

**KAUNO TECHNOLOGIJOS UNIVERSITETAS
SOCIALINIŲ, HUMANITARINIŲ MOKSLŲ IR MENŲ FAKULTETAS**

Evelina Jankūnaitė

**MOKYKLOS VADOVO AUTENTIŠKOS LYDERYSTĖS
ĮTAKA MOKYKLOS SOCIALINEI ATSAKOMYBEI**

Baigiamasis magistro projektas

Vadovas

Doc. dr. Gintautas Cibulskas

KAUNAS, 2016

KAUNO TECHNOLOGIJOS UNIVERSITETAS
SOCIALINIŲ, HUMANITARINIŲ MOKSLŲ IR MENŲ FAKULTETAS

MOKYKLOS VADOVO AUTENTIŠKOS LYDERYSTĖS ĮTAKA
MOKYKLOS SOCIALINEI ATSAKOMYBEI

Baigiamasis magistro projektas
Edukologija (621X20004)

Vadovas

Doc. dr. Gintautas Cibulskas

Recenzentas

Doc. dr. Raimonda Minkutė-Henrickson

Projektą atliko

Evelina Jankūnaitė

Jankūnaitė, Evelina. *Mokyklos vadovo autentiškos lyderystės įtaka mokyklos socialinei atsakomybei*. Magistro baigiamasis projektas / vadovas doc. dr. Gintautas Cibulskas; Kauno technologijos universitetas, Socialinių, humanitarinių mokslų ir menų fakultetas. Edukologijos katedra.

Mokslo kryptis ir sritis: Socialiniai mokslai (S 000), Edukologija (07S).

Reikšminiai žodžiai: lyderystė, autentiška lyderystė, mokykla, mokyklos vadovas, socialinė atsakomybė

Kaunas, 2016 m. 110 p.

SANTRAUKA

Uždaviniai:

- ▶ išnagrinėti autentiškos lyderystės ir socialinės atsakomybės mokyklos ypatumus bei sąsajas;
- ▶ pagrįsti autentiškos vadovo lyderystės ir socialinės atsakomybės tyrimo metodologiją.
- ▶ empiriškai įvertinti sąsajas tarp mokyklos vadovo autentiškos lyderystės ir mokyklos socialinės atsakomybės.

Metodai: 2015 m. balandžio mėnesį buvo išdalintos anoniminės anketos keturių mokyklų mokytojams: pradinės, pagrindinės, progimnazijos ir gimnazijos mokykloms. Siekiant įvertinti ir palyginti šių mokyklų autentiškos lyderystės įtaka mokyklos socialinei atsakomybei pasirinktas mokslinės literatūros analizė, kokybinis bei kiekybinis tyrimas. Mokyklos vadovų interviu buvo atliekamas siekiant gauti išsamesnius duomenis tyrimui. Statistinei duomenų analizei naudota SPSS 22.0 programa, o statistinės duomenų analizės grafiniam atvaizdavimui–MS Excel 2015 programa.

Rezultatai: Šiame tyrime dalyvavo 89 mokytojų. Mokyklos vadovo autentiškos lyderystės raiškos ir mokytojų socialinės atsakomybės raiškos, yra statistiškai reikšmingos, nes $p < 0.05$. Verta paminėti, kad stipriausiai susijęs mokyklos vadovų savęs pažinimo skatinimas ir mokytojų tarpasmeninių sąntykių kūrimas ($0.526, p < 0.05$), praktinis atsakomybės taikymas ($r = 0.435, p < 0.05$) ir veikimas pagal įsipareigojimus ($r = 0.45, p < 0.05$). Taip pat, panašaus stiprumo ryšys sieja vadovų nešališkų sprendimų priėmimų skatinimą ir mokytojų tarpasmeninių sąntykių kūrimo gerinimą ($r = 0.436, p < 0.05$). Silpniausiai, teigiami ir statistiškai reikšmingi ryšiai sieja vadovų atviro ir skaidraus bendravimo skatinimą ir mokytojų praktinę socialinės atsakomybės raišką ($r = 0.222, p < 0.05$) bei asmeninį ir akademinį sąžiningumą ($r = 0.224, p < 0.05$). Kitaip tariant tai reiškia, kad mokyklos vadovams labiau skatinant mokytojų savęs pažinimą, mokytojų tarpasmeniniai sąntykiai, praktinė atsakomybės ugdymas ir įsipareigojimai tampa svarbesni.

Išvados:

1. Mokyklos vadovai pasižymi autentiškos lyderystės savybėmis, kurios turi reikšmingos įtakos mokyklos socialinei atsakomybei.
2. Remiantis mokslinė literatūra sukurtas ir praktškai patikrintas autentiškos lyderystės ir socialinės atsakomybės modelis.
3. Vertinant mokytojų socialinę atsakomybę skirtingose mokymo įstaigose nustatyta, kad mokytojų socialinis atsakomybės lygis skirtingose mokymosi įstaigose reikšmingai skiriasi. Labiausiai socialiai atsakingi mokytojai yra progimnazijoje ir pradinėje mokykloje, o mažiau atsakingi – gimnazijoje ir pagrindinėje mokykloje.

Jankūnaitė, Evelina. *The Influence of School Leader's Authentic Leadership on School Social Responsibility*. Master's Thesis in Education / supervisor doc. dr. Gintautas Cibulskas. The Department of Educational Studies, the Faculty of Social Sciences, Arts and Humanities, Kaunas University of Technology.

Research area and field: Social Sciences (S 000), Educational sciences (07S).

Key words: leadership, authentic leadership, school, school leader, social responsibility.

Kaunas, 2016. 110 p.

SUMMARY

Objectives:

- ▶ to examine the features and relationships of authentic leadership and social responsibility of school;
- ▶ to ground the methodology of research on authentic leadership and social responsibility;
- ▶ to empirically assess the relationships between authentic leadership of school leader and social responsibility of school.

Methods: In April, 2015, anonymous questionnaires were distributed to teachers of four schools: primary, secondary, progymnasium, and gymnasium. Seeking to assess and compare the influence of authentic leadership of these schools on school's social responsibility, analysis of scientific literature, qualitative and quantitative research was selected. Interview with school leaders was conducted, in order to obtain more detailed data for research. SPSS 22.0 software was used for statistical data analysis, while MS Excel 2015 – for graphic visualization of statistical data analysis.

Results: 89 teachers took part in the survey. Manifestations of authentic leadership of school leader and social responsibility of teachers are statistically significant because $p < 0.05$. It is worth mentioning that self-knowledge promotion of school leaders and creation of interpersonal relationships of teachers is characterized by strongest relationship ($0.526, p < 0.05$), as well as application of responsibility in practice ($r = 0.435, p < 0.05$) and acting under responsibilities ($r = 0.45, p < 0.05$). What is more, similar relationship is typical to promotion of impartial decision making by school leaders and improvement of interpersonal relationships of teachers ($r = 0.436, p < 0.05$). The weakest positive and statistically significant relationships are typical to promotion of open and transparent communication of school leaders and practical manifestation of social responsibility of teachers ($r = 0.222, p < 0.05$), and personal and academic honesty ($r = 0.224, p < 0.05$). In other words, it means that as school leaders promote self-knowledge more, interpersonal relationship, development of practical responsibility, and commitments become more important to teachers.

Conclusions:

1. School leaders are characterized by the features of authentic leadership, which significantly influence the social responsibility of school.
2. Following the scientific literature, the model of authentic leadership and social responsibility was developed and practically tested.
3. While assessing teachers' social responsibility in different education institutions, it was found out that the level of social responsibility of teachers differs significantly in different education institutions. Most socially responsible are teachers from progymnasium and primary school, while teachers from gymnasium and secondary school are less socially responsible.

LENTELĖS

1 lentelė. Tyrime naudoti statistiniai metodai	61
2 lentelė. Tiriamųjų pasiskirstymas demografinėse grupėse	62
3 lentelė. Faktorišės analizės rezultatai	63
4 lentelė. Tyrimo skalių vidinio suderinamumo Cronbach alfa rezultatai	65
5 lentelė. Analizuojamų skalių duomenų normalumo rezultatai	66
6 lentelė. Spearman koreliacijos koeficientai. Ryšys tarp mokyklos vadovo autentiškos lyderystės ir mokytojų socialinės atsakomybės raiškos	67
7 lentelė. Skalių įverčių statistinio reikšmingumo palyginimas skirtingose mokyklose	70
8 lentelė. Mokyklos vadovų lyderystės elementų poveikis mokytojų praktiniam atsakomybės taikymui	72
9 lentelė. Mokyklos vadovų lyderystės elementų poveikis mokytojų veikimui pagal įsipareigojimus	72
10 lentelė. Mokyklos vadovų lyderystės elementų poveikis mokytojų atsakomybei už savo veiklą ir priimamus sprendimus	73
11 lentelė. Mokyklos vadovų lyderystės elementų poveikis mokytojų informatyviam atsakomybės taikymui	74
12 lentelė. Mokyklos vadovų lyderystės elementų poveikis mokytojų asmeniniam ir akademiniam sąžiningumui	75
13 lentelė. Mokyklos vadovų lyderystės elementų poveikis mokytojų tarpasmeninių santykių kūrimui	76

PAVEIKSLAI

1 pav. Autentiškos lyderystės modelis	25
2 pav. Autentiškos lyderystės kriterijų modelis	27
3 pav. Autentiško lyderio modelis.....	36
4 pav. Socialinės atsakomybės mokykloje modelis.	42
5 pav. Mokyklos vadovo autentiškos lyderystės ir mokyklos socialinės atsakomybės teorinis modelis.	50
6 pav. Tyrimo atlikimo seka.....	54
7 pav. Tikrinių reikšmių kitimas, priklausomai nuo faktorių skaičiaus	64
8 lentelė. Spearman koreliacijos koeficientai. Ryšys tarp mokyklos vadovo autentiškos lyderystės ir mokytojų socialinės atsakomybės raiškos	69
9 pav. Skirtingų mokyklų mokytojų socialinės atsakomybės vertinimų vidurkiai.....	70

TURINYS

LENTELĖS	5
PAVEIKSLAI.....	6
Įvadas.....	8
I. MOKYKLOS VADOVO AUTENTIŠKOS LYDERYSTĖS IR MOKYKLOS SOCIALINĖS ATSAKOMYBĖS YPATUMAI BEI SAŠAJOS.....	12
1.1 Autentiškos lyderystės ypatumai	12
1.1.1 Lyderystės sąvoka	12
1.1.2 Lyderystė švietime.....	14
1.1.3 Mokyklos vadovo lyderystė	17
1.1.4 Autentiškos lyderystės sąvokos konstruktas.....	21
1.1.4.1 Etiška lyderystė	28
1.1.4.2 Transformacinė lyderystė	29
1.1.4.3. Dvasinė lyderystė	32
1.1.5 Autentiško lyderio apibrėžimas	34
1.2 Socialinės atsakomybės mokykloje ypatumai	37
1.2.1 Socialinės atsakomybės sąvoka.....	37
1.2.2 Socialinė atsakomybė mokyklos kontekste	39
1.2.3 Vadovas ir socialinė atsakomybė	43
1.2.4 Mokyklos vadovo atsakomybė ir pareigos	45
1.2.5 Mokyklos bendruomenės atsakomybė.....	46
1.3 Autentiškos lyderystės ir socialinės atsakomybės sąsajos.....	48
II. MOKYKLOS VADOVO AUTENTIŠKOS LYDERYSTĖS IR MOKYKLOS SOCIALINĖS ATSAKOMYBĖS TYRIMO METODOLOGIJA	51
2.1 Empirinio tyrimo pagrindimas ir logika	51
2.2 Empirinio tyrimo eiga ir rezultatai	59
III. MOKYKLŲ VADOVŲ AUTENTIŠKOS LYDERYSTĖS IR MOKYKLOS SOCIALINĖS ATSAKOMYBĖS SAŠAJOS	60
IŠVADOS.....	85
REKOMENDACIJOS	88
LITERATŪRA	89
PRIEDAI	99

Įvadas

Tema naujumas ir aktualumas. Dėl nuolatinių XXI a. amžiaus kaitos procesų kinta organizacijų valdymo prioritetai, jų vadovams, siekiantiems pateisinti tiek darbuotojų, tiek visuomenės lūkesčius, sukurdami naujus iššūkius Lietuvos švietimo įstaigų sistem ne aišintis. Situaciją esamiems vadovams apsunkina tai, jog viena svarbiausių švietimo politikos prioritetinių gairių yra atsakomybės ugdymas. Akivaizdu, jog per pastaruosius paskutinius dešimtečius mokymasis ir mokymas mokyklose ženkliai pasikeitė. Mokykloms priskiriama vis didesnė atsakomybė, kuri pasireiškia ne tik dėl išaugusios mokyklų autonomijos, bet ir dėl socialinių, ekonominių kultūrinių visoje Europoje vykstančių pokyčių (Eurydice, 2008). Lietuvos švietimo sistema vis dar dinamiška, todėl nuolatinių pokyčių neišvengia ir švietimo įstaigos. Vykstant švietimo sistemos kaitos procesams, Keičiasi vertybinis ugdymo turinys, diegiamos naujos ugdymo formos ir metodai, mokyklų tinklas optimizuojamas. Tokių reformų ir pokyčių tikslas yra pagerinti visos sistemos ar atskirų švietimo įstaigų veiklą, padaryti ją kiek įmanoma efektyvesnę. Anot, Aramavičiūtės ir Martišauskienės (2009), daugelis skirtingų mokslininkų teigia, jog vertybės yra tik žinojimo, kurios siejamos su emocijų patyrimu. Dabartinėje švietimo sistemoje aktualia problema tampa vertybių sistema, kuri tik plačiai eskaluojama, o ne kuriama imantis aktyvių veiksmų.

Taigi, akivaizdu, kad vadovų vaidmuo švietimo įstaigose tampa vis svarbesnis ir turi įtakos ugdymo turiniui bei įstaigos prestižui. Švietimo įstaigų vadovai nuolat susiduria su globalizacijos iššūkiais, kurie reikalauja lyderio savybių ir gebėjimų. Turėti ne vien tradicinių verslo administratoriaus įgūdžių, bet ir sugebėti balansuoti tarp nuolatinės kaitos, gebėti valdyti netikėtus pokyčius bei užtikrinti stabilumą ir tęstinumą vertybiniu pagrindu, yra ištis iššūkis. Esant tokioms sąlygoms, švietimo paslaugų rinkoje yra svarbūs šiuolaikiškai mąstantys vadovai, turintys inovatorišką požiūrį, tačiau tvirtą vertybių sistemą, gebantys daryti įtaką kitiems žmonėms ir užtikrinti veiksmingą, išmintingą vadovavimą.(Miniotaitė, 2012).

Vadovai - lyderiai darbuotojus įkvepia ir padeda pasireikšti geriausioms jų savybėms. Lyderystės savybių raiška svarbi formuojant darbuotojų santykius, skiriant ir vykdant užduotis, užtikrinant veiklos efektyvumą sudėtingoje ir dviprasmiškoje aplinkoje. Todėl labai svarbus vadovų priimamų sprendimų brandumas, grindžiamas išmintimi, vertybėmis ir moralės normomis.

Viena iš pagrindinių švietimo įstaigų misijų yra teikti švietimo paslaugas visuomenei. Lietuvos valstybinėje švietimo 2013-2022 metų strategijoje aiškiai numatyta, jog „švietimo misija – suteikti kiekvienam su Lietuva save susiejusiam asmeniui savarankiško ir aktyvaus gyvenimo pagrindus, padėti nuolat tobulinti savo gebėjimus tapti visaverčiu demokratinės visuomenės nariu, aktyviai dalyvaujančiu socialiniame, ekonominiame ir kultūriniame gyvenime.“ Todėl galima drąsiai teigti, jog socialinė atsakomybė švietimo organizacijoje yra susisijusi ne tik su atskirais asmenimis, bet ir su visa visuomene. (Toremėn, 2011), Atsižvelgiant į tai, galime teigti, kad švietimo įstaigos prisideda prie sąmoningos ir socialiai atsakingos asmenybės formavimosi. Kaip pastebi Jonuškaitė ir Žvirdauskas, dėl ypatingos švietimo paskirties – ugdyti pilietišką, nepriklausomą, atsakingą bei savarankišką asmenybę – lyderių švietime turi būti daug (Jonuškaitė ir Žvirdauskas, 2007)

Temos iširtumas. Lietuvoje atlikta pakankamai daug tyrimų lyderystės tematika. Jau yra tyrinėta mokyklos vadovo, veikiančio kaip transformacinio lyderio, asmenybės bruožų bei vaidmenų analizė (Augienė ir kt., 2010, Baronienė, 2008; Kvieskaitė, 2008; Mečkauskienė, 2009; Malinauskienė, Žvirdauskas, Jucevičienė, 2004.). Taip pat analizuotas mokyklos vadovo, kaip transformacinio lyderio, kuris vadovaujasi pasidalytos lyderystės principais, vaidmuo aptartas Navickaitės, Janiūnaitės (2010) ir Navickaitės (2012; 2013) darbuose. Apie mokyklos vadovo lyderystės suderinamumą su inovacijomis klausimais kaip inovacijos dera su mokyklos vadovo lyderyste - analizuota Janiūnaitės ir Budreckienės (2010; 2013) tyrimuose. Dautaro, Trainienės (2009), Putrienės (2012) tyrimuose analizuotos mokyklos vadovų lyderių nuostatos, įgalinant mokytojus, palaikant jų iniciatyvas bei rūpinantis jų pačių profesiniu tobulėjimu.

Lietuvoje socialinės atsakomybės tyrimai gausa pasižymi įmonių ir organizacijų perspektyvoje. Nepaisant to, kad pastaruju metu globalizacinių procesų pagreitį yra įgiję socialinės atsakomybės tyrimai, užsienio ir Lietuvos tyrėjų mokslinio įnašo į tyrimų plotmę, pasigendama išsamių mokslo darbų apie mokyklos socialinės atsakomybės tyrimus. Yra tik keletas edukologijos srityje atliktų tyrimų. Vienas jų – Tauginienės (2015) disertacija apie socialinę atsakomybę mokslinės veiklos valdyme.

Temos problemos apibrėžimas/ Hipotezės formulavimas

Hipotezė – egzistuoja sąsajos tarp mokyklos vadovo autentiškos lyderystės raiškos ir mokyklos socialinės atsakomybės.

Probleminis klausimas: koks sąryšis tarp mokyklos vadovo autentiškos lyderystės ir mokyklos socialinės atsakomybės?

Tyrimo objektas: mokyklos vadovo autentiškos lyderystės įtaka mokyklos socialinei atsakomybei.

Darbo tikslas: atskleisti mokyklos vadovo autentiškos lyderystės įtaką mokyklos socialinei atsakomybei.

Darbo uždaviniai:

- ▶ išnagrinėti autentiškos lyderystės ir socialinės atsakomybės mokyklos ypatumus bei sąsajas;
- ▶ pagrįsti autentiškos vadovo lyderystės ir socialinės atsakomybės tyrimo metodologiją.
- ▶ empiriškai įvertinti sąsajas tarp mokyklos vadovo autentiškos lyderystės ir mokyklos socialinės atsakomybės.

Tyrimo metodai.

Duomenų rinkimo: mokslinės literatūros analizė, dokumentų analizė, pusiau struktūruotas interviu, apklausa raštu.

Duomenų analizės: kiekybinė aprašomosios statistikos analizė, kokybinė turinio analizė.

Darbo struktūra. Darbą sudaro: santrauka (lietuvių ir anglų kalba), įvadas, 3 dalys, išvados, rekomendacijos, literatūros sąrašas ir priedai. Pirmoji darbo dalis yra teorinio pobūdžio, kurioje analizuojama mokslinė literatūra ir apibūdinanti ir aprašanti autentiškos lyderystės konstrukta bei mokyklos socialinės atsakomybės ypatumai. Antroji dalis yra praktinė. Joje yra aprašoma tyrimo metodologinė dalis bei pats tyrimas, pateikta tyrimo rezultatų analizė. Magistro baigiamasis darbas baigiamas išvadomis, rekomendacijomis, pateikiami priedai.

Pagrindinės darbe vartojamos sąvokos.

Lyderystė – tai asmeninės lyderio įtakos sekėjams, inspiruojant viziją ir pokyčius, būdas ir rezultatas, pasireiškiantis kaip lyderio ir sekėjų, siekiančių bendrų tikslų, sąveikos procesas. (Šilingienė, 2012)

Autentiška lyderystė – procesas, kuris susiformuoja iš teigiamų psichologinių gebėjimų ir gerai išvystyto organizacinio konteksto, o tai, savo ruožtu, lemia geresnį savęs pažinimą, kontroliuojamą teigiamą lyderių bei jų pasekėjų elgesį ir skatina teigiamą asmeninį tobulėjimą (Avolio, 2008)

Mokykla – tai įstaiga, kuri yra svarbi socializacijos institucija, daranti didžiulę įtaką asmeniui. (Kvieskienė, 2003)

Mokyklos vadovo lyderystė – tai jėga, apimanti mokyklos vadovo bruožus, vertybes bei požiūrį, taip pat mokyklos bendruomenės narių interesus ir kartu atsižvelgianti į aplinkybes (Žvirdauskas, 2006)

Socialinė atsakomybė – tai partnerystė su bendruomene dėl tikslo padėti spręsti socialines problemas. (Cristache, 2006)

I. VADOVO AUTENTIŠKOS LYDERYSTĖS IR MOKYKLOS SOCIALINĖS ATSAKOMYBĖS YPATUMAI BEI SĄSAJOS

1.1 Autentiškos lyderystės ypatumai

1.1.1 Lyderystės sąvoka

Sąvoka „*lyderystė*“ egzistuoja daugelį tūkstantmečių. Anot Šilingienės (2012), dar egiptiečiai prieš penkis tūkstančių metų hieroglifais vaizdavo „*lyderio*“ sąvoką. Šumerų civilizacija sukūrė efektyvius veiklos organizavimo ir vadovavimo metodus. Graikų ir Romėnų imperijos laikų lyderiai karvedžiais, politikais domimasi šiandien. Autorė priduria, jog lyderystės tema nagrinėta net Aristotelio ir Platono veikaluose. Netgi Naujajame testamente rašoma apie žmones, apdovanotus išmintimi, žiniomis ir išskirtiniais gebėjimais. (Avolio, 2008; Gardner 2005). Analizuojant šiuolaikinę „lyderystės“ sąvoką, pažymėtina, jog šį sąvoką kildinama iš anglų kalbos (*angl. leadership*). Lietuvių kalboje verčiant *leadership* terminą vadovavimo sąvoka dažnai tapatinama su lyderystės sąvoka. Nors šios sąvokos tarpusavyje koreliuoja, tačiau nėra tapачios. Šiuo metu „lyderystės“ terminas vartojamas ir lyderystei, ir vadovavimui apibūdinti (Šilingienė, 2012).

Pastebėtina, kad praktikoje šios dvi sąvokos „*lyderystė*“ ir „*vadovavimas*“ dažnai yra painiojamos. Anot autorės Šilingienės, iki praėjusio šimtmečio šios sąvokos buvo naudojamos kaip sinonimai. Todėl siekiant geriau suvokti lyderystės ir vadovavimo sąvokas, reikia jas atskirti naudojant pagrindinius apibrėžimo komponentus. Galima drąsiai teigti, kad iki šiol vienodo, visaapimančio lyderystės apibrėžimo nėra. Pritartina tyrėjo Stogdillo nuomonei, jog skirtingų lyderystės apibrėžimų yra tiek, kiek tyrėjų bandė ją apibrėžti (cit. iš Šilingienė, 10 psl, 2012).

Vadybos vadovyje lyderystė traktuojama kaip:

1. Lyderystė įtraukia kitus: darbuotojus ir sekėjus.
2. Lyderystė reiškia nevienodą galios (jėgos) paskirstymą tarp lyderio ir grupės narių.
3. Gebėjimas panaudoti skirtingos formos galias, įvairiai būdais darant įtaką savo sekėjų elgesiui.
4. Lyderystė siejasi su vertybėmis. Jomis grįsta morali lyderystė reikalauja atsižvelgti į vertybes ir suteikti sekėjams pakankamai žinių apie alternatyvas, kad jie patys galėtų sąmoningai galėtų rinktis, kai ateina laikas nuspręsti, sekti paskui lyderį ar ne. (Stoner ir kt., 2006).

Autoriai Kasiulis ir Barvydienė (2005) lyderystę apibrėžia taip:

1. Rūpinimasis aktyviu komandos darbu.
2. Komandos narių patikslinimas bei narių telkimas.
3. Žinojimas narių privalumų bei trūkumų.
4. Apibrėžimas darbo sričių ir komunikacijos kanalų.

Minėtųjų autorių teigimu, lyderystė glaudžiai siejasi su kitais komandos nariais, jų pažinojimu, nuolatine sąveika ir įtaka jiems. Jų teorijas papildančių Micevičiaus (2003) ir Chmiel (2005) nuomone, lyderystė – tai procesas, kurio metu lyderis daro įtaką grupei, kad būtų įgyvendintos grupės narių tikslai ir užduotys. Lyg apibendrinamas sąvokos lyderystė akcentus Northouse (2009) teigia: „Lyderystė yra procesas, kurio metu vienas asmuo daro įtaką žmonių grupei, kad būtų pasiektas bendras tikslas.” (Northouse, 2009, p. 15). O Šilingienė (2012) dar labiau akcentuoja jog, lyderystė – tai asmeninės lyderio įtakos sekėjams, inspiruojant viziją ir pokyčius, būdas ir rezultatas, pasireiškiantis kaip lyderio ir sekėjų, siekiančių bendrų tikslų, sąveikos procesas.

Taigi nagrinėjant visų minėtųjų autorių, analizavusių lyderystės sąvoką, galima pagrindines lyderystės apibrėžimo sudedamąsias dalis: procesas, sąveika, įtaka, grupės ir grupės nariai (sekėjai) ir, svarbiausia, - bendras tikslas ar vizija. Ir vis tik gerai įsigilinus į visų apibrėžimų esmę, galime rasti esminį ir pagrindinį komponentą visuose autorių apibrėžimuose – tai procesas, kuris vyksta tarp lyderio, sekėjo tam tikrame kontekste.

Apibendrinant analizuotą mokslinę literatūrą lyderystės samprata traktuojama įvairiai. Tačiau visi apibrėžime konfigūruoja socialinės sąveikos procesas, kuomet yra daroma vieno asmens, lyderio įtak kitiems, tai yra pasekėjams. Su tikslu paveikti pasekėjus ir juos paskatinti elgtis vienaip ar kitaip link bendro tikslo, uždavinių įvykdimo. Lyderis savo pasitikėjimu entuziastingai paskatina kitus dirbti vardant bendro tikslo.

1.1.2 Lyderystė švietime

Lyderystė švietime pastaruoju metu yra įnirtingai tyrinėjama mokslininkų tiek Lietuvoje, tiek ir užsienio šalyse. Nacionaliniu mastu vadovo lyderio vaidmens formavimas yra netgi vienas iš formuojamos švietimo politikos prioritetų. Vyriausybės patvirtintoje Valstybinė švietimo 2013-2022 m. strategijoje pateiktos esminės švietimo veiklos kryptys per ateinančius dešimt metų, vienas iš strategijos keturių pagrindinių tikslų yra: „įdiegti duomenų analize ir įsivertinimu grįstą švietimo kokybės kultūrą, užtikrinančią savivaldos, socialinės partnerystės ir vadovų lyderystės darną.“ (cit iš Valstybinė švietimo strategija 2013-2022, 7 psl). Panašūs siekiai numatyti projekte „Lyderių laikas“, kuriame akcentuojama, jog Lietuvai įsitvirtinant Vakarų erdvėje tinkama švietimo strategija turi stiprinti visuomenės kūrybines galias, brandinti pilietinę visuomenę. Norint įgyvendinti visuos šiuos užsibrėžtus siekius, reikia savarankiškumo institucijoms, o patiems švietimo specialistams – atviros ir galimybės paremtos erdvės.

Pastebėtina, kad dabartinėje Lietuvos švietimo sistemoje vyrauja tradicinis modelis, hierarchija paremta organizacijos valdymo struktūra bei kontrolės mechanizmais. Tuo tarpu užsienio šalyse, Ekonominio bendradarbiavimo ir plėtros organizacijos (EBPO) pateiktas duomenis, šiuo metu lyderystės plėtros projektai yra įgyvendinami 22 pasaulio valstybėse. Organizacija pabrėžia, jog švietimo lyderystė mokykloje yra net švietimo politikos prioritetinė kryptis tarptautiniu mastu. Tai pagrindžia lyderystės reiškinio svarbą ir aktualumą ne tik regioniniu lygiu, bet ir tarptautiniu mastu.

Atkreiptinas dėmesys į tai, kad didžiausias dėmesys sutelkiamas, siekiant pagerinti mokyklos efektyvumą ir jos rezultatus, kadangi lyderystė paliečia mokykloje visus lygmenis, procesus ir objektus, tokius kaip bendradarbiavimą, mokymosi motyvaciją, kultūrą. Pasak Schratz (2007), tai – sudėtingas sisteminis procesas. Švietimo lyderystės paskirtis yra tikslingai ir sistemiškai tobulinti švietimo sistemą, o kartu ir kiekvieną mokyklą atskirai. (Longitudinis lyderystės raiškos švietime tyrimas, 2011). Burrello ir kt. (2013) teigimu, lyderystės tikslas – gerinti mokinių mokymosi pasiekimų rezultatus. Atsižvelgiant į šią paskirtį (tikslas: ugdyti atsakingą, laisvą, savarankišką ir pilietišką asmenybę), lyderių švietimo sistemoje turi būti daug (Jonušaitė, Žvirdauskas, 2007).

Pastebėtina, jog lyderystės reiškinys mokykloje pradėtas akcentuoti tik pastaraisiais dešimtmečiais. Anot Marzano ir kt. (2011), ilgą laiką tarpą lyderystė buvo traktuojama kaip svarbus efektyvios organizacijos veiklos veiksnys.

Fullan (2005) savo darbe siūlo švietimo lyderius įtraukti į nepertraukiamą progresą ir prasmingas veiklas, derinant jas su humanistinėmis vertybėmis. Tvariosios lyderystės tyrinėtojo nuomone, tvarumas yra grįstas pačių lyderių sukuriama pagarba šiems principams.:

- nuoseklumu (siekiamybe lyderyste išsaugot tai kas yra visiems svarbu);
- visuotinumu (tvaria lyderyste siekiama rezultatų, kurie būtų reikšmingi visai aplinkai);
- tvarumu (užtikrinti nuolatinį išlaikymą pasiektiems rezultatams);
- teisingumu (užtikrinti teisingumą visų narių atžvilgiu, suteikti pagalbą silpnesniems lyderiams jeigu reikia);
- įvairove, kuri raktuojama kaip pritaikomumas sąveikų kūrimui;
- kūrybingumu, tausoti ir vertinti tai kas sukurta bendrai.

Hargreaves ir Fink (2008; 2012) nuomone, tvarumą švietimo lyderystėje grindžia lyderių ir jų pasekėjų tikslas sukurti ilgalaikius ir pažangius pokyčius, kuriuos reikia išsaugot ir užtvirtinti kaip teigiamus tarpusavio ryšius, nesukeliančius žalios aplinkiniams dabartyje ir ateityje.

Hargreaves ir Fink (2012) nurodo šiuos tvariosios lyderystės principus švietime:

- Būti lyderiu – rūpintis kitais. Ši lyderystės forma švietime aktuali tuo, kad atlieka palaikomąją funkciją, pabrėžia žmogaus būtį, kuri yra turtinga iš esmės ir praturtina savo prigimtimi.
- Lyderystė – tęstinis procesas, besitęsiantis ne vienerius metus, apimantis visus lyderius, kartu kuriant pagrindiniams fundamentaliems dalykams žmogaus gyvenime. Pabrėžtina, kad kiekvieno lyderio egzistencija laikina, todėl iškyla poreikis priimti geriausias idėjas, praktikas, tęsti lyderystės tradicijas.
- Tvarios lyderystės tęstinumas, kuris stiprina kitas lyderystes ir galiausiai tampa nepriklausomas. Dabartiniame pasaulyje itin svarbi bendrystė, funkcijų, vaidmenų pasidalijimas. Atsižvelgiant į tai, kad tvari lyderystė tampa kartu yra ir pasidalytą lyderyste.
- Tvari lyderystė neabejinga. Ji yra atsakinga, sociali ir teisinga. Tai reiškia, jog lyderio vaidmuo nedaro žalos egzistuojančioms mokykloms bei jų bendruomenėms. Tvarūs

lyderiai nėra egocentriški, atvirkščiai, jie mieliau pasidalins savo sukauptos patirties žiniomis.

