės ir mikroklimate sąsajas pasiskirstymas

Pagal pateiktus tyrimo rezultatus bei įvertinus lyderystės ir mikroklimate sąsajas nustatyta, jog dažniausiai respondentai sutinka, jog prie palankaus įstaigos mikroklimate kūrimo įstaigos aplinkoje prisideda lyderio gebėjimas, lyderio pasitikėjimas ir lyderio rizikos inicijavimas ir prisiėmimas. Rečiausiai respondentų nuomone prie įstaigos palankaus mikroklimate kūrimą prisideda lyderio iniciatyvumas. Apskaičiavus Spearmano koreliacijos koeficientą, nebuvo nustatyti koreliaciniai ryšiai tarp respondentų demografinių charakteristikų ir lyderystės bei mikroklimate vertinimo sąsajų.

Toliau darbe atliekama koreliacinė analizė, siekiant atskleisti lyderystės ir mikroklimate tarpusavio sąsajas (žr. 9 lentelę).

9 lentelė. *Lyderystės ir bendro mikroklimate koreliaciniai ryšiai*

	Lyderystės veiksniai	Dėmesys pasiekimams	Rizikos inicijavimas ir prisiėmimas	Lyderio pasitikėjimas	Lyderio bendradarbiavimas	Mikroklimate
Lyderystės veiksniai	1	.502**	.440**	.363**	.370**	.447**
Dėmesys pasiekimams	.502**	1	.561**	.320**	.308**	.330**
Rizikos inicijavimas ir prisiėmimas	.440**	.561**	1	.415**	.473**	.426**
Lyderio pasitikėjimas	.363**	.320**	.415**	1	.610**	.692**
Lyderio bendradarbiavimas	.370**	.308**	.473**	.610**	1	.676**
Mikroklimate	.447**	.330**	.426**	.692**	.676**	1

Atlikus koreliacinę analizę nustatyta, kad įstaigos mikroklimate poveikį turi lyderystės veiksniai, dėmesys ugdytinių pasiekimams, rizikos inicijavimas ir prisiėmimas, lyderio pasitikėjimas, lyderio bendradarbiavimas. Tačiau koreliacinė analizė ne visada atskleidžia patikimus rezultatus, todėl darbe atliekama regresinė analizė, siekiant atskleisti organizacijos mikroklimate prognozuojančius veiksnus. Toliau darbe atliekama tiesinė regresinė analizė, siekiant atskleisti lyderystės veiksnių poveikį įstaigos mikroklimate (žr. 10 lentelę).

10 lentelė. *Lyderystės veiksnių poveikis mikroklimate*

Modelis	R	R kvadratas	Koreguotas R	SN
Mikroklimate	0,447 ^a	0,266	0,194	3,86

	B	SN	Beta	t	p
Lyderystės veiksniai	0,493	0,085	0,447	5,828	<0,001

Lentelėje pateikta determinacijos koeficiento reikšmė (R kvadratu = 0,266) ir patikslinta determinacijos koeficiento reikšmė (R = 0,194). $R^2 = 0,266 > 0,25$, modelis tinkamas. Taip pat pateiktas daugialypės koreliacijos koeficientas R = 0,447. Lentelėje ANOVA pateiktas kintamųjų

ryšio modelio vertinimas. Išanalizavus lyderystės veiksnių poveikį įstaigos mikroklimatui nustatyta, kad lyderystės veiksniai turi poveikį ugdymo įstaigos mikroklimatui ($p < 0,001$). Toliau įvertinamas mokytojo dėmesio mokinių pasiekimams poveikis įstaigos mikroklimatui (žr. 11 lentelę).

11 lentelė. *Dėmesio mokinių pasiekimams poveikis mikroklimatui*

Modelis	R	R kvadratas	Koreguotas R	SN
Mikroklimatas	0,330 ^a	0,319	0,293	4,07

	B	SN	Beta	t	p
Dėmesys pasiekimams	0,627	0,154	0,330	4,081	<0,001

Lentelėje pateikta determinacijos koeficiento reikšmė (R kvadratu = 0,319) ir patikslinta determinacijos koeficiento reikšmė ($R = 0,293$). $R^2 = 0,319 > 0,25$, modelis tinkamas. Taip pat pateiktas daugialypės koreliacijos koeficientas $R = 0,330$. Lentelėje ANOVA pateiktas kintamųjų ryšio modelio vertinimas. Išanalizavus pedagogo kaip lyderio dėmesio mokinių pasiekimams poveikį įstaigos mikroklimatui nustatyta, kad dėmesys pasiekimams turi poveikį ugdymo įstaigos mikroklimatui ($p < 0,001$). Toliau įvertinamas mokytojo kaip lyderio rizikos inicijavimo ir prisiėmimo poveikis įstaigos mikroklimatui (žr. 12 lentelę).

12 lentelė. *Rizikos inicijavimo ir prisiėmimo poveikis mikroklimatui*

Modelis	R	R kvadratas	Koreguotas R	SN
Mikroklimatas	0,426 ^a	0,281	0,275	3,9

	B	SN	Beta	t	p
Rizikos inicijavimas ir priėmimas	1,034	0,189	0,426	5,484	<0,001

Lentelėje pateikta determinacijos koeficiento reikšmė (R kvadratu = 0,281) ir patikslinta determinacijos koeficiento reikšmė ($R = 0,275$). $R^2 = 0,281 > 0,25$, modelis tinkamas. Taip pat pateiktas daugialypės koreliacijos koeficientas $R = 0,426$. Lentelėje ANOVA pateiktas kintamųjų ryšio modelio vertinimas. Išanalizavus pedagogo kaip lyderio rizikos inicijavimo ir prisiėmimo poveikį įstaigos mikroklimatui nustatyta, kad rizikos inicijavimas ir prisiėmimas turi poveikį ugdymo įstaigos mikroklimatui ($p < 0,001$). Toliau įvertinamas lyderio pasitikėjimo poveikis įstaigos mikroklimatui (žr. 13 lentelę).

13 lentelė. *Lyderio pasitikėjimo poveikis mikroklimatui*

Modelis	R	R kvadratas	Koreguotas R	SN
Mikroklimatas	0,692 ^a	0,478	0,475	3,11

	B	SN	Beta	t	p
Lyderio pasitikėjimas	1,460	0,131	0,692	11,170	<0,001

Lentelėje pateikta determinacijos koeficiento reikšmė (R kvadratu = 0,478) ir patikslinta determinacijos koeficiento reikšmė (R = 0,475). $R^2 = 0,478 > 0,25$, modelis tinkamas. Taip pat pateiktas daugialypės koreliacijos koeficientas R = 0,692. Lentelėje ANOVA pateiktas kintamųjų ryšio modelio vertinimas. Išanalizavus pedagogo pasitikėjimo poveikį įstaigos mikroklimatui nustatyta, kad lyderio pasitikėjimas turi poveikį ugdymo įstaigos mikroklimatui ($p < 0,001$). Toliau įvertinamas lyderio bendradarbiavimo poveikis įstaigos mikroklimatui (žr. 14 lentelę).

14 lentelė. *Lyderio bendradarbiavimo poveikis mikroklimatui*

Modelis	R	R kvadratas	Koreguotas R	SN
Mikroklimatas	0,676 ^a	0,456	0,452	3,18

	B	SN	Beta	t	p
Lyderio bendradarbiavimas	1,103	0,103	0,676	10,68	<0,001

Lentelėje pateikta determinacijos koeficiento reikšmė (R kvadratu = 0,456) ir patikslinta determinacijos koeficiento reikšmė (R = 0,452). $R^2 = 0,456 > 0,25$, modelis tinkamas. Taip pat pateiktas daugialypės koreliacijos koeficientas R = 0,676. Lentelėje ANOVA pateiktas kintamųjų ryšio modelio vertinimas. Išanalizavus pedagogo bendradarbiavimo poveikį įstaigos mikroklimatui nustatyta, kad lyderio bendradarbiavimas turi poveikį ugdymo įstaigos mikroklimatui ($p < 0,001$). Galima teigti, kad lyderystė turi teigiamą poveikį ugdymo įstaigos mikroklimatui.