- Tvari lyderystė inicijuoja įvairovę. Kaip galingos ekosistemos turi savybę pasižymėti natūralia įvairove, taip galingos ugdymo įstaigos lyderės vengia normų, ribojančių mokymąsi, trikdančių gebėjimą prisitaikyti, slopinančių atsparumą pokyčiams arba kitoms žaloms. Būtent tvari lyderystė švietimo palaiko mokymosi ir mokymo įvairiapusiškumą, tuo pačiu sudaro galimybę mokytis iš jos, motyvuodama judėti pirmyn, naudojant skirtingus veikimo principus ir komponentus;
- Tvari lyderystė tausoja išteklius. Ji greitai identifikuoja aplinkinių žmonių poreikius ir skatins pirmauti, kartu rūpinantis naujais komandos nariais bei raginant juos pačius pasirūpinti savimi. Vis atnaujinant resursus, ši lyderystė neišnaudoja lyderių, užkraudama juos naujovėmis ar numatydama neracionalius terminus pokyčiams įvykdyti, nes šioji lyderystė yra sumani ir išmintinga.
- Tvari lyderystė reflektuoja praeitį su tikslu iš jos pasimokyti, kad galėtų iš šios pamokos kurti geresnę ateitį. Pokyčių plotmėje ši lyderystė, kitaip nei daugybė kitų gretutinių lyderystės teorijų, netoleruojančių praeities, nepameta savo esminių tikslų. Ši lyderystė tarsi atgaivina švietimo įstaigos atmintį, kartu gerbiant organizacijos lyderio išmintį, kuri moko kartu ją saugojant ir tausojant.

Apibendrinant galima teigti, jog lyderystė švietime – labai svarbus reiškinys. Lyderystė netgi laikoma viena iš politikos prioritetų, įtrauktų į valstybės strateginius švietimo politikos tikslus, švietimo strategiją. Lyderystės svarba taip pat akcentuojama ir projekte . Pabrėžiama, jog lyderystė švietimo kontekste tikslas – pagerinti mokyklos efektyvumą ir jos rezultatus. Kaip buvo pažymėta, lyderystė turi įtakos visus lygmenų ugdymo procesui, ir jo objektams – bendradarbiavimui, mokymosi motyvacijai, kultūrai. Taigi, lyderystė išties laikoma pagrindiniu progresyvių švietimo reformų ir pažangių rezultatų veiksnium.

1.1.3 Mokyklos vadovo lyderystė

Šiame poskyryje bus analizuojama mokyklos vadovo svarba, siekiant išryškinti vadovo lyderystės reikšmę. Kadangi šiandieninėje visuomenėje Lietuvos mokykloms keliami tokie reikalavimai, jog mokyklos bendruomenė galėtų tobulėti, o mokiniai – nuolat mokytis ir gebėti veikti nuolat kintančioje aplinkoje. Atsižvelginat į tai, mokyklos vadovams tenka iššūkis skatinti visuotinį bendruomenės dalyvavimą švietimo procese, grįstame lyderystės principais. Šiais principais ugdomi naujo vadovo (lyderio) vadovaujami mokytojai ir mokiniai, leidžiant jiems prisiimti asmeninę atsakomybę už pasiekimus ir rezultatus ugdymo procese. Autorės Budreckienė ir Janiūnaitė (2013) pastebi, kad šia diena mokyklos vadovai turi daug įtakos mokytojų motyvacijai, jų gebėjimų ugdymu bei darbo sąlygoms. Mokyklos vadovas neretai tampa vienu iš aktyviausių švietimo kaitos dalyvių.

Pasak Navickaitės (2012), mokyklos vadovo lyderystė gali pasireikšti tokiomis trimis dimensijomis:

- Mokyklos veiklos kryptingumas (gebėjimas sutelkti mokyklos bendruomenę bendrai mokyklos vizijos kūrimui. Pasiiekti, jog toji vizija taptų ne tik rašytinė, o realiai įgyvendinta) ;
- Edukacinis įgalinimas veiklai (reiškia, jog mokyklos vadovas-lyderis savo geru pavyzdžiu įgalina mokyklos bendruomenę bendrai mokyklos veiklai, ne tik komandiniam, bet ir individualiam . Edukacinis įgalinimas skatina mokyklos bendruomenę dalyvauti sprendimų priėmimuose, kuriant mokyklos viziją, misiją bei siekiant visokiariopos mokyklos sėkmės);
- Dalijimasis lyderyste(vadovo lyderio dėmesys skiriamas lyderystės kompetencijų ugdymui mokyklos pedagogams. Tuo pačiu dalijimasis lyderyste reiškia tikslingą dalijimąsi, siekiant išugdyti naujus lyderius).(Navickaitė, 2012)

Pastebėtina, jog mokyklose, kurių veikla grindžiama lyderyste, vadovų ir mokytojų darbas komandoje būna labai pažangus. Atsižvelginat į tai, itin svarbus visų mokytojų savanoriškas įsitraukimas į lyderystės veiklą. Anot Lambert (2011), ypatingai svarbu akcentuoti lyderystės koncepciją, kadangi tai neatskirama mokytojo darbo pedagoginėje veikloje dalis.

Anot Harris ir Muijs (2003), mokytojų lyderystė nėra tik formalizuota pareigybė paremta funkcijomis ir užduotimis. Autorių teigimu tai sulyginama su tarpininkavimu, kuomet mokytojai suteikiama teisė užsiimti plėtra, kuri savo ruožtu turi reikšmės mokymo/si efektyvumui ir kokybei. Taip mokytojas – lyderis yra daug funkcijų atliekantis mokykloje, kaip mokytojas, kaip bendruomenės narys atnešantis prasmę visai mokyklai. Dažnai mokytojai susiję su tuo kas vyksta net už mokyklos ribų

Teigiama, kad sėkminga mokyklos veikla priklauso nuo vadovo lyderystės jo veikloje. Autoriai George ir Sims (2008) pabrėžia, kad šiandienos lyderystė susijusi su stipriais vadovais. Tokios lyderystės esmė yra ta, kad vadovas-lyderis ne tik įkvepia žmones, bet ir skatina juos imtis lyderio vaidmens. Lyderiai padeda planuoti, organizuoti ir vykdyti veiklą, darbuotojams suteikiama veikimo laisvė. Dirbant bendrai atsakomybė už priimamus sprendimus ir strateginių iniciatyvų plėtrą paskirstoma taip, kad ji atitektų tam, kas geriausiai geba susitvarkyti su turima užduotimi.

Žvirdauskas (2006) atliko pakankamai detalių tyrimą apie mokyklos vadovo lyderystę šiuolaikinėje mokykloje. Tyrimo duomenys atskleidė, jog mokyklos vadovai – lyderiai įgalina savo mokyklos bendruomenės narius į tikslų siekimą, ragina tobulėti, sukuria sąlygas ir terpes pokyčiams. Tokie vadovai randa bendrą kalbą su absoliučiai iki vieno mokyklos darbuotoju ar mokiniu. Taip pat stengiasi, kad mokyklos bendruomenės nariai aktyviau bendradarbiautų tarpusavyje. (Žvirdauskas, 2006, 106 psl). Galime daryti išvadą, jog mokyklos vadovo lyderio vaidmuo neatsiejamas nuo bendradarbiavimo ir gerų santykių su kitais mokyklos bendruomenės nariais palaikymo. Lyderiaujantis mokyklos vadovas privalo tobulėti pats, rodyti tinkamą kryptį darbuotojams, skatinti ir palaikyti šiltus tarpusavio santykius, bet taip pat turi suteikti galimybę kitiems lyderiauti. Mokyklos, kaip ir kitokio pobūdžio organizacijos, įstaigos vadovas-lyderis turėtų pasižymėti tam tikrais asmeniniais bruožais, pavydžiui, lankstumu, polinkiu į bendradarbiavimą, optimizmu, atkaklumu, ryžtingumu.

Švietimo problemos analizės „Lyderystės kompetencija: kam? kodėl? kaip?“ (2012, 1psl) autorių teigimu, sėkmingiausiai dirbantys mokyklų vadovai lyderiai yra atviri ir pasiruošę mokytis iš kitų asmenų, į mokyklos ateitį žvelgiantys labai optimistiškai. Jonušaitė ir kt. (2012) rašo, jog remiantis atliktų tyrimų duomenimis, galima teigti, kad mokyklų vadovams artimos tokios asmens savybės: energija ir orientacija į veiklą, emocinis išraiškingumas, šiluma, nekonfliktumas. Tačiau stokojama tokių savybių kaip komunikaciniai gebėjimai, vizijos turėjimas, ne šabloniškų strategijų naudojimas, gebėjimas veikti krizių metu. Tai pat būdingas gebėjimas įgalinti kitus žmones pasijusti gabiais (Jonušaitė ir kt., 2007, 10 psl.).

Tokie tyrimų rezultatai rodo, kad dar ne visi mokyklų vadovai yra tinkamai pasiruošę užimti mokykloje ne tik administratoriaus, bet ir lyderio poziciją. Todėl galima teigti, kad vargu ar mokyklų direktoriai, stokojantys tokių savybių kaip vizijos turėjimas ar gebėjimas įgalinti kitus žmones jaustis gabiais, gali būti lyderiaujantys mokyklų vadovai, sėkmingai valdantys šiuolaikinę mokyklą. Tad būtent nuo mokyklos vadovo gebėjimų priklauso, ar mokyklos aplinka bus palanki, ar vyraus tinkama mokymo ir mokymosi atmosfera, šilti santykiai ir bendradarbiavimas, koks bus mokytojų profesionalumo lygmuo. Sėkmingas mokyklos vadovo lyderio vadovavimas turi didelę įtaką mokinių mokymosi rezultatams. Kad ir kaip bebūtų, mokyklos vadovas yra bene svarbiausias ir daugiausiai įtakos mokykloje turintis asmuo, kuris atsakingas už tai, kas joje vyksta.

Šių dienų mokyklos vadovas turi ne tik vadovauti, bet ir tuo pačiu lyderiauti. Švietimo problemos analizėje „Lyderystės kompetencija: kam? kodėl? kaip?“ pateikiamos keturios pagrindinės su lyderyste susiję praktikos, kurias dabartinis mokyklos vadovas privalo įvaldyti:

1. *Vizijos sukūrimas ir mokyklos veiklos krypties numatymas.* Mokyklos vadovas privalo turėti gebėjimą sutelkti savo mokyklos bendruomenę ir su ja suformuluoti mokyklos viziją. Tuo pačiu raginti ir įgalinti mokyklos bendruomenės narius bendradarbiaujant siekti progreso su visa komanda, atsižvelgiant į numatytus tikslus.
2. *Mokyklos žmogiškųjų išteklių valdymas ir ugdymas.* Mokyklos vadovas užsiima edukacine veikla visapusiškai. Intelektualiai skatina mokyklos bendruomenę, teikia individualią emocinę ir darbinę paramą, o savo elgesiu yra sektinas pavyzdys kitiems. Taip pat vadovas sistemina žinias ir gebėjimus, kurių gali reikėti mokyklos darbuotojams, siekiant užsibrėžtų mokyklos tikslų.
3. *Organizacijos pertvarka.* Mokyklos vadovas privalo rūpintis mokyklos kultūra, kuri turi būti grįsta atviru bendradarbiavimu tiek su darbuotojais, bet ir su mokiniais bei jų tėvais. Vadovas turi rūpintis ir puoselėti aplinką bei užtikrinti gerą atmosferą.
4. *Ugdymo programų įgyvendinimas.* Mokyklos vadovas užtikrina savo personalui bei savo mokiniams geras darbo ir mokymosi sąlygas. Vadovo pareiga kurti savo mokyklos, kaip organizacijos stabilumą bei diegti prasmingus pokyčius. Direktorius privalo savo bendruomenę ir mokinius telkti į lyderystę pagrįstą mokymąsi. Tuo pagrindu stebėti mokyklos veiklą bei rezultatus. (Lyderystės kompetencija: kam? kodėl? kaip?, 2012, 2 psl.).

Vadovaujantis tuo, kas išdėstyta, teigtina, jog šiuolaikinės mokyklos vadovas neišvengiamai taiko ne tik profesionalias žinias numatant mokyklos tikslus bei viziją, bet taip pat turi pasižymėti puikiais bendravimo, bendradarbiavimo, paramos ir teigiamų

pokyčių įgyvendinimo gebėjimais, leidžiančiais įprasminti mokyklos vadovo lyderio poziciją.

Apibendrinant pasakytina, kad mokyklos vadovo lyderystė yra būtina mokyklos veiksmingumo sąlyga. Šiomis dienomis, sparčiai keičiantis švietimo sistemai, mokyklos nuolat tobulėja, taigi mokyklos vadovas negali apsiriboti vien tik vadybinių funkcijų vykdymu (planavimu, organizavimu, darbuotojų atrankos vykdymu, mokyklos veiklos kontroliavimu, sprendimų priėmimu ir pan.), bet taip pat privalo pasižymėti ir lyderio savybėmis. Jis turi gebėti motyvuoti ir įkvėpti mokyklos bendruomenės narius, rodyti tinkamą kryptį mokyklos tikslų link, vienyti kolektyvą siekiant bendrų tikslų. Nepaisant to, kad mokyklos vadovas vis dar neretai įsivaizduojamas kaip mokyklos administratorius, atliekantis tik atitinkamas vadybines funkcijas, reikia pripažinti faktą, kad tik gerų vadybinių įgūdžių mokyklos vadovui neužteks, siekiant užtikrinti veiksmingą ir sėkmingą šiuolaikinės mokyklos darbą.

1.1.4 Autentiškos lyderystės sąvokos konstruktas

Šiame skyriuje siekiant išanalizuoti autentiškos lyderystės teoriją atliktas išsamus autentiškos lyderystės teorijų konceptualizavimas. Autentiškos lyderystės teorija susiformavo per pastaruosius kelerius metus dėl lyderystės, etikos, teigiamo elgesio organizacijoje ir išsimokslinimo tyrimų (Avolio ir kt. 2008; Cameron, Dutton, ir Quinn, 2003; Cooper ir Nelson, 2006; Luthans, 2002; Luthans ir Avolio, 2003). Pasak vis populiarėjančios pozityviosios psichologijos teorijos (Seligman, 2002), autentiškumas gali būti apibrėžiamas kaip „asmeninė patirtis – mintys, emocijos, poreikiai, nuostatos arba įsitikinimai – procesai, susiformuojantys, siekiant pažinti save“, ir atitinkamas elgesys, vadovaujantis savo tikrojo „aš“ principais. Autentiškumo sąvoka gali suteikti įžvalgų, štai – paradoksas. Autentiškumas yra konstruktas, kuris yra paplitęs iš įvairių disciplinų, įskaitant filosofiją ir psichologiją. Taip pat – pastaruoju metu analizuotas valdymo literatūroje, ypač rinkodaros ir vadovavimo srityse (Avolio ir Gardner 2005; Beverland ir Farrelly 2010; Liedtka 2008). Autentiški reiškia, jog "yra ištikimi sau", pavyzdžiui, kad vienas veiksmas ir elgesys yra suderintas su viena vertybių ir įsitikinimų sistema (Gardner, ir kt 2005; Harvey et al 2006). Autentiškumo terminas atkeliavo iš graikų filosofijos ir turi svarbių filosofinių ištakų, nurodančių "būti tikruoju aš" (Gardner et.al 2005). Avolio ir jo kolegos apibrėžia tikrumą ir savojo „aš“ koncepsiją (Avolio, 2011). Autentiškums yra bendrasis branduolys, veiksnys autentiško lyderystės matmenų (Peterson ir kt., 2012) Nors nėra priimtinas autentiškos lyderystės apibrėžimas, vartojamas literatūroje (Walumbwa ir kt., 2008), šis apibrėžimas yra teisinga sąvoka, atspindinti kelias prielaidas, kurios ir sudaro autentišką lyderį. Autentiška lyderystė yra viena iš naujų dimensijų vadovavimo srityje per pastarąjį dešimtmetį. Dauguma organizacijų turi autentiškų lyderių ir bando susidoroti su naujais ir dinamiškais santykiais, kuomet keičiasi darbo aplinka. Autentiška lyderyste bandoma suteikti darbo santykiams prasmės ir sanklaudos. Nors žodis „autentiškumas“ jau įgijęs didelį populiarumą ir susidomėjimą akademinės vadybos literatūroje, lyderystės teorijose, etikoje, organizacinėje elgsenoje, tai nėra nauja filosofijoje ir psichologijoje. Autentišką lyderystę jie apibrėžia kaip lyderį, išsiskiriantį psichologiniais gebėjimais bei etišku elgesiu. Toks asmuo savo savybėmis geba sukurti teigiamą klimatą, skatina savimone, moralinę perspektyvą, dirbant su pasekėjais, bei siekia saviugdą (Walumbwa ir kt, 2008, 94 psl). Vadovaujantis tuo, galime teigti ir pagrįsti, jog autentiškos lyderystės apibrėžimas susideda iš keturių dimensijų (Kernis, 2003). Keturi pagrindiniai komponentai autentiškos lyderystės komponentai: savimone, moralė, nešališkas sprendimų priėmimas ir atviras bei skaidrus bendravimas su

pasekėjais. Šie visi keturi komponentai buvo išskirti, atlikus empirinius tyrimus ir patvirtinus jų objektyvų egzistavimo faktą. Taip pat ištirta ir empiriniais įrodymais patvirtinta, kad pagrindinis autentiškos lyderystės faktorius susideda šiems visiems komponentams tarpusavyje saveikaujant (Walumbwa, 2010; Walumbwa ir kt., 2011)

Naujausios literatūros, nagrinėjančios autentišką lyderystę, apžvalga atskleidžia, kad autentiškos lyderystės apibrėžimas gali būti skaidomas į keletą pagrindinių aspektų. Luthans ir Avolio (2003) autentišką lyderystę apibūdino kaip „procesą, kuris susiformuoja iš teigiamų psichologinių gebėjimų ir gerai išvystyto organizacinio konteksto, o tai, savo ruožtu, lemia geresnį savęs pažinimą, kontroliuojamą teigiamą lyderių bei jų pasekėjų elgesį ir skatina teigiamą asmeninį tobulėjimą“ (2003, 243 psl.). Tačiau keletas autorių (Cooper ir kt. 2005; Shamiras ir Eilam, 2005; Sparrowe, 2005) yra išreiškę abejones dėl autentiškos lyderystės lemiamų teigiamų psichologinių gebėjimų – pasitikėjimo, vilties, optimizmo ir gebėjimo greitai atsigauti – koncepcijos apibrėžimo. Vadovaujantis Michael Kernis (2003) autentiškumo samprata, Ilies ir kt. (2005) pateikia kryptingesnį autentiškos lyderystės keturių komponentų modelį, apimančią savimone, nešališką apdorojimą, autentišką elgesį/autentiškus veiksmus ir autentišką požiūrį į santykius.

Gardner ir kt. (2005) yra bandę susieti šias skirtingas autentiškos lyderystės perspektyvas bei apibrėžimus ir pristatę individualumu grindžiamą autentiško lyderio bei jo pasekėjų vystymosi modelį. Gardner ir kt. (2005) pateiktas modelis susitelkia ties dvejais autentiškos lyderystės komponentais – savimone ir savireguliuoimu. Autorius nustatė keletą skiriamųjų savybių, susijusių su autentiškais savireguliuoimo procesais, įskaitant subalansuotą informacijos apdorojimą, santykių skaidrumą ir autentišką elgesį. Pastebėtina, kad Ilies ir kt. (2005) sistemą atitinkančiam Gardner ir kt. (2005) modeliui didelę įtaką darė Kernis (2003) autentiškumo samprata, o taip pat – Deci ir Ryan (2000) apsisprendimo teorija. Be to, Avolio ir Gardner (2005), Luthans ir Avolio (2003) bei May ir kt. (2003) teigė, kad autentiška lyderystė apima teigiamą moralinį aspektą – aukštus etikos standartus, kurie lemia individualius sprendimus ir elgesį.

Siekiant suprasti ir apibrėžti autentiškos lyderystės sampratą, analizavau Avolio, Gardner ir jų kolegų (Avolio ir Gardner, 2005; Gardner Avolio, Luthans ir kt., 2005) bei Ilies ir kt. (2005) pasiūlytas konstrukto koncepcijas. Autentiškos lyderystės perspektyva, kurią pasiūlė Avolio, Gardner ir jų kolegos bei Ilies ir kt., buvo pasirinkta kaip konceptualus šio tyrimo pagrindas dėl trijų priežasčių. Pirma, priešingai kitų autentišką lyderystę nagrinėjančių mokslininkų, kurie labiau susitelkė ties indukcinio (Szamir ir Eilam, 2005) ar filosofiniu

(Sparrowe, 2005) požiūriu į teorijos raidą, nuomonei, ši perspektyva yra labai svarbi socialinės psichologijos teorijoje ir autentiškumą nagrinėjančiuose moksliniuose tyrimuose. Antra, šis požiūris aiškiai pripažįsta ir išskiria kitų autorių pateiktos moralinės perspektyvos svarbą autentiškai lyderystei bei jos raidai (Eigel ir Kuhnert, 2005; George, 2003; May ir kt., 2004). Trečia, ji aiškiai susitelkia ties autentiškų lyderių ir autentiškų pasekėjų ugdymu, todėl, akivaizdu, kad šią lyderių savybę įmanoma išvystyti ir turi poveikį aplinkiniams bei pasekėjams (Avolio ir Luthans, 2006; Luthans ir Avolio, 2003)

Kernis (2003) patobulinęs ir papildęs vystymosi modelį, kuris nurodo, kad autentiškumas leidžia užtikrinti optimalų savigarbos lygį. Tai reiškia, jog tais atvejais kai asmuo iš tiesų ima save pažinti ir priimti, įskaitant ir savo stipriąsias bei silpnąsias puses, jis pademonstruoja itin stabilią savigarbą. Toks asmuo taip pat yra santykinai nepriklausomas nuo gynybinio šališkumo, kurį demonstruoja ne tokios subrendusios asmenybės, todėl geba lengviau užmegzti skaidrius, atvirus ir glaudžius santykius su kitais. Be to, tokiam asmeniui būdingas autentiškas elgesys, kuris atspindi jo vertybių, įsitikinimų ir veiksmų darną. Ryan ir Deci (2003) yra papildomai pažymėję, kad autentiškumas atsiranda, kai individai pasitelkia vidinius savireguliacijos procesus, t.y. kai jų elgesį lemia vidinės vertybės, o ne išorinės grėsmės, paskatos ar socialiniai lūkesčiai ir nauda. Akivaizdu, jog abi mokslinių tyrimų kryptys pateikia įspūdingus empirinius teigiamų fizinės ir psichologinės gana aukštu autentiškumo lygiu pasižyminčių asmenų gerovės gerinimo rezultatų įrodymus (Kernis ir Goldman, 2005).

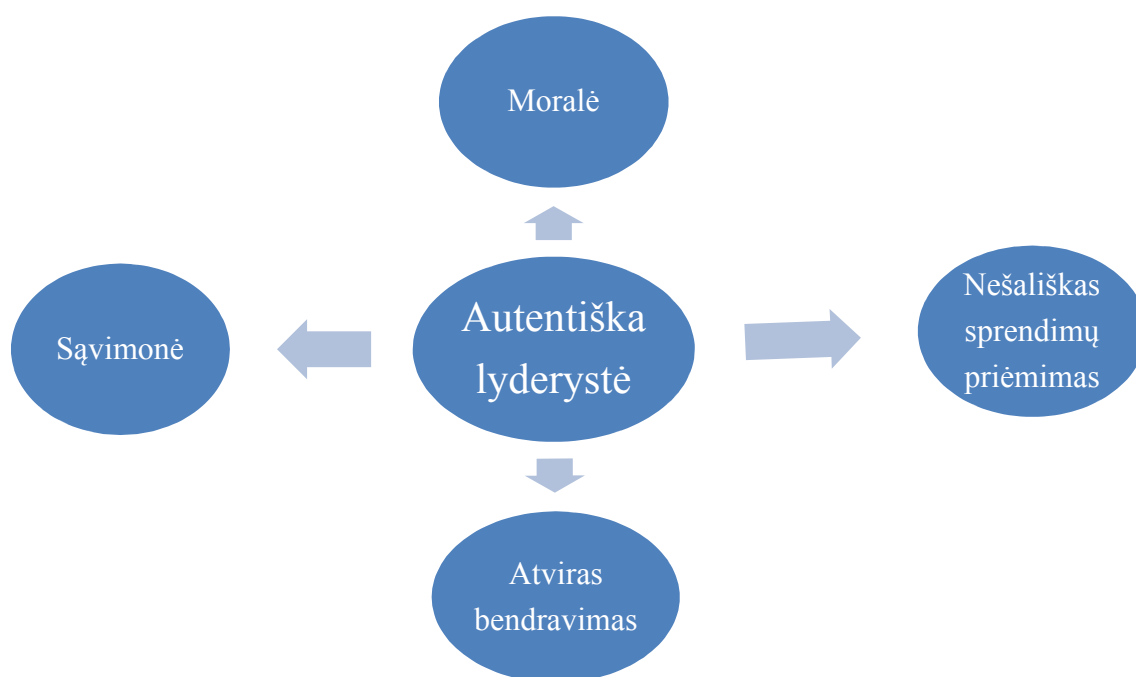
Apibūdintos sociopsichologinės autentiškumo koncepcijos taip pat leidžia įvardinti dar du išskirtinius ir itin svarbius autentiškos lyderystės teorijos, kurią pristatė Avolio, Gardner ir jų kolegos (pvz.: Avolio ir Gardner, 2005; Gardner, Avolio, Luthans ir kt., 2005; Gardner, Avolio, ir Walumbwa, 2005), komponentus: įgimtą moralinį komponentą ir dėmesį vystymuisi. Tiksliau tariant, Gardner ir kt. (2005), kartu su kitais autoriais (Chan, Hannah, ir Gardner, 2005; Eigel ir Kuhnert, 2005; Hannah, Lester, ir Vogelgesang, 2005; Luthans ir Avolio, 2003; May ir kt., 2003), teigė, kad moralinio vystymosi pažanga yra būtina, jei lyderis nori įgyti autentiškumą. Svarbu atkreipti dėmesį, kad šis požiūris yra visiškai priešingas Szamir ir Eilam (2005) teorijai, kuri sąmoningai atmetė lyderio vertybių ir įsitikinimų svarbą, kaip argumentą pateikdama faktą, kad lyderis gali būti „išstikimas sau“ be aukšto lygio moralinio vystymosi ir nesilaikydamas aukštų etiško elgesio standartų. Iš tiesų savo darbuose šie ir kiti autoriai, tokie kaip Sparrowe (2005) kėlė klausimą, ar autentiškumas yra gera savybės lyderių, kuriems būdinga didelė savimeilė, arba kitų asocialių asmenybių, atveju.

Savęs pažinimas yra pagrindinis veiksnys ir atspirties taškas autentiškos lyderystės plėtrai. (Walumbwa ir kt, 2008). Savęs pažinimas yra dinamiškas procesas, kurio metu asmuo nuolat iš naujo nagrinėja savo stipriąsias ir silpnąsias puses. Autentiškos lyderystės branduolys yra moralinis komponentas užima svarbią vietą kaip ir visi lyderystės tipai. Socialiniai psichologai apibrėžia ir autentiškumo svarbą pažangaus lyderio doroviniam vystymuisi (Walumbwa ir kt, 2008). Autentiški lyderiai atkreipia dėmesį ir į rūpinosi etikos klausimais svarbą bei vadovaujasi nusistovėjusiais moralės principais ir vertybėmis. (Peus, 2012). Paskutinis komponentas, apibūdinantis autentišką lyderystę, yra subalansuotas apdorojimas. Subalansuotas apdorojimas rodo teisingą sprendimų priėmimo procesą. Šiame procese visa informacija yra analizuojama objektyviai vertinant atsisakymus suteikti leidimą dinamiško procesu metu, kuomet asmuo nuolat nagrinėja jo arba jos stipriąsias ir silpnąsias puses. Autentiškos lyderystės moralinio komponento užima svarbią vietą kaip ir visi lyderystės tipai. Socialiniai psichologai apibrėžia ir operacionalizuoja autentiškumą su pažangiosios lygio doroviniam vystymuisi (Walumbwa ir kt., 2008). Autentiški lyderiai atkreipia dėmesį ir rūpinasi etikos klausimais ir vadovaujasi nusistovėjusius moralės principais ir vertybėmis, net prieš grupes, organizacinius ir visuomeninius spaudimus (Peus, 2012). Dar vienas komponentas, apibūdinantis autentišką lyderystę, yra reliacinis skaidrumas, atspindintis atviro santykio siekimą (Gardner, 2005).

Remdamiesi Avolio, Gardner ir jų kolegų (Avolio, 2008, Avolio ir Gardner, 2005; Gardner, Avolio, Luthans ir kt., 2005; Gardner, Avolio ir Walumbwa, 2005) bei Ilies ir kt. (2005) literatūroje pateikiamais autentiškos lyderystės apibrėžimais, pradžioje autentišką lyderystę nagrinėjome kaip konstrukta, sudarytą iš penkių skirtingų, bet susijusių esminių komponentų: savimonės, santykių skaidrumo, internalizuoto reguliavimo, tiksliau autentiško elgesio) subalansuoto apdorojimo ir teigiamos moralinės perspektyvos. Tačiau galima sujungti internalizuoto reguliavimo procesus ir autentišką elgesį į vieną internalizuotą moralinę perspektyvą, nes konceptuali požiūriu šios sąvokos yra panašios. Nes iš esmės šie komponentai rodo elgesį, kuris atitinka individo asmenines vertybes ir nuostatas. Be to, kaip bus išsamiau nurodyta toliau, pirminiai bandymai panaudoti autentiškos lyderystės konstrukta parodė, kad konceptuali požiūriu internalizuotas reguliavimas ir teigiama moralinė perspektyva iš dalies sutampa. Taigi, šie aspektai buvo sujungti į vieną internalizuotos moralinės perspektyvos aspektą, apimančią vidinę lyderio paskatą taikyti principingą elgesį, siekti vertybių ir veiksmų darnos.

Savimonė rodo individo asmeninės įtakos pasauliui ir šio proceso poveikio individo savajam „aš“ supratimą. Ji taip pat reiškia gebėjimą pademonstruoti savo stipriųjų bei

silpnųjų pusių ir daugialypės asmeninės prigimties suvokimą, kuris apima gebėjimą pažvelgti į save per santykių su kitais ir asmeninio poveikio kitiems supratimo prizmę (Kernis, 2003). Santykių skaidrumas reiškia savo autentiško „aš“, o ne netikro ar apsimestinio „aš“ pateikimą kitiems. Toks elgesys skatina pasitikėjimą ir yra susijęs su atviru dalijimusi informacija ir savo asmeninių minčių bei jausmų išraiška, siekiant parodyti kiek įmanoma mažiau netinkamų emocijų (Kernis, 2003). Subalansuotas apdorojimas reiškia lyderių gebėjimą prieš priimant sprendimą, objektyviai išnagrinėti visus svarbius duomenis. Tokie lyderiai taip pat siekia sulaukti nuomonių, kurios keltų iššūkį jų užimamai pozicijai (Gardner, Avolio, Luthans ir kt., 2005). Galiausiai, internalizuota moralinė perspektyva yra susijusi su įgytomis vidinėmis ir integruotomis savireguliacijos formomis (Ryan ir Spreen, 2003). Šios formos grindžiamos vidinių moralės principų ir vertybių išsaugojimu grupės, organizacijos bei visuomenės spaudimo akivaizdoje ir lemia sprendimų priėmimą bei elgesį, atitinkantį šias internalizuotas vertybes (Avolio ir Gardner, 2005; Gardner Avolio, Luthans ir kt., 2005).



1 pav. Autentiškos lyderystės modelis. (sudaryta autorės pagal Kernis, 2003; Gardner, Avolio, Luthans ir kt. 2005; Walumbwa ir kt, 2008);

Gardner, Avolio ir Walumbwa (2005) pateikė keletą teorinių ir filosofinių priežasčių, kodėl reikėtų atmesti teiginį, kad etikos požiūriu autentiška lyderystė yra neutrali. Remdamiesi šiuo apibrėžimu, jie nurodė, kad autentiškumo, kaip sąvimonės ir savidarnos koncepto,

apibrėžimas yra konceptualiai nesuderinamas su žemo lygio moraliniu vystymusi. Nors žmonės gali būti ištikimi sau, tuo pačiu kuklūs, tačiau moralinio vystymosi atžvilgiu tokie asmenys dažnai nepasižymi savirefleksijos ir savistabos gebėjimu, kuris būtinas tikrajam savęs arba kitų supratimui. Kad būtų aiškiau, mes konkrečiai keliamo prielaida, kad pagal mūsų formuojamą apibrėžimą ir vystymosi vertinimą autentiški lyderiai yra aukštos moralės. (Gardner, Avolio ir Walumbwa, 2005: 395-396) Todėl, bet kokie pernelyg didelė savimeile pasižymintys lyderiai neatitinka mūsų autentiško lyderio apibrėžimo.

Taigi apibendrinant galima teigti, kad analizuota sociopsichologinė literatūros autoriai grindžia teorinį ir empirinį loginį šio argumento atmetimo paaiškinimą. Tiksliau tariant, Gardner, Avolio ir Walumbwa nurodo, kad socialinių psichologų teoriškai apibrėžtas ir išnagrinėtas autentiškumas yra susijęs su aukštesniu kognityvinio, emocinio ir moralinio vystymosi lygiu. Sutiktina su minėtų autorių teisiniu, kad galima bet kokia lyderystės vystymo teorija, o ypač teorija, orientuota į autentiškos lyderystės vystymą, yra neišsami ir netinkama, jei ignoruoja prigimtines moralines lyderio prievoles. Todėl remiantis ankstesne teorijos analize, pakeistinas pradinis Luthans ir Avolio (2003) autentiškos lyderystės apibrėžimas ir suformuotinas pažangesnis, geriau atspindintis pagrindinius Gardner, Avolio, Luthans ir kt. (2005) bei Ilies ir kt. (2005) pristatomo konstrukto aspektus. Tiksliau tariant, autentišką lyderystę siūlytina apibrėžti kaip lyderio elgesio modelį, skatinantį lyderių, dirbančių su savo pasekėjais, teigiamas psichologines savybes bei teigiamą etika pagrįstą klimatą, leidžiantį susiformuoti didesnei savimonei, įgyti internalizuotą moralinę perspektyvą, subalansuoto informacijos apdorojimo gebėjimą ir užtikrinti santykių skaidrumą bei skatinti teigiamą asmeninį tobulėjimą. Todėl svarbu atkreipti dėmesį, kad šis apibrėžimas atspindi kelias prielaidas, kuriomis yra grindžiama autentiškos lyderystės perspektyva. Pirma, nors teigiamas psichologines savybes bei teigiamą etika pagrįstą klimatą suvokiame taip autentiškos lyderystės vystymo paskatą, tai nėra esminiai konstrukto komponentai. Antra, savimonę ir savireguliacijos procesus, kuriuos atsispindi internalizuota moralinė perspektyva, subalansuotas informacijos apdorojimas ir santykių skaidrumas, suvokiame kaip pagrindinius autentiškos lyderystės komponentus. Trečia, remdamiesi Gardner, Avolio, Luthans ir kt. autentiškų lyderių bei jų pasekėjų modeliu, autentišką lyderystę suvoki galime kaip interaktyvių bei autentiškų tarp lyderio ir jo pasekėjų susiformuojančių santykių, atspindį. Ketvirta, apibrėžimas aiškiai pripažįsta lyderio ir jo pasekėjų vystymosi svarbą autentiškai lyderystei.

Siekiant konceptualizuoti lyderystės teoriją darbe sugretinama autentiškos lyderystės teorija per komponentus su panašiomis lyderystės teorijomis bei jų komponentais.

<i>Teoriniai komponentai/ Kriterijai</i>	Autentiška	Transformacinė	Eiška	Dvasinė
	<i>Lyderystė</i>			
Autentiška lyderystė				
Savimonė	•	•		•
Santykių skaidrumas	•			•
Internalizuota moralinė perspektyva	•	•	•	•
Atviras bendravimas	•			
Etiška lyderystė				
Moralus žmogus	•		•	•
Moralus vadovas	•	•	•	•
Transformacinė lyderystė				
Idealizuota įtaka	•	•	•	
Įkvepianti motyvacija		•		•
Intelektinė simuliacija		•		•
Individualus dėmesys		•	•	•
Dvasinė lyderystė				
Vertybių nustatymas	•		•	•
Įsipareigojimai	•		•	•
Savęs pažinimas	•		•	•
Sinerginiai ryšiai		•	•	
Vizijų kūrimas		•		

2 pav. Autentiškos lyderystės kriterijų modelis. (sudaryta autorės pagal Avolio, 2008; Brown ir kt. 2005;. Brown ir Treviño, 2006)

1.1.4.1 Etiška lyderystė

Kaip pavaizduota pateikiamoje lentelėje (2 pav.), egzistuoja du esminiai etiškos lyderystės komponentai: aukšta morale pasižymintis asmuo ir aukšta morale pasižymintis vadovas. Brown ir kt. (2005) etišką lyderystę apibrėžė kaip „normatyviniu atžvilgiu tinkamo elgesio demonstravimą, taikant individualius veiksmus ir tarpasmeninius santykius, o taip pat tokio pasekėjų elgesio skatinimą, pasitelkiant abipusį ryšį, bendravimą ir sprendimų priėmimą“ (2005, 120 psl). Iš šio apibrėžimo matyti, kad etiški lyderiai yra vertinami kaip principingi sprendimus priimančios asmenys, kurie rūpinasi atskirais individualiais ir visa visuomene (Brown ir Treviño, 2006). Jų veiksmai rodo, kad šie lyderiai stengiasi elgtis teisingai tiek asmeniniame, tiek profesiniame gyvenime, pasižymi sąžiningumu, teisingumu, principingumu bei atvirumu. Pastarasis aspektas – tai etiškos lyderystės aukšta morale pasižyminčio asmens elementas (Brown ir Treviño, 2006) Antra, etiškiems lyderiams būdinga savidrausmė ir nuoseklus vadovavimasis i aiškiais etikos standartais, kurių jie laikosi net netikrumo ar spaudimo akivaizdoje (Brown ir kt. 2005). Šis etiškos lyderystės aukšta morale pasižyminčio vadovo aspektas yra susijęs su „etikos principų taikymu savo kaip lyderio veiksmams, skleidžiant žinią apie etiką bei vertybes, aiškiai ir sąžiningai pasitelkiant etišką elgesį“ (Brown ir Treviño, 2006, 597 psl).

Iš literatūros apžvalgos matyti konkretūs konceptualūs autentiškos ir etiškos lyderystės konstruktų panašumai (Brown ir kt. 2005; Brown ir Treviño, 2006), o taip pat – kai kurie reikšmingi skirtumai. Kaip rodo sudaryta lentelė (2 pav.), abi teorijos apibūdina lyderius kaip aukšta morale pasižyminčius individus, demonstruojančius sąžiningumą, principingumą ir atvirumą bei siekiančius teisybės. Be to, autentiškai lyderystei svarbus etiškas vaidmenų modeliavimas, kuris yra būtinas autentiškos lyderystės aukšta morale pasižyminčio vadovo komponentui (Gardner, Avolio, Luthans ir kt. 2005). Dėl šios priežasties tikėtinas teigiamas santykis tarp autentiškos ir etiškos lyderystės. Tačiau kaip pažymi Brown ir Treviño, etiškai lyderystei svarbus aukšta morale pagrįstas vadovavimas, kuris apima „atlygio sistemos apdovanojimų ir drausmės naudojimą, siekiant paskatinti etišką pasekėjų elgesį“ (597). Taigi, Brown ir Treviño išskiriamas autentiškos lyderystės aukšta morale pasižyminčio vadovo komponentas tik iš dalies atspindi autentiškos lyderystės teoriją.

Autentiškos lyderystės teorija taip pat pasižymi savitais komponentais, kurių neįvertina etiškos lyderystės teorija. Tiksliau tariant, dėmesys skiriamas savimonei, santykių skaidrumui ir subalansuotam apdorojimui, kurie atspindi autentiškos lyderystės ypatybes, neįtraukiamas į įprastus autentiškos lyderystės apibrėžimus. Pavyzdžiui, savimonė yra ypač

svarbi, nes tai, ar asmuo pažįsta savo stipriąsias ir silpnąsias puses, leidžia išsaugoti sąžiningumą sau, kas yra be galo svarbu autentiškam lyderiui. Be to, savimonės vystymas atspindi gilesnį tikrojo „aš“ ieškojimo procesą, t.y. savojo „aš“ atradimą ir suvokimą, kaip praeities įvykiai formuoja esamą suvokimą bei elgesį ir kaip individas yra linkęs suteikti prasmę asmeninei patirčiai. Tokia savimonė atspindi esminį raidos procesą, kuris bėgant laikui lemia viską apimančių perspektyvų atsiradimą. Todėl galima teigti, kad autentiška lyderystė skiriasi nuo to, kas buvo apibrėžta kaip etiška lyderystė. Panašu, kad etiškas lyderio elgesys yra būtina autentiškos lyderystės sąlyga, tačiau vien jo nepakanka. Taigi, autentiška lyderystė apima daugiau nei vien etišką elgesį; lyderis privalo vystyti ir kitus tris jos komponentus.

1.1.4.2 Transformacinė lyderystė

Kaip ir etiškos lyderystės atveju, egzistuoja tam tikri konceptualūs autentiškos ir transformacinės lyderystės panašumai. Transformacinė lyderystė susideda iš penkių dalių: priskiriamos charizmos, idealizuotos įtakos, įkvėpiančio motyvavimo, intelektinės stimuliacijos ir individualaus dėmesio (Avolio, 2008). Literatūroje teigiama, kad priskiriama charizma atspindi lyderio daromą poveikį ir pasekėjų savybes, tačiau nebūtinai lyderio elgesį (Yukl, 2006), todėl šis aspektas nėra įtraukiamas į darbe naudojamą transformacinės lyderystės koncepciją, pagal kurią ieškant autentiškos lyderystės vertinimo atspirties taško, dėmesį reikėtų sutelkti į elgesio vertinimą.

Lyderiai, pasižymintys idealizuota įtaka, yra linkę savo pasekėjų poreikius iškelti aukščiau už savo, be to, jie taip pat dalijasi rizika su savo pasekėjais ir demonstruoja atsidavimą esminiams principams bei vertybėms. Tokie lyderiai yra tikras pavyzdys savo pasekėjams, todėl galima tikėtis, kad jie visada elgsis teisingai. Be to, jie pasižymi aukšta etika ir moraliu elgesiu (Avolio, 2008). Vienas iš transformacinės lyderystės bruožų, kaip įkvėpiantis motyvavimas, reiškia pasekėjų motyvaciją ir įkvėpimą jų darbui suteikiant prasmę, garantuojant tarpusavio supratimą ir keliant iššūkius. Intelektinė stimuliacija reiškia pasekėjų skatinimą kelti prielaidas, spręsti naujai iškilusias ir nagrinėti senas problemas visiškai naujais būdais. Lyderiai, skiriantys individualų dėmesį, yra tie, kurie atlikdami vadovo ar patarėjo funkciją, kurdami mokymosi galimybes ir skatindami palankią aplinką individualiam augimui, atkreipia dėmesį į savo pasekėjų individualius pasiekimų ir tobulėjimo poreikius.

Nors autentiška lyderystė yra glaudžiai susijusi su keturiais transformacinės lyderystės elgesio aspektais, taip pat galima teigti, kad, kaip rodo aukščiau nurodyta lentelė, siūlomi autentiškos lyderystės aspektai nėra aiškiai taikomi ir transformacinės lyderystės atveju. Iš tiesų galima manyti, jog pagrindinis skirtumas yra tas, kad autentiški lyderiai suvokia savo pačių prasmę, jiems būdinga savimonė. Jie žino savo nuostatas, vertybes bei įsitikinimus svarbiais klausimais ir yra atviri su tais, kuriais jie bendrauja ir skatina žengti pirmyn. Taigi, laikydamiesi pozicijos, požiūrio ar nuomonės, netgi didelių iššūkių akivaizdoje, tokie lyderiai parodo internalizuotą moralinę perspektyvą bei savireguliaciją ir kitiems. Neretai veiksmais bei žodžiais perduoda savo principus, vertybes ir etiką (Ilies ir kt. 2005). Be to, kadangi autentiški lyderiai pažįsta save ir lieka ištikimi savo vertybėms, neretai jie pasirenka tokį vaidmenį, kuris atitinka jų vidines nuostatas ir tikslus, todėl laikui bėgant atsiranda puiki jų esminių vidinių įsitikinimų, identiteto ir jų kaip lyderių atliekamo vaidmens bei veiksmų dermė. Tokiu būdu vadovaudamiesi pagrindinėmis vertybėmis, autentiški lyderiai tuo pačiu metu tarnauja tiek sau, tiek savo pasekėjams (George, 2003).

Nors autentiškos lyderystės poveikis organizacijoms, pasekėjams ir kitiems suinteresuotiems asmenims atspindi vidines lyderio vertybes, jis nebūtinai atitinka transformacinės lyderystės poveikį, kuris dažnai apibūdinamas kaip pasekėjų virsmas lyderiais (Avolio, 2008). Priešingai, autentiški lyderiai yra priversti sutelkti dėmesį į pasekėjų tobulėjimą (Gardner, Avolio, Luthans ir kt. 2005a.; Luthans ir Avolio, 2003) ir autentiškumo siekį, o tai nebūtinai reiškia poreikį priimti lyderio vaidmenį. Be to, lyderystės tyrėjai (Avolio ir Gardner, 2005; George, 2003) prideda, kad nors autentiški lyderiai kuria patvarius santykius ir kitus veda į priekį su tam tikru tikslu, t.y. kuria tam tikrą vertę, jie negali būti apibūdinti kaip charizmatiški lyderiai arba įkvėpimas kitiems. Atsižvelgiant į tai, manytina, jog autentiški lyderiai yra atviri skirtingiems problemų sprendimo metodams. Procesas, kuriuo pasekėjai internalizuoja savo įsitikinimus ir vertybes, gali būti mažiau grindžiamas įkvėpimu, įspūdingais pristatymais, simbolika ar kitomis daromu įspūdžiu paremtomis valdymo formomis ir daugiau būti orientuotas į charakterio, asmeniniu pavyzdžio ir atsidavimo formavimą. Pažymėtina, kad transformaciniai lyderiai keičia kitus individus ir organizacijas, pasitelkę galingą, teigiamą viziją, intelektualiai stimuliuojančią idėją, skirdami dėmesį savo pasekėjų individualiems poreikiams ir iki galo suvokdami savo tikslą.

Be abejo, transformaciniai lyderiai taip pat pasižymi giliu etinių vertybių suvokimu. Pavyzdžiui, Avolio (2008) transformacinius lyderius apibūdino kaip lyderius, kurių etišku elgesiu galima pasikliauti ir kuriems būdingas ypatingai etiškas elgesys – elgesys,

atitinkantis internalizuotą moralinę autentiškos lyderystės perspektyvą, nors kai kurie mokslininkai ir abejojo šiuo moraliniu bei etiniu transformacinės lyderystės aspektu. Dėl šios priežasties, siekdami atskirti pseudo ir tikrąją transformacinę lyderystę, Bass ir Steidlmeier (1999) pristatė terminą „autentiškas“. Tačiau Bass ir Steidlmeier teigė, kad net „autentiški transformaciniai lyderiai kartais gali manipuliuoti, siekdami bendrojo gėrio“ (186). Svarbu pažymėti, kad šis argumentas yra nesuderinamas su Gardner, Avolio, Luthans ir kt. (2005) bei kitų mokslininkų (Ilies ir kt., 2005; Shamir ir Eilam, 2005) suformuota lyderio autentiškumo sąvoka. Iš tiesų pagrindinė autentiškos lyderystės teorijos idėja yra ta, kad laikui bėgant skirtingų iššūkių akivaizdoje lyderių veiksmai ima atitikti jų propaguojamas vertybes, įsitikinimus. Be to, vertybės ir veiksmai taip pat palaipsniui ima atitikti lyderio savojo „aš“ suvokimą. Dėl šios priežasties teigtina, kad tokie lyderiai neturi noro manipuliuoti.

Kalbant apie netiesioginį poveikį, Avolio ir kiti (2004) tvirtina, kad autentiški lyderiai rodo aukštus moralės standartus, sąžiningumą, principingumą, o sekėjai asmeniškai su jais susitapatina. Čia asmeninė identifikacija (susitapatinimas – tai procesas, kurio metu vieno asmens įsitikinimai apie kitą asmenį, pavyzdžiui kitą lyderį, tampa pritaikomi jam pačiam. Vadinasi, kai sekėjai modeliuoja autentiškus lyderius, jie laiko save sąžiningais, aukštos moralės asmenimis. Socialinė identifikacija – tai procesas, kurio metu asmenys susitapatina su grupe, prisiima jos garbę, laiko priklausomumą grupei svarbia savo tapatybės dalimi (Kark & Shamir, 2002). Autentiški lyderiai didina socialinę sekėjų identifikaciją, kurdami gilesnį aukštų moralinių vertybių pojūtį, išreikšdami aukštą sąžiningumo ir principingumo lygį bendravime su sekėjais (Avolio et al., 2004, 807 psl). Čia lyderio vertybės ir moraliniai standartai siejami su kolektyvu, su kuriuo sekėjai save tapatina. Susitapatinimas su lyderiu ir atitinkamu kolektyvu, kuris rodo aukštą skaidrumo, principingumo ir moralinių standartų lygį, generuoja didesnę pasitikėjimą, vilčių, teigiamų emocinių, optimizmo lygį, kuris savo ruožtu didina įsipareigojimą, pasitenkinimą ir kitus teigiamus darbo rezultatus (pvz., įsitraukimą, reikšmingumą, gerovę (Avolio et al., 2004; Gardner, Avolio, Luthans, et al., 2005; Ilies et al., 2005)

1.1.4.3 Dvasinė lyderystė

Kaip autentišką lyderystę, tiek tarnaujančioji, tiek ir dvasinė lyderystė apima aiškų arba numanomą lyderiui pripažintą savimonės/reguliavimo vaidmenį. Pavyzdžiui, vyraujančiose tarnaujančios lyderystės teorijose tarnautojo lyderystė (Smith Montagno, ir Kuzmenko, 2004) apima diskusijas apie lyderio sąmoningumą, empatiją bei išvalgą ir vizijas. Priešingai nei aptartos autentiškos lyderystės plėtos perspektyvos, kuri randama klinikinių, pozityviosios socialinės psichologijos literatūroje, savimonės /reglamentas) (Avolio, 2008), šių konstruktyvų teoriškai nepagrįsta arba remiamasi tik empiriniais tyrimais. Šiai teorijai pagrįsti taip pat labai trūksta tarnautojo lyderio aiškaus pripažinimo jo, kaip tarpininko vaidmens, pasekėjų savimonės ir reguliavimo. Galiausiai tarnautojo ir sekėjų veikla iki galo nėra apjungta. Pasak Fry (2003), dvasinės lyderystės teorija apima lyderio savimonę, taip pat susitelkimą ties vertybėmis ir įsitikinimais, kurie dažnai sugretinami su altruistine meile ir viltimi. Teorijoje teigiama, jog pastarieji dvasinės lyderystės kriterijai taip pat pažymimi dvasinės lyderystės aspektų, kurie dažnai sukelia painiavą dėl šių konstruktyvų ir atliekamų lyderio vaidmenų, dvasinės lyderystės teorijoje. Pastebėtina, jog sutapatintinos autentiškos ir dvasinės lyderystės teorijų veiklos sritys, kuriose dėmesys sutelkiamas ties sąžiningumu, pasitikėjimu, drąsa, viltimi ir ištverme bei atsparumu. Pasak dvasinės lyderystės, dorybė kelia pasitikėjimą ir taip sukuria erdvę lyderystei. (Covey, 2003, 21 psl.) Covey (2003), teigia, jog lyderiu tapti nepavyks nuolankumą bandant pakeisti bendravimo technikomis. Dvasinis matmuo egzistencinėje psichologijoje apima santykį su vertybėmis ir prasmėmis. Lyderis daro įtaką kitiems ne tik savo veiksmais ir idėjomis, bet ir savo vertybių sistema. Žmogus, turintis tvirtą egzistencinę poziciją, tiksliai žino, kas jis yra, kur jis eina, kas jam svarbu gyvenime. Kouzes ir Posner (2003) teigia, jog norint tapti „tikru“ lyderiu, būtina rasti savo balsą, išsiaiškinti asmenines vertybes ir jas išsakyti, kadangi kiti patikės tik tuo, kuo patys neabejojame.

Viską apibendrinant, galima teigti, kad autentiški lyderiai naudoja etiškus, dvasinės, t ir kitus transformacinės lyderystės aspektus bei elgseną, kuri yra būdinga autentiškai lyderystei. Manoma, kad autentiška lyderystė taip pat yra atsakinga už pilietiško elgesio, įsipareigojimo ir pasitenkinimo prižiūrėtoju pasikeitimus. Siūlomas autentiškos lyderystės požiūris teigia, jog autentiški lyderiai parodo, kad siekdami efektyviau tarnauti kitiems, iš tiesų nori suprasti savo atliekamą vaidmenį. Siekdami įgyti savo pasekėjų pagarbą bei pasitikėjimą, jie veikia vadovaudamiesi giliais asmeniniais įsitikinimais bei vertybėmis.

Skatindami skirtingus požiūrius ir kurdami bendradarbiavimu pagrįstus santykius, autentiški yra tie lyderiai, kuriems jų pasekėjai priskiria autentišką vadovavimo stilių.

1.1.5 Autentiško lyderio apibrėžimas

Šiame poskyryje bus glaustai ir konceptualiai apibrėžti autentiško lyderio savoką, išryškinti jo savybes. Anot George ir Sims, (2008) autentiški lyderiai apibūdinami kaip „dori žmonės, tvirti savo vertybėms bei įsitikinimams. Jie sukuria pasitikėjimo atmosferą ir palaiko nuoširdžius santykius su aplinkiniais. Todėl darbuotojai pasitiki ir tiki tokiais vadovais, įgalinančiais ir motyvuojančiais savo darbuotojus siekti geresnių rezultatų. Tokie lyderiai dažniausiai labai rūpinasi kitais ir mažiau skiria dėmesio sau, siekdami tapti sėkmingi ir pripažinti visuomenėje. Minėti autoriai tokius lyderius apibūdina išskirdami penkis kriterijus:

- tikslo siekimas (pabrėžiamas gilus savęs supratimas, kuris prisideda prie lengvesnio kelio siekiant lyderystės tikslo);
- vertybių puoselėjimas (ypatingai akcentuojama vertybė principingumas, kuriuo turi pasižymėti kiekvienas lyderis. Pasak minėtų autorių, tokių lyderių vertybės kyla iš jų pačių asmeninių įsitikinimų ir dažniausiai yra matuojamos veikla, jaučiant pasipriešinimą ar susidūrus su pasipriešinimu. Atsitikus taip, jog tokie lyderiai nepropoguoja teigiamų vertybių, pasekėjai iš karto praranda tikėjimo jausmą lyderio eskaluojama lyderyste);
- nuoširdus vadovavimas (tokie lyderiai vadovaudami pasikliauja tiek širdimi, tiek racionalu protu. Pasak tyrėjų, toks nuoširdus vadovavimas tai – kartu ir aistra, taip pat atjauta žmonėms, kuriems gali būti reikalingas. Taip pat toks vadovavimo būdas laikytinas empatišku, kadangi svadovas gali užjausti žmones, geba įsijausti į kitų žmonių būsenas ir drąsiai padėti priimti sprendimus);
- tvirtų santykių kūrimas (savybė kaip tvarių santykių užmezgimas traktuojamas tikrojo lyderio bruožu. Pastebėtina, jog net patys darbuotojai savo iniciatyva nori suartėti su vadovais, kuomet žino ir neabejoja, jog jų bendradarbiavimo pagrindas yra grįstas pasitikėjimu, abipusiu įsipareigojimu ir atvirumu. Visos šios išvardintos savybės motyvuoja darbuotojus ir užtikrina darbuotojų lojalumą ir besąlyginį įsipareigojimą);
- savidrausmė (kelia sau aukštus reikalavimus ir to paties tikisi iš kitų; prisiima atsakomybę už pasekmes ir reikalauja iš darbuotojų būti atsakingiems už darbo rezultatus; nepasisekimo atveju labai svarbus klaidų pripažinimas ir jų ištaisymas).

Tyrinėtojai Shamir ir Eilam (2005), autentiškus lyderius apibūdino kaip žmones, kuriems būdingos tokios savybės:

1. lyderio vaidmuo jiems yra jų savivokos pagrindas;
2. pasižymi aukštu savimonės ar savivokos lygiu;
3. tikslai yra orientuoti į juos pačius;
4. jų elgesys išreiškia jų individualumą (2005, 399 psl.).

Kai autentiškas lyderis pasirenka veiksmų seką, jis ar ji veikia jo/jos ketinimus. Iš aukščiau aptartų etinio sprendimo priėmimo modelių matyti, kad individualūs ir organizaciniai veiksniai turi įtakos tam, kokia apimtimi šie ketinimai yra įgyvendinami. Organizaciniai veiksniai apima finansinių išteklių, technologijų ar organizacinę aplinką. Šiame magistro darbe kuriamas autentiško moralinio lyderio modelis daro prielaidą, kad organizacinis klimatas kuriamas, siekiant skatinti etišką elgesį. Toks elgesys yra sustiprinanti o ne varžymąsi skatinanti organizacinė atlygio sistema.

Be to, autentiški lyderiai vysto komunikacijos procesus, taip pat siekia aukštų elgesio standartų, kuriais vadovaujantis formuoja savo elgesį.

- Autentiškas lyderis stengiasi supaprastinti sudėtingus ir dažnai prieštarigus duomenis, siekdamas užtikrinti aiškumo ir strateginę organizacijos veiklos kryptį;
- Autentiškas lyderis yra geras klausytojas, kuris sieja ir integruoja atsiliepimus. Laikydamasis tokios strategijos, jis tampa geriau informuotas apie uždavinius, tikslus, kuriuos reikia suformuoti, išskelti.
- Autentiški lyderiai yra nuoširdūs .
- Autentiškas lyderis yra komunikabilus, siekiantis kompromiso.



3 pav. Autentiško lyderio modelis. (sudaryta autorės pagal Avolio, 2008; Kernis, 2003)

1.2 Socialinės atsakomybės mokykloje ypatumai

1.2.1 Socialinės atsakomybės sąvoka

Šiame poskyryje bus trumpai ir aptariama socialinės atsakomybės sąvoka. Vienas iš geriausiai žinomų ryšių su visuomene disciplinos atstovų bei tuo pačiu šios srities pradininkų, Bernays, teigė, jog ryšiai su visuomene yra socialinės atsakomybės veikla. (Mazutis, Zintel 2015). Pavyzdžiui, Cristache (2006), socialinę atsakomybę įvardija kaip ilgalaikę partnerystę su bendruomene dėl tikslo padėti spręsti socialines problemas. Taigi, socialinės atsakomybės sąvoka plačiai vartojama viešojo sektoriaus erdvėje. Akademinėje plotmėje yra atlikta daug tyrimų vadybos, politikos, ekologijos bei medicinos srityse, kuriose yra tamprus ryšys tarp paslaugų tiekėjų lūkesčių ir visuomenės poreikių patenkinimo. (Argandona et al., 2010) Socialinė atsakomybė bene dažniausiai analizuojama verslo ir viešojo sektoriaus organizacijų kontekste. (Marčinskas ir Seiliutė, 2008). Socialinės atsakomybės įgyvendinimas organizacijoje yra nulemtas globalių socialinių ir ekonominių transformacijų. Organizacijoms socialinė atsakomybė tapo svarbiu uždaviniu siekiant palankaus dialogo su visomis suinteresuotomis šalimis, kurios itin kritiškai vertina socialines ir etines problemas ir puoselėja didelius lūkesčius organizacijų atžvilgiu. (Kazokienė ir Stravisnikienė, 2014) Socialinės atsakomybės suvokimas ir jos gairės yra pateiktos ISO 26000 standarte, kurio nuostatos yra priimtinos visame pasaulyje. Socialinė atsakomybė ženkiliai prisideda siekiant tvaraus ir darnaus pasaulio vystymosi. (Puneet ir Ashish, 2012). Pasak, Matkevičienės (2010), socialinė atsakomybė gali būti įvardijama kaip organizacijos atpažinimas iš jos veiklos. O Hartog (2008) nuomone, socialinė atsakomybė pasireiškia, kai žmonės parodo savo vidinę pareigą daryti tai, kas yra teisinga, jausti atsakomybę už save ir kitus, rodo savikontrolę, yra savarankiškas ir suvokia pasekmes savo veiksmų (cit. Augustinienė ir kt. 2015). Socialinė atsakomybė atspindi moralinius ir teisinius etikos normų, vidaus pareigą rūpintis kitais, rūpestis rezultatus ir priimant nepriklausoma sprendimai. Taigi vairių mokslininkų, analizavusių individualų atsaką į kuriamą socialinę organizacijos tvarką, nuomone, kuriant tvarią visuomenę, kiekvienas dirbantis organizacijoje turi suvokti esąs ne tik jos pelnas, bet taip pat – kurti savo socialinę atsakomybę, patenkinti individualius savo darbuotojų poreikius (Wei, 2013).

Daugelis pastaraisiais metais atliktų tyrimų patvirtino socialinės atsakomybės svarbą skatinant ekonomikos augimą, užimtumo didinimą, technologinių naujovių diegimą, socialinės harmonijos ir stabilumo kūrimą organizacijose (Česynienė ir Neverkevič, 2009;

Kazokienė ir Stravinskienė, 2014; Certo ir Certo, 2012; Lee ir kt., 2008, Qi Feng Jin, 2012;) Atkreiptina tai, jog mokyklos taip pat yra formalios organizacijos. Jos yra unikalios socialinės sistemos, kurių funkcija yra pakankamai sudėtinga nuolat kintančioje socialinėje aplinkoje (Sahenk, 2010). Todėl mokslinėje literatūroje vis dažniau teigiama, jog socialinė atsakomybė gali būti traktuojama kaip vienas iš socialinės kompetencijos komponentų, leidžiančių veikti socialinėje aplinkoje (Stanišauskienė, 2000, 20 psl). Tyrėjai Kwizera ir Iputo (2011) bei Želvys (2003) atkreipia dėmesį į tai, jog švietimo organizacijos yra lygiavertė įstaiga paslaugas teikiančioms įmonėms bei organizacijoms, o mokslininkai (Macready, 2009; Lauer mann ir Karabenick, 2011; Toremén, 2011) atkreipia dėmesį į individualią socialinę atsakomybę, kuri veikia ir už organizacijos ribų. (cit. iš Augustinienė ir kt., 2015) Todėl, galime daryti išvadą, kad socialinės atsakomybės sąvoka kelia daug klausimų ir neaiškumų.

Augustinienės ir kt. (2015) teigimu, atlikus literatūros ir tyrimų apžvalgą nedaug tyrimų rasta apie socialinės atsakomybės reikšmę bendrojo lavinimo mokyklose. Pasak autorių, socialinė atsakomybės samprata apžvelgus organizacijų sampratas, pateikiama atsižvelgiant į švietimo įstaigų vizijas bei misijas. Taip pat, siekiant formuoti sampratą, pabrėžiama mokyklos darbuotojų, kaip jos bendruomenės motyvuotų narių, savanoriškai prisiimta atsakomybė visuomenei ir aplinkai už savo veiklą ir sprendimų poveikį. Taip pat moralinių principų, demokratinių ir darnaus vystymosi vertybių, skaidraus ir etiško elgesio visuma, pasireiškianti savanorišku aktyviu dalyvavimu, socialiai atsakingo elgesio ugdymu ir įsipareigojimu atsižvelgti į suinteresuotųjų šalių poreikius, laikytis įstatymų bei tarptautinių normų. Visuotinai pripažįstama, kad mokytojas yra bet kokios švietimo sistemos pagrindas. O pasak Murtaza (2012), mokytojai privalo patys turėti stiprų atsakomybės jausmą, būti tokio elgesio pavyzdžiais, kad efektyviai mokytų atsakomybės kitus.