3.3. Tyrimo rezultatų apibendrinimas ir diskusija

Šiame darbo poskyryje apibendrinami atlikto tyrimo rezultatai bei palyginami su analizuotais moksliniais tyrimais, siekiant atskleisti panašumus ir skirtumus bei įvertinti lyderystės poveikį ugdymo įstaigos mikroklimatui.

Atlikto tyrimo metu buvo analizuojami lyderystę lemiantys veiksniai, kurie turi poveikį ne tik lyderystės raiškai, bet ir mikroklimato formavimui ugdymo įstaigoje. Šiame baigiamajame darbe atlikto tyrimo metu išanalizavus lyderystės veiksnius nustatyta, jog pagrindinis veiksnys, lemiantis

mokytojo lyderio raišką darbo aplinkoje yra ugdymo įstaigos vadovybės palaikymas, kuris motyvuoja pedagogus imtis iniciatyvų ir stiprina lyderystės gebėjimus, gebėjimas spręsti problemas padeda mokytojui sėkmingai įgyvendinti savo idėjas. Tikėtina, kad palaikymo trūkumas iš vadovybės pusės gali lemti mažesnę įsitraukimą ir mažesnę lyderystės raišką. Šie rezultatai atitinka dalyvaujamosios (*angl. participative*) lyderystės modelį, kai vadovas bendradarbiauja su mokytojais, skatindamas jų aktyvų įsitraukimą į ugdymo tobulinimą (Pan & Chen, 2020; Mifsud, 2024), kuris plačiai taikomas užsienio švietimo sistemoje. Ši tendencija leidžia teigti, kad stipresnė partnerystė tarp vadovybės ir pedagogų galėtų paskatinti lyderystės pasireiškimą ikimokyklinio ugdymo aplinkoje. Šią išvadą taip pat patvirtina regresinės analizės duomenys (žr. 11 ir 12 lenteles), kurie rodo, kad lyderio pasitikėjimas ($R^2 = 0,478$; $p < 0,001$) ir bendradarbiavimas ($R^2 = 0,456$; $p < 0,001$) yra susiję su palankiu mikroklimatu ugdymo įstaigoje.

Kitas reikšmingas aspektas – atliktame tyrime įvertinus pedagogo kaip lyderio dėmesį ugdytinių pasiekimams, nustatyta, jog svarbiausias ugdytinių sėkmės veiksnys yra pedagogo santykiai su jais. Dauguma respondentų sutinka, kad jaučia pasitenkinimą savo darbu ir santykiais su ugdytiniais ir pedagogai sutinka, kad praleidžia daug laiko galvodami apie tai, kas veikia ir kas neveikia grupėje bei daro pakeitimus, kad būtų patobulinamas ugdymas. Tai atitinka kitų empirinių tyrimų išvadas, kad mokytojų lyderystė yra glaudžiai susijusi su mokinių mokymosi kokybe (Wulandari ir kt., 2019).

Tyrimo rezultatai atskleidė, jog ugdytinių sėkmei itin svarbūs šilti ir pagarba grįsti mokytojo santykiai su jais. Tokie ryšiai suteikia vaikams emocinį saugumą bei didina jų įsitraukimą į ugdymo procesą. Whitworth, Wilson ir Watson (2021), teigia, kad mokytojo lyderystė grindžiama gebėjimu reflektuoti savo veiklą, vertinti jos poveikį ir lankščiai prisitaikyti prie kintančių ugdymo poreikių. Tyrimo metu dauguma pedagogų nurodė, kad dažnai apmąsto savo veiksmų efektyvumą bei daro reikalingus pakeitimus, siekdami gerinti ugdymo kokybę. Toks sąmoningas refleksinis procesas leidžia mokytojui laiku reaguoti į iššūkius ir taip formuoti grupėje palankią aplinką, kurioje vaikai jaučiasi vertinami ir suprasti. Mokytojai, nuosekliai taikantys refleksiją, aktyviau ieško sprendimų, jaučiasi labiau pasitikintys savo kompetencijomis ir prisideda prie pozityvaus mikroklimato kūrimo (Navickaitė, Urbanovič, 2016).

Palyginus tyrimo rezultatus su užsienio tyrimais pastebėta, kad Lietuvos pedagogų atsakomybė už mikroklimatą dažniau siejama su emociniu saugumu, pasitikėjimu, vertybėmis ir tradicijų puoselėjimu, bet mažiau akcentuojamas mokytojų autonomiškas sprendimų priėmimas. Pastebėta, kad Vakarų šalyse mokytojų lyderystė grindžiama aukštu profesiniu pasitikėjimu, suteikiančiu jiems teisę patiems priimti sprendimus dėl ugdymo turinio, metodų ir bendruomenės įtraukties (Luo ir kt., 2024). Tuo tarpu Lietuvos ikimokyklinio ugdymo kontekste dažniau pastebima, kad iniciatyvoms įgyvendinti reikalingas vadovybės paskatinimas ar pritarimas.

Panašios tendencijos yra stebimos ir analizuojant mokslinę literatūrą bei atliktus tyrimus. Literatūros analizė atskleidė, jog vienas pagrindinių lyderio bruožų yra mokytojo gebėjimas bendradarbiauti su kolegomis. Tyrėjai pažymi, kad mokytojų bendradarbiavimo aspektai apima: vieningą požiūrį, bendras vertybes ir įsitikinimus, bendrą atsakomybę už mokinių pasiekimus, abipusį pasitikėjimą, kolektyvinį mokymąsi, profesinį smalsumą, atvirą komunikaciją, partnerystę, pagarbą ir tarpusavio paramą (DuFour, 2011; Gonzales ir Lambert, 2001). Tuo tarpu Kasapoğlu ir Karaca (2021) aiškina kad mokytojų lyderystė reiškiasi per gebėjimą priimti sprendimus remiantis įrodymais ir duomenimis, pripažįstant galimybę ir imantis iniciatyvos; žmonių ir išteklių sutelkimą bendram tikslui; stebėti pažangą ir koreguoti požiūrį keičiantis sąlygoms; palaikyti kitų įsipareigojimą ir numatyti negatyvumą bei prisidėti prie besimokančios įstaigos.

Išanalizavus lyderiui būdingą pasitikėjimą bei bendradarbiavimą galima teigti, kad tyrimo metu nustatytas pedagogo, kaip lyderio pasitikėjimas ir bendradarbiavimas bei nustatyta, jog pedagogai džiaugiasi girdėdami, kad kiti mokytojai šioje įstaigoje dalijasi kitokiu požiūriu, taip pat pedagogai dažnai sutinka, jog jaučiasi saugūs per įstaigos susirinkimus nors kartais išsiskiria nuomonės su kitais darbuotojais. Tyrimo rezultatai atskleidė, kad pedagogai dažniausiai sutinka su teiginiu, jog skatina tėvus dalyvauti įstaigos veikloje. Tokie rezultatai leidžia teigti, jog pedagogai glaudžiai bendradarbiauja su ugdytinių tėvais, skatina dalyvauti ugdymo procese bei teikti pasiūlymus. Taip pat pedagogai dažnai sutinka su teiginiu, jog pripažįsta kitų mokytojų svarbą indėli į šios įstaigos sėkmę.

Palyginus gautus tyrimo rezultatus su mokslininkų apžvalgose pateiktomis įžvalgomis bei išvadomis buvo nustatyta, kad moksliniuose tyrimuose pastebimos panašios tendencijos. Nguyen ir Ng (2020) nustatė, kad bendradarbiavimas leidžia mokytojams ne tik dalytis idėjomis, bet ir spręsti problemas, kylančias ugdymo procese. Mokytojai, turintys bendradarbiavimo patirties, dažniau linkę organizuoti netradicines pamokas, pasitiki savo gebėjimais ir yra labiau patenkinti savo darbu (Navickaitė, Urbanovič, 2016). Be to, glaudus bendradarbiavimas tarp tėvų ir pedagogų tampa reikšmingu elementu siekiant aukštesnių ugdymo rezultatų ir kuriant bendruomeniškumu grįstą organizacinę kultūrą. Kai mokytojai įtraukia šeimas į ugdymo procesą, tėvai tampa aktyviais partneriais, o mikroklimatas – labiau pasitikėjimu grįstas. Tai taip pat leidžia pedagogams labiau pasitikėti savo sprendimais, nes jie jaučia, kad nėra vieni sprenddami iššūkius.

Išanalizavus respondentų nuomonę apie ugdymo įstaigos mikroklimato vertinimą nustatyta, jog kolegų bendradarbiavimas užtikrina darbo efektyvumą ir produktyvumą, įstaigos atmosfera prisideda prie pedagogų profesinio tobulėjimo ir savijautos darbe bei pedagogų darbo aplinkoje vyrauja saugi ir palanki atmosfera. Mokslininkai taip pat patvirtina tyrimo metu atskleistas išvadas bei tendencijas. Hussainy (2022) pažymi, kad į žmones orientuota kultūra yra būtina norint sukurti geresnį darbuotojų psichologinį mikroklimatą, nes kultūra stiprina priklausymo organizacijai jausmą,

atsidavimą, gerą psichologinį kontraktą ir darbuotojų išlaikymą. Berberoglu (2018) teigia, kad gali būti sunku pagerinti organizacijos veiklą nesukūrus teigiamo mikroklimato. Palankus ir teigiamas mikroklimatas yra labai svarbus siekiant padidinti produktyvumą ir augimą.

Tyrimo metu buvo siekiama įvertinti lyderystės bei ugdymo įstaigos mikroklimato tarpusavio sąsajas. Gningue ir kt. (2022) pabrėžia, kad mokytojų lyderystės raiška tiesiogiai prisideda prie palankaus mikroklimato kūrimo, nes padeda stiprinti kolegų tarpusavio pasitikėjimą, gerinti komunikaciją ir skatinti inovatyvius pedagoginius sprendimus.

Tyrimo metu buvo nustatyta, kad dažniausiai respondentai sutinka, jog emocinis saugumas įstaigoje, tradicijų ir vertybių laikymasis bei kolegų bendradarbiavimas įstaigoje prisideda prie įstaigos mikroklimato kūrimo. Įvertinus lyderystės ir mikroklimato sąsajas nustatyta, jog dažniausiai respondentai sutinka, jog prie palankaus įstaigos mikroklimato kūrimo įstaigos aplinkoje prisideda lyderio gebėjimas, lyderio pasitikėjimas ir lyderio rizikos inicijavimas ir prisiėmimas.

Koreliacinės bei regresinės analizės rezultatai taip pat patvirtino, kad lyderystė turi teigiamą poveikį įstaigos mikroklimatui. Šie kiekybiniai rezultatai rodo, kad stipriau išreikšta mokytojo lyderystė koreliuoja su emocine atmosfera, didesnių kolegų pasitikėjimu ir aiškesnėmis bendradarbiavimo formomis. Tai leidžia daryti prielaidą, kad kryptingas lyderystės ugdymas ikimokyklinio ugdymo įstaigose gali tapti viena iš esminių priemonių siekiant profesinio tobulėjimo ir geresnio organizacinio klimato visai bendruomenei. Todėl tikslinga, kad mokytojų lyderystė būtų vertinama ne tik kaip asmeninis gebėjimas, bet kaip strateginis visos ugdymo įstaigos tikslas, darantis ilgalaikį poveikį organizacinei kultūrai ir vaikų ugdymo rezultatams.

IŠVADOS

1. Teorinė analizė atskleidė, kad mokytojo lyderystė apima gebėjimą įkvėpti kolegas, prisiimti atsakomybę už ugdymo proceso kokybę, inicijuoti pokyčius bei telkti bendruomenę siekiant bendrų tikslų. Pagrindiniai lyderio bruožai – gebėjimas bendradarbiauti, profesionalus smalsumas, lankstumas, gebėjimas reflektuoti savo veiklą, emocinis atsparumas ir atsakomybės prisiėmimas. Lyderystė švietimo aplinkoje grindžiama ne tiek formaliu statusu, kiek asmeniniu poveikiu kolegoms ir visai ugdymo bendruomenei.
2. Mikroklimato sąvokos analizė parodė, kad mikroklimatas darbo aplinkoje – tai visuma emocinių, socialinių ir profesinių santykių tarp organizacijos narių, kurie lemia darbuotojų savijautą, motyvaciją, įsitraukimą ir bendradarbiavimą. Palankus mikroklimatas ugdymo įstaigoje susijęs su darbuotojų pasitenkinimu, profesiniu augimu, psichologiniu saugumu ir geresniais ugdymo rezultatais. Tyrimai rodo, kad mikroklimato komponentai – pagarba, pasitikėjimas, aiški komunikacija, vadovybės palaikymas ir darbuotojų įsitraukimas, daro tiesioginį poveikį organizacijos sėkmei ir ugdymo kokybei.
3. Empirinio tyrimo rezultatai atskleidė, kad kolegų bendradarbiavimas užtikrina darbo efektyvumą ir produktyvumą, įstaigos atmosfera prisideda prie pedagogų profesinio tobulėjimo ir savijautos darbe bei pedagogų darbo aplinkoje vyrauja saugi ir palanki atmosfera. Įvertinus lyderystės ir mikroklimato sąsajas nustatyta, jog dažniausiai respondentai sutinka, jog prie palankaus įstaigos mikroklimato kūrimo įstaigos aplinkoje prisideda lyderio gebėjimas telkti bendruomenę, lyderio pasitikėjimas ir lyderio rizikos inicijavimas ir prisiėmimas. Koreliacinės bei regresinės analizės rezultatai taip pat patvirtino, kad lyderystė turi teigiamą poveikį įstaigos mikroklimatui. Taigi, labiausiai su mikroklimatu susiję veiksniai yra: vadovybės palaikymas, pasitikėjimas, refleksija, iniciatyvos prisiėmimas ir bendradarbiavimas. Šio tyrimo metu taip pat buvo patvirtintos visos 5-ios keltos hipotezės, t.y., kad tiek lyderystės veiksniai, tiek mokytojo, kaip lyderio, dėmesys, rizikos inicijavimas ir prisiėmimas, pasitikėjimas bei bendradarbiavimas turi poveikį ugdymo įstaigos mikroklimatui.

REKOMENDACIJOS

1. **Ikimokyklinio ugdymo įstaigų vadovams** – stiprinti mokytojų lyderystės palaikymą. Tyrimo rezultatai parodė, kad vadovybės parama mokytojams yra itin svarbus veiksnys, skatinantis lyderystės raišką. Siekiant tai užtikrinti, siūloma daugiau dėmesio skirti grįžtamajam ryšiui ir mokytojų įgalinimui.
2. **Ikimokyklinio ugdymo įstaigų vadovams ir metodinėms grupėms** – plėtoti refleksijos praktiką tarp pedagogų. Kadangi tyrime paaiškėjo, jog pedagogai, kurie taiko refleksiją, labiau prisideda prie mikroklimato gerinimo, siūloma diegti refleksijos praktikas – reguliarius veiklos aptarimus, organizuoti metodines grupes ir mentorystės programas, kurios skatinantų mokytojus analizuoti savo darbą ir ieškoti tobulinimo galimybių.
3. **Pedagogams ir įstaigos vadovybei** – puoselėti kolegų bendradarbiavimą ir saugią komunikaciją. Tyrimo duomenys atskleidė, kad bendradarbiavimas ir pasitikėjimas kolektyve gerina darbo atmosferą ir skatina pozityvų mikroklimatą, todėl rekomenduojama diegti komandinio darbo formas, kuriose visi pedagogai turėtų galimybę įsitraukti į sprendimų priėmimą, dalytis atsakomybe ir drauge kurti įstaigos tobulinimo kryptis.
4. **Pedagogams – glaudinti ryšius su ugdytinių tėvais.** Tyrimo rezultatai atskleidė, kad pedagogai aktyviai įtraukia tėvus į ugdymo įstaigos veiklą, o tai prisideda prie palankaus mikroklimato kūrimo. Rekomenduojama toliau plėtoti atvirų veiklų, projektų ir tėvų įtraukimo iniciatyvas, siekiant dar labiau stiprinti bendradarbiavimą ir abipusį pasitikėjimą.
5. **Švietimo centrams ir ugdymo įstaigų vadovams** – organizuoti mokytojų lyderystės įgūdžių ugdymo mokymus. Atsižvelgiant į tai, kad lyderystės gebėjimai stiprina mokytojų pasitikėjimą ir mikroklimato kokybę, siūloma rengti kvalifikacijos kėlimo kursus lyderystės tema: apie iniciatyvų įgyvendinimą, sprendimų priėmimą ir kolegų įtraukimą.
6. **Įstaigų vadovybei ir strateginio planavimo grupėms** – integruoti mokytojų lyderystės skatinimą į įstaigos strateginius dokumentus. Remiantis tyrimo rezultatais, rekomenduojama ilgalaikiuose įstaigos strateginiuose planuose numatyti mokytojų lyderystės skatinimo kryptis, kaip priemonę organizaciniam mikroklimatui stiprinti ir ugdymo kokybei gerinti.