Reziumuojant šį poskirį galima teigti, jog sąvoka socialinė atsakomybė organizacijose yra labai pakankamai paprastai suprantama ir apibrėžiama paga šiuo kriterijus: tai atsakomybė organizacijos narių prieš visuomenę ir aplinką rezultatus sprendimų ir veiksmai; suvokimas ir pagarba žmogaus teisėm. Taip pat socialinė atsakomybė yra grindžiama etiškais santykiais su aplinkiniais, tuo pačiu moralinis ir etinis elgesys, visuomenės dvasia, kuri reiškiasi pagal veiklos efektyvumą.

1.2.2 Socialinė atsakomybė mokyklos kontekste

Šiame poskyryje ketinama apžvelgti socialinės atsakomybės ypatumus mokyklos kontekste. Anot Boelen ir Woollard (2011), samprata *socialinė atsakomybė švietimo organizacijose* reiškia trijų lygių principus mokykloje: šiuolaikinių socialinių poreikių ir iššūkių pritaikant juos mokyklos programai, siekiant pasiekti rezultatusi, kurių tikisi bendruomenė (cit iš Augustinienė ir kt., 2015)

Bendrojo lavinimo mokyklos siūloma plėtoti penkis asmeninės ir socialinės atsakomybės aspektus:

- siekti aukštos kokybės ir tvirtos darbo etikos;
- plėtoti asmens ir akademinį sąžiningumą;
- prisidėti prie didesnės bendruomenės kūrimo, kreipti savo atsakomybę už švietimo bendruomenę, vietos bendruomenę ir plačiąją visuomenę, taip pat – nacionaliniu ir pasaulio mastu;
- priimti ir pripažinti kitus bei veikti pagal įsipareigojimus;
- plėtoti etiško ir moralinio samprotavimo kompetenciją, kartu kuriant savo asmenines ir socialines vertybes, jas išreiškiant atsakingai elgtis pagal šias vertybes;
- gebėti nustatyti ir įvertinti moralines dilemas ir veikti visuomenėje tinkamai (Augustinienė ir kt., 2015; Boyd ir Brackmann, 2012).

Analizuojant mokslinę literatūrą šia tematika išryškėja, jog yra nuomonių, kad atsakomybės paskyrimas – tai dalis bendrųjų atsakomybių kitų žmonių. Tokia nuostata pastaruoju metu sustiprino diskusijas apie tėvų įsitraukimą į bendrą mokyklos ir mokinių šeimos atsakomybę. Vis dėlto, iki šiol didžioji dalis užduočių ir atsakomybių šioje srityje yra neapibrėžta (Fishman ir kt., 2006; Patzold, 2008), o tyrimuose dažniausiu objektu tampa mokytojai (Helker ir Wosnitza, 2014b). O būtent šeimos, mokyklos ir bendruomenės gali sudaryti galimybes plėtoti socialinę atsakomybę vaikams ir paaugliams. (Augustinienė ir kt., 2015) Pastebimas toks faktas, jog profesinės normos nėra aiškiai apibrėžtos, nes tyrėjai Fichman ir kt. (2006) nustatė, kad dėl akademinų, socialinių, emocinių bei vystymosi poreikių, kuriuos akivaizdžiai reiškia mokiniai, mokytojai yra linkę išplėti savo atsakomybę. Jų tyrimų išvadose teigiama, kad mokytojų atsakomybės už mokinių akademinę sėkmę jausmui įtakos turi kontekstiniai mokyklos veiksniai, įskaitant mokyklos dydį (Helker ir Wosnitza, 2014), etinę ir socialinę-ekonominę, (Diamond ir kt. 2004) kultūrinę aplinką (Barret, 2005; Karakaya, 2004). Pastarasis faktas ypatingai svarbus mokytojų jaučiamai

atsakomybei už teigiamus ir neigiamus mokymosi rezultatus (Matteucci, 2008;). Trupp ir kt. (2003) yra pažymėję, jog daugelis mokytojų turėtų būti ribotai atsakingi už mokinių pasiekimus, kadangi egzistuoja daugiau arba mažiau palaikančios šeimos situacijos poveikis.

Taigi akivaizdu, jog tėvų dalyvavimas švietimo procese gali turėti teigiamos įtakos vaikų pasiekimams mokykloje – tėvų komunikacija dėl mokyklos reikalų, lūkesčiai vaiko atžvilgiu ir tai, kaip jie palaiko savo vaiką, daro poveikį mokymuisi (Castro ir kt, 2015; Jeynes, 2007; Menherre ir Hooge, 2010). Todėl nereikėtų pamiršti ir akcentuoti, kad tėvų dalyvavimas mokyklos veikloje taip pat gali turėti netiesioginės arba – ir tiesioginės įtakos ne tik mokslo pasiekimams. Nustatyta, kad tėvų atliekamas vaikų gebėjimų, vilčių, lūkesčių ir vertybių vertinimas turi įtakos vaikų lūkesčiams, ugdoma kompetencijai, vertybėms ir mokymosi rezultatam. Cheung ir Pomerantz (2012) yra akcentavę, jog minėtą įtaką sustiprina mokinių jaučiama, į tėvus nukreipta orietancija mokykloje. Galima teigti, jog kai kuriais atvejais kyla noras išvengti bausmės ir gauti atlygį iš tėvų, už pasiekimus, kurie susiję su dalyvavimu mokyklos veikloje. Pastarasis ryšys, tėvų ir mokinių atsakomybės bei lūkesčių mokyklos atžvilgiu suvokimas tapo akivaizdus. Tai ypač patvirtino Peterson ir kt. (2011) atliktas kokybinis tyrimas, apklausus tikslinę respondentų grupę – mokytojus, mokinius ir jų tėvus. Tyrimo metumokiniai manė esantys labiausiai atsakingi už savo mokymosi rezultatus, tačiau pabrėžė, kad mokytojų ir tėvų atsakomybė už jų palaikymą ir teigiamos mokymosi aplinkos formavimą taipogi yra labai svarbu. Bacon (1993) teigia, jog tokia mokymosi aplinka suteikia galimybę jaustis atsakingais už mokymąsi, o ne pataikauti pasyviai mokinio atsakomybės suvokimui, kurį savo tyrimuose indetifikavo (cit. iš Helker ir Wosnitza, 2014a). Minėto interviu metu mokiniai aiškiai nurodė esantys atsakingi už darbų atlikimą ir taisyklių laikymąsi, tačiau nemanė, jog mokykla suteikia galimybę kontroliuoti mokymosi procesą. Tai iš dalies prieštaraujakeliamam tikslui palaikyti mokykloje atrastas mokinių kompetencijas. Mokiniai turėtų būti ne tik mokytojų ir tėvų veiskmų objektu, bet ir – aktyviais veikėjais, t.y., aktyviais asmenimis, kurie prisiima atsakomybę už savo mokymąsi.

Naujausiuose tyrimuose, kurie yra susiję su mokytojų, mokinių ir tėvų atsakomybe (Helker ir Wosnitza, 2014a) identifikuoti buvo net aštuoniasdešimt keturi atsakomybės objektai, taikomi trims mokyklos kontekste dalyvavusiems veikėjams. Pastarojo tyrimo išvados iš dalies atitinka Bacon tyrimo rezultatus, patvirtinančius, jog visos trys respondentų grupės nurodė, kad mokiniai yra atsakingi už pasiruošimą darbui ir mokymui, dėmesio skyrimą ir mokymosi kontrolę. Be to, mokiniai paminėjo mokytojų ir tėvų atsakomybę už palaikančią mokymosi aplinką skirtinguose kontekstuose, pavyzdžiui, namuose, mokykloje.

Rezultati rodo, jog tai, ar pareiga įvykdoma viename kontekste, gali turėti įtakos galimybei įvykdyti pareigą kituose kontekstuose.

Anksteni tyrimai ir išvada, jog atsakomybės įgyvendinimas viename kontekste turi įtakos jos įgyvendinimui kitame kontekste, leidžia teigti, kad sprendimai, susiję atsakomybe mokyklos kontekste, yra lemiami veiksmų sferų, kuriose asmuo dalyvauja. Vadovaujantis įvairiais kontekstiniais modeliais, pavyzdžiui, ir Bronfenbrenner ekologinės aplinkos ir sutampančių sferų modeliais, neseniai sukurtu atsakomybės mokyklos konteksto modeliu (Helker ir Wosnitza, 2014a) formuojasi išvada, jog mokytojai, mokiniai ir tėvai dalijasi konkrečiomis mikrosistemomis, o mikrosistemų sąlygos lemia tai, už ką veikėjai jaučiasi arba yra laikomi atsakingais. Pavyzdžiui, mokytojai ir mokiniai yra atsakingi už mokymąsi klasėje, kadangi dalinasi klasės mikrokontekstu. Taigi, mikrosistemos daro didesnę arba mažesnę įtaką viena kitai, kadangi pareigos, kurios nėra įvykdomos vienoje mikrosistemoje, gali paveikti tai, kas vyksta kitoje.

Pasak tyrėjų, mikrosistemų, kuriose dalyvauja asmuo, diapazonas sudaro to asmens mezosistemą. Pastaroji tam tikru mastu sutampa su kito veikėjo mikrosistema ir generuoja bendrą atsakomybę, kuri yra priskiriama visiems susijusiems veikėjams. Anot, sąveika tarp mezosistemų priklauso nuo mikrosistemų, kurios yra bendros šiems veikėjams. Tarkim mokytojų ir mokinių atveju bendros yra pamokos, kiti renginiai, o tėvams ir mokytojams – susirinkimai, vadinasi, jų mezosistemų sutapimas yra kur kas mažesnis. Todėl, galima daryti išvadą jog, minėti tarpusavio santykiai gali turėti tiek neigiamą, tiek teigiamą poveikį. Pavyzdžiui, jaučiama tėvų atsakomybė už vaiko mokymosi stebėjimą gali suteikti reikiamų išteklių ir palaikymą arba apriboti vaiko erdvę, kurios jam reikia savo atsakomybės už mokymąsi vystymui. Killus ir Tillman (2014) tyrimuose, kuriuose dėmesys skiriamas namų – mokyklos santykiams, tvirtinama, kad nors tėvų dalyvavimas mokykloje yra jų teisė ir pareiga, sąsajos tarp namų ir mokyklos gali būti itin ryškios, o vienų tėvų jaučiama atsakomybė už vaiko mokymosi rezultatus gali skirtis nuo kitų tėvų asmeninės atsakomybės.



4 pav. Socialinės atsakomybės mokykloje modelis. (sudaryta autorės pagal Augustinienė ir kt, 2015; Boyd ir Brackmann, 2012.)

Apibendrinant galima teigti, kad sąžiningumas, kuriuo asmuo prisiima atsakomybę mokyklos kontekste, priklauso ne tik nuo jo atliekamo vaidmens (mokytojo, mokinio arba tėvų), tačiau ir nuo to, kaip veikėjai suvokia ir atlieka pareigas kituose kontekstuose. Socialinė atsakomybė apima personalo indėlį į bendruomenę, sprendžiant problemas taikiais būdais, vertinant įvairovę ir žmogaus teises, vykdamas demokratines teises ir pareigas. Socialinis ir emocinis mokymasis yra kuriamas, siekiant plėtoti socialinius ir emocinius įgūdžius saugiai. Gerai valdoma ir patraukli mokymosi aplinka apima savimone, savęs valdymą, socialinį sąmoningumą, santykių įgūdžius bei atsakingą sprendimų priėmimą, socialinis teisingumas yra susijęs su darbo socialinių pokyčių žmonijos gerinimo atžvilgiu.

1.2.3 Vadovas ir socialinė atsakomybė

Šiame poskyryje trumpai bus aptariama vadovo vaidmens svarbumas socialinei atsakomybei. Pastebima tokia tendencija, kad įvairių organizacijų vadovai vis dažniau suvokia socialinės atsakomybės svarbą ir reikšmę savo vadovaujamos organizacijos sėkmei. Atsižvelginat į tai, vadovai dažniau reaguoja į visuomenės lūkesčius. Iš esmės tokia yra pagrindinė socialinės atsakomybės esmė. Verslo įmonėse dažniausiai socialinė atsakomybė yra tampriai susijusi su akcininkais. (Barysas, 2010). Taigi, jeigu vienareikšmiškai prieiname prie išvados ir su ja sutinkame, jog organizacijų vadovai yra atskaitingi ir atsakingi prieš esamus akcininkus, kadangi tokia yra socialumo esmė, tai logiška, jog organizacija atsakinga visuomenei, tiksliau – žmonių grupėms, dažniausiai vadinamoms bendruomenėmis.

Praktika rodo, jog jokia organizacija negali vyrauti be visuomenės. Organizacijos paskirtis yra patenkinti visuomenės lūkesčius, tiksliau – teikti paslaugas ir prekes žmonėms pagal jų poreikius (Barysas, 2010). Jokių organizacijų vadovai negali nepaisyti aplinkos poreikių ir lūkesčių. Visuotinai žinoma, jog organizacijos sėkmė priklauso nuo pastarosios vadovo gebėjimo vadovauti bendruomenei ir taip, naudojant žmogiškuosius išteklius, patenkinti visuomenės lūkesčius (Drucker, 2009).

Pastebėtina, kad šiandieninėje visuomenėje darbuotojai yra pakankamai gerai apsaugoti teisine prasme. Darbuotojų teisinės apsaugos klausimus reguliuoja darbo teisės normos, kurios apibrėžia įvairius darbdavio ir darbuotojo santykius, darbuotojų teises, pareigas, atsakomybę ir kt. (Petrylaitė, 2008)

Visgi socialinės atsakomybės, kaip apie valdymo socialinės atsakomybės pagrindas, – vadovų požiūris į darbą. Šiuolaikinėje visuomenėje darbuotojai yra geriau apsaugoti, pvz., didesnio saugumo jiems teikia kolektyvinės sutartys ir kitos darbo kodekso bei kitų teisės aktų nuostatos. Vadovams tenka imtis atsakomybės ir iniciatyvos šiais klausimais, be to, ir Vyriausybė imasi aktyviai reguliuoti pastaruosius klausimus.

Minėtieji socialiniai, ekonominiai ir kiti pokyčiai kelia vis naujus, aukštesnius reikalavimus organizacijoms, siekiančioms ne tik egzistuoti, bet ir būti naudingomis tiek ekonominei, tiek socialinei prasmėmis. Tokios organizacijos siekia tobulinti verslo procesus taip, kad būtų suderinami ir darbuotojų, ir bendruomenės interesai. Organizacija, kaip socialinis vienetas, tampa visuomenės dalimi ir turi būti atsakinga ne tik prieš save, bet ir prieš visą visuomenę. Ir visgi išskyla poreikis moraliai ir socialine atsakomybe grįstų organizacijų poreikis.

Todėl, pasak D. Petrylaitės (2008), siekiant nepažeisti darbuotojų teisių, kiekvienam organizacijos vadovui privalu žinoti šiuos esminius principus:

- Kiekvieno darbuotojo teisės, kaip ir pareigos, turi būti aiškiai reglamentuotos, kadangi tai įpareigoja darbuotoją elgtis etiškai ir sąžiningai atlikti pareigas;
- Kiekvienas darbuotojas turi teisę į privatumą ir laisvę. Privatumas iš esmės yra vertingas, o pasikėsinimas į jį sukelia grėsmę ir nepasitikėjimą aplinkiniams ;
- Darbdavys turi suteikti galimybę visiems darbuotojams dalyvauti priimant svarbius sprendimus. Šis principas iš esmės yra vadybos akcentas, kuris atsispindėti kiekvienos vadovo veikloje;
- Kiekviena organizacija, pasamdžiusi darbuotoją, prisiima atsakomybę neatleisti jo nepasibaigus bandomajam laikotarpiui, išskyrus atskirus įstatymo numatytus atvejus.

1.2.4 Mokyklos vadovo atsakomybė ir pareigos

Šiame poskyryje trumpai analizuojama mokyklos vadovo darbo atsakomybės ir pareigų svarba. Švietimo įstaigoms valsybės mastu deleguojama galimybė formuoti ir keisti ugdymo prioritetus, kurie dažnai yra švietimo įstaigos vadovo prerogatyva. Pasak Žvirdausko, (2007) praktikoje vadovams dažnai netgi priskiriamas socialinės pedagoginės komandos lyderio vaidmuo. Mokslininko atlikta mokyklos, kaip ugdymo institucijos analizė, atskleidžia, kad pagrindinė atsakomybė ir galimybė formuoti ar keisti ugdymo prioritetus tenka šios švietimo įstaigos vadovams. Mokslininkų Boyd ir kt., (2011) ir Ladd (2011) tyrimuose pateikiami akivaizdūs įrodymai, jog pačių mokytojų motyvacija ir pasirengimas tapti tikrai gerais pedagogais, kurių tikslas būtų aukšti mokinių rezultatai, tiesiogiai yra priklausomi nuo mokyklos vadovo vadovavimo. Mokyklos vadovui, kuris nori kurti saugią ir harmoningą ugdymo įstaigos aplinką, taip pat turint aiškius lūkesčius mokinių gerų mokymosi rezultatų atžvilgiu mokyklos vadovas įgalinamas dirbti kaip profesionalas. (Bendikson ir kt., 2011; Robinson, 2011)

Anot Hattie (2012), įgalinantis mokyklos vadovo dalyvavimas ir dalinimasis atsakomybe mokinių pasiekimais yra svarbus motyvas, kuris lemia pedagogų atsidavimą jų pasirinktai profesijai. Tyrinėtojas Marzano ir kt. (2011) yra pastebėjęs statistinę koreliacinę ryšį tarp tiesioginio mokyklos vadovo dalyvavimo sudarant ir įgyvendinant ugdymo programą ir mokinių mokymosi pasiekimų. Mokyklos vadovas rūpinasi visais ištekliais, tuo pačiu užtikrindamas, kad švietimo įstaigoje nebūtų nepritekliaus. Tokiu būdu vadovas užtikrina, kad mokyklose būtų visų reikalingų resursų ir mokytojams būtų sudarytos puikios sąlygos dirbti ir atlikti savo profesinę pareigą (Valuckienė ir kt., 2015). Negana to, mokyklos direktorius, būdamas atsakingas už ugdymo procesą ir tarsi vykdydamas organizatoriaus vaidmenį, kartu yra ir ugdymo proceso organizatorius. Švietimo įstaigos vadovas dažniausiai akylai stebi mokytojų darbą, reikalui esat ar iškilus kažkokiems poreikiams, kartu su jais diskutuoja ir sprendžia klausimus, kurie yra susiję su ugdymo turiniu ir organizavimu.

1.2.5 Mokyklos bendruomenės atsakomybė

Šiame poskyryje siekiama išryškinti mokyklos bendruomenės sudėtį bei pagrįsti jos svarbą atsakomybės ugdymui. Anot Kvieskienės (2003), mokykla – tai įstaiga, kuri yra svarbi socializacijos institucija, daranti didžiulę įtaką asmeniui. Individualiosios psichologijos šalininko Adolfo Adlerio pagrindinis akcentas – bendrystės jausmas. Būtent šis jausmas vertinimas ir ugdomas jau nuo pat ankstyvosios vaikystės. (Navickas, Vaičiulienė, 2010) Pastarasis jausmas ankstyvoje vaikystėje yra tampriai susijęs su savo kaip asmenybės vertės suvokimu ir pajautimu. Tai reiškia, kuomet vaikas jaučiasi saugus būdamas ir bendraudamas su aplinko yra labai reikšminga neprarasti savasties ir išlaikyti individualumą. Mintys apie visų žmonių lygiavertiškumą, nedalomą asmenybės visumą, kaip ir į tikslą nukreiptas gyvenimo judėjimas – lemiamas tiek galios troškimo, tiek ir bendrumo jausmo (Senge, 2008).

Asmenybės pozityvi socializacija bet kurioje žmogaus besikeičiančioje aplinkoje vis dar išlieka viena iš pagrindinių švietimo sistemos tikslų. Todėl mokyklose misijose ir vizijose dažnai galia aptikti šių siekiamybių. Bendruomenės ir jų siekis sutelkti tampa labai svarbiais veiksniais, padedančiais užtikrinti tolimesnę bendruomenės progresą ir plėtrą. Jucevičienė pažymi, kad daugybė asmeninių bei visuomenę aprėpiančių problemų veiksmingiausiai sprendžiamos bendruomenėje (Jucevičienė, 1996).

Yra daug švietimo bendruomenių tikinčių, jog mokyklų autonomija yra prielaida mokinių saviraiškos sklaidai bei socialinei atsakomybei. Mokiniai šiandien skatinami prisiimti vis daugiau atsakomybių ugdymo procese (Laužaitienė, 2011). Tačiau ekonominė krizė paliečia ir švietimo įstaigas, kuriose mažinami išteklių ir vyksta funkcijų decentraizavimas. Lietuvoje bendruomeniškumo tradiciją visada buvo stengiamasi palaikyti. Yra manoma, jog bet kuri veikianti organizacija ar įstaiga gali tapti bendruomenės ašimi. Todėl iš praktikos galima teigti, kad dažniausiai tokiais centrai tampa mokyklos, seniūnijos bei nevyriausybinės organizacijos (Kvieskienė, 2003).

Sergiovanni (2005) mokyklą apibrėžia bendruomenę, kaip morale pasižyminčia instituciją, dviems aspektais. Pirma, egzistuoja moralinės sąsajos tarp mokyklos objektų; mokinių, mokytojų, tėvų, mokyklos personalo bei mokyklos vadovo. Nes savo ruožtu mokykla pati perteikia moralines normas. Antra, mokykla skatina savikontrolę. Autorės pastebėjimu, tokie moraliniai sąryšiai yra žymiai stipresni, negu skatinami iš išorės. Pastebėtina, jog moraliniai saitai yra stipresni negu skatinami iš aplinkos stimulų. Šie saitai vienija mokyklos bendruomenę.

Sergiovanni (2005) nuomone, mokyklų vadovams savo mokyklose turi kurti bendruomenės paremtas atsakomybę. Tai, anot mokslininko, yra pats tiesiausias ir efektyviausias kelias, siekiant į mokyklos rezultatyvumo ir efektyvumo. Bendruomenės sąmoningumas atsiranda tik iš bendro sąmoningumo ir supratimo, suteikiančio bendruomenės identiškumo, bendruomeniškumo ir įsitraukimo jausmus, kurie padeda sukurti glaudžiai palaikomą reikšmingų santykių tinklą, turintį moralinių niuansų. Atsakomybės bendruomenės kuria savireguliacijos gebėjimą, kuris garantuoja tiek išorinį, tiek vidinį atsakingumą, atskaitomybę. Taigi prieinama išvada, jog bendruomenė yra būtent ta plotmė, kurioje vystosi ir auga atsakomybė bei pilietinis sąmoningumi svarbu pačių bendruomenės narių sutelktumas, partnerystė paremta atviru bendradarbiavimu, kas padeda pasiekti išsikeltus bendrus tikslus. Galima daryti prielaidą, kad šioje vietoje išryškėja asmeninės atsakomybės reikšmingumas kolektyvinės atsakomybės atžvilgiu.

Į pastaruosius aspektus svarbu atsižvelgti kuriant mokyklos strategiją. Mokykloje rekomenduotina derinti socialiai ir moraliai atsakingos organizacijos principus. Strategijos pagrindu turėtų tapti: socialinės vertybės, estetiškos aplinkosaugos vertybės. Taip pat turėtų būti sutelkiamas dėmesys į darbuotojų interesus. Kaip jau buvo akcentuota ankstesnėse darbo dalyse, darbuotojo dalyvavimas yra būtinas organizacijos sėkmei. Taip pat svarbus bendradarbiavimas, partnerystė, įgyvendinant mokyklos strategiją.

Todėl apibendrinant šį skyrių galime teigti, jog mokyklos vadovui tenka svarbi užduotis kuriant atsakingą mokyklos bendruomenę. Tik nuo mokyklos vadovo priklauso, kiek bendruomenės nariai bus nepriklausomi ir kiek kolegialiai visi kartu, susitelkę vykdys įsipareigojimus siekiant bendrų mokyklos tikslų. Taip pat viso personalo įsitraukimas kuriant mokyklos strategijas, tikslingas veiklos planavimas bei vykdymas. Tokių bendruomenė turėtų pasižymėti gebėjimu prisiimti ir dalintis atsakomybe, įkvėpti kitus darbuotojus ir savo pavyzdžiu skatinti kitų atsakomybę.

1.3 Autentiškos lyderystės ir socialinės atsakomybės sąsajos

Šiame trečiame skyriuje siekiame pagrįsti ir sujungti pirmą ir antrą teorinę dalį, rasti sąsajas mokslinėje literatūroje ir jas pateikti. Organizacijos dažniausiai siejamos su visuomene per socialinės atsakomybės prizmę, Pavyzdžiui, kompanijos linkusios būti įvertintos suinteresuotųjų šalių, savo veikla veiklos būti naudingos suinteresuotosiomis šalimis, pavyzdžiui, nevyriausybinės organizacijos, dažnai pasmerkia įmones, kurios iškreipia jų socialinės atsakomybės pastangos, kaltindamos firmas greenwashing (Jahdi ir Acikdilli 2009; Lionas ir Maksvelo 2011). Ir atvirkščiai, kai įmonės iš tikrųjų siekia socialinės atsakomybės, suinteresuotosios šalys yra labiau linkusios pasitikėti organizacijomis (Beckman et al. 2009; Bhattacharya ir kt. 2009)

Mokslininkai ištyrė kelis atvejus, kuomet buvo tiriamas suinteresuotųjų šalių pasitikėjimas organizacijomis (Fulmer ir Gelfand 2012), įskaitant geranoriškumą, vientisumą ir komunikaciją. Svarbu atkreipti dėmesį, kad pasitikėjimas ir autentiškumas yra susiję, bet – kartu ir skirtingi konstruktai. Pavyzdžiui, atsižvelgiant į suinteresuotųjų šalių socialinės atsakomybės suvokimą socialinės atsakomybės kontekste, pasitikėjimas yra tarsi nuoroda į suinteresuotųjų šalių norą būti pažeidžiami dėl teigiamų lūkesčių organizacijos socialinės atsakomybės atžvilgiu (Fulmer ir Gelfand 2012). Priešingai nei pasitikėjimas, autentiškumas reiškia tai, ar įmonė yra socialiai atsakinga, o tai rodo, kiek jie yra susiję su organizacijos vertybėmis.

Kitaip tariant, labiau tikėtina, kad suinterasuotosios šalys pasitikės organizacijos socialinės atsakomybės pastangomis, jei jie suvokia, kad jie yra autentiški (Wicki & van der Kaaij, 2007). Tačiau pasitikėjimas remiasi suinteresuotų šalių lūkesčiais, o autentiškumas yra gairė į organizacijos „vidų“, jos išskirtinumas lyginant su išorės lūkesčiais. Išskirtinumas apibūdinamas „strategijos“ literatūroje, bet jos reikšmė skiriasi, lyginant pateikiamą „autentiškumo“ literatūroje. Be skiriamąjo požymio – strategijos - samprata yra susijusi su konkurenciniu pranašumu, o ne įgyta savimone. Iš tiesų, konkurencinio pranašumo koncepcija remiasi prielaida, kad įmonės turi atskirti save nuo kitų, ir atkreipti jų unikalių išteklių ir pajėgumų, norint pasiekti geresnę ekonominę efektyvumą.

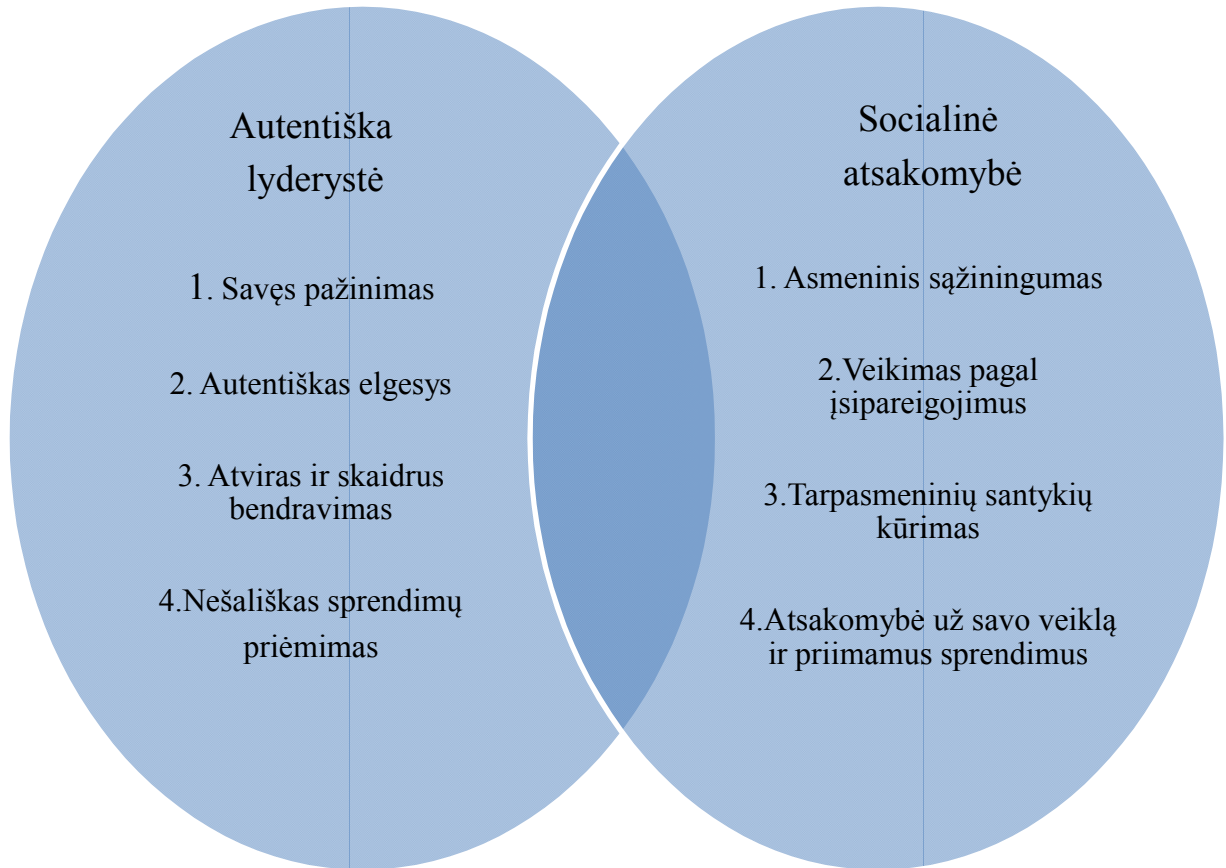
Socialinės atsakomybės literatūroje autentiškumas, yra tapatinamas su konkurenciniu pranašumu. Visų pirma, Durin ir Kramer (2006, 2011) teigia, kad įmonės turėtų įtraukti į strateginio plano kūrimą socialinės atsakomybės komponentus ir susieti socialinės atsakomybės iniciatyvas su jų bendrovės strategija. Be to, turėtų spręsti tik tuos socialinius ar aplinkosaugos klausimus, kurie padeda prasmingai veikti visuomenėje, taip prisidedant prie

bendrovės esmės. Akcentuotina, kad autentiškumas yra kelias į organizacijos esmę. Organizacijos nariai turi turėti aiškią strategiją ir bendrą jausmą savo įmonės vertybių ir tikslo atžvilgiu. Albertas ir Whetten 1985, nuomone tokiu būdu įmonės socialinės atsakomybės veikla gali tapti jos organizacinės tapatybės dalimi ir atspindėti vidinius, skiriamuosius ir esminius bruožus bei savarankiškai atspindėti tokius organizacijos klausimus: "Kas mes esame?" arba "Kokio rezultato mes siekiame?". Tačiau įmonė tapatybė yra suteikiama į organizacijos ne tik jos vidaus sudedamųjų dalių, bet taip pat iš išorės suinteresuotaisiais subjektais (Hsu ir Hannan 2005). Kas iš esmės yra socialinės atsakomybės ypatybė.