LITERATŪRA

1. Abdulkarim, R. M. (2013). *The relationship between a leader's self-perceived level of emotional intelligence and organizational climate, as perceived by organizational members*. Doctoral Dissertation. Grand Canyon University.
2. Abwalla, J. (2014). *The Principal's Leadership Styles and Teacher Performance in General Secondary Schools of Gambella Regional State*. A Master's Thesis.
3. Adeyemi, T.O. (2010). Principals leadership styles and teachers' job performance in senior secondary schools on ondo state, Nigeria. *Journal of Educational Administration and policy studies* 2(6), 83-91.
4. Ahmad, K. Z. B., Jasimuddin, S. M., & Kee, W. L. (2018). Organizational climate and job satisfaction: Do employees' personalities matter? *Management Decision*, 56(2), 421-440. <https://doi.org/10.1108/MD-10-2016-0713>
5. Ahmed, S., & Simha, A. (2023). Autocratic leadership and abuse, in: *Encyclopedia of Business and Professional Ethics*, Springer, 159-161.
6. Angwaomaodoko, E. A. (2023). The Effect of Leadership Styles on Teacher Job Satisfaction in Nigerian Secondary Schools. *International Research in Education*, 11(2), 15-28. doi: 10.5296/ire.v11i2.21012
7. Aris, R. F. R. (2021). Teacher Leadership: A Literature Review. *Journal of Contemporary Issues and Thought*, 11(1), 44-51. <https://doi.org/10.37134/jcit.vol11.4.2021>
8. Ashkanasy, N. M., & Dorris, A. B. (2014). Organizational culture and climate. In *The Sage Handbook of Industrial, Work & Organizational Psychology*, Vol. 3, ed. N Anderson, DS Ones, HK Sinangil, C Viswesvaran, Thousand Oaks, CA: Sage Publ. 2nd ed. DOI: <https://doi.org/10.4135/9781473914964.n10>
9. Ashkanasy, N. M., & Dorris, A. D. (2017). Emotions in the workplace. *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior*, 4, 67-90. <https://doi.org/10.1146/annurev-orgpsych-032516-113231>
10. Astuti, R. W., Fitria, H., & Rohana. (2020). The Influence of Leadership Styles and Work Motivation on Teacher's Performance. *Journal of Social Work and Science Education*, 1(2). E-ISSN: 2723-6919
11. Bakotić, D. (2016). Relationship between job satisfaction and organisational performance. *Economic Research-Ekonomska Istra_zivanja*, 29(1), 118-130. <https://doi.org/10.1080/1331677X.2016.1163946>

12. Banwo, A. O., Onokala, U., & Momoh, B. (2022). Organizational climate–institutional environment nexus: why context matters. *Journal of Global Entrepreneurship Research*, 12, 357-369. <https://doi.org/10.1007/s40497-022-00330-4>
13. Benoliel, P., & Somech, A. (2014). The impact of participative leadership on teacher's organizational commitment and job satisfaction: The mediating role of teacher empowerment. *Educational Administration Quarterly*, 50(3), 559–592. <https://doi.org/10.1177/0013161X13510004>
14. Berberoglu, A. (2018). Impact of organizational climate on organizational commitment and perceived organizational performance: empirical evidence from public hospitals. *BMC Health Services Research*. doi: /10.1186/s12913-018-3149-z
15. Bhutto, N. A., Laghari, M. K., & Butt, F. D. (2012). A Comparative Study of Organizational Climate and Job Satisfaction in Public, Private and Foreign Banks. *Asian Social Science*, 8(4), 259-267. doi: 10.5539/ass.v8n4p259
16. Bitinas, B. (2013). *Rinkiniai edukologiniai raštai*. Lietuvos edukologijos universitetas.
17. Bredelytė, A. (2015). *Mokytojų lyderystė ir jos sąsajos su švietimo kokybe*. Švietimo problemos analizė, 16(140), 1–8. Prieiga internete: https://www.nsa.smm.lt/wp-content/uploads/2020/01/4_naujaisi1_Mokytoju-lyderyste.pdf
18. Brown, S. P., & Leigh, T. W. (1996). A new look at psychological climate and its relationship to job involvement, effort, and performance. *Journal of Applied Psychology*, 81(4), 358–368. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.81.4.358>
19. Bušauskienė, V., & Bagdonas, A. (2020). Pedagogų motyvacija dirbti ikimokyklinio ugdymo įstaigoje. *Mokslo taikomieji tyrimai Lietuvos kolegijose*, 16, 65-76.
20. Cansoy, R., & Parlar, H. (2017). Examining the relationship between school culture and teacher leadership. *International Online Journal of Educational Sciences*, 9(2), 10-322. <https://doi.org/10.15345/iojes.2017.02.001>
21. Chandrasekar, K. (2011). Workplace environment and its impact on organizational performance in public sector organizations. *International Journal of Enterprise Computing and Business Systems*, 1(1), 1-20.
22. Cohen, J., McCabe, E. M., Michelli, N. M., & Pickeral, T. (2009). School climate: Research, policy, practice, and teacher education. *Teachers College Record*, 111(1), 180–213. https://www.researchgate.net/publication/235420504_School_Climate_Research_Policy_Teacher_Education_and_Practice
23. Cygler, J., Sroka, W., Solesvik, M., & DeRbkowska, K. (2018). Benefits and drawbacks of cooptation: The roles of scope and durability in cooptative relationships. *Sustainability*, 10(8), 2688-2712. <https://doi.org/10.3390/su10082688>

24. Collie, R. J., Shapka, J. D., & Perry, N. E. (2012). School climate and social–emotional learning: Predicting teacher stress, job satisfaction, and teaching efficacy. *Journal of Educational Psychology, 104*(4), 1189–1204. <https://doi.org/10.1037/a0029356>
25. Cornelissen, R. P. & Smith, J. (2022). Leadership approaches of principals heading national strategy learner attainment schools in South Africa. *International Journal of Educational Leadership and Management, 56*-83.
26. Damkuvienė, M., Valuckienė, J., Balčiūnas, S., & Petukienė, E. (2019). *Lyderystė organizacijos kaitai: Įkvepiantis Tango*. Šiaulių universitetas. Prieiga per internetą: <https://etalpykla.lituanistikadb.lt/object/LT-LDB-0001:J.04~2007~1367160562050/J.04~2007~1367160562050.pdf>
27. DanDan, Z., & Alias, B. S. (2024). Principal Leadership Styles and its Impact on Teachers' Performance. *International journal of academic research in progressive education and development, 13*(1), 2227-2240. DOI:10.6007/IJARPED/v13-i1/20854
28. Demircioglu, M. A., & Chowdhury, F. (2021). *Entrepreneurship in public organizations: The role of leadership behavior*. *Small Business Economics, 57*(3), 1107–1123. <https://doi.org/10.1007/s11187-020-00328-w>
29. Domínguez-Castillo, J. G., Cisneros-Cohernour, E. J., & Vega-Cauich, J. I. (2024). Elements, contexts, and attributes of teacher leadership identified by college professors in southeastern Mexico. *International Journal of Educational Leadership and Management, 12*(3), 296–316. Prieiga per internetą: <https://eric.ed.gov/?id=EJ1454759>
30. DuFour, R. (2011). What is a professional learning community? *Educational Leadership, 61*(8), 6-11. Prieiga per internetą: <https://www.ascd.org/el/articles/what-is-a-professional-learning-community>
31. Dulay, S., Karadag, E., & Çakmak, E. (2015). The Effect of Leadership on Organizational Climate. In Karadağ, E. (eds) *Leadership and Organizational Outcomes*. Springer, Cham., p. 123-141. DOI 10.1007/978-3-319-14908-0_8
32. Eshraghi, H., Harati, S. H., Ebrahimi, K., & Nasiri, M. (2011). The relationship between organizational climate and leadership styles of the managers of physical education offices in Isfahan Province. *Australian Journal of Basic and Applied Sciences, 5*(12), 1985-1990. Retrieved from <https://www.ajbasweb.com/old/ajbas/2011/December-2011/1985-1990.pdf>
33. Espinosa, V. F., & Gonzalez, J. L. (2023). The Effect of Teacher Leadership on Students' Purposeful Learning. *Cogent Social Sciences, 9*(1) Article 2197282. <https://doi.org/10.1080/23311886.2023.2197282>
34. European Commission/EACEA/Eurydice. (2021). *Teachers in Europe: Careers, development and well-being*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