Pavyzdžiui, rinkodaros ir marketingo literatūroje, tokie aspektai kaip, kad bendravimas ir komunikacija yra pagrindinės vertybės, laikomos labiau autentiškomis. Tuo tarpu (Beverland, 2005) lyderystės literatūros autoriai lyderiai dažniau propaguoja autentiškas vertybes (Ilies et al., 2005). Kai kurios įmonės turi aiškiai išreikštus socialinės atsakomybės konstruktus, kurie iškiria juos iš kitų asmenų juos išskirtiniais (Austin Leonard 2008 ; Waddock 2008b) Panašiai yra ir ugdymo įstaigų atveju. Mokykla yra švietimo įstaiga, kuri yra tarsi socializacijos laukas, kuriame mokiniai bendrauja vieni su kitais, tiek su bendraamžiais, tiek su mokytojais, personažu ir žinoma mokyklos vadovu. Todėl, mokyklos privalo pasižymėti pozityviu mikroklimatu bei aplinka, taip pat kūrybingais mokytojais, kurie naudojami plačiu diapazonu mokymo/si metodais. Visi šie pastarieji išvardinti mokyklos objektai turi sukurti harmoningą visumą, aplinką kuri įgalintų mokinių mokymąsi bendradarbiaujant, kuomet vaikai mokosi bendrauti tarpusavyje, gerbti ir pripažinti kitus, pasitikėti vieni aplinkiniais.

Mokslo ir studijų institucijos yra vienos iš svarbiausių organizacijų, kurios kuria intelektualinius produktus. (Melnikas, 2006, 51 psl; Green, et al., 2009, 14 psl.). Mokyklos vizijose dažnai atspindi jos socialinė funkcija, kuri atsiskleidžia per mokyklos misiją ir principus – siekti vienokių ar kitokių pilietinių, demokratinių vertybių. Atsižvelgiant į tai, kad mokyklos vadovas kurdamas viziją ir misiją turi kelti sau epistemologinio pobūdžio klausimus: kas mes? kam? dėl ko? kaip perduosim vertybes ir žinias? Atkreiptinas dėmesys į aplinkybę, jog mokyklos kitimas turi vykti ne dėl konkurencijos, kaip dažnai būna tarp verslo subjektų atveju. Mokykla taip pat turi nuolat reaguoti ir atliepti visuomenės poreikius bei individualius ir asmeninius lūkesčius. (Navickienė, Pranskaitis, 2007).

Mokyklos vadovo autentiškos lyderystės ir mokyklos socialinės atsakomybės teorinis modelis.



5 pav. Mokyklos vadovo autentiškos lyderystės ir mokyklos socialinės atsakomybės teorinis modelis.

II. MOKYKLOS VADOVO AUTENTIŠKOS LYDERYSTĖS IR MOKYKLOS SOCIALINĖS ATSAKOMYBĖS TYRIMO METODOLOGIJA

2.1 Empirinio tyrimo pagrindimas ir logika

Empirinio tyrimo tikslas – atskleisti mokyklos vadovo autentiškos lyderystės įtaką mokyklos socialinės atsakomybei.

Empirinio tyrimo uždaviniai

1. Ištirti mokyklos vadovų autentiškos lyderystės raišką ir suvokimą apie mokyklos socialinę atsakomybę.
2. Ištirti, kaip mokytojai vertina mokyklų vadovų autentiškos lyderystės ir socialinės atsakomybės raišką.
3. Įvertinti kokio stiprumo sąsajos tarp mokyklų vadovų autentiškos lyderystės ir mokytojų socialinės atsakomybės .
4. Palyginti mokyklos vadovų autentiškos lyderystės įtaką mokytojų socialinės atsakomybės raiškai gimnazijoje, progimnazijoje, pradinėje ir pagrindinėje mokykloje.

▶ **Tyrimo tipas:** Mišrus tyrimas (Kokybinis ir kiekybinis)

▶ **Tyrimo duomenų rinkimo metodai:**

1. Mokslinės literatūros analizė.
2. Apklausa raštu.
3. Iš dalies struktūruotas interviu

Siekiant pasiekti išsikeltą magistro baigiamojo darbo tikslą bei uždavinius, pirmoje darbo dalyje aptartos lyderystės teorijos švietime bei mokyklos vadovo veikloje. Taip pat konceptualizuotas autentiškos lyderystės konstruktas bei autentiško lyderio apibrėžimas.

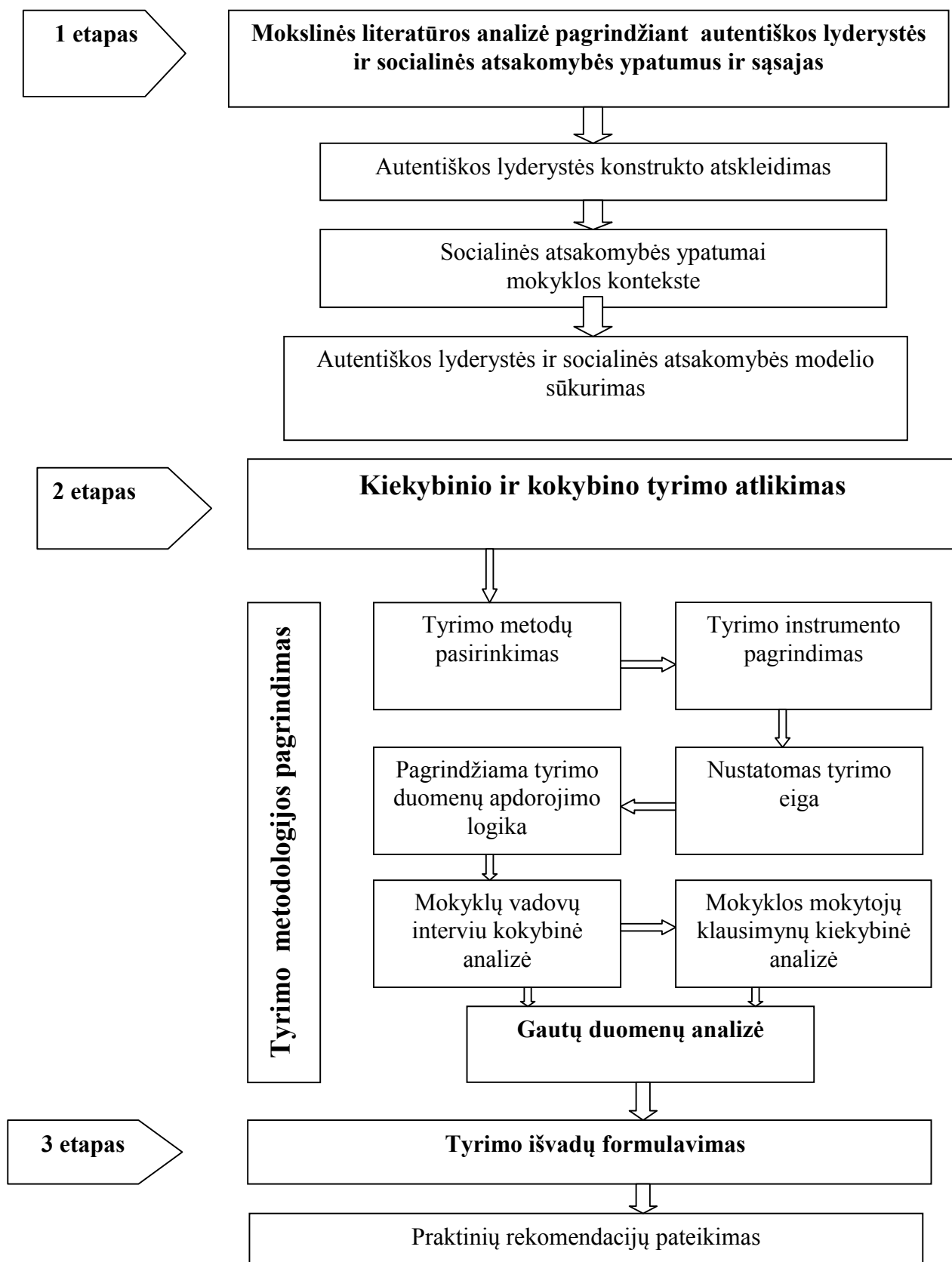
Antroje dalyje aptariama socialinės atsakomybės savoka ir socialinės atsakomybės suvokimas mokyklos kontekste.

Trečioje dalyje buvo pagrindžiant pirmą ir antrą teorinę sukurti autentiškos lyderystės ir socialinės atsakomybės modelį.

Empiriniu tyrimu siekta ištirti mokyklų vadovų autentiškos lyderystės raišką ir įvertinti kokio stiprumo sąsajos tarp mokyklos vadovų autentiškos lyderystės ir mokyklos socialinės atsakomybės.

Praktinėje dalyje siekiant praktiškai patikrinti ir įvertinti mokyklos vadovų autentiškos lyderystės įtaką mokyklos socialinei atsakomybei, buvo suorganizuotas tyrimas Kauno miesto pradinėje, pagrindinėje, gimnazijos ir progimnazijos mokyklose. Toliau darbe pateiksiu tyrimo metodologiją, tyrimo logiką, tyrimo atliko seką, tyrimo metodus bei tyrimo instrumentų pagrindimus, tyrimo dalyvius, tyrimo duomenų analizę, apribojimus bei tyrimo etiką.

Tyrimui pasirinkta Kauno miesto 4 mokyklos; pradinė, pagrindinė, progimnazija bei gimnazija. Nes kuriant tyrimo dizainą, siekiant darbo kokybės ir atsižvelgiant į tikslus, numatyta taikyti kriterinės ekspertinės tyrimo imties atrankos metodą. Ekspertu pasirinktas Kauno miesto švietimo skyriaus pavaduotojas. Jis turi ilgametę patirtį dirbant švietimo skyriuje, todėl ilgai ir pakankamai gerai pažįsta mokyklos vadovus. Todėl bendraujant ir bendradarbiaujant su švietimo skyriaus pavaduotoju, buvo atrinktos keturios mokyklos, kuriose gavus leidimą buvo atliekamas tyrimas.



6 pav. Tyrimo atlikimo seka(sudaryta autorės).

Pirmasis etapas. Šiame etape buvo atlikta mokslinės literatūros analizė pagrindžiant autentiškos lyderystės ir socialinės atsakomybės ypatumus ir sąsajas. Pirmoje dalyje autentiškos lyderystės ypatumų atskleidimas ir teorijos konceptualizavimas. Antroje dalyje buvo siekiama teorija pagrįsta socialinė atsakomybės sąvoka, taip pat apibrėžti socialinės atsakomybę mokyklos kontekste. Ir galiausiai trečioje dalyje pagrindžiant pirmą ir antrą teorinę dalį sukurti teorinį modelį autentiškos lyderystės ir socialinės atsakomybės sąsajos.

Antras etapas. Antrojo etapo metu, buvo siekiama praktiškai patikrinti ir įvertinti keturiose Kauno mokyklose atliekant kiekybinį ir kokybinį tyrimą. Toliau nuosekliai ir logiškai pagrindžiama tyrimo metodologija, apibrėžame tyrimo metodai, nustatoma nuosekli tyrimo eiga, pagrindžiami tyrimo instrumentai, numatoma tyrimo etika. Tuomet tyrimo duomenis yra detalčiai susisteminami, lyginami, analizuojami ir interpretuojami. Tyrimo metu atskleista autentiškos lyderystės įtaka mokyklos socialinei atsakomybei bei mokytojų socialinės atsakomybės ugdymui.

Trečias etapas. Trečiame etape vykdomas tyrimo išvadų formulavimas. Apibendrinamos išvados glaustai reziumuoja atliktą tyrimą ir gautus aktualiausius rezultatus. Galiausiai remiantis gautomis tyrimo išvadamis pateikiamos rekomendacijos mokyklų vadovams, mokytojams bei tyrėjams.

Tyrimo metodai. Norint atskleisti mokyklos vadovo autentiškos lyderystės įtaką mokyklos socialinei atsakomybei buvo pasirinkti keli metodai ; mokslinės literatūros analizė bei mišrus tyrimas, kiekybis ir kokybins tyrimas. Buvo atliekama apklausa raštu mokytojų ir mokyklos vadovų interviu. Būtent šie metodai pasirinkti, nes mokslinės literatūros analizė ir sintezė leidžia turėti tvirtą teorinį pagrindą tolimesniems praktiniams tyrimams. Jais remiantis galima palyginti gautus tyrimo rezultatus. Kitas kiekybinis metodas – apklausa raštu, naudojant klausimyną buvo pasirinktas su tikslu atlikti statistinius skaičiavimus. Toliau kokybinis metodas, turinio (content) analizė papildė tyrimą, nes leidžia gauti išsamesnių duomenų, kurie gali labai būti naudingi ir papildyti kiekybinį tyrimą.

Kiekybinio tyrimo metodo pagrindimas. Šio tyrimo tikslui pasiekti pasirinktas kiekybinis tyrimo metodas, kuris remiasi realistinėmis filosofijos nuostatomis Būtent kokybinis tyrimas yra tinkamas, nes šiame darbe yra poreikis atlikti matavimus, taipogi statistinius apibendrinimus. Pasak, Kardelio (2005) metodologinės tyrimų nuostatos priklauso nuo požiūrio į socialinę realybę. Tai reiškia, jog kiekvienas realybę gali suvokti suobjektyviai. Kiekybiniai tyrimai tinkami, kai yra manoma, jog pravartu patikrinti iškeltas hipotezes, įmanoma atlikti matavimus, iškeltam uždaviniui galima taikyti statistinius apibendrinimus

(Williams ir Monge, 2006). Todėl, turint omeny tai, je, kad šiame darbe siekiama įvertinti mokyklos vadovo autentiškos lyderystės įtaką mokyklos socialinei atsakomybei, galima pasitelkti validuotas pasirinktų kintamųjų matavimo skales, taip surinkti statistinius duomenis ir kiekybiniais rodikliais patvirtinti arba paneigti darbo darbo pradžioje išsikeltą tyrimo hipotezę, tinkamiausia yra panaudoti kiekybinio tyrimo metodą.

Duomenų rinkimo metodas ir tyrimo instrumentas. Tyrimui reikalingiems duomenims surinkti pasirinktas anketinės apklausos internetu metodas, o instrumentu – klausimynas (žr. Priedas Nr.1). Šį tyrimo instrumentą – klausimyną sudaro 3 diagnostiniai blokai, skirti autentiškai lyderystei, mokytojų socialinės atsakomybės raiškai pamatuoti ir demografinėms bei profesinėms charakteristikoms atskleisti. Klausimynas orientuotas į Kauno mokyklų mokytojų nuomonę ir požiūrį apie mokyklos vadovų autentiškos lyderystės raišką bei pačių mokytojų įsivertinimą apie socialinės atsakomybės raišką ir taikymą ugdyme. Kiekvieną faktorių (subskalę) sudaro 5 teiginiai, kuriuos respondentai turi įvertinti Likerto skalėje nuo 1 –“visiškai nesutinku” iki 5–“visiškai sutinku”.Toliau subskalės teiginių reikšmės yra sumuojamos ir skaičiuojant naudojamas suminis balas.

Autentiška lyderystės klausimynas. Šis klausimynas buvo sudarytas iš 16 klausimų, kurie yra skirti autentiškai lyderystei nustatyti. Ši dalis yra autentiškos lyderystės klausimynas (Neider ir Schriesheim, 2011), kuris lietuvių autentiškos lyderystės tyrinėtojos - mokslininkės Alisos Miniotaitės disertacijoje (2012) buvo pritaikytas lyderio autentiškumo įsivertinimui. Klausimyną sudaro klausimai, matuojantys keturius autentiškos lyderystės komponentus: savęs pažinimas, moralinė perspektyva, autentiškumas/skaidrumas santykiuose ir nešališkas informacijos apdorojimas. Savęs pažinimui, kaip vienas iš lyderystės komponentui pamatuoti, iš autentiškos lyderystės skirti 1, 5, 9 ir 13 klausimai („mokyklos vadovas žino savo stiprybes ir silpnybes“, „mokyklos vadovo objektyviai suvokia savo įtaką“), moralinei pamatuoti –3, 7, 11 ir 15 (“mokyklos vadovo veiksmai atitinka jo vertybes ir įsitikinimus“, “mokyklos vadovo veiksmus lemia jo moraliniai standartai“), autentiškumui santykiuose pamatuoti -2, 6, 10 ir 14 (mokyklos vadovas pasako, ką mano“, „mokyklos vadovas pripažįsta ir atsako už klaidas“) ir paskutiniui komponentui nešališkam informacijos apdorojimui – 4, 8, 12 ir 16 klausimai .

Mokytojų socialinės atsakomybės raiškos klausimynas. Mokytojų socialinės atsakomybės raiškai įvertinti paimtas klausimynas, kuris išverstas į lietuvių kalbą. Norint išskirti pagrindines dimensijas, kurios matuoja mokytojų atsakomybės raišką, atlikta faktorinė analizė. Faktorinėje analizėje naudotas VARIMAX faktorių pasukimas ir išskirti pagrindiniai

komponentai/dimensijos, kurie aprašo mokytojų atsakomybės raiškos teiginių (žr. tyrimo anketą, B klausimynas: 17-50 kl.) vertinimus.

Kiekybinio tyrimo duomenų apdorojimo logika. Šiame etape atlikti respondentų demografinių duomenų analizę, pagal lytį, amžių, išsilavinimą, darbo patirtį t.t. Atlikti A bloko atsakymų vertinimo vidurkius ir B bloko atsakymų vertinimo vidurkius. Palyginti mokyklos vadovo autentiškos lyderystės raiška skirtingo tipo mokyklose (pradinėje, pagrindinėje, gimnazijoje ir progimnazijoje)

Shapiro-Wilk kriterijus. Juo yra tikrinama sudarytų skalių duomenų normalumo prielaida. Norint taikyti parametrinį koreliacijos koeficientą, skalės turi tenkinti normalumo prielaidą.

Kruskal-Wallis / ANOVA kriterijus. Palyginimas tiriamųjų požiūris į mokyklos vadovų autentiškos lyderystės apsketus bei mokytojų socialinę atsakomybę, skirtingose mokymo įstaigose. Jei skalėms duomenų normalumo prielaida nėra tenkinama, taikomas neparametrinis Kruskal-Wallis kriterijus. Kitu atveju, taikomas ANOVA kriterijus.

Naudota koreliacinio ryšio analizė : Spearman koreliacijos koeficientas naudotas su tikslu įvertinti mokyklos vadovo autentiškos lyderystės ir mokyklos socialinės atsakomybės raiška. Taip pat naudota regresinė analizė. Daugialypės tiesinės regresijos modelis naudotas nustatyti ryšius tarp kintamųjų, rasti priežastinių ryšių ir veiksnių pasitelkiant tiesinę tiek vieno kintamojo, tiek daugialypę regresinę analizę. Siekiant nustatyti, kokią autentiška lyderystė daro įtaka socialinei atsakomybei su jomis statistiškai reikšmingais koreliaciniais ryšiais.

Kokybinio tyrimo metodo pagrindimas. Siekiant atskleisti mokyklos vadovų autentiškos lyderystės raišką ir jų nuomonę apie socialinę atsakomybę mokyklos kontekste, pasirinktas kokybinis apšomasis tyrimo tipas. Pasak Luobikienės (2000) toks tyrimas, kada duomenys nėra pateikiami kiekybine išraiška – skaičiais. Kokybiniame tyrime tyrėjas sukonstruoja kompleksinį, holistinį paveikslą, analizuoja žodžius, išsamiai perduoda tyrimo dalyvių požiūrus bei atlieka tyrimą jų natūralioje aplinkoje. Duomenų analizei taikomas indukcinis samprotavimų metodas. Daugiausiai dėmesio skiriama individualių atskirybių identifikavimui (Valackienė, p.35, 2007). S.Girdzijauskienės (2006, p. 7) nuomone, „kokybinis tyrimas – tai giluminis vienos nedidelės socialinės realybės pjūvis, kai detalčiai ir nestruktūruotai bei sistemingai renkamos žinios apie reiškinį ar individą“. Tidikis (2003) teigia, kad kokybiniu tyrimu objektas aiškinamas per individų realios praktikos suabjektyvius aspektus. Tai reiškia, jog tyrėjas bando suprasti ir išryškinti tyrėjo požiūrį per asmeninę jo patirtį.

Duomenų rinkimo metodas ir instrumentas. Kokybinio tyrimui atlikti pasirinktas pusiau struktūruotas interviu metodas. Anot Tidikio (2003) pusiau standartizuoto interviu klausimai nėra griežtai apbrėžiami, o tai suteikia tyrėjui ir tyrimo dalyviui neįtampią laisvą bendravimo atmosferą. Pusiau struktūruoto interviu klausimai operacionalizuoti iš Avolio, Gardner, Walumbwa (2008) bei Tauginienės (2015) teorijos. Kokybiniame tyrime interviu yra viena svarbiausių duomenų rinkimo priemonių. Ši priemonė puikus priartėjimo prie žmonių suvokimo, reikšmių, situacijų apibrėžimo ir realybės konstravimo būdas. Tai yra viena įtaigiausių žmonių tarpusavio supratimo priemonių. Pasak Jones'o, norint suprasti tai kas, kaip kiti asmenys aiškina tikrovę, mes turėtume jų taip paklausti, kad jie galėtų pasakoti mums savo žodžiais, o ne tomis tiksliais kategorijomis, kurias pateikiame mes. "(Luobikienė, 2010, p. 50). Kaip teigia Bitinas ir kiti (2008) interviu būdu atliekant kokybinį tyrimą, kartu yra ir stebėjimas: tyrėjas ne tik girdi, ką tyrimo dalyvis sako, bet ir mato, kaip jis kalba, kaip tuo metu elgiasi. Todėl tyrimui būtinų duomenų galima gauti stebint, klausiant ir klausantis atsakymų, bet kartu ir matyti, kaip tyrimo dalyvis kalba ir neberbaline kalba. Tai leidžia geriau suprasti ir interpretuoti situaciją. Pasak Bitinas ir kiti (2008) tyrėjas iš anksto numato temas arba problemas, kurias aptars interviu metu, bet „neprisiriša“ prie klausimų tvarkos ar numatytų papildomų klausimų. Todėl prieš atliekant interviu klausimai paruošiami iš anksto, pagal aplinkybes klausimai keičiami vietomis, užduodama papildomų klausimų, tikslinamasi, klausimai perkartojami. Klausimams sudaryti buvo pasirinkti kompleksiniai veiksniai galintys sukelti įtampą socialinio darbuotojo veikloje, pagal Pocienę, p. 61, 2007 ir Pikūną, Palujanskienę p. , 2005)

Tyrimo dalyvių atrankos metodas. Kardelio (2005) teigimu kokybiniam tyrimams netaikomi griežti imties reikalavimai dėl to, kad tyrimo rezultatyvumą rodo ne tiriamųjų skaičius ir pasirinkimo būdai, o lankstūs teoriniai kriterijai: kokybiškas duomenų apibendrinimas, reiškinių kilmė, o ne skaičius ar kiekis. B. Bitinas ir kt. (2008, p. 98) ir L. Rupšienė (2007, p. 26) remiantis M. Patton (1999) teigia, kad dėl išvadų generalizavimo savitumo kokybiniame tyrime neverta siekti tikimybinės, atsitiktinės imties, bet priešingai – reikia pasirinkti tokius atvejus, kurie yra informatyvūs tiriamuoju požiūriu. Todėl kokybiniame tyrime dažniausiai taikoma tikslinė imties vienetų atranka. Šio darbo tyrime tyrimo dalyviai taip pat atrinkti naudojant tikslinę kriterinę atranką. Mano moksliniame tyrime dalyvavo tyrimo dalyviai tie mokyklų vadovai, kurios mokyklos buvo atrinktos pagal Švietimo skyriaus pavaduotojo rekomendacijas ir užima vadovaujančias pareigas.

socialinio konstravimo idėja, kuomet realybė kyla iš žmonių tarpusavio santykių. Todėl ši teorija leidžia tą žmonių realybę patikrinti. Krysik ir Finn (2010) teigimu, grindžiamoji

teorija grįsta žiniomis iš duomenų gautų, o ne iš iki tol turėtomis žiniomis ar esamomis teorijomis.

Kokybinio tyrimo duomenų apdorojimo logika. Tyrimo metu gauti duomenys iš diktofono buvo perrašomi ir suskirstomi į temas. Reikšminiai žodžiai koduojami, po to suskirstomi pagal kategorijas ir ieškoma tarpusavio ryšio nuolatiniu lyginamuoju metodu, kartu ieškoma naujų literatūros šaltinių, kuriais būtų galima pagrįsti tyrimo dalyvių atsakymus. Gauti duomenys pateikiami pasakojamosios ataskaitos forma (Kardelis, 2005). Pasakojamojoje ataskaitoje tyrimo duomenys pateikiami išsklaidymo būdu pagal nurodytas temas. Pateikiama kiek įmanoma autentiška tyrimo dalyvių kalba. Pateikti duomenys pagrindžiami tyrėjos asmeninėmis interpretacijomis ir teorinėmis įžvalgomis.

Tyrimo etika. Ritchie ir Lewis (2003) pabrėžia, jog ypač svarbu užtikrinti dalyvių anonimiškumą, konfidencialumą bei apsaugoti nuo menkiausios žalos. Atliekant tyrimą pirmiausia buvo prisistatoma, pasakant savo vardą, savo statusą, mokymosi įstaigą, kurią aš atstovauju. Supažindinu su tyrimo paskirtimi, kad gauti duomenys bus panaudoti moksliniame darbe. Užtikrinama, kad bus laikomasi konfidencialumo ir anonimiškumo principų. Vardai bus pakeičiami, organizacijos pavadinimas nebus minimas. Gauti iš tyrimo dalyvių sutikimą naudoti diktofoną. Tik gavus sutikimą buvo įrašomi duomenys į diktofoną. Gavus sutikimą su manimi pakalbėti, susitarti dėl pokalbio laiko vietos, stengtis suderinti vietą, kurioje niekas netrukdytų. Prieš einant į interviu dar kartą pasiskambinti tyrimo dalyviui priminti ir dar kartą pasiklausti ar niekas nepasikeitė.

Kokybinio tyrimo validumas ir patikimumas. Tyrimas buvo užtikrinamas naudojant technologines duomenų įrašymo ir išsaugojimo priemones – diktofonas. Kaip tyrimo ribotumą galiu įvardinti savo kaip tyrėjos patirties trūkumą atliekant kokybinį tyrimą.

2.2 Empirinio tyrimo eiga ir rezultatai

Apklauso organizavimas. Apklausa raštu organizuota balandžio mėnesį. Susisiekti su mokyklomis prisistatoma iš kokios mokymosi įstaigos esu. Pristatomas tyrimo tikslas. Gavus leidimą išdalintos anketos. Interviu su mokyklų vadovais taip pat buvo derinamas, ieškant kompromiso abiems pusėms patogiu laiku.

III. MOKYKLŲ VADOVŲ AUTENTIŠKOS LYDERYSTĖS IR MOKYKLOS SOCIALINĖS ATSAKOMYBĖS SAŠAJOS

Matematiškai imties dydis yra funkcija, priklausanti nuo kelių argumentų: norimo pasiekti įverčių tikslumo, populiacijos sklaidos ir norimo patikimumo. Socialiniuose tyrimuose paprastai taikomas 95 procentų patikimumo lygmuo, kuris yra naudojamas ir šiame tyrime. Šiame tyrime imties dydžiui apskaičiuoti taikoma imties dydžio nustatymo formulė kai žinomos atrankinės visumos proporcijos, nes analizuojami kintamieji yra diskretieji dydžiai. Folz (1996, pp. 50-51), Čekanavičius, Murauskas (2000, p. 229). Išrenkama neatsitiktinė kvotinė imtis. Atsižvelgus į populiacijos sandarą, iš anksto numatytos imties elementų kvotos.

Imties dydis, šiuo atveju, apskaičiuojamas naudojant formulę:

$$n = \frac{z^2 \times [\pi \times (1 - \pi)]}{\varepsilon^2}$$

kur

n – imties dydis;

z – standartinio normaliojo skirstinio 0.05 lygmens kritinė reikšmė;

π - parametro proporcija atrankinėje visumoje;

ε - atrankos paklaida.

Fiksuojant reikšmingumo lygmenį, $\alpha = 0.05$, standartinio normaliojo skirstinio kritinė reikšmė, $z = 1.96$. Apskaičiuojant imties didumą, fiksuojama santykinai nedidelė atrankos paklaida, 10 % t.y. $\varepsilon = 0.1$. Kadangi parametro proporcija atrankinėje visumoje nėra žinoma, pasirenkama reikšmė, $\pi = 0.7$. Tokiu atveju, rekomenduojamas tyrimo imties dydis lygus:

$$n = \frac{1.96^2 \times [0.7 \times (1 - 0.7)]}{0.1^2} \approx 81$$

Atlikus skaičiavimus nustatyta, kad rekomenduojama tyrimo imtis turi būti nemažesnė nei 81 respondentas. Apklausos metu užpildytos 89 anketos, todėl galutinę tyrimo imtį sudaro 89 respondentų duomenys.

Tyrimo naudojamų statistinių kriterijų apibendrinimas pateikiamas 1 lentelėje.

1 lentelė. Tyrime naudoti statistiniai metodai

Duomenų analizės priemonės	Taikymo tikslas
Procentinių dažnių ir kontingencijos lentelės	Pavaizduojamas respondentų pasiskirstymas pagal demografinius rodiklius: lytį, amžių, išsilavinimą, pedagoginio darbo stažą ir ugdymo įstaigą, kurioje dirba.
Tiriančioji faktorinė analizė	Norint išskirti pagrindines dimensijas, kurios matuoja mokytojų atsakomybės raišką, atlikta faktorinė analizė. Faktorinėje analizėje naudotas VARIMAX faktorių pasukimas ir išskirti pagrindiniai komponentai/dimensijos, kurie aprašo mokytojų atsakomybės raiškos teiginių (žr. tyrimo anketą, B klausimynas: 17-50 kl.) vertinimus.
Cronbach alfa kriterijus	Įvertinamas sudarytų skalių vidinis suderinamumas su duomenimis apskaičiuojant Cronbach alfa statistiką, kiekvienai skalei.
Shapiro-Wilk kriterijus	Tikrinama sudarytų skalių duomenų normalumo prielaida. Norint taikyti parametrinį koreliacijos koeficientą, skalės turi tenkinti normalumo prielaidą.
Spearman koreliacijos koeficientas	Įvertinamas ryšys tarp mokyklos vadovo autentiškos lyderystės raiškos elementų ir mokytojų atsakomybės raiškos aspektų.
Kruskal-Wallis / ANOVA kriterijus	Palyginimas tiriamųjų požiūris į mokyklos vadovų autentiškos lyderystės apsketus bei mokytojų socialinę atsakomybę, skirtingose mokymo įstaigose. Jei skalėms duomenų normalumo prielaida nėra tenkinama, taikomas neparametrinis Kruskal-Wallis kriterijus. Kitu atveju, taikomas ANOVA kriterijus.
Daugialypės tiesinės regresijos modelis	Taikant tiesinės regresijos modelį siekiama įvertinti, kokį poveikį turi mokyklos vadovų autentiškos lyderystės raiška mokytojų socialiniai atsakomybei.

Respondentų pasiskirstymas pagal demografinius rodiklius

Tyrimė dalyvavo 89 respondentai iš kurių 88 moterys ir 1 vyras. Daugiau nei pusė tiriamųjų yra 50 m. ir vyresni asmenys (55.1 %). Dauguma apklaustųjų turi įgiję aukštąjį pedagoginį išsilavinimą (92.1 %). Analizuojant tiriamųjų pasiskirstymą pagal darbo stažą matyti, kad didžioji dalis tiriamųjų turi 36-40 m. ir 21-25 m. darbo stažą (atitinkamai, 23.6 % ir 20.2 %). Analizuojant tiriamųjų pasiskirstymą pagal darbovietę matyti, kad trečdalis apklaustųjų dirba gimnazijoje (32.6 %), o likusi dalis – pagrindinėje mokykloje, progimnazijoje ir pradinėje mokykloje (atitinkamai, 23.6 %, 22.5 % ir 21.3 %) (2 lentelė)

2 lentelė. Tiriamųjų pasiskirstymas demografinėse grupėse

		Dažnis (%)
Lytis	Vyras	1 (1.1)
	Moteris	88 (98.9)
Amžius	Iki 40 m.	18 (20.2)
	40-50 m.	22 (24.7)
	50 m. ir daugiau	49 (55.1)
Išsilavinimas	Aukštasis (pedagoginis)	82 (92.1)
	Aukštasis (ne pedagoginis)	7 (7.9)
Pedagoginio darbo stažas metais	1-5	2 (2.2)
	6-10	6 (6.7)
	11-15	9 (10.1)
	16-20	7 (7.9)
	21-25	18 (20.2)
	26-30	15 (16.9)
	31-35	7 (7.9)
	36-40	21 (23.6)
	41 ir daugiau	4 (4.5)
Kokioje ugdymo įstaigoje dirbate?*	Pradinėje mokykloje	19 (21.3)
	Pagrindinėje mokykloje	21 (23.6)
	Progimnazijoje	20 (22.5)
	Gimnazijoje	29 (32.6)

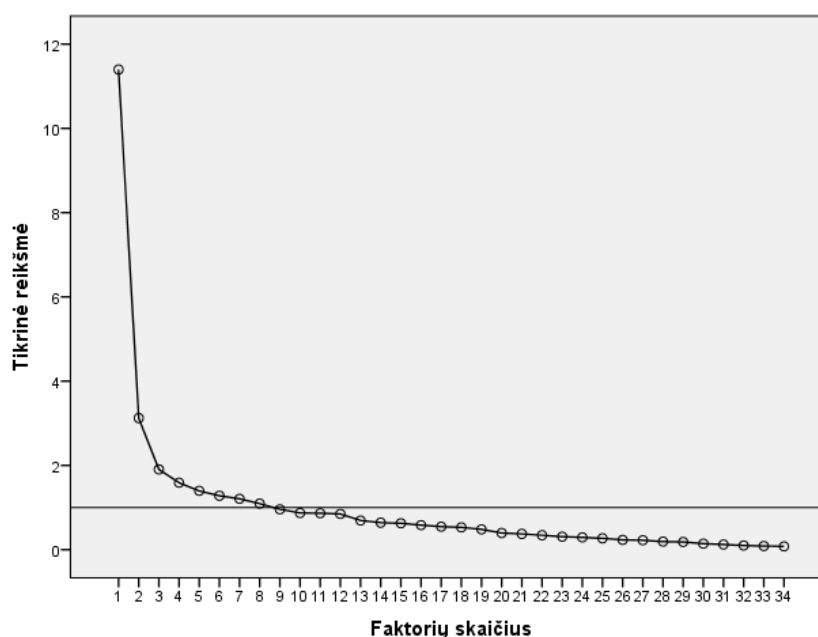
Mokytojų atsakomybės raiškos teiginių faktorinė analizė

Sekančiame tyrimo etape atlikta mokytojų atsakomybės raiškos teiginių faktorinė analizė. Jos metu klausimyno B bloko klausimai sugrupuoti pagal atsakymų panašumą į faktorius, kurie atspindi skirtingus mokytojų atsakomybės raiškos aspektus. Faktorinės analizės rezultatai parodė, kad visus B bloko klausimus gali suskirstyti į 8 faktorius, kurie aprašo 67.6 % respondentų atsakymų kitimo. Taip pat, remiantis tikrinių reikšmių kitimo grafiku matyti, kad tikrinė reikšmė lygi 1, kai faktorių skaičius yra lygus 8 (1 pav.).

Remiantis faktorinės analizės aprašomąja statistika matyti, kad 1 ir 2 faktorius aprašo didžiąją dalį duomenų kitimo, atitinkamai, 33.5 % ir 9.1 %. Tuo tarpu, 7 ir 8 faktoriai, aprašo tik, atitinkamai, 3.5 % ir 3.2 % duomenų kitimo, todėl mokytojų atsakomybės raiškos bloko klausimų grupavimui pasirinkti 6 faktoriai, kurie aprašo 60.8 % respondentų atsakymų kitimo (3 lentelė).

3 lentelė. Faktorinės analizės rezultatai

Faktorių skaičius	Aprašomoji faktorinės analizės statistika		
	Tikrinė reikšmė	Paašškinta variacijos dalis	Suminė paašškintos variacijos dalis
1	11.397	33.520	33.520
2	3.125	9.192	42.712
3	1.906	5.605	48.317
4	1.590	4.677	52.994
5	1.396	4.107	57.101
6	1.281	3.768	60.869
7	1.208	3.553	64.422
8	1.094	3.217	67.639
9			
10			



7 pav. Tikrinių reikšmių kitimas, priklausomai nuo faktorių skaičiaus

Detalus mokytojų atsakomybės raiškos teiginių grupavimas į faktorius pateiktas 1 priede. Taip pat, pateikiama kiekvieno klausimo koreliacija su atitinkamu faktoriumi. Remiantis klausimų, patenkančių į faktorius, kontekstu, visiems 6 faktoriams priskirti pavadinimai, kurie pateikti 4 lentelėje

Tyrimo instrumento patikimumas

Atlikus faktoriinę analizę išskirtos 6 dimensijos (skalės), kurios įvertina skirtingus mokytojų atsakomybės raiškos aspektus. Skalių sudarymui naudota vidurkinimo procedūra, kuomet kiekviename faktoriuje esantys klausimų vertinimai vidurkinami. Tokiu būdu, gautos vertinimo skalės. Tyrime sudarytų skalių vidinis suderinamumas įvertintas apskaičiuojant Cronbach alfa statistiką. Apskaičiuotos statistikos reikšmės kiekvienai skalei. Cronbach alfa statistika parodo vidinį skalės suderinamumą. Kuo skalės elementų atsakymai tarpusavyje stipriau koreliuoja, tuo vidinio suderinamumo koeficientas (Cronbach alfa) yra didesnis. Skalės suderinamumas laikomas priimtiniu, jei Cronbach alfa statistika yra didesnė nei 0.6. Remiantis rezultatais matyti, kad visų skalių Cronbach alfa rodiklių reikšmės yra didesnės arba lygios 0.6 (žr. 4 lentelę). Geriausiai su duomenimis suderinta praktinio atsakomybės taikymo skalė (0.917), o prasčiausiai - informatyvaus atsakomybės taikymo skalė (0.6) (4 lentelė).

4 lentelė. Tyrimo skalių vidinio suderinamumo Cronbach alfa rezultatai

Klausimų blokas	Skalė	Cronbach alfa reikšmė	Klausimų skaičius
Mokyklos vadovo autentiškos lyderystės raiška	Savęs pažinimas	0.771	4
	Moralinė perspektyva	0.734	4
	Atviras ir skaidrus bendravimas	0.831	4
	Nešališkas sprendimų priėmimas	0.857	4
Mokytojų atsakomybės raiška	Praktinis atsakomybės taikymas	0.917	9
	Veikimas pagal įsipareigojimus	0.846	6
	Atsakomybė už savo veiklą ir priimamus sprendimus	0.742	4
	Informatyvus atsakomybės taikymas	0.600	3
	Asmeninis ir akademinis sąžiningumas	0.730	4
	Tarpasmeninių santykių kūrimas	0.742	4

Remiantis skalių suderinamumo rezultatais galima teigti, kad visos mokyklos vadovo autentiškos lyderystės raiškos ir mokytojų atsakomybės raiškos skalės tenkina vidinio suderinamumo su duomenimis reikalavimus, todėl yra tinkamos naudoti tolimesniame tyrime.

Skalių duomenų normalumo tikrinimas

Prieš naudojant sudarytas skales skaičiavimuose, atlikta skalių duomenų normalumo analizė, kurios metu nustatyta, ar sudarytos skalės tenkina normalumo prielaidą. Tam tikslui naudotas Shapiro-Wilk kriterijus, nes duomenų imtis yra, sąlyginai, nedidelė ($n < 100$). Kiekvienai mokyklos vadovo autentiškos lyderystės raiškos ir mokytojų atsakomybės raiškos skalei apskaičiuota Shapiro-Wilk kriterijaus statistika ir įvertintas duomenų normalumo statistinis reikšmingumas. Gauti rezultatai parodė, kad visoms skalėms, išskyrus praktinio atsakomybės taikymo skalei ($p = 0.263 > 0.05$), duomenų normalumo prielaida nėra tenkinama, nes $p < 0.05$ (5 lentelė). Galima teigti, kad visos skalės, išskyrus praktinio atsakomybės taikymo skalę, nėra normaliai pasiskirsčiusios ir tolimesniame tyrimo etape koreliacinėje analizėje bus taikomi neparametriniai statistiniai kriterijai.

5 lentelė. Analizuojamų skalių duomenų normalumo rezultatai

	Shapiro-Wilk rezultatai		
	Statistika	lls	P
Savęs pažinimas	0.969	89	0.030
Moralinė perspektyva	0.961	89	0.009
Atviras ir skaidrus bendravimas	0.945	89	0.001
Nešališkas sprendimų priėmimas	0.962	89	0.010
Socialiai atsakingo elgesio ugdymas	0.982	89	0.263*
Veikimas pagal įsipareigojimus	0.949	89	0.002
Atsakomybė už savo veiklą ir priimamus sprendimus	0.965	89	0.016
Informatyvus atsakomybės ugdymas	0.933	89	0.000
Asmeninis ir akademinis sąžiningumas	0.954	89	0.003
Tarpasmeninių santykių kūrimas	0.964	89	0.013

*kintamojo skirstinys tenkina normalumo prielaidą, kai statistinio reikšmingumo lygmuo lygus 0.05

Ryšys tarp mokyklos vadovo autentiškos lyderystės ir mokytojų socialinės atsakomybės raiškos

Sekančiame tyrimo etape atlikta mokyklos vadovų autentiškos lyderystės raiškos ir mokytojų atsakomybės raiškos koreliacinė analizė. Jos metu siekta nustatyta, koks yra ryšys tarp minėtų dimensijų (skalių) ir identifikuoti, ar ryšys yra patikimas. Tikėtina, kad labiau Sekančiame tyrimo etape atlikta mokyklos vadovų autentiškos lyderystės raiškos ir mokytojų atsakomybės raiškos koreliacinė analizė. Jos metu siekta nustatyta, koks yra ryšys tarp minėtų dimensijų (skalių) ir identifikuoti, ar ryšys yra patikimas. Tikėtina, kad labiau pasireiškiant mokyklos vadovo autentiškai lyderystei, mokytojų socialinė atsakomybė, taip pat, didėja.

Apskaičiavus koreliacijos koeficientus ir įvertinus jų statistinį reikšmingumą nustatyta, kad visos koreliacijos tarp mokyklos vadovo autentiškos lyderystės raiškos ir mokytojų socialinės atsakomybės raiškos, yra statistiškai reikšmingos, nes $p < 0.05$. Verta paminėti, kad stipriausiai susijęs mokyklos vadovų savęs pažinimo skatinimas ir mokytojų tarpasmeninių santykių kūrimas (0.526 , $p < 0.05$), praktinis atsakomybės taikymas ($r = 0.435$, $p < 0.05$) ir veikimas pagal įsipareigojimus ($r = 0.45$, $p < 0.05$). Taip pat, panašaus stiprumo ryšys sieja vadovų nešališkų sprendimų priėmimų skatinimą ir mokytojų tarpasmeninių santykių kūrimo gerinimą ($r = 0.436$, $p < 0.05$). Silpniausiai, teigiami ir statistiškai reikšmingi ryšiai sieja vadovų atviro ir skaidraus bendravimo skatinimą ir mokytojų praktinę socialinės atsakomybės raišką ($r = 0.222$, $p < 0.05$) bei asmeninį ir

akademinį sąžiningumą ($r = 0.224$, $p < 0.05$). Kitaip tariant tai reiškia, kad mokyklos vadovams labiau skatinant mokytojų savęs pažinimą, mokytojų tarpasmeniniai santykiai, praktinė atsakomybė ir įsipareigojimai tampa svarbesni. Taip pat, vadovams labiau deklaruojant nešališką sprendimų priėmimą, mokytojų tarpasmeniniai santykiai gerėja.

6 lentelė. Spearman koreliacijos koeficientai. Ryšys tarp mokyklos vadovo autentiškos lyderystės ir mokytojų socialinės atsakomybės raiškos

	Savęs pažinimas	Moralinė perspektyva	Atviras ir skaidrus bendravimas	Nešališkas sprendimų priėmimas
Praktinis atsakomybės taikymas	0.435*	0.36*	0.222*	0.349*
Veikimas pagal įsipareigojimus	0.45*	0.425*	0.397*	0.336*
Atsakomybė už savo veiklą ir priimamus sprendimus	0.373*	0.379*	0.357*	0.364*
Informatyvus atsakomybės taikymas	0.371*	0.406*	0.383*	0.389*
Asmeninis ir akademinis sąžiningumas	0.397*	0.31*	0.224*	0.3*
Tarpasmeninių santykių kūrimas	0.526*	0.403*	0.375*	0.436*

*koreliacija statistiškai reikšminga, kai statistinio reikšmingumo lygmuo lygus 0.05

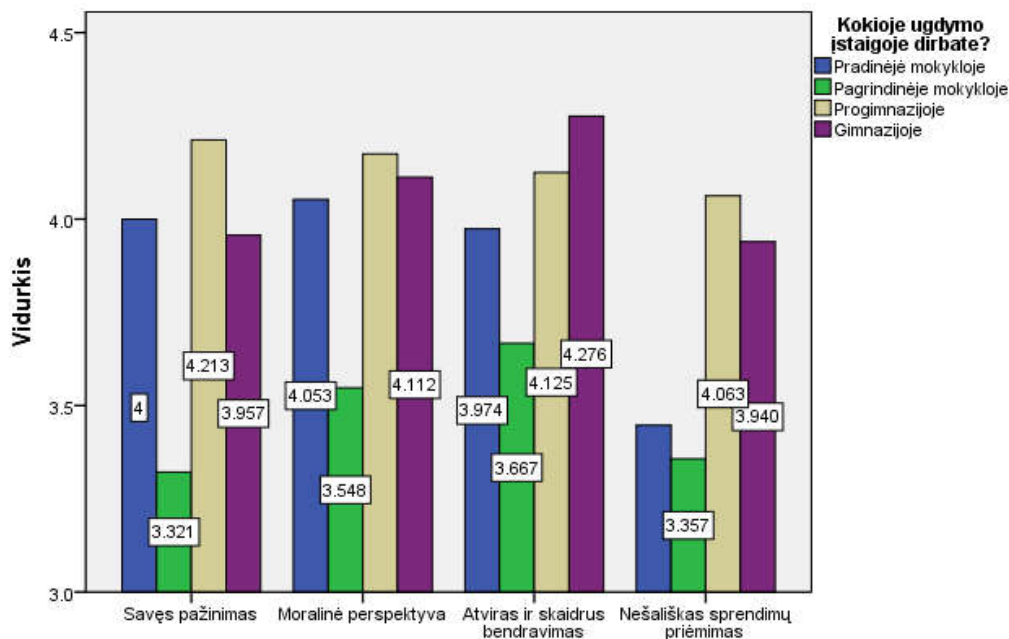
Apibendrinant galima teigti, kad visi mokyklos vadovo autentiškos lyderystės elementai teigiamai skatina mokytojų socialinę atsakomybę. Labiausiai tai pasireiškia vadovams reiškiant savęs pažinimo idėją, tuomet mokytojų tarpasmeniniai santykiai labiausiai pagerėja. Tuo tarpu, mokyklos vadovams skatinant atvirai ir skaidriai bendrauti, mokytojų praktinei atsakomybei ir asmeniniam bei akademiniam sąžiningumui tai turi mažiau įtakos.

Mokyklos vadovo autentiškos lyderystės ir mokytojų socialinės atsakomybės raiškos palyginimas skirtingose mokyklose

Tolimesniame tyrimo etape atlikta mokyklos vadovų autentiškos lyderystės raiškos ir mokytojų atsakomybės raiškos įverčių palyginamoji analizė skirtingose mokymo įstaigose. Siekta nustatyti, ar mokyklų vadovų autentišką lyderystės ir mokytojų socialinę atsakomybės vertinimai yra skirtingi, priklausomai nuo mokymo įstaigos. Tam tikslui, apskaičiuoti mokyklos vadovo autentiškos lyderystės ir mokytojų socialinės atsakomybės raiškos skalių vidurkiai skirtingose mokymo įstaigose ir pateikti stulpelinėje diagramoje.

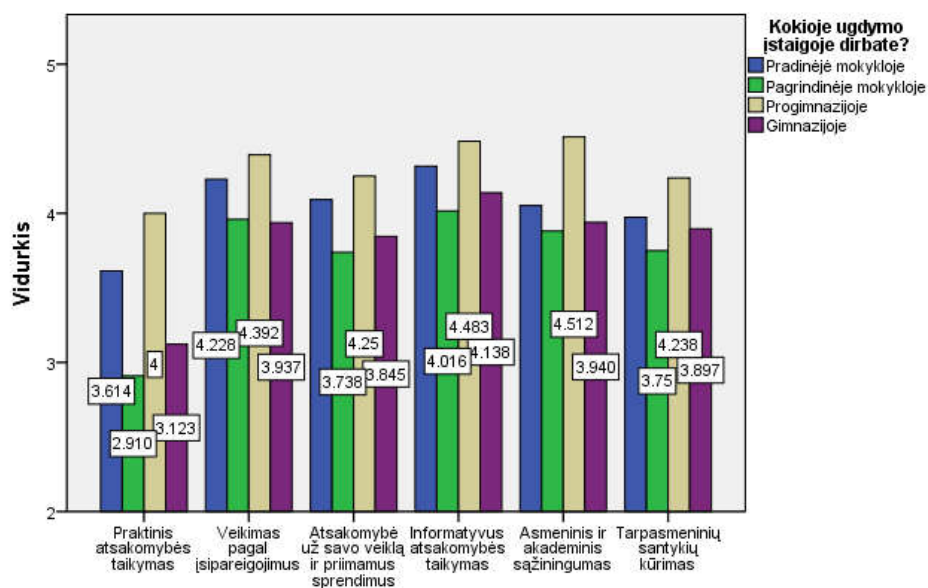
Remiantis mokyklos vadovo autentiškos lyderystės įverčių vidurkiais matyti, kad progimnazijose dirbantys respondentai palankiausiai vertina mokyklų vadovų savęs pažinimo, moralinės perspektyvos ir nešališko sprendimų priėmimo lyderystės aspektus (atitinkamai, 4.21, 4.17 ir 4.06 balo). Prasčiausiai minėtus aspektus vertina pagrindinėse mokyklose dirbantys pedagogai (atitinkamai, 3.32, 3.54 ir 3.35 balo). Tuo tarpu, vertinant mokyklos vadovų atviros ir skaidrios bendravimo lyderystės raiškos vertinimus matyti, kad palankiausiai šio aspekto raišką vertina gimnazijose dirbantys pedagogai (4.27 balo), o prasčiausiai – pagrindinėse mokyklose dirbantys pedagogai (3.66 balo).

Atlikus vertinimų rangų vidurkių skirtumų analizę ir pritaikius Kruskal-Wallis kriterijų nustatyta, kad visų skalių rangų vidurkiai statistiškai reikšmingai skiriasi, nes $p < 0.05$, todėl galima teigti, kad progimnazijose mokyklos vadovai labiausiai skatina savęs pažinimą, išvelgia moralinę perspektyvą ir skatina nešališką sprendimų priėmimą (7 lentelė). Tuo tarpu, pagrindinėse mokyklose, daugumos pedagogų nuomone, mokyklos vadovai pasižymi prastesne autentiškos lyderystės raiška nei kitose mokymo įstaigose. Taip pat, verta paminėti, kad gimnazijose vadovai labiausiai skatina atvirą ir skaidrų bendravimą (4.27 balai) nei kitose mokymo įstaigose (2 pav.).



8 lentelė. Spearman koreliacijos koeficientai. Ryšys tarp mokyklos vadovo autentiškos lyderystės ir mokytojų socialinės atsakomybės raiškos

Sekančiame etape palyginti mokytojų socialinės atsakomybės aspektų vertinimai. Remiantis skalių vidurkių palyginamosios analizės rezultatais gauta, kad skirtingų mokymo įstaigų mokytojų socialinės atsakomybės aspektai vertinami skirtingai, nes $p < 0.05$, visoms aspektų vertinimo skalėms (žr. 7 lentelę). Norint nustatyti, kuriose mokyklose mokytojai yra labiausiai socialiai atsakingi, vertinant skirtingus atsakomybės aspektus, palyginti skalių vertinimų vidurkiai. Iš 3 pav. matyti, kad labiausiai socialiai atsakingi mokytojai yra progimnazijose ir pradinėse mokyklose, nes šiose mokymo įstaigose skalių vertinimų vidurkiai yra aukščiausi. Gimnazijose ir pagrindinėse mokyklose mokytojų socialinė atsakomybė vertinama prasčiau.



9 pav. Skirtingų mokyklų mokytojų socialinės atsakomybės vertinimų vidurkiai

7 lentelė. Skalių įverčių statistinio reikšmingumo palyginimas skirtingose mokyklose

Skalė	Chi-kvadrato / F statistikos reikšmė	l/s	p
Savęs pažinimas	19.223	3	0.000*
Moralinė perspektyva	13.445	3	0.004*
Atviras ir skaidrus bendravimas	9.029	3	0.029*
Nešališkas sprendimų priėmimas	10.882	3	0.012*
Praktinis atsakomybės taikymas	24.616 (a)	3 (a)	0.000* (a)
Veikimas pagal įsipareigojimus	10.925	3	0.012*
Atsakomybė už savo veiklą ir priimamus sprendimus	9.534	3	0.023*
Informatyvus atsakomybės taikymas	10.029	3	0.018*
Asmeninis ir akademinis sąžiningumas	18.317	3	0.000*
Tarpasmeninių santykių kūrimas	7.882	3	0.049*

*skalių įverčių vidurkių / rangų vidurkių skirtumai statistiškai reikšmingi, kai statistinio reikšmingumo lygmuo lygus 0.05

(a) – ANOVA kriterijaus rezultatai

Apibendrinant galima teigti, kad mokyklų vadovų autentiškos lyderystės raiška progimnazijose ir gimnazijose yra panaši. Kiek mažiau pastebima pradinėse mokyklose dirbančių mokyklų vadovų autentiškumo lyderystės raiška. Ypač didelis skirtumas stebimas analizuojant mokyklos vadovų nešališko sprendimų priėmimo skatinimą, nes pradinėse ir pagrindinėse mokyklose mokyklų vadovai šį aspektą skatina žymiai mažiau nei gimnazijose ar progimnazijose.

Vertinant mokytojų socialinę atsakomybę skirtingose mokymo įstaigose nustatyta, kad mokytojų socialinis atsakomybės lygis skirtingose mokymosi įstaigose reikšmingai skiriasi. Labiausiai socialiai atsakingi mokytojai yra progimnazijos ir pradinėse mokyklose, o mažiausiai atsakingi – gimnazijose ir pagrindinėse mokyklose.

Mokyklos vadovo autentiškos lyderystės raiškos poveikis mokytojų socialinei atsakomybei

Sekančiame tyrimo etape nustatyta, kokį poveikį mokyklos vadovų autentiškos lyderystės raiška turi mokytojų socialinei atsakomybei. Tam tikslui įvertintas visų tirtų vadovų lyderystės elementų poveikis kiekvienam mokytojų socialinės atsakomybės aspektui. Norint įvertinti minėtų rodiklių poveikį sudaryti 6 daugialypės regresijos modeliai, apskaičiuoti modelių parametrai ir įvertintas jų statistinis reikšmingumas bei apskaičiuoti modelių determinacijos koeficientai.

Ištyrus mokyklos vadovų lyderystės elementų poveikį mokytojų praktiniam atsakomybės taikymui nustatyta, kad savęs pažinimo ($b = 0.567$, $p = 0.002 < 0.05$), moralinės perspektyvos ($b = 0.537$, $p = 0.006 < 0.05$) ir nešališko sprendimų priėmimo skatinimas ($b = 0.411$, $p = 0.012 < 0.05$) turi teigiamą ir statistiškai reikšmingą poveikį mokytojų praktiniam atsakomybės taikymui. Tai rodo, kad kuo mokyklų vadovai labiau skatina mokytojų savęs pažinimą, išvelgia didesnę moralinę perspektyvą ir skatina nešališką sprendimų priėmimą, tuo mokytojų praktinė atsakomybė yra didesnė. Tuo tarpu, vertinant mokyklų vadovų atviro ir skaidraus bendravimo skatinimo poveikį nustatyta, kad ši mokyklos vadovų lyderystės raiška daro stipriausią neigiamą ir statistiškai reikšmingą poveikį mokytojų praktiniam atsakomybės taikymui ($b = -0.97$, $p = 0.0001 < 0.05$) (8 lentelė). Tai rodo, jog kuo vadovai labiau skatina atvirumą ir skaidrumą, tuo mokytojai yra mažiau praktiškai atsakingi.

8 lentelė. Mokyklos vadovų lyderystės elementų poveikis mokytojų praktiniam atsakomybės taikymui

	B	Beta	T	p
(Konstanta)	1.425		2.821	0.006
Savęs pažinimas	0.567	0.464	3.261	0.002*
Moralinė perspektyva	0.537	0.401	2.801	0.006*
Atviras ir skaidrus bendravimas	-0.970	-0.826	-4.381	0.000*
Nešališkas sprendimų priėmimas	0.411	0.414	2.579	0.012*

Priklausomas kintamasis: Praktinis atsakomybės taikymas

*rodiklio poveikis statistiškai reikšmingas, kai statistinio reikšmingumo lygmuo lygus 0.05'

Ištyrus mokyklos vadovų lyderystės elementų poveikį mokytojų veikimui pagal įsipareigojimus nustatyta, kad savęs pažinimo skatinimas ($b = 0.567$, $p = 0.002 < 0.05$) turi teigiamą ir statistiškai reikšmingą poveikį mokytojų veikimui pagal įsipareigojimus. Tai rodo, kad kuo mokyklų vadovai labiau skatina mokytojų savęs pažinimą, tuo mokytojų praktinė atsakomybė yra didesnė. Vertinant kitus mokyklos vadovų lyderystės aspektų išreikštumą nenustatytas jų reikšmingas poveikis mokytojų veikimui pagal įsipareigojimus ($p > 0.05$), todėl kiti mokyklos vadovų lyderystės aspektai neturi reikšmingo poveikio mokytojų veikimui pagal įsipareigojimus (žr. 9 lentelę).

9 lentelė. Mokyklos vadovų lyderystės elementų poveikis mokytojų veikimui pagal įsipareigojimus

	B	Beta	T	p
(Konstanta)	2.467		6.361	0.000
Savęs pažinimas	0.300	0.352	2.251	0.027*
Moralinė perspektyva	0.147	0.157	1.000	0.320
Atviras ir skaidrus bendravimas	-0.030	-0.037	-0.178	0.859
Nešališkas sprendimų priėmimas	0.003	0.005	0.027	0.978

Priklausomas kintamasis: Veikimas pagal įsipareigojimus

*rodiklio poveikis statistiškai reikšmingas, kai statistinio reikšmingumo lygmuo lygus 0.05

Ištyrus mokyklos vadovų lyderystės elementų poveikį mokytojų atsakomybei už savo veiklą ir priimamus sprendimus nustatyta, kad mokyklos vadovų lyderystės apraiškos neturi statistiškai reikšmingo poveikio mokytojų atsakomybei už savo veiklą ir priimamus sprendimus, nes visi modelio paramterų įverčiai nėra statistiškai reikšmingi, nes $p > 0.05$ (žr. 10 lentelę). Galima teigti, kad didesnis mokyklos vadovų lyderystės išreikštumas neturi reikšmingo poveikio mokytojų atsakomybės jausmo didinimui priimant sprendimus.

10 lentelė. Mokyklos vadovų lyderystės elementų poveikis mokytojų atsakomybei už savo veiklą ir priimamus sprendimus

	B	Beta	T	p
(Konstanta)	2.461		5.823	0.000
Savęs pažinimas	0.226	0.245	1.554	0.124
Moralinė perspektyva	0.219	0.216	1.363	0.176
Atviras ir skaidrus bendravimas	-0.247	-0.278	-1.331	0.187
Nešališkas sprendimų priėmimas	0.202	0.270	1.515	0.134

Priklausomas kintamasis: Atsakomybė už savo veiklą ir priimamus sprendimus

*rodiklio poveikis statistiškai reikšmingas, kai statistinio reikšmingumo lygmuo lygus 0.05

Ištyrus mokyklos vadovų lyderystės elementų poveikį informatyviai mokytojų atsakomybės taikymui nustatyta, kad mokyklos vadovų moralinės perspektyvos išreikštumas turi teigiamą ir statistiškai reikšmingą poveikį mokytojų informatyviai mokytojų atsakomybės taikymui, nes $b = 0.269$, $p = 0.034 < 0.05$ (11 lentelė). Galima teigti, kad kuo mokyklos vadovai labiau išskiria moralines perspektyvas, tuo labiau tai mokytojus skatina būti labiau atsakingus. Kiti lyderystės elementai neturi reikšmingo poveikio mokytojų informatyviai atsakomybės taikymui.

11 lentelė. Mokyklos vadovų lyderystės elementų poveikis mokytojų informatyviam atsakomybės taikymui

	B	Beta	T	p
(Konstanta)	2.904		8.821	0.000
Savęs pažinimas	0.108	0.149	0.956	0.342
Moralinė perspektyva	0.269	0.337	2.154	0.034*
Atviras ir skaidrus bendravimas	-0.192	-0.274	-1.330	0.187
Nešališkas sprendimų priėmimas	0.162	0.274	1.563	0.122

Priklausomas kintamasis: Informatyvus atsakomybės taikymas

*rodiklio poveikis statistiškai reikšmingas, kai statistinio reikšmingumo lygmuo lygus 0.05

Ištyrus mokyklos vadovų lyderystės elementų poveikį asmeniniam ir akademiniam sąžiningumui nustatyta, kad mokyklos vadovų savęs pažinimo skatinimas ($b = 0.314$, $p = 0.006 < 0.05$) ir moralinės perspektyvos išreikštumas skatinimas ($b = 0.252$, $p = 0.045 < 0.05$) daro teigiamą ir statistiškai reikšmingą poveikį mokytojų asmeniniam ir akademiniam sąžiningumui. Galima teigti, kad mokyklos vadovams skatinant savęs pažinimą ir įžvelgiant moralines perspektyvas, mokytojus tai veikia teigiamai ir jie tampa labiau sąžiningi, tiek asmeniškai, tiek akademinėje prasmėje. Tuo tarpu, atviras ir skaidrus bendravimo lyderystės išreikštumas turi neigiamą poveikį mokytojų asmeniniam ir akademiniam sąžiningumui ($b = -0.383$, $p = 0.009 < 0.05$) (12 lentelė). Tai reiškia, kad kuo labiau mokyklos vadovai skatina atvirą ir skaidrų bendravimą, tuo mokytojai yra labiau linkę elgtis nesąžiningai. Kiti lyderystės elementai neturi reikšmingo poveikio mokytojų asmeniniam ir akademiniam sąžiningumui.

12 lentelė. Mokyklos vadovų lyderystės elementų poveikis mokytojų asmeniniam ir akademiniam sąžiningumui

	B	Beta	T	p
(Konstanta)	2.867		8.788	0.000
Savęs pažinimas	0.314	0.426	2.800	0.006*
Moralinė perspektyva	0.252	0.312	2.036	0.045*
Atviras ir skaidrus bendravimas	-0.383	-0.540	-2.679	0.009*
Nešališkas sprendimų priėmimas	0.144	0.240	1.398	0.166

Priklausomas kintamasis: Asmeninis ir akademinis sąžiningumas

*rodiklio poveikis statistiškai reikšmingas, kai statistinio reikšmingumo lygmuo lygus 0.05

Ištyrus mokyklos vadovų lyderystės elementų poveikį tarpasmeninių sątykių kūrimui nustatyta, kad mokyklos vadovų savęs pažinimo skatinimas ($b = 0.425$, $p = 0.0001 < 0.05$) turi teigiamą ir statistiškai reikšmingą poveikį mokytojų tarpasmeninių sątykių kūrimui. Galima teigti, kad mokyklos vadovams skatinant savęs pažinimą, mokytojus tai veikia teigiamai ir jų tarpasmeniniai sątykiai gerėja. Tuo tarpu, atviras ir skaidrus bendravimo lyderystės išreikštumas neigiamai veikia mokytojų tarpasmeninius sątykius, nes $b = -0.379$, $p = 0.012 < 0.05$ (13 lentelė). Tai reiškia, kad kuo labiau mokyklos vadovai skatina atvirą ir skaidrų bendravimą, tuo labiau mokytojų tarpasmeniniai sątykiai prastėja. Kiti lyderystės elementai neturi reikšmingo poveikio mokytojų tarpasmeninių sątykių kūrimui.