- Prieiga per internetą: <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/78fbf243-974f-11eb-b85c-01aa75ed71a1>
35. Ezeuwa, L. (2005). *Issues in Educational Management*. Hipuks Additional Press, Enugu Nigeria.
 36. Gaižauskaitė, I. ir Mikėnė, S. (2014). *Socialinių tyrimų metodai: apklausa*. Vilnius: UAB "Vitae Litera". ISBN 978-9955-19-642-6.
 37. Gningue, S. M., Peach, R., Jarrah, A. M., & Wardat, Y. (2022). The relationship between teacher leadership and school climate: Findings from a teacher-leadership project. *Education Sciences*, 12(11), 749. <https://doi.org/10.3390/educsci12110749>
 38. Godwin, M., & Kabeta, R. M. (2019). The Effects of Head Teachers' Leadership Styles on the Teacher Performance in Selected Mission and Public Secondary Schools of Muchinga Province- Zambia. *International Journal of Humanities Social Sciences and Education (IJHSSE)*, 6(9), 158-165. <http://dx.doi.org/10.20431/2349-0381.0609018>
 39. Gonzales, S., & Lambert, L. (2001). *Teacher leadership in professional development schools: Emerging conceptions, identities, and practices*. *Journal of School Leadership*, 11(1), 6–24. <https://doi.org/10.1177/105268460101100102>
 40. Grant, A. M., Christianson, M. K., & Price, R. H. (2007). Happiness, health, or relationships? Managerial practices and employee well-being tradeoffs. *Academy of Management Perspectives*, 21(3), 51–63. <https://doi.org/10.5465/AMP.2007.26421238>
 41. Gumuliauskienė, A., Vaičiūnienė, A. (2015). Mokytojų lyderystės raiškos ir jos skatinimo ypatumai bendrojo ugdymo mokykloje. *Mokytojų ugdymas*, Nr. 24, 25–47.
 42. Hairon, S. (2017). Teacher leadership in Singapore: The next wave of effective leadership. *Research in Educational Administration and Leadership*, 2(2), 170–194. <https://doi.org/10.30828/real/2017.2.3>
 43. Hallinger, P. (2018). Bringing context out of the shadows of leadership. *Educational Management Administration & Leadership*, 46(1), 5–24. doi:10.1177/1741143216670652
 44. Hamidianpour, F., Esmailpour, M., Alizadeh, M. S., & Dorgoe, A. (2015). The influence of emotional intelligence and organizational climate on creativity and entrepreneurial of small to medium-sized enterprises. *European Online Journal of Natural and Social Sciences*, 4(1), 20-30.
 45. Hargreaves, A., & Fink, D. (2004). The seven principles of sustainable leadership. *Educational Leadership*, 61(7), 8–13. Prieiga per internetą: <https://www.ascd.org/el/articles/the-seven-principles-of-sustainable-leadership>

46. Hargreaves, A., & Fullan, M. (2012). *Professional capital: Transforming teaching in every school*. Teachers College Press. Prieiga per internetą: https://www.readingrecovery.org/wp-content/uploads/2021/09/jrr_12.2_opat_caswell.pdf
47. Harris, A., & Muijs, D. (2003). *Teacher leadership: Principles and practice*. Institute of Education, University of Warwick. Prieiga per internetą: https://www.researchgate.net/publication/316284478_Teacher_Leadership_Principles_and_Practice
48. Harris, A., & Jones, M. (2019). Teacher Leadership and Educational Change. *School Leadership and Management*, 39(2), 123-126. <https://doi.org/10.1080/13632434.2019.1574964>
49. Heikka, J., & Waniganayake, M. (2011). Pedagogical leadership from a distributed perspective within the context of early childhood education. *International Journal of Leadership in Education*, 14(4), 499–512. doi:10.1080/13603124.2011.577909
50. Hulpia, H., & ve Devos, G. (2010). How distributed leadership can make a difference in teachers' organizational commitment? A qualitative study. *Teaching and Teacher Education*, 26(3), 565-575.
51. Hunzicker, J. (2017). From teacher to teacher leader: A conceptual model. *International Journal of Teacher Leadership*, 8(2), 1–27. Prieiga per internetą: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1169800.pdf>
52. Hussainy, S. S. (2022). Organizational Climate: From Literature Review to Agenda Ahead. *International Journal of Engineering Technologies and Management Research*, 9(1), 44-62. doi: 10.29121/ijetmr.v9.i1.2022.1107
53. Iqbal, M. (2005). A comparative study of organizational structure, leadership style and physical facilities of public and private secondary schools in Punjab and their effect on school effectiveness. Unpublished Doctor Dissertation, Lahore: *Institute of Education and Research*, University of the Punjab.
54. Yalçınkaya, S., Dağlı, G., Altınay, F., Altınay, Z., & Kalkan, Ü. (2021). *The effect of leadership styles and initiative behaviors of school principals on teacher motivation. Sustainability*, 13(5), 2711. <https://doi.org/10.3390/su13052711>
55. York-Barr, J., & Duke, K. (2004). What do we know about teacher leadership? Findings from two decades of scholarship. *Review of Educational Research*, 74(3), 255–316. Prieiga per internetą: <https://www.proquest.com/docview/1681907150>
56. Yukl, G. (2012). Effective leadership behavior: What we know and what questions need more attention. *Academy of Management Perspectives*, 26(4), 66-85. <https://doi.org/10.5465/amp.2012.0088>