13 lentelė. Mokyklos vadovų lyderystės elementų poveikis mokytojų tarpasmeninių santykių kūrimui

	B	Beta	T	p
(Konstanta)	2.381		7.074	0.000
Savęs pažinimas	0.425	0.526	3.671	0.000*
Moralinė perspektyva	0.180	0.202	1.405	0.164
Atviras ir skaidrus bendravimas	-0.379	-0.487	-2.566	0.012*
Nešališkas sprendimų priėmimas	0.199	0.303	1.874	0.064

Priklausomas kintamasis: Tarpasmeninių santykių kūrimas

*rodiklio poveikis statistiškai reikšmingas, kai statistinio reikšmingumo lygmuo lygus 0.05

Mokyklos vadovų autentiškos raiškos ir socialinės atsakomybės kokybinė duomenų analizė

Tyrimo rezultatai yra suskirstyti į 3 skirnius. Kategorijos paryškintos juodu šriftu (Bold), o subkategorijos – pabrauktu (Underline), citatos – pasvirusiu (Italic). Tyrimo dalyvių citatos iš interviu, užbaigiamos lenktiniuose skliaustuose nurodant jų pseudoniminį vardą. Atliekant šį tyrimą, buvo atskleistos tokios temos: mokyklos vadovų autentiškos lyderystės raiška ir savybės, socialinės atsakomybės suvokimas, raiška, įgyvendinimas bei kontrolė. Kiekviena temos kategorija yra suskirstyta į daugybę subkategorijų. Subkategorijos bus išskirstytos ir aprašytos tos, kurios labiausiai siejasi su tyrimo tema.

1.1. Mokyklos vadovų autentiškos lyderystės raiška

Analizuojant temą mokytojų vadovų autentiškos lyderystės raiška išryškėjo buvo išskirtos tokios kategorijos: autentiškos lyderystės savybės, socialinės atsakomybės suvokimas bei raiška ir socialinės atsakomybės įgyvendinimas ir kontrolė. Kategoriją **autentiškos lyderystės savybės** sudaro tokie komponentai: savimonė, moralinis pagrindas, bendravimas ir bendradarbiavimas su pavaldiniais, kolegialus sprendimų priėmimas.

Autentiškas lyderis pasižymi pasitikėjimu savimi, kurio pagrindas dažnai būna gerai savęs suvokimas, savo stipriųjų ir silpnųjų savybių žinojimas.

Manau, kad gerai save pažįstu, žinau savo silpnąsias ir stipriasias savybes. . Žinau savo mokymosi stilių, kadangi jau vien vadovu norint dirbti, tai tave ne tik save labai gerai pažinoti, bet tave ir įvertina įvairiais klausimynais. (Inga)

Autentiškas lyderis ir yra tokia asmenybė, kurisi ieško geriausių veiklos būdų ir formų, kadangi pažįsta save, yra atradęs savo darbo stilių, jį įvaldęs, žino, kaip, koku būdu gali pasiekti optimalių rezultatų, be to, sukuria palankią mokymosi aplinką, elgiasi natūraliai, yra užsitarnavęs aplinkinių pagarbą. (Kainauskienė, 2014)

Na per tiek metų save turiu pažinti. Manau, kad gerai pažįstu. Žinau savo silpnąsias ir stipriasias savybes. (Jonas)

Skirtingai nei progimnazijos ir gimnazijos vadovai, pagrindinės mokyklos vadovė pripažįsta, jog save pažįsta tik iš dalies. Laiko save ne silpna. Galima teigti, jog tik tam tikrose aplinkybėse, kurios gali būti nepalankios arba priešingai palankios leidžia atsiskleisti kaip asmenybei ir pažinti save.

Iš dalies, tai priklauso nuo aplinkybių..nesu silpna.. (Agnė)

Kitas svarbus komponentas, kuris išryškėjo analizėje tai atvirumas. Atvirumas autentiškoje lyderystėje labai svarbus tiek kaip savybę bendraujant su pavaldiniais ir sukuriant pasitikėjimu grįstus santykius. Santykių skaidrumas reiškia savo autentiško „aš“, o ne netikro ar apsimestinio „aš“ pateikimą kitiems. Toks elgesys skatina pasitikėjimą ir yra susijęs su atviru dalijimusi informacija ir savo asmeninių minčių bei jausmų išraiška, siekiant parodyti kiek įmanoma mažiau netinkamų emocijų (Kernis, 2003).

Atvirumas yra, bet iki tam tikro laipsnio. Jis nėra visiškai šimtaprocentinis, kadangi yra dalykų, kurie liečia tik mane, sakykim. Na jeigu sakykim aš būsiu atviras prieš kažkokį žmogų, tai galbūt tam žmogui pakenks tas mano atvirumas. (Jonas)

Tai visų pirma yra atvirumas, tai yra kaip tu atvirai dirbi, tai yra visi bendravimo ir bendradarbiavimo visi principai yra atviri. Pasitikėjimas, aš tikrai tikiu kiekvienu žmogumi, tikiu, kad jis gali. (Inga)
Pakankamai atvirai su visais pasitarimų metu, ypatingais atvejais- konfidencialiai ir asmeniškai. (Agnė)

Tačiau, Jono ir Agnės analizėje galima sakyti atsispindėjo profesionalumas, kadangi jie akcentavo, jog atvirumas yra sąlyginis, tik iki tam tikros ribos. Nes būna atvejų, kuomet visiškas atvirumas gali būti žalingas.

Sekantis komponentas išryškėjęs analizėje yra moralinis pagrindas, kuris autentiškoje vadovaujasi vertybėmis, įsitikiniais. Eilė autorių (Chan, Hannah, ir Gardner, 2005; Eigel ir Kuhnert, 2005; Hannah, Lester, ir Vogelgesang, 2005; Luthans ir Avolio, 2003; May ir kt., 2003), teigė, kad moralinio vystymosi pažanga yra būtina, jei lyderis nori įgyti autentiškumą.

Aš kokias vertybes aš įsivaizduoju taip ir elgiuosi. Vienas dalykas, kaip tu nori, kad su tavimi elgtusi reiškia, taip tu elgiesi ir su žmonėmis. Tai aš labai pripažįstu bendražmogiškąsias vertybes ;gėris, grožis ir tiesa. Ištikrųjų tomis bendražmogiškomis visada vadovaujuosi . Ir na žmogus žmogui visada draugas ir visada su žmogum gali susitarti jeigu tu, tik su juok kalbiesi. (Inga)

Autentiškos lyderystės branduolys yra etikos / moralinis komponentas užima svarbią vietą kaip ir visi lyderystės tipai. Socialiniai psichologai apibrėžia ir autentiškumo svarbą pažangaus lyderio doroviniam vystymuisi (Walumbwa ir kt, 2008). Autentiški lyderiai atkreipia dėmesį ir į rūpinasi etikos klausimais bei vadovaujasi nusistovėjusiais moralės principais ir vertybėmis. (Peus, 2012). O pasak George ir Sims (2008) autentiškiems lyderiams aktualu vertybių puoselėjimas. Pasak minėtų autorių, tokių lyderių vertybės kyla iš jų pačių asmeninių įsitikinimų ir dažniausiai yra matuojamos veikla, jaučiant pasipriešinimą ar susidūrus su pasipriešinimu. Atsitikus taip, jog tokie lyderiai nepropoguoja teigiamų vertybių, pasekėjai iš karto praranda tikėjimo jausmą lyderio eskaluojama lyderyste.

Viskas prasideda nuo žmogiškųjų išteklių- mokykloje dirbančių žmonių vertybių. Kuriant stiprią bendruomenę- svarbiausia tamprūs ryšiai su tėvais per vaikų ugdymą. (Agnė)

Agnės teiginiuose išryškėjo bendruomenės kūrimas, pagrįstas tarpiais ryšiais ir vertybėmis. Sergiovanni (2005) nuomone, mokyklų vadovams savo mokyklose turi kurti bendruomenės parentas atsakomybe. Tai, anot mokslininko, yra pats tiesiausias ir efektyviausias kelias, siekiant į mokyklos rezultatyvumo. Bendruomenės sąmoningumas atsiranda iš bendro sąmoningumo ir supratimo, suteikiančio bendruomenės identiškumo, bendruomeniškumo ir įsitraukimo jausmus, kurie padeda sukurti glaudžiai palaikomą reikšmingų santykių tinklą, turintį moralinių niuansų. Taip pat tyrimo dalyvė paminėjo kaip svarbų dalyką- tai ryšiai su mokinių tėvais. Tėvų dalyvavimas švietimo procese gali turėti teigiamos įtakos vaikų pasiekimams mokykloje – tėvų komunikacija dėl mokyklos reikalų, lūkesčiai vaiko atžvilgiu ir tai, kaip jie palaiko savo vaiką, daro poveikį mokymuisi (Castro ir kt, 2015; Jeynes, 2007; Menherre ir Hooge, 2010). Todėl nereikėtų pamiršti ir akcentuoti, kad tėvų dalyvavimas mokyklos veikloje taip pat gali turėti netiesioginės arba – ir tiesioginės įtakos ne tik mokslo

pasiekimams. Nustatyta, kad tėvų atliekamas vaikų gebėjimų, vilčių, lūkesčių ir vertybių vertinimas turi įtakos vaikų lūkesčiams, ugdoma kompetencijai, vertybėms. Todėl tyrimo dalyvė ir paminėjo tėvų vaidmenį kuriant stiprią vertybėmis grįstą bendruomenę.

Skirtingai nei Agnė ir Inga, Jonas savo veikloje vadovaujasi pedagogų etikos principais, kurių turi absoliučiai kiekviena mokykla.

Mes vadovujamės pedagogų etikos principais, kurių turime pasitvirtinę mokykloje, viešai aptarę, su visais išdiskutavę ir kaip sakyt, visiems priimtina. Ir stengiamės laikytis to. (Jonas)

Bendravimas ir bendradarbiavimas subkategorija reiškia mokyklos vadovo ir pavaldinių santykius, kuris paremti atviru, skaidriu bendravimu.

Visokiais būdais, šiais laikais komunikavimo būdų labiau daug. Aš kitoks, aš nesu kabinete, aš nebūnu kabinete, nebent reikia labia kažką daryti dirbt, darbo aišku to yra. O šiaip aš koridoriuje, su žmonėmis, ypač pertraukų metu, su mokytojais šnekam, su vaikais šnekamės. (Jonas)
Vadovas turi glaudžiai bendradarbiauti su mokinių tėvais per savivaldą kad turėtų visa informaciją iš visų pusių. (Agnė)

Dar viena subkategorija išryškėjusi tyrimo analizėje yra kolegialus sprendimų priėmimas. Šis komponentas, apibūdinantis autentišką lyderystę, yra dažnai literatūroje apibrėžiamas kaip subalansuotas apdorojimas. Subalansuotas apdorojimas rodo teisingą sprendimų priėmimo procesą. Šiame procese visa informacija yra analizuojama objektyviai vertinant atsisakymus suteikti leidimą dinamiško procesu metu, kuomet asmuo nuolat nagrinėja jo arba jos stipriąsias ir silpnąsias puses. (Walumbwa ir kt., 2008, Ilies ir kt., 2005, Gardner ir kt., 2005) Šiame procese yra būdinga pavaldinių įgalinimas priimant sprendimus, abipusis bendradarbiavimas, skirtingų nuomonių ir požiūrių išklausa prieš priimant sprendimus.

Viską priimam kolegialiai tai yra viską kolegiškai sprendžiame, pasidaliname funkcijomis, atsakomybe ir kas už kiekvieną dalyką. Jei kažkoks sprendimas dėl naujovių kažkos sprendimas tai hktada tariamės, sulaukiame siūlymų iš mokytojų, tada tariamės su administracija. Jeigu čia daugiau kažkokie siūlymai kur čia reikalinga su tėvais derintis, tada su tėvais derinamės su mokyklos taryba derinamės. Na žodžiu, tikrai visi kartu. (Inga)

Na jeigu tai yra kažkoks sprendimas kardinalus kur reikia to balsavimo. O taip tikrai visada daugumos balsu yra viskas priimama tie sprendimai. Demokratiškumas, pasidalytoji lyderystė, pas mane visi pasidaline funkcijomis. Visi žino, visais aš labai tikiu ir tikrai tą atsakomybę deleguoju. (Inga)

Tyrimo dalyvė Inga teigia jog, sprendimą priėmimą demokratiu principu, daugumos narių balsais bei pasidalytą lyderystę. Jonušaitė ir Žvirdauskas (2007) teigia, jog pasidalintoje lyderystėje, svarbu ne tik individualus reiškinys, tačiau ir sistema, kurią sudaro individai bei darbas didelėse grupėse. Pasidalintoji lyderystė leidžia suprasti socialinio vadovavimo funkciją, kuri daloma per kelis asmenis, ir užduotys yra atliekamos sąveikos metu ir kolektyviniu būdu. (Jones ir kt., 2012) Taip, pat teigė ir Haris (2010), ypatingai svarbu pasidalytosios lyderystės praktikos, kurios orientuotos į sąveiką ir komunikaciją. Labai svarbios yra lyderystės sąlygos. Kada lyderystė pasidalinama tarp asmenų. Tačiau, tyrinėtojas mano jog, veiksminga lyderystė privaloma būti kordinuojama. Anot tyrimo dalyvės pasidalytoji lyderystė tada kai atsakomybė padalinta ir deleguojama. Tačiau, anot Haris (2009), pasidalytoji lyderystė tai nėra delegavimas atsakomybių. Ji negali būti nurodyta, paskirst ar kitai direktyvos būdu nurodyta, ji turi būti pasiekta visų narių kartu. Šiuo modeliu norima pabrėžti, jog visi nariai nerpivalo būti lyderiais, tačiau jie bet kuriuo momentu turi galimybę jais tapti. Tyrinėtojos teigimu šioje vietoje, kad toks tikslas būtų pasiektas labai svarbus yra pasitikėjimas ir parama.

Sprendimai priimami vaiko naudai, išdiskutavus darbo grupėse, su mokinių tėvais. (Agnė)

Trupp ir kt. (2003) yra pažymėję, jog daugelis mokytojų turėtų būti ribotai atsakingi už mokinių pasiekimus, kadangi egzistuoja daugiau arba mažiau palaikančios šeimos situacijos poveikis.

Šiaip mokykloje sprendimus priimame kolegialiai, ne visur tik tai vienas direktorius. Daugelio atveju tariamasi su darbuotojais, su mokytojais. Mokykloje ne paslaptis, yra ne vien tik mokytojai, bet ir aptarnaujantis personalas. Na nėra tokio diktato kaip vien tik iš mano pusės, vengiu aš tokio dalyko. (Jonas)

Sekančią kategoriją sudaro mokyklos vadovų **socialinės atsakomybės suvokimas**. Šioje kategorijoje išryškėjo tokios subkategorijos: atsakomybė už savo veiklą ir priimamus sprendimus, tarpasmeninių santykių kūrimas, asmenis ir akademininis sąžiningumas, etiškas elgesys.

Vienai ar kitaip direktorius yra lyderis mokykloje. Visi žiūri į direktorių, jei mokykla šiukšlina kaltas direktorius, jeigu aplink mokyklą šiukšlina kaltas direktorius. Jeigu mokiniai kažkur kažką tai padarė – kaltas direktorius. Nes logiška, kad visi kreipiasi į jį. Tai šioje vietoje aš jaučiu visą atsakomybę, už visą

bendruomenę, ir už tėvus, ir už mokinius ir už mokytojus. Už mokytojus prieš tėvus, už vaikus irgi prieš tėvus atsakomybę jaučiu, nes aš sutartį pasirašau su tėvais. Tai šioje vietoje, aišku jeigu aš būčiau vienas, tai būčiau neteisus, nes aš turiu aš deleguoju funkcijas pavaduotojam, klasės auklėtojam atsakomybę stengiuosi dalintis. (Jonas)

Tyrimo dalyvės Ingos nuomone, jos suvokimas socialinės atsakomybės labai platus, tiek pradedant ja kaip mokyklos vadovu, funkcijų delegavamimu pagal galimybes. Jos atsakyme išryškėja visos socialinės atsakomybės subkategorijos. Pasak Augustinienės ir kt. (2015) socialinės atsakomybė mokykloje yra mokyklos darbuotojų, kaip jos bendruomenės motyvuotų narių, savanoriškai prisiimta atsakomybė visuomenei. Taip pats atskaitingi aplinkai už savo veiklą ir padarytų sprendimų rezultatus, moralinių principų, demokratinių ir darnaus vystymosi vertybių, skaidraus ir etiško elgesio visuma, pasireiškianti savanorišku aktyviu dalyvavimu, socialiai atsakingo elgesio ugdymu ir įsipareigojimu atsižvelgti į suinteresuotųjų šalių poreikius, laikytis įstatymų bei tarptautinių normų.

Tai socialinė atsakomybė, kai kiekvienas turi tą sritį už ką jis yra atsakingas. Kiekvienas žmogus yra šiaip asmeniškai atsakingas už santykius. Už santykius tiek tarp suaugusiųjų tiek su mokiniais, ir už santykius su tėvais. Toliau yra atsakomybė už tai ką tu darai už savo veiklą, kaip mokytojas dėsto pamoką. Aš kaip vadovas kaip aš dirbu ir bendrauju su žmonėmis ar su aukštesnėmis instancijomis (Inga)

Sergiovanni (2005) mokyklą apibrėžia bendruomenę, kaip morale pasižyminčia instituciją, dviems aspektais. Pirma, egzistuoja moralinės sąsajos tarp mokyklos objektų; mokinių, mokytojų, tėvų, mokyklos personalo bei mokyklos vadovo. Nes savo ruožtu mokykla pati perteikia moralines normas. Antra, mokykla skatina savikontrolę. Autorės pastebėjimu, tokie moraliniai sąryšiai yra žymiai stipresni, negu skatinami iš išorės. Pastebėtina, jog moraliniai saitai yra stipresni negu skatinami iš aplinkos stimulų. Šie saitai vienija mokyklos bendruomenę.

Mokiniai irgi suvokia, kad jie turi mokytis, turi mokytis, turi ateiti į mokyklą, turi nešioti uniformas, yra taisyklės ir visą kitą. Tai va ta socialinė atsakomybė yra kaip bendrauji, ir kaip tu dirbi ir galiausiai atsakomybė už rezultatus. (Inga)

Tyrimo dalyvės Ingos atsakymuose atspindėjo ir mokinių atsakomybė mokytis ir laikytis mokyklos taisyklių .

Sekanti kategorija tai **vaidmuo**. Mokyklos vadovas pasak tyrimo dalyvių užima svarbiausią ir pagrindinį vaidmenį. Nors ir pavaldiniai priima savo noru tas atsakomybes, tačiau vadovas vistiek paskirsto ir skiria vienokias ar kitokias atsakomybes. Visigi vadovo preogatyva yra žmogiškųjų išteklių valdymas tai yra viso savo personalo adekvatus pareigų paskyrimas pagal kompetencijas.

Tai, kad tu ištiktųjų bendraudamas ir bendradarbiaudamas su žmonėmis, visų pirma deleguoji tas funkcijas ir tas atsakomybes, už kurias žmonės yra atsakingi ir jie prisiima tas atsakomybes. Svarbiausia pastebėti žmogų, kuris gebės tai padaryti. Neužkrauti yra pagrindinė vadovo funkcija, kad tikrai skirti tą atsakomybę už kurią žmogus tikrai sugebės, nes jeigu tu skirsi didesnę iššūkį ar atsakomybę deleguosi didesnę negu žmogus gali padaryti tai, na tai ištiktųjų rezultatų jokių nebus. Tai kiekvienam pagal gebėjimus. Tai kiekvienam pagal gebėjimus tu ir deleguoji tai ką jis sugeba, kur jis yra geriausias. Tai čia yra tas svarbiausias vaidmuo – pamatyti ir priskirti. (Inga)

Pagrindinis. PAGRINDINIS vaidmuo čia yra. Jeigu vadovas pro pirštus žiūrės, tai žiūrės ir pavaduotojai ir mokytojai. (Jonas)

Vadovas turi glaudžiai bendradarbiauti su mokinių tėvais per savivaldą kad turėtų visa informaciją iš visų pusių. (Agnė)

Socialinė atsakomybės raida mokykloje tyrimo dalyvių nuomone pasireiškia daugelio aspektais. Tarpasmeniniais santykiais, mokinių akademinio sąžiningumu išryškėjo Ingo atsakymuose. Žymiai daugiau apraiškų įvardijo Agnė, pradinės mokyklos vadovė. Ji įvardijo santykius. Todėl ir kiekybinė duomenų analizė atskleidė aukštą mokytojų socialinės atsakomybės raidos koeficientą payginus su kitomis mokyklomis vertinama žymiai geriau. Taip pat išryškino ugdymo svarbą,

Iš santykių gali spręsti, nes kada tu apklausi mokinius, kada jie džiaugiasi gražiais santykiais, kada džiaugiasi ugdymo procesu, rezultatais kokie yra, nes mūsų rezultatai tirkai yra aukšti. Džiaugiasi tais gerais rezultatais. Tai va čia ir yra, taip jie ir pasireiškia. (Inga)

Socialinė atsakomybė pasireiškia per mokyklos kultūrą : išorinis ir vidinis vertinimas, santykiai su socialiniais partneriais, bendruomeniniai projektai, mokyklos reitingai ir užpildymas. (Agnė)

Tai vat būtent šioje vietoje pas mus mokykloje, aš kaip tik laikau viena iš stipresnių pusių, nežinau kodėl čia gavosi toks pilietiškumas toks mokykloje. Galbūt nuo mokyklos pavadinimo. Kadangi, skatinam vaikus pilietiškai elgtis ir dalyvaujam įvairiuose projektuose. Va čia toks buvo visos bendruomenės projektas, reiškia demokratinio ugdymo, pilietiškumo ugdymas per demokratinio demokratiškumo principus, jeigu išvertus tą pavadinimą. Tai skatinimo, ir tėvus, ir mokytojus, ir vaikus bendrai priimti sprendimus mokykloje, kurie duotų naudą visiems. Ir ištiktųjų vykstant tam projektui, jis yra pastovus, vyksta kasmet. (Jonas)

Čia ir yra pilietiškumas. Ir šitą visą dalyką, ne tik tėvai, bet ir vaikai, sakyki, antrokas sėdi kartu su mokytoju, su tėvais ir iškelia tokią problemą, kad aš vat valgykloj susiduriu su tokiom problemom, kaip čia būtų ją spręsti. Tai mes sprendžiam ar reikia tai daryti, jeigu reikia tai kaip tą daryt ir yra tokių problemų kurios va kasmet išlenda. Ir man lengviau yra, aš turiu kuo pasiremti. Kodėl aš darau tą, nes kainuoja nemažai. Kodėl pinigus skiriam šitam dalykui o ne šitam. Todėl, kad taip nusprendėm, demokratiškai pileitiškai. Bet vėlgi aš kalbu apie tą patį, kalbėjimasis, kalbėjimasis su tėvais, su vaikais, su mokytojais. Mokytojai negali būti aukščiau už kitus ar aukščiau už mokinį, arba mokiniai aukščiau už kažką. Visi turi vienodas teises, tik mokytojas moko, tėvai leidžia vaikus, o vaikai mokosi. Visi suinterasuoti, kad rezultatas būtų geras. (Jonas)

Socialinės atsakomybės įgyvendinimas ir valdymas mokykloje vyksta per projektus, tam tikrus principus, mokyklos bendruomenę bei ją sudarančiais žmogiškuosius išteklius, kurie yra esminė socialinės atsakomybė ašis.

Viskas prasideda nuo žmogiškųjų išteklių- mokykloje dirbančių žmonių vertybių. Kuriant stiprią bendruomenę- svarbiausia tamprūs ryšiai su tėvais per vaikų ugdymą. (Agnė)

Tyrėjai Fichman ir kt. (2006) nustatė, kad dėl akademinų, socialinių, emocinių bei vystymosi poreikių, kuriuos akivaizdžiai reiškia mokiniai, mokytojai yra linkę išplėti savo atsakomybę. Jų tyrimų išvadose teigiama, kad mokytojų atsakomybės už mokinių akademinę sėkmę jausmui įtakos turi kontekstiniai mokyklos veiksniai, įskaitant mokyklos dydį (Helker ir Wosnitza, 2014), etinė ir socialinė-ekonominė, (Diamond ir kt. 2004) kultūrinė aplinka (Barret, 2005; Karakaya, 2004). Pastarasis faktas ypatingai svarbus mokytojų jaučiamai atsakomybei už teigiamus ir neigiamus mokymosi rezultatus (Matteucci, 2008;). Trupp ir kt. (2003) yra pažymėję, jog daugelis mokytojų turėtų būti ribotai atsakingi už mokinių pasiekimus, kadangi egzistuoja daugiau arba mažiau palaikančios šeimos situacijos poveikis. Akivaizdu, jog tėvų dalyvavimas švietimo procese gali turėti teigiamos įtakos vaikų pasiekimams mokykloje – tėvų komunikacija dėl mokyklos reikalų, lūkesčiai vaiko atžvilgiu ir tai, kaip jie palaiko savo vaiką, daro poveikį mokymuisi (Castro ir kt, 2015; Jeynes, 2007);

Vėl galiu pasakyti, kad tie demokratinio ugdymo principai, kuriuo mes taikom mokykloj jie ištikrųjų duoda vaisių. Tas valdymas man yra žymiai paprastesnis

dabar. Todėl, akd kilus kažkokiai idėjai, minčiai, iškart kviečiama grupė žmonių, kurie gvildena ją išnarplioja ir pasako reikia mum to ar nereikia. Reiškia ne vienpusiškai priimami sprendimai. Dėl to, kas geriau, geriau ir patiem vaikam mokytojam ir tėvam, o labiausiai tai man, žinokit. Už tai, kad aš priimu kažkokį tai sprendimą, išleidžiu pinigų dalį ir aš turiu užnugarį, kodėl aš tą darau. Nes gali ten pavyzdžiui sakyt, mesrenkam tuos du procentus įvairiem projektam, kur jie panaudojami? Man lengva labia atsiskaityt. O va tas kainavo tiek ir tiek, sumokėjom. Ne aš sugalvojau, bet visi. Tai nereiškia kad aš atsipurtau tos atsakomybės, bet ta atsakomybė yra bendra, kaip ir pasidalinta. (Jonas)

Anot autorių Zhang, Bartol (2010), tokį vadovo elgesį galime traktuoti kaip įgalinantį, kuris savo pastangomis, padeda pamatyti savo kaip vadovo vadovavimo efektyvumą vadovaujamaome įstaigoje, bei paskatinti pačius darbuotojus imtis atsakomybės, priimant sprendimus. Anot Navickienės (2012) lyderystės aspektu edukacinis įgalinimas veiklai reiškia, jog mokyklos vadovas - lyderis savo geru pavyzdžiu įgalina mokyklos bendruomenę bendrai mokyklos veiklai, ne tik komandiniam, bet ir individualiam . Edukacinis įgalinimas skatina mokyklos bendruomenę dalyvauti sprendimų priėmimuose, kuriant mokyklos viziją, misiją bei siekiant visokiariopos mokyklos sėkmės);

Įgyvendinama ir valdoma per tą funkcijų delegavimą kadangi yra tikrai ir pagalbos specialistai mokykloje. Tai kiekvienas ir psichologas, ir socialinė pedagogė yra, ir vaiko gerovės komisija yra ir mokytojų taryba yra ir metodinė taryba, ir metodinės grupės yra ir mokyklos taryba ir mokinių savivaldos seimas, tai žodžiu vat visos šios grandys struktūrinės, tai vat būtent turinčios savo socialinę atsakomybę jos ir atsako už tai ką jos dar ir tikrai taip įgyvendinama taip ir valdoma. (Inga)

DISKUSIJA

Socialinės atsakomybės ugdymas šių dienų švietimo sistemos viena iš aktualių temų. O socialinės atsakomybės ugdymas ir siekis išugdyti pilietišką asmenybę atspindi kiekvienos mokyklos vizijoje ir misijoje. Lyderystė grįsta vertybėmis ir įsitikinimais, tiek organizaciją tiek jodmvadovą daro išskirtinumo ir efektyvumo šaltiniu, motyvacija aplinkiniams. Šis tyrimas, atskleidė, jog lyderystė turi teigiamą ir reikšmingą poveikį mokyklos socialinei atsakomybei.

Šio darbo teorinėje dalyje buvo siekiama pagrįsti mokyklos vadovo autentiškos lyderystės bei mokyklos socialinės atsakomybės sąvokas. Autentiškos lyderystės sąvokos konceptualizavimas yra ganėtinai sudėtingas, kadangi autentiška lyderystė neseniai tik transformavosi iš obstruktyvios lyderystės koncepcijos į visiškai susiformavusios lyderystės koncepcijos pagrindus. Tokia išvada susidaro lyginant įvairių autorių požiūrius iš įvairių perspektyvų. Galime teigti, dar iki šiol kyla daug klausimų apie šios teorijos pradmenis ir autorių pateiktą duomenų, kuriuos jie paėmė iš kitų lyderystės teorijų, bet nesukūrė savo. Todėl tiek nedaug informacijos. Iš dalies galime teigti, jog ji dar nauja ir tai sąlyginai pateisina. Todėl darbo teorinė dalis tarytum lyginamoji analizė, kuri parašyta vadovaujantis daugelio autorių požiūriais, sudėtinga padėti galutines baigtines gaires ir jos toli gražu nėra tokios. Socialinės atsakomybės sąvokos reikšmė buvo imta kaip bendrinė sąvoka. Tačiau atsižvelgusi į darbo temą, pasigilinta ir apie atsakomybę mokyklos kontekste. Ši sritys pasirodė gana problematiška, nes iki šiol didžioji dalis užduočių ir atsakomybių šioje srityje yra neapibrėžta (Fishman ir kt, 2006; Patzold, 2008), tyrimų gausa nepasižymi, bet jeigu ir būna, tai tyrimuose dažniausiu objektu tampa mokytojai (Helker ir Wosnitza, 2014b). Todėl, siekiant kokybės ir išsamesnių tyrimų šios tematikos į tyrimą rekomenduotina įtraukti kitos mokyklos bendruomenės objektus tolimesniuose tyrimuose.

Empirinei daliai buvo tokių apribojimų, kaip mokyklos vadovų užimtumas, bei mokytojų nenoras pildyti anketų, taip pat dėl laiko stokos. Todėl, galima teigti, jog ir kai kurios anketos gali būti užpildytos atmetinai. Tačiau, remiantis duomenų analizės duomenis, tyrimas patvirtino iškeltą baigiamojo darbo hipotezę, jog egzistuoja teigiamos ir statistiškai reikšmingos sąsajos tarp mokyklos vadovų autentiškos lyderystės ir mokyklos socialinės atsakomybės. Taip pat kokybinė turinio analizė atskleidė, jog mokyklos kuriose vadovas daug dėmesio skiria socialinės atsakomybės raiškai ir ugdymui mokykloje, bendruomenė pasižymi gerais tarpusavio santykiais, mokiniai gerais rezultatais, o mokytojai etišku elgesiu bei aktyviu socialinės atsakomybės ugdymu.

IŠVADOS

- Mokyklos vadovai pasižymi savimone, iš ko seka atviras ir savo vertybėmis bei įsitikinimais grįstas bendravimas ir bendradarbiavimas su pavaldiniais. Taip pat išryškėjo vadovų edukacinis įgalinantis elgesys, kuris paremtas atsakomybe už priimamus savo sprendimus bei pavaldinius. Duomenų analizė, išryškino jog mokyklos socialinė atsakomybė yra tarpasmeninių santykių kūrimas grįstas vertybėmis mokyklos bendruomenėje, taip pat jos narių priisimta atsakomybės veikti pagal įsipareigojimus ir atsakyti už savo veiksmų pasėkmes. O mokyklos vadovo vaidmuo yra pagrindinis kuriant mokyklos socialinę atsakomybę.

- Atskleista mokyklos vadovo pozityvi ir reikšminga įtaka mokytojų socialinės atsakomybės ugdymui.

- Mokykloje, kurioje socialinės atsakomybės raiška akcentuojama ne tik dokumentuose, bet santykiuose, projektuose, kultūroje daugelyje mokyklos segmentuose, tuo labiau mokytojai ir mokyklos bendruomenė yra socialiai atsakinga. Visos mokyklos bendruomenės rezultatai yra geresni.