57. Jacobsen, C. B., & Staniok, C. D. (2018). Sharing the Fire? The Moderating Role of Transformational Leadership Congruence on the Relationship between Managers' and Employees' Organizational Commitment. *International Public Management Journal*, p. 58.
58. Jusmin, A., Said, S., Bima, M. J., & Alam, R. (2016). Specific Determinants of Work Motivation, Competence, Organizational Climate, Job Satisfaction and Individual Performance: A Study among Lecturers. *Journal of Business and Management Sciences*, 4(3), 53-59. doi: 10.12691/jbms-4-3-1
59. Jutaitė, R. (2018). *Ar Lietuvos mokytojai laimingi? Tarptautinių apklausų duomenys liudija tik vidutinišką subjektyvią mokytojų gerovę Lietuvoje: Interviu su A. Telešiene*. Žiūrėta 2025-03-03, iš <https://shmmf.ktu.edu/news/ar-lietuvos-mokytojai-laimingi-tarptautiniu-apklausu-duomenys-liudija-tik-vidutiniska-subjektyvia-mokytoju-gerove-lietuvoje/>
60. Kardelis, K. (2002). *Mokslinių tyrimų metodologija ir metodai* (2-asis pataisytas ir papildytas leidimas). Judex.
61. Kardelis, K. (2016). *Mokslinių tyrimų metodologija ir metodai*. Mokslo ir enciklopedijų leidybos centras.
62. Kasapoğlu, H., & Karaca, B. (2021) Teachers' Views on Teacher Leadership: A Qualitative Analysis. *International Journal of Progressive Education*, Volume, 17(6), 66-82. <https://doi.org/10.29329/ijpe.2021.382.5>
63. Katz, S., Earl, L., & Ben Jaafar, S. (2009). *Building and connecting learning communities: The power of networks for school improvement*. Thousand Oaks, CA: Corwin.
64. Katzenmeyer, M., & Moller, G. (2011). Understanding teacher leadership. *Conterpoints*, 408, 3-21. Prieiga per internetą: <https://www.jstor.org/stable/42981262>
65. Kavaliauskienė, Ž. (2013). Humanistinis organizacinio klimato aspektas. *Management Theory and Studies for Rural Business and Infrastructure Development*, 35(1), 58-64.
66. Ketrach, A. A., Musa, M., & Abdu, W. J. (2023). Leadership styles and academic performance of pupils in selected public primary schools: a case of selected schools in Jinja, Uganda, FAST. *Jurnal studi islam*, 4(2), 121-140. <https://doi.org/10.47281/fas.v4i2.137>
67. Kılınç, A. Ç. (2014). Examining the relationship between teacher leadership and school climate. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 14(5), 1729-1742. DOI:10.12738/estp.2014.5.2159
68. Kim, E. J., & Park, S. (2020). Transformational leadership, knowledge sharing, organizational climate and learning: An empirical study. *Leadership & Organization Development Journal*, 41(6), 761–775. <https://doi.org/10.1108/LODJ-12-2018-0455>
69. Kosgei, A. C., Tanui, prof. E., & Rono, R. (2018). Influence of Selected Leadership Styles Of Principals On Performance Of Public Secondary School In Narok South, Kenya.

- International Journal of Scientific and Education Research*, 34-49. Prieiga per internetą: <http://41.89.101.166:8080/xmlui/bitstream/handle/123456789/6943/tanui%201.pdf?sequence=1>
70. Kumar-Bamel, U., Rangnekar, S., Stokes, P., & Rastogi, R. (2013). Organizational climate and managerial effectiveness: An Indian perspective. *International Journal of Organizational Analysis*, 21(2), 198-218. <https://doi.org/10.1108/IJOA-09-2011-0514>
 71. Kunnari, I. & Ilomäki, L. (2016). Reframing teachers' work for educational innovation. *Innovations in and Teaching International*, 53(2), 167-178. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/14703297.2014.978351>
 72. Labanauskas, A. (2024). The expression of teacher-leadership in the organisation of the educational process at a progymnasium. *Regional Formation and Development Studies*, 2(43), 83-96. <https://doi.org/10.15181/rfds.v42i1.2614>
 73. Lietuvos Respublikos švietimo įstatymas 1991 m. birželio 25 d. Nr. I-1489. Vilnius. <https://e-seimas.lrs.lt/portal/legalAct/lt/TAD/TAIS.1480/asr>. Galiojanti suvestinė redakcija: 2025-01-01 - 2025-12-31
 74. Loh, M. Y., Idris, M. A., Dormann, C., & Muhamad, H. (2019). Organisational climate and employee health outcomes: A systematic review. *Safety Science*, 118, 442-452. doi: 10.1016/j.ssci.2019.05.052
 75. Lovett, S. (2023) Teacher leadership and teachers' learning: actualizing the connection from day one. *Professional Development in Education*, 49(6), 1010-1021, DOI: 10.1080/19415257.2023.2235583
 76. Lunenburg, F. C., & Ornstein, A. (2021). *Educational administration: Concepts and practices*. Sage Publications. Prieiga per internetą: <https://collegepublishing.sagepub.com/products/educational-administration-7-262561>
 77. Luo, X., Alias, B. S., & Adnan, N. H. (2024). Exploring the Interplay between Teacher Leadership and Self-Efficacy: A Systematic Literature Review (2013–2024). *Education Sciences*, 14(9), 990. <https://doi.org/10.3390/educsci14090990>
 78. Maamari, B. E., & Majdalani, J. F. (2017). Emotional intelligence, leadership style and organizational climate. *International Journal of Organizational Analysis*, 25(2), 327-345. <https://doi.org/10.1108/IJOA-04-2016-1010>
 79. MacBeath, J., Dempster, N., Frost, D., Johnson, G., & Swaffield, S. (2018). *Strengthening the connections between leadership and learning: challenges to policy, school and classroom practice*. Abingdon, Oxon, UK: Routledge.
 80. Dr. Madhukar, V., & Sharma, S. (2017). Organisational Climate: A Conceptual Perspective. *International Journal of Management and Business*, 7, 276-293.

81. Mărgărițoiu, A. (2019). Job Satisfaction – A Predictor of the Organizational Climate in Public Administration. *Jus et Civitas - A Journal of Social and Legal Studies*, 6, 41-46.
82. Maqbool, S., Zafeer, H. M. I., Maqbool, S., Zeng, P., Draissi, Z., & Javed, S. (2024). Stance of numerous leadership styles and their effect on teaching to sustain academic performance at the high school level. *Heliyon*, 10(2024), e36438. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2024.e36438>
83. Megheirkouni, M. (2017). Leadership styles and organizational learning in UK for-profit and non-profit sports organizations. *International Journal of Organizational Analysis*, 25(4), 596-612.
84. Mifsud, D. A. (2024). Systematic review of school distributed leadership: Exploring research purposes, concepts and approaches in the field between 2010 and 2022. *J. Educ. Adm. Hist.*, 56, 154–179.
85. Milić, B., Grubić-Nešić, L., Kuzmanović, B., & Delić, M. (2017). The influence of authentic leadership on the learning organization at the organizational level: The mediating role of employees' affective commitment. *Journal of East European Management Studies*, 9-38. <https://doi.org/10.5771/1862-0019-2017-1-9>
86. Moslehpour, M., Altantsetseg, P., Mou, W., & Wong, W. K. (2018). Organizational climate and work style: The missing links for sustainability of leadership and satisfied employees. *Sustainability*, 11, 125. <https://doi.org/10.3390/su11010125>
87. Mulongo, W. E., & Jemutai, E. M. (2024). Influence of school heads leadership styles on teacher performance in secondary schools in Lamu County, Kenya. *International Academic Journal of Social Sciences and Education (IAJSSE)*, 2(3), 364-379. Prieiga per internetą: https://iajournals.org/articles/iajsse_v2_i3_364_379.pdf
88. Mumford, M. D. (2006). *Pathways to outstanding leadership: A comparative analysis of charismatic, ideological, and pragmatic leaders*. Lawrence Erlbaum Associates Publishers. <https://doi.org/10.4324/9780415963633>
89. Urbanovič, J., & Navickaitė, J. (2016). *Lyderystė autonomiškoje mokykloje*. Vilnius: Mykolo Romerio universitetas.
90. Nedzinskaitė, R., & Barkauskaitė, M. (2017). Mokytojo profesionalumą lemiantys transformacinės lyderystės gebėjimai: mokytojų praktikų požiūris. *Pedagogika*, 125(1), 37–56. Prieiga per internetą: <https://www.ceeol.com/content-files/document-607519.pdf>
91. Nguyen, D., & Ng, D. (2020). Teacher collaboration for change: Sharing, improving, and spreading. *Professional Development in Education*, 46(4), 638–651. <https://doi.org/10.1080/19415257.2020.1787206>

92. Obeng A. F., Zhu, Y., Azinga, S. A., & Quansah, P. E. (2021). Organizational Climate and Job Performance: Investigating the Mediating Role of Harmonious Work Passion and the Moderating Role of Leader-Member Exchange and Coaching. *SAGE Open*. doi: 10.1177/21582440211008456
93. Padmaja, B. (2014). Organizational climate as a predictor of job satisfaction of employee: A case study with special reference to electricity employees. *International Journal of Organizational Behaviour and Management Perspectives*, 3(4), 1350-1356.
94. Pan, H.-L.W., & Chen, W.-Y. (2020). How principal leadership facilitates teacher learning through teacher leadership: Determining the critical path. *Educ. Manag. Adm. Leadersh*, 49, 454–470.
95. Pang, N., & ve Miao, Z. (2017). *The roles of teacher leadership in Shanghai education success*. Current Business and Economics Driven Discourse and Education: Perspective from Around the World. Volume 15. Bulgarian Comparative Education Society.
96. Peng, S., Liao, Y., & Rusi, R. (2020). The Influence of Transformational Leadership on Employees' Affective Organizational Commitment in Public and Nonprofit Organizations: A Moderated Mediation Model. *Public Personnel Management*, p. 46. <https://doi.org/10.1177/0091026019835233>
97. Pérez-Vallejo, C., & Fernández-Muñoz, J. J. (2020). Quality of leadership and organizational climate in a sample of Spanish workers: The moderation and mediation effect of recognition and teamwork. *Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(32), 1-10. <https://doi.org/10.3390/ijerph17010032>
98. Petro, M. (2023). *Techniques and Strategies of Communication and Cooperation with Colleagues Inside and Outside the School*. Albania. DOI: 10.2478/ejls-2023-0010
99. Phuc, T. Q. B., Parveen, K., Tran, D. T. T., & Nguyen, D. T. A. (2021). The linkage between ethical leadership and lecturer job satisfaction at a private higher education institution in Vietnam. *Journal of Social Sciences Advancement*, 2(2), 39-50. <https://doi.org/10.52223/JSSA21-020202-12>
100. Poekert, P., Alexandrou, A., & Shannon, D. (2016). Teacher leadership and professional development: Examining links between two concepts central to school improvement. *Professional Development in Education*, 21(4), 307–329. doi:10.1080/13596748.2016.1226559
101. Pons Verdú, F. J., & Ramos López, J. (2012). Influence of leadership styles and human resources management practices on innovation climate in organizations. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 28, 81-98. <https://doi.org/10.5093/tr2012a7>

102. Pruskus V., & Kocai E. (2014). *Sociologinių tyrimų organizavimas ir atlikimo metodika*. Lietuvos edukologijos universitetas.
103. Punia, P., & Bala, M. (2023). *The Impact of Organizational Climate on Teacher Enthusiasm: A Two-Stage Structural Equation Modelling–Artificial Neural Network Approach*. *Open Education Studies*, 5(1), 20220195. <https://doi.org/10.1515/edu-2022-0195>
104. Raelin, J. (2016). Imagine there are no leaders: reframing leadership as collaborative agency. *Leadership*, 12(2), 131-158. doi:10.1177/1742715014558076
105. Rashid, A., Amin, R., & Ahmad, S. (2019). Relationship Between Teachers' Leadership Styles and Students' Academic Achievement. *Global Social Sciences Review (GSSR)*, IV(IV), 360-366. DOI: 10.31703/gssr.2019(IV-IV).46
106. Rivai, V. (2014). *Manajemen Sumber Daya Manusia untuk Perusahaan [Human Resource Management for Companies]*. Depok: PT. Raja Grafindo Persada.
107. Rožman, M., & Štrukelj, T. (2021). Organisational climate components and their impact on work engagement of employees in medium-sized organisations. *Economic Research-Ekonomska Istraživanja*, 34(1), 775-806. DOI: 10.1080/1331677X.2020.1804967
108. Saputra, N., Putra, H. M., & Yamin, M. (2022). The influence of organizational climate and work motivation on teacher performance in elementary schools. *Journal of Education Research and Evaluation*, 6(1), 93–100. <https://doi.org/10.23887/jere.v6i1.40157>
109. Solomon, A., & Steyn, R. (2017). Leadership styles: The role of cultural intelligence. *SA Journal of Industrial Psychology*, 43(1), a1436. <https://doi.org/10.4102/sajip.v43i0.1436>
110. Seong, D.-H. (2021). *Sports leadership theories for improving retail service quality on customer value*. *Journal of Distribution Science*, 19(5), 13–21. doi:10.15722/jds.19.5.202105.13
111. Schneider, B., & Barbera, K. M. (Eds.). (2014). *The Oxford handbook of organizational climate and culture*. Oxford University Press. Prieiga per internetą: https://drbensneider.com/online_Introduction.pdf
112. Schneider, B., González-Romá, V., Ostroff, C., & West, M. A. (2017). Organizational climate and culture: Reflections on the history of the constructs in the *Journal of Applied Psychology*, 102(3), 468–482. <https://doi.org/10.1037/apl0000090>
113. Shuck, B., & Reio, T. G. (2014). Employee engagement and well-being: A moderation model and implications for practice. *Journal of Leadership & Organizational Studies*, 21(1), 43–58. <https://doi.org/10.1177/1548051813494240>
114. Siderevičienė, L., & Balickienė, I. (2016). Mokytojų lyderystės raiška ikimokyklinio ugdymo įstaigoje. *Ikimokyklinio ir priešmokyklinio ugdymo problematika: Tarptautinės mokslinės praktinės konferencijos pranešimai (222–231)*. Kaunas: Kauno kolegija.

115. Simpson, B. (2016). Where's the agency in leadership-as-practice? J.A. Raelin, ed. *Leadership-as-practice: theory and application*. London: Routledge 159-178. doi:10.4324/9781315684123-8
116. Skarbalienė, A. (2015). Mokytojų lyderystės ir jos sąajos su švietimo kokybe. *Švietimo problemos analizė*, (16), 1-8.
117. Skaržauskienė, A. (2008). *Sisteminis mąstymas kaip kompetencija lyderystės paradigmoje* (Daktaro disertacija, Kauno technologijos universitetas).
118. Solomon, A., & Steyn, R. (2017). Leadership style and leadership effectiveness: Does cultural intelligence moderate the relationship? *Acta Commercii*, 17(1), 1-13. <https://doi.org/10.4102/ac.v17i1.453>
119. Stevenson, M., Hedberg, J. G., O'Sullivan, K. A., & Howe, C. (2016). Leading learning: The role of school leaders in supporting continuous professional development. *Professional Development in Education*, 42(5), 818-835. <https://doi.org/10.1080/19415257.2015.1114507>
120. Strazdienė, N., & Burkė, A. (2019). Ikimokyklinio ugdymo įstaigos dinaminės ugdymo (si) aplinkos ir vaikų fizinio aktyvumo sinergija. *Acta Paedagogica Vilnensia*, 43, 156-171.
121. Supovitz, J. A. (2018). Teacher leaders' work with peers in a Quasi-formal teacher leadership model. *School Leadership & Management*, 38, 53-79. <https://doi.org/10.1080/13632434.2017.1389718>
122. Šorytė, D., & Pajarskienė, B. (2014). Darbuotojų gerovė ir ją skatinantys psichosocialinės darbo aplinkos veiksniai. *Visuomenės sveikata*, 2(65), 8-18.
123. Štrukelj, T., Zlatanovi, D., Nikoli, J., & Sternad Zabukovšek, S. (2019). A cyber-systemic learning action approach towards selected students' competencies development. *Kybernetes*, 48(7), 1516-1533. <https://doi.org/10.1108/K-09-2018-051710>
124. Toropova, A., Myrberg, E., & Johansson, S. (2021). Teacher job satisfaction: the importance of school working conditions and teacher characteristics. *Educational review*, 73(1), 71-97. <https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/00131911.2019.1705247>
125. Traver-Martí, J. A., Ballesteros-Velázquez, B., Beldarrain, N. O., Maiquez, M. del Carmen Cerezo. (2023). Leading the Curriculum towards Social Change: Distributed Leadership and the Inclusive School. *Educational Management Administration & Leadership*, 51(3), 554-574. <https://doi.org/10.1177/1741143221991849>
126. Triska, J. W. (2007). *Measuring teacher leadership* (Unpublished master's thesis). Humboldt State University. Prieiga per internetą: <https://digitalcommons.humboldt.edu/etd/1869/>