- Empyrinis tyrimas atskleidė, jog mokyklos vadovo autentiškos lyderystės elementai teigiamai skatina mokytojų socialinę atsakomybę. Vadovams reiškiant savęs pažinimo įdėją, teigiamai veikia mokytojų tarpasmeninių santykių kūrimas.

- Apskaičiavus koreliacijos koeficientus ir įvertinus jų statistinį reikšmingumą nustatyta, kad visos koreliacijos tarp mokyklos vadovo autentiškos lyderystės raiškos ir mokytojų socialinės atsakomybės raiškos, yra statistiškai reikšmingos, nes $p < 0.05$. Taip susiję mokyklos vadovų savęs pažinimo skatinimas ir mokytojų tarpasmeninių santykių kūrimas ($0.526, p < 0.05$), praktinis atsakomybės taikymas ($r = 0.435, p < 0.05$) veikimas pagal įsipareigojimus ($r = 0.45, p < 0.05$) bei nešališkų sprendimų priėmimų skatinimas, mokytojų tarpasmeninių santykių kūrimas ir gerinimas ($r = 0.436, p < 0.05$). Tačiau, teigiami ir statistiškai reikšmingi ryšiai sieja vadovų atviro ir skaidraus bendravimo skatinimą ir mokytojų praktinę socialinės atsakomybės raišką ($r = 0.222, p < 0.05$) bei asmeninį ir akademinį sąžiningumą ($r = 0.224, p < 0.05$).

- Regresinės analizės metodu apskaičiuoti rezultatai parodė, jog kad mokyklos vadovų lyderystės apraiškos neturi statistiškai reikšmingo poveikio mokytojų atsakomybei už savo veiklą ir priimamus sprendimus. O mokyklų vadovų atviro ir skaidraus bendravimo skatinimo poveikį nustatyta, kad ši mokyklos vadovų lydersytės raiška daro stipriausią

neigiamą ir statistiškai reikšmingą poveikį mokytojų praktiniam atsakomybės taikymui. Tai rodo, jog kuo vadovai labiau skatina atvirumą ir skaidrumą santykiuose, tuo mokytojai yra mažiau praktiškai mažiau atsakingi ugdyme.

- Mokytojų socialinė atsakomybė skirtingose mokymo įstaigose reikšmingai skiriasi, dėl vadovo lyderystės raiškos, socialinės atsakomybės vertinimo kaip ugdymo įstaigos šerdimi ir jos ugdymo aktualumu.

REKOMENDACIJOS

Mokyklos direktoriams :

- Savo veikloje plėtoti lyderystę ir užtikrinti jos raišką bei plėtotę visose mokyklos bendruomenės lygmenyse.
- Kurti mokyklos bendruomenę grįsta pasitikėjimu ir vertybėmis. Skatinti mokytis socialiai atsakingo visuomenės piliečio vaidmens. Skirti dėmesio atsakomybės supratimo gilinimui
- Įtraukti visą mokyklos bendruomenę kuriant socialiai atsakingą mokyklos bendruomenę bei naudoti įvairiais priemonės socialinės atsakomybės ugdymui.

Mokytojams:

- Labiau pasitikėti savimi, taikyti savianalizes ir refleksijas profesinėje veikloje. Pasitikėti savimi ir veikti pagal įsipareigojimus, atsakingai bei būti pavyzdžiu mokyklos bendruomenėje.
- Daugiau dėmesio skirti mokinių socialinės atsakomybės raiškai ir ugdymui. Sudaryti sąlygas atsakomybei ugdytis ir reikštis. Atsakingumo ugdymas dažniausia siejamas su savarankiškum ir valia. Todėl rekomenduotina atsižvelgti ir greta ugdyti mokinių emocinį intelektą.
- Informuoti tėvus apie mokykloje vykstančius procesus, kad tėvai galėtų kuo daugiau prisidėti atsakomybės ugdymo. Paskatinti mokinių tėvus aktyviai dalyvauti mokyklos, nes tėvų įsitraukimas reikštų įsipareigojimo prisiėmimą ir paskatintų vaikų atsakomybę.
- Vykdyti įvairias tarp mokytojų ir tėvų bendravimo bei bendradarbiavimo formas.

Tyrėjams:

- Remiantis šiame darbe jau sukurtu ir teorinėje darbo dalyje aprašytu lyderystės ir socialinės atsakomybės modeliu gali būti atliekami similiarūs tyrimai kitose ugdymo įstaigose. Tyrimo instrumentą galima modifikuoti, keisti tiek kiekybinio tyrimo dalį arba kokybinį tyrimą skiriant mokytojams.
- Siekiant dar labiau atskleisti analizuojamą temą, tyrimams gali būti pasirenkama didesnė imtis, į interviu įtraukiami ne tik įstaigų vadovai, mokytojai bet ir kitas administracinis personalas, mokiniai ir tėvai.

LITERATŪRA

1. Augustiniene, A., Jociene, J., Minkute-Henrikson, R. (2015). Social Responsibility of a Comprehensive School: Theoretical Insights of Its Modelling. *International Journal on Global Business Management and Research*, 3, (6).
2. Austin, J. E., & Leonard, H. B. (2008). Can the virtuous mouse and the wealthy elephant live happily ever-after? *California Management Review*, 51(1), 77–102
3. Aramavičiūtė V., Martišauskienė E., (2009). *Vertybės: švietimo strategijos ir realybė*. Pedagogika, 28-35.
4. Aguinis, H., & Glavas, A. (2012). What we know and don't know about corporate social responsibility: A review and research agenda. *Journal of Management*, 38(4), 932–968.
5. Avey, James, Palanski, Michael, & Walumbwa, Fred. (2011). When Leadership Goes Unnoticed: The Moderating Role of Follower Self-Esteem on the Relationship Between Ethical Leadership and Follower Behavior. *Journal of Business Ethics*, 98(4), 573-582
6. Avolio B.J., Mhatre K.H., (2012) Authentic Leadership Advances in Theory and Research on Authentic Leadership. *The Oxford Handbook of Positive Organizational Scholarship* (Chapter 59)
7. Avolio, B. J. (2005). Leadership development in balance: Made/Born. Mahwah, NJ : Lawrence Erlbaum.
8. Avolio, B. J., & Gardner, W. L. (2005). Authentic leadership development: Getting to the root of positive forms of leadership. *Leadership Quarterly*, 16: 315-338.
9. Avolio, B. J., Gardner, W. L., Walumbwa, F. O., Luthans, F., & May, D. R. (2004). Unlocking the mask: A look at the process by which authentic leaders impact follower attitudes and behaviors. *Leadership Quarterly*, 15: 801-823.
10. Avolio, B. J., & Luthans, F. (2006). The high impact leader: Authentic, resilient leadership that gets results and sustains growth. New York: McGraw-Hill.
11. Avolio, B. J., Sosik, J. J. Jung, D. I., & Berson, Y. (2003). Leadership models, methods, and applications. In I. B. Weiner (Ed.), *Handbook of psychology: Industrial and organizational psychology*: 277-307.
12. Avolio, B. J., & Walumbwa, F. O. (2006). Authentic leadership: Moving HR leaders to a higher level. In J. J. Martocchio (Ed.), *Research in personnel and human resources management*: 273-304. Oxford, UK: Elsevier/JAI Press.

13. Banerjee, S. B. (2008). *Corporate social responsibility: The good, the bad and the ugly*. *Critical Sociology*, 34 (1), 51–79.
14. Barysas M. (2010). *Socialinės atsakomybės įgyvendinimo ypatumai skirtingo pobūdžio organizacijose: sociologinė analizė*. Magistro darbas. Vilniaus pedagoginis universitetas.
15. Baronienė, D. (2008). Leadership as a prerequisite of effective management of educational organisation. *Socialiniai tyrimai*, 3(13), 19-31.
16. Beckman, T., Colwell, A., & Cunningham, P. H. (2009). The emergence of corporate social responsibility in Chile: The importance of authenticity and social networks. *Journal of Business Ethics*, 86, 191–206.
17. Beverland, M. B. (2005). Crafting brand authenticity: The case of luxury wines. *Journal of Management Studies*, 42(5), 1003–1029.
18. Beresnevičiūtė V., Dagytė V., Dapkus G., Katiliūtė E., Savičiūtė E., (2011) *Longitudinis lyderystės raiškos švietime tyrimas*. Vilnius, 288 p.
19. Bird, J. J., Wang, C., Watson, J., & Murray, L. (2009). Relationships among principal authentic leadership and teacher trust and engagement levels. *Journal of School Leadership*, 19, 153-171.
20. Bitinas, B., Rupšienė, L., Žyžiūnaitė, V., (2008). *Kokybinių tyrimų metodologija: vadovėlis vadybos ir administravimo studentams*. Klaipėda: S Jokužio leidykla – spaustuvė.
21. Bhattacharya, C. C., Korschun, D., & Sen, S. (2009). Strengthening stakeholder–company relationships through mutually beneficial corporate social responsibility initiatives. *Journal of Business Ethics*, 85, 257–272.
22. Branson, C. (2007). Effects of structured self-reflection on the development of authentic leadership practices among Queensland primary school principals. *Educational Management Administration & Leadership*, 35(2), 225-246.
23. Brown, M. E. & Treviño, L. K. (2006). Ethical leadership: A review and future directions. *Leadership Quarterly*, 17: 595-616.
24. Brown, M. E., Treviño, L. K., & Harrison, D. A. (2005). Ethical leadership: A social learning perspective for construct development and testing. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 97: 117-134.
25. Burrello, L., Knollman, G., Tosson, A. (2013). Educational justice for all: the capability approach and inclusive education leadership. *International journal of inclusive education*, Vol. 17, No. 5, 490–506.

26. Janiūnaitė, B., Budreckienė V. (2010). Mokyklos vadovo inovacinės veiklos prielaidos: Lietuvos atvejis. *Socialiniai mokslai*, 2 (68), 26-36.
27. Jones, S., Lefoe, G., Harvey M. & Ryland K., (2012) Distributed leadership: a collaborative framework for academics, executives and professionals in higher education., *Journal of Higher Education Policy and Management* Vol. 34, No. 1, 67–78
28. Castro, M., Expósito-Casas, E., López-Martín, E., Lizasoain, L., Navarro-Asencio, E., & Gaviria, J. (2015). Parental involvement on student academic achievement: A meta-analysis. *Educational Research Review*, 14, 33-46.
29. Cibulskas, G. ir Žydžiūnaitė, V. (2012). *Lyderystės vystymosi mokykloje modelis*. Vilnius
30. Chmiel, N. (2005). *Darbo ir organizacinė psichologija*. Kaunas: Poligrafija ir informatika.
31. Chan, A., Hannah, S. T., & Gardner, W. L. (2005). Veritable authentic leadership: Emergence, functioning, and impacts. *In* W. L. Gardner, B. J. Avolio, & F. O. Walumbwa (Eds.), *Authentic leadership theory and practice: Origins, effects and development: 3-41*. Oxford, UK: Elsevier Science.
32. Cheung, C., & Pomerantz, E. M. (2012). Why does parents' involvement in children's learning enhance children's achievement? The role of parent-oriented motivation. *Journal of Educational Psychology*, 104, 820-832.
33. Cristache, N (2006). The Role of Public Relations in social responsibility of Romanian Enterprises. 15-18
34. Cording, M., Harrison, J., Hoskisson, R., & Jonsen, K. (2014). "Walking the talk": A multi-stakeholder exploration of organizational authenticity, employee productivity & post-merger performance. *The Academy of Management Perspectives*, 28 (1), 38–56
35. Covey, S. (2003) *The 7 Habits of Highly Effective People*, -New York: Free Pres, p. 21-22.
36. Čekanavičius, V., Murauskas, G. (2000). *Statistika ir jos taikymai*, I. Vilnius: TEV, p. 240.
37. Česnyienė, R., ir Neverkevič, M. (2009). Įmonių socialinė atsakomybė ir jos iniciatyvų diegimo kliūtys smulkiojo ir vidutinio verslo įmonėse. *Verslas, Vadyba ir Studijos*, 261–270.
38. Dautaras, J., Trainienė, A. (2009). School leaders' approach to teacher incentive introduction *Qualität von Bildung und Kultur: Theorie und Praxis*, 323-332.

39. Diamond, J. B., Randolph, A., & Spillane, J. P. (2004). Teachers' expectations and sense of responsibility for student learning: The importance of race, class, and organizational habitus. *Anthropology & Education Quarterly*, 35(1), 75–98
40. Dibbon, D., Sheppard, B. (2011). *Improving the capacity of school system leaders and teachers to design productive learning environments*. *Leadership and policy in schools*, 10:125–144
41. Drucker. (2009). *Drukerio mokymo pagrindai*. Tai, kas svarbiausia iš Piterio Drukerio svarbiausių veikalų apie vadybą. Vilnius.
42. Eagly, A. (2005). *Achieving relational authenticity in leadership: Does gender matter?* *Leadership Quarterly*, 16(3), 459–474.
43. Eigel, K. M., & Kuhnert, K. W. (2005). Authentic development: Leadership development level and executive effectiveness. In W. L. Gardner, B. J. Avolio, & F. O. Walumbwa (Eds.), *Authentic leadership theory and practice: Origins, effects and development*: 357-385.
44. Epstein, J. L. (2011). *School, family, and community partnerships - Preparing educators and improving schools* (2 ed.). Boulder, CO: Westview Press
45. Fishman, W., Dibara J.A., Garner ,H. (2006) *Creating good education against the odds*. *Cambridge Journal of Education* 36(3), 383-398
46. Fulmer, C. A., & Gelfand, M. J. (2012). At what level (and in whom) we trust: Trust across multiple organizational levels. *Journal of Management*, 38(4), 1167–1230.
47. Gardner, W. L., Avolio, B. J., Luthans, F., May, D. R., & Walumbwa, F. O. (2005.) “Can you see the realme?” A self-based model of authentic leader and follower development. *Leadership Quarterly*, 16: 343-372.
48. Gardner, W. L., Avolio, B. J., & Walumbwa, F. O. (2005). Authentic leadership development: Emergent trends and future directions. In W. L. Gardner, B. J. Avolio, & F. O. Walumbwa (Eds.), *Authentic leadership theory and practice: Origins, effects and development*: 387-406. Oxford, UK: Elsevier Science.
49. Gardner, W. L., & Schermerhorn, J. R. (2004). Unleashing individual potential: Performance gain through positive organizational behavior and authentic leadership. *Organizational Dynamics*, 33:270-281.
50. George, B., & Sims, P. (2007). *True north: Discover your authentic leadership*. Jossey-Bass.
51. George, B., Sims, P. (2008). *Tikroji kryptis. Kaip tapti tikruoju lyderiu*. Kaunas: „Smaltijos“ leidykla.

52. George, B., Sims, P., McLean, A. N., & Mayer, D. (2007). Discovering your authentic leadership. *Harvard Business Review*, 85(2): 129-138.
53. George, B. 2003. *Authentic leadership: Rediscovering the secrets to creating lasting value*. San Francisco: Jossey-Bass.
54. Green, J., Langley, D., 2009. Professionalising Research Management. *University of Bristol, Imperial College London, Higher Education Funding Council for England, and Medical Research Council*, [interaktyvus], kovo30d.Prieiga:<http://professionalresearchmanagement.com/PRMReport.pdf> [žiūrėta 2016-03-22].
55. Goffee, R., & Jones, G. (2005). Managing authenticity: The paradox of great leadership. *Harvard Business Review*, 83 (12), 86–94
56. Hannah, S. T., Lester, P. B., & Vogelgesang, G. R. (2005). Moral leadership: Explicating the moral component of authentic leadership. In W. L. Gardner, B. J. Avolio, & F. O. Walumbwa (Eds.), *Authentic leadership theory and practice: Origins, effects, and development*: 43-81. Oxford, UK: Elsevier Science
57. Harris, A. (2010). *Pasidalytoji lyderystė mokykloje. Ateities lyderių ugdymas*. Vilnius
58. Hargreaves, A. (2008). *Mokymas žinių visuomenėje: švietimas nesaugumo amžiuje*. Vilnius: Homo liber.
59. Hargreaves, A., Fink, D. (2008). *Tvarioji lyderystė: ar tam, ką kuriate, lemta išlikti*. Vilnius: Versa
60. Havard, A. (2014) *Dora lyderytė*. Vilnius: Spauda.
61. Harvey, P., Martinko, M. J., & Gardner, W. L. (2006). Promoting authentic behavior in organizations: An attributional perspective. *Journal of Leadership & Organizational Studies*, 12(3), 1–11.
62. Helker, K., & Wosnitza, M. (2014). Responsibility in the school context - development and validation of a heuristic framework. *Frontline Learning Research*, 2(3), 115-139. doi: <http://dx.doi.org/10.14786/flr.v2i3.99>
63. Honeyman, A. C. (2010). Social responsibility and community development: Lessons from the Sistema de Aprendizaje Tutorial in Honduras. *International Journal of Educational Development*, 30, 599–613. <http://dx.doi.org/10.1016/j.ijedudev.2010.02.004>
- ISO. 2010. *Guidance on Social Responsibility – ISO 26000:2010(E)*. Geneva.
64. Jeynes, W. H. (2007). The Relationship between parental involvement and urban secondary school student achievement: A meta-analysis. *Urban Education* 42 (1): 82–110.
65. Jucevičienė P. (1996). *Organizacijos elgsena*. Kaunas: Technologija. 283.

66. Jokubaitis A., Dementavičius J., Vinogradnaitė I, (2009). *Vertybių nykimas? Rimtas požiūris į atsakomybę*. Vilnius: Demokratinės politikos institutas.
67. Jonušaitė, S., Žvirdauskas, D. (2007). *Kokia gali būti lyderystė? Lyderių laikas*. Vilnius
68. Kainauskienė, V. (2014) *Mokytojų autentiškos lyderystės ir mokinių mokymosi sėkmės sąsajos: magistrantūros baigiamasis darbas*, ISM Vadybos ir ekonomikos universitetas, 2014.
69. Kardelis, K. (2005). *Mokslinių tyrimų metodologija ir metodai*. Šiauliai: Lucilijus
70. Karakaya, S. (2004). A Comparative Study: English and Turkish Teachers' Conceptions of Their Professional Responsibility. *Educational Studies*, 30(3), 195-216
71. Kasiulis J.; Barvydienė V. (2005). *Vadovavimo psichologija*, Kaunas: Technologija.
72. Kazokienė, L., and Stravinskienė, J. (2014). *Ryšiai su visuomene*. Kaunas: Technologija, p. 193.
73. Kazokienė, L., and Stravinskienė, J. (2014). Ryšių su visuomene programų efektyvumo vertinimas. *Ekonomika ir vadyba*, 14: 421-429.
74. Kernis, M. H., & Goldman, B. M., (2005.) From thought and experience to behavior and interpersonal relationships: A multicomponent conceptualization of authenticity. In A. Tesser, J. V. Wood, & D. Stapel (Eds.), *On building, defending and regulating the self: A psychological perspective*: 31-52. New York: Psychology Press.
75. Kvieskienė G. (2003). *Socializacija ir vaiko gerovė*. Vilniaus pedagoginis universitetas.
76. Kwizera, E. N., & Iputo, J. E. (2011). Addressing social responsibility in medical education: The African way. *Medical Teacher*, 33, (8), 649–653.
<http://dx.doi.org/10.3109/0142159X.2011.590247>
77. Laužaitienė L., (2011) *Atsakomybės didinimo galimybės mokyklos bendruomenėje*. Magistro baigiamasis darbas. Vytauto Didžiojo universitetas.
78. Lauer mann, F., & Karabenick, S. (2011). Taking Teacher Responsibility Into Account(ability): Explicating Its Multiple Components and Theoretical Status. *Educational Psychologist*, 46, (2), 122
140. <http://dx.doi.org/10.1080/00461520.2011.558818>
79. Lee, M.D. P., 2008. A Review of the Theories of Corporate Social Responsibility: Its Evolutionary Path and the Road Ahead. *International Journal of Management Reviews*, 10(1), pp. 53-73.
80. Liedtka, J. (2008). Strategy making and the search for authenticity. *Journal of Business Ethics*, 80, 237–248.
81. Luobikienė, I. (2000). *Sociologija: bendrieji pagrindai ir tyrimų metodika*. Kaunas: Technologija.

82. Lyon, T. P., & Maxwell, J. W. (2011). Greenwash: Corporate environmental disclosure under threat of audit. *Journal of Economics & Management Strategy*, 20(1), 3–41.
83. Luthans, F., & Avolio, B. (2003). Authentic leadership development. In K. S. Cameron, J. E. Dutton, & R. E. Quinn (Eds.), *Positive organizational scholarship* (pp. 241–258).
84. Macready, T. (2009). Learning Social Responsibility in Schools: A Restorative Practice. *Educational Psychology in Practice*, 25, (3), 211–220.
<http://dx.doi.org/10.1080/02667360903151767>
85. May, S., Cheney, G., & Roper, J. (2007). The debate over corporate social responsibility. Oxford University Press.
86. May, D. R., Chan, A., Hodges, T., & Avolio, B. J. (2003). Developing the moral component of authentic leadership. *Organizational Dynamics*, 32: 247-260.
87. Marcinkas, A., ir Seiliutė, J. (2008). Socialinė atsakomybė viešajame sektoriuje ir versle: lyginamoji analizė. *Viešojo sektoriaus ir verslo raidos perspektyvos: pokyčių tendencijos ir vertinimas*, 1, (17), 70–79.
88. Malinauskienė, D., Augienė, D. (2010). Mokyklos vadovų lyderių savybių raiška mokyklų bendruomenės veikloje. *Mokytojų ugdymas*, 15(2), 134-145.
89. Maliki, A. E., Asain, E. S., & Kebbi, J. (2010). Background variables, social responsibility and academic achievement among Secondary school students in Bayelsa State of Nigeria. *Study Home Community Science*, 4, (1), 27–32.
90. Martišauskienė E. (2007). Bendruomenė kaip ugdymo veiksnys. *Mokytojų vertybinės nuostatos ir jų sklaida pedagoginėje veikloje.*, 135-145.
91. Matkevičienė, R. (2010). Korporatyvinės socialinės atsakomybės raiška verslo organizacijų veikloje: nesocialiai atsakingą veiklą vykdančių organizacijų socialinės atsakomybės veikla. *Informacijos mokslai*.
92. Matteucci, M. (2008). Transferring Corporate Social Responsibility to the School Context: Teachers' Perceived Responsibility for Students' Failure. In: *Corporate Social Responsibility* (pp. 207-220)
93. Mečkauskienė, R. (2009). Mokyklos vadovo vaidmenų transformacija. *Jaunųjų mokslininkų darbai*, 1(22), 118-126.
94. Melnikas, B., 2006. Aukštojo mokslo institucijos žiniomis grindžiamoje visuomenėje: raidos principai ir prioritetai. *Viešasis administravimas*, 10, pp. 51-60.
95. Menheere, A., & Hooge, E. H. (2010). Parental involvement in children's education: A review study about the effect of parental involvement on children's school education

- with a focus on the position of illiterate parents. *Journal of the European Teacher Education Network (JETEN)*, 6, 144–157.
96. Miniotaitė, A., (2012). *Autentiškos lyderystės poveikis pasekėjų saviaktualizacijai*. Daktaro disertacija, ISM Vadybos ir ekonomikos universitetas.
 97. Murtaza, A., Khan, A. M., Khaleeq, A. R., & Saeed, S. (2012). An Evaluation of Classroom Management in Effective Teaching. *International Journal of Business & Social Science*, 3, (3), 201–209
 98. Navickas V., Vaičiulienė A. (2011). *Žmogaus raidos psichologija*. Vilnius
 99. Navickaitė, J., (2012). *Vadovo transformacinės lyderystės raiška ir jos barjerai vykdant pokyčius mokykloje*. Daktaro disertacija, KTU.
 100. Navickaitė, J. (2013). The expression of a principal's transformational leadership during the organizational change process : a case study of Lithuanian general education schools. *Problems of education in the 21st century*, 51, 70-82.
 101. Navickienė S., Pranskaitis R., (2007). Mokyklos darbo kokybės vadyba. *Mokytojo praktinės veiklos vertinimo ir įsivertinimo sistema mokykloje*. Pedagogų profesinės raidos centras.
 102. Neider, L. L., Schriesheim, C.A. (2011). The authentic Leadership Inventory (ALI): Development and empirical tests. *The Leadership Quarterly*, 22, 1146–1164.
 103. Northouse, P.G., (2009). *Lyderystė. Teorija ir praktika*. Kaunas: Poligrafija ir informatika.
 104. Qi, D., Feng, C., & Jin, M. (2012). Research on the social responsibility of corporations in China. *Asian Social Science*, 8,(15), 184–188. iki šiol didžioji dalis užduočių ir atsakomybių šioje srityje yra neapibrėžta (Fishman ir kt, 2006; Patzold, 2008), o tyrimuose dažniausiu objektu tampa mokytojai (Helker ir Wosnitza, 2014b).
 105. Tauginienė Loreta (2015) *Socialinė atsakomybė univeristeto mokslinės veiklos valdyme*. Daktaro disertacija. Mykolo Riomerio universitetas
 106. Toremén, F. (2011). The Responsibility Education of Teacher Candidates. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 11, (1), 273–277.
 107. Thrupp, M., Mansell, H., Hawksworth, L., & Harold, B. (2003). "Schools can make a difference" - But do teachers, heads and governors really agree? *Oxford review of education*, 29(4), 471-484
 108. Valdez N. (2012). Corporate social responsibility Practices among private school organizations: the Philippine experience. *International Conference on Business and Management*, 6, (7), 620–630.

109. Van Schalkwyk, S., Du Toit, D.H., Bothma, A.S., & Rothmann, S. (2010). Job insecurity, leadership empowerment behaviour, employee engagement and intention to leave in a petrochemical laboratory. *SA Journal of Human Resource Management*, 8-1, 1–7.
110. Vasiliauskas R. (2005). *Ugdymas ir vertybės*. Vertybių ugdymo teoriniai ir praktiniai aspektai, 8-17.
111. Palmer, N., & Fleig-Palmer, M. (2006). Emergent adult's authentic leadership development accelerated through self-awareness. Paper presented at the Gallup Leadership Summit, Washington.
112. Petrylaitė D. (2008) *Profesinių sąjungų veikla ir socialinės partnerystės Lietuvoje*. Jonava. AB „Achema“ darbuotojų profesinė sąjunga, p. 58
113. Petty G. (2006). *Šiuolaikinis mokymas*. Praktinis vadovas. Vilnius: Tyto alba.
114. Puneet, S., & Ashish, N. (2012). Social Responsibility and ISO26000 Standards: A New Beginning. *Advances in Management*, 5,(6), 7–13.
115. Putrienė, N. (2012). Mokytojų ugdymo veiklos svarba mokyklos vadovo darbe. *Tiltas į ateitį = The Bridge to the Future /KTU: Technologija*, 1 (5), 43-46.
116. Pocevičienė R. (2005). Palankios atsakingumui ugdyti aplinkos kūrimo galimybės pradinėje mokykloje. *Pedagogika*, 76, 118-122.
117. Race, D. L. (2014). Teaching Social Responsibility: Feasibility of the Right to Play Playbook. *Revue phénEPS/PHEnex Journal*, 6,(1).
118. Ritchie, L. Lewis, J. (2003). *Qualitative research practise: a guide for Social Science Students and Researches*, London: Sage Publications.
119. Rupšienė, L. (2007). *Kokybinio tyrimo duomenų rinkimo metodologija: metodinė knyga*. Klaipėda: Klaipėdos universitetas.
120. Sahenk, S. (2010). Characteristics of the headmasters, teachers and students in an effective school. *Social and Behavioral Sciences*, 2, 4298–4304.
121. Senge P. M., Cambron-McCabe N., Lucas T., Smith B., Dutton J., Kleiner A., (2008). *Besimokanti mokykla*. Versa. The Book.
122. Sergiovanni T.J. (2005). *Vadovavimas. Ką tai reiškia mokykloms?* Vilnius: Garnelis.
123. Shamir, B., & Eilam, G. 2005. “What’s your story?”: A life-stories approach to authentic leadership development. *Leadership Quarterly*, 16: 395-417.
124. Stanišauskienė, V. (2000). *Rengimosi karjerai proceso socioedukologiniai pagrindai ir jo prielaidos Lietuvos bendrojo lavinimo mokyklose*. Daktaro disertacija. Kaunas.

125. Stoner, A. J. F., Freeman, R. E., Gilbert, D. R. J. (1999). *Vadyba*. Kaunas: Poligrafija ir informatika.
126. Šilingienė V. (2012). *Lyderystė*. KTU Leidykla: Technologija.
127. Tidikis, R. (2003). *Socialinių mokslų tyrimų metodologija*. Vilnius: Lietuvos teisės universitetas
128. Waddock S. (2008a). Building a new institutional infrastructure for corporate responsibility. *Academy of Management Perspectives*, 22(3), 87–108.
129. Walumbwa, F. O., Avolio, B. J., Gardner, W. L., Wernsing, T. S., & Peterson, S. J. (2008). Authentic leadership: Development and validation of a theory-based measure. *Journal of Management*, 34(1), 89-126.
130. Walumbwa F. O., Luthans F., Avey J. B., Oke A., (2011) Authentically leading groups: The mediating role of collective psychological capital and trust *Journal of Organizational Behavior* 32, 4 24
131. Walumbwa F. O., Wang P, Wang H , Schaubroeck J. , Avolio B.J., (2010) Psychological processes linking authentic leadership to follower behaviors *The Leadership Quarterly* 21 901 914
132. Wicki, S., & van der Kaaij, J. (2007). Is it true love between the octopus and the frog? How to avoid the authenticity gap. *Corporate Reputation Review*, 10(4), 312–318.
133. Williams F., Monge P. (2006). *Statistika: kaip suprasti kiekybinius tyrimus*. Vilnius
134. Zuzevičiūtė, V., Kraskauskaitė, D. (2012). Švietimo organizacijų vadyba: etikos kodekso vaidmens interpretacija. *Organizacijų vadyba: Sisteminiai tyrimai*, (63), 125–137.
135. Zhang X., Bartol K.M. (2010). Linking empowering leadership and employee creativity: the influence of psychological empowerment, intrinsic motivation, and creative process engagement. *Academy of Management Journal*, 53:1, 107–128.
136. Želvys R. (2003). *Švietimo organizacijų vadyba*. Vilniaus universiteto leidykla.
137. Žvirdauskas, D. (2006). *Mokyklos vadovo lyderystės ypatumai švietimo subjektų interesų ir mokyklos efektyvumo raiškos aspektu*. Daktaro disertacija, KTU.
138. 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.

PRIEDAI

1 Priedas. Mokytojų atsakomybės raiškos klausimų faktorinė analizė

Faktoriaus pavadinimas	Teiginys	Component					
		1	2	3	4	5	6
S							
	48. Nurodau tėvams priskirti vaikui su namų ruoša ar pan. susijusių pareigų.	0.815					
	49. Sudarau mokiniams galimybę pasidalinti pareigomis, kurios yra vykdomos ne mokykloje, o namuose, gatvėje ar pan., su klasės draugais.	0.805					
	50. Rengiu konkursus, susijusius su pareigų vykdymu grupėje.	0.784					
	42. Paruošiau sąrašus atsakymams į klausimus Kokias užduotis atidėjau šiandien? Kokias atlikau?	0.768					
	45. Apdovanoju (padėkos raštais ir pan.) tėvus, kurie bando šviesi ir kontroliuoti savo vaikus atsakomybės tema.	0.765					
	43. Visiems mokiniams priskiriu pareigą organizuoti klasės ir mokyklos socialinę bei kultūrinę veiklą.	0.733					
	44. Noriu, kad mokiniai prisiimtų su namais susijusias pareigas (sąskaitų apmokėjimas, pagalba namų ruošoje, apsipirkimas ir t.t.).	0.696					
	47. Drauge su mokiniais ruošiū mokymo/si planą ir kontroliuoju, kad jie elgtųsi atitinkamai.	0.657					
	26. Rašau ir skelbiu pareigas, naudodamas bendro pobūdžio, lozungų tipo išraiškas mokyklos arba klasės lentoje.	0.460					
	31. Primenu tėvams mokinių pareigas ir noriu, kad jie tas pareigas kontroliuotų.		0.801				
	34. Informuoju mokinius apie su dalykais susijusias pareigas klasėje ir mokykloje.		0.752				
	33. Esu pavyzdys – laikausi mokyklos ir klasės taisyklių.		0.728				
	32. Paaiškinu tėvams, kaip jie turėtų elgtis