127. Urnėžienė, E., & Tučienė, J. (2014). Ikimokyklinio ugdymo pedagogo, kaip lyderio, vadybinis kompetentingumas. *Androgogika* 1(5), 180–196. <http://dx.doi.org/10.15181/andragogy.v5i0.971>
128. Visuotinė lietuvių enciklopedija. (2015). *Mokytojai*. Vilnius: Mokslo ir enciklopedijų leidybos institutas.
129. Warren, L. L. (2021). The importance of teacher leadership skills in the classroom. *Education Journal*, 10(1), 8–15. <https://doi.org/10.11648/j.edu.20211001.12>
130. Wenner, J. A., & Campbell, T. (2017). The theoretical and empirical basis of teacher leadership: A review of the literature. *Review of Educational Research*, 87(1), 134–171. <https://doi.org/10.3102/0034654316653478>
131. Whitworth, B. A., Wilson, S., & Watson, S. (2021). Examining teacher leadership as a model for improvement in science education. *Science Educator*, 28(1), 21–29. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1303119>
132. Wulandari, T., Suntoro, I., Sowiyah, & Karwan, D. H. (2019). The relationship between teacher leadership and learning quality in Indonesia. *IOSR Journal of Research & Method in Education (IOSR-JRME)*, 9(3), 1–5. <https://doi.org/10.9790/1959-0903010105>
133. Zacher, H., & Yang, J. (2016). Organizational Climate for Successful Aging. *Sec. Organizational Psychology*, 7. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.01007>
134. Židžiūnas, R. (2012). *Lyderio apibrėžimas – neįmanomas* [Interaktyvus šaltinis]. Prieiga per internetą: <http://www.lyderiulaikas.smm.lt/lt/biblioteka/lyderi-istorijos/pokalbiai-su-lyderiais/513-rimvydas-zidzunas-lyderio-apibr%C4%97%C5%BEimas-ne%C4%AFmanomas>
135. Žukauskienė, L., & Bernatavičienė, T. (2020). Priešmokyklinio ugdymo mokytojo lyderystės raiška. *Regional Formation and Development Studies*, 34(2), 210–218. <http://dx.doi.org/10.15181/rfds.v34i2.2257>
136. Žvirdauskas, D., & Jucevičienė, P. (2004). School principal as a leader in the evaluation performed by the school community: the search for the prevailing theory of leadership. *Socialiniai mokslai*, 3(45), 84–94. Prieiga per internetą: <https://etalpykla.lituanistikadb.lt/object/LT-LDB-0001:J.04~2004~1367157821538/J.04~2004~1367157821538.pdf>

SANTRAUKA

Temos aktualumas. Palankus mikroklimatas ikimokyklinio ugdymo įstaigoje – tai gero, pozityvaus kolektyvo telkimas, darnus darbuotojų darbas, įsitraukimas į įstaigos valdymą ir teigiami tarpusavio santykiai. Pažymėtina, kad mikroklimatas ugdymo įstaigoje yra susijęs su tokiais reikšmingais ir svarbiais įstaigos rezultatams veiksniais, kaip mokytojų įsitraukimas ir įsipareigojimas įstaigai, pasitenkinimas darbu, o tai reiškia, kad netinkamo mikroklimato sukūrimas gali turėti įtakos ne tik pedagogų emocinei būsenai, nuotaikai, bet ir visos ugdymo įstaigos veiklai bei veiklos rezultatams. Šiame darbe siekiama atsakyti į šiuos pagrindinius tyrimo klausimus: kaip mokytojų lyderystė reiškiasi ikimokyklinėje ugdymo įstaigoje, siekiant kurti ir palaikyti palankų mikroklimatą? Kokie mokytojų lyderystės veiksniai, turi svarbiausias sąsajas su palankaus mikroklimato formavimu ikimokyklinio ugdymo įstaigose?

Tyrimo objektas – mokytojo lyderystė kuriant palankų mikroklimatą ikimokyklinėje ugdymo įstaigoje.

Tyrimo tikslas – išnagrinėti mokytojų lyderystės veiksnius ir jų sąsajas su palankaus mikroklimato kūrimu ikimokyklinio ugdymo įstaigose.

Darbo struktūra. Darbą sudaro trys dalys. Pirmoje dalyje analizuojama mokytojo lyderystės samprata ir svarba ugdymo kontekste, aptariami mokytojo lyderio bruožai ir savybės, nagrinėjami teoriniai mokytojų lyderystę lemiantys veiksniai ir jų raiška ugdymo įstaigose. Antroje dalyje apibrėžiama mikroklimato sąvoka ir jos komponentai, nagrinėjama mikroklimato svarba ikimokyklinės ugdymo įstaigos aplinkoje, siekiant užtikrinti ugdymo kokybę bei bendruomenės gerovę. Trečioje dalyje pateikiamas empirinis tyrimas – aprašoma tyrimo metodologija, pristatomi gauti duomenys bei jų analizė ir interpretacija.

Išvados. Empirinio tyrimo rezultatai atskleidė, kad kolegų bendradarbiavimas užtikrina darbo efektyvumą ir produktyvumą, įstaigos atmosfera prisideda prie pedagogų profesinio tobulėjimo ir savijautos darbe bei pedagogų darbo aplinkoje vyrauja saugi ir palanki atmosfera. Įvertinus lyderystės ir mikroklimato sąsajas nustatyta, jog dažniausiai respondentai sutinka, jog prie palankaus įstaigos mikroklimato kūrimo įstaigos aplinkoje prisideda lyderio gebėjimas telkti bendruomenę, lyderio pasitikėjimas ir lyderio rizikos inicijavimas ir prisiėmimas. Koreliacinės bei regresinės analizės rezultatai taip pat patvirtino, kad lyderystė turi teigiamą poveikį įstaigos mikroklimatui. Taigi, labiausiai su mikroklimatu susiję veiksniai yra: vadovybės palaikymas, pasitikėjimas, refleksija, iniciatyvos prisiėmimas ir bendradarbiavimas.

Raktiniai žodžiai: fizinis mikroklimatas, lyderystė, mikroklimatas, palankus mikroklimatas, vadovavimo stiliai.

SUMMARY

The relevance of the topic. A favorable microclimate in a preschool educational institution is the mobilization of a good, positive team, harmonious work of employees, their involvement in the management of the institution and positive mutual relations. It is appropriate to note that the microclimate in an educational institution is related to such factors that are significant and important for the results of the institution, as teachers' involvement and commitment to the institution, job satisfaction, This means that the creation of an inappropriate microclimate can affect not only the emotional state, mood of teachers, but also the activities and performance results of the entire educational institution. This work aims to answer the following main research questions: how is teacher leadership manifested in a preschool educational institution in order to create and maintain a favorable microclimate? What are the factors of teacher leadership that have the most important connections with the formation of a favorable microclimate in preschool educational institutions?

The object of the study is teacher leadership in creating a favorable microclimate in a preschool educational institution.

The aim of the study is to examine the factors of teacher leadership and their links with the creation of a favorable microclimate in preschool educational institutions.

The structure of the thesis. The first part analyzes the concept and importance of teacher leadership in the educational context, discusses the traits and qualities of a teacher leader, analyzes the theoretical factors determining teacher leadership and their expression in educational institutions. The second part defines the concept of microclimate and its components, analyzes the importance of microclimate in the environment of a preschool educational institution in order to ensure the quality of education and the well-being of the community. The third part presents an empirical study - describes the research methodology, presents the obtained data and their analysis and interpretation.

The conclusions. After analyzing the respondents' opinions on the assessment of the microclimate of an educational institution, it was determined that cooperation between colleagues ensures work efficiency and productivity, the atmosphere of the institution contributes to the professional development of educators and well-being at work, and a safe and favorable atmosphere prevails in the working environment of educators. After assessing the links between leadership and microclimate, it was found that respondents mostly agree that the creation of a favorable microclimate in the institution's environment is contributed by the leader's ability, leader's trust, and leader's risk initiation and assumption. The results of correlation and regression analysis also confirmed that leadership has a positive effect on the institution's microclimate.

Keywords: leadership, microclimate, leadership styles, physical microclimate, favorable microclimate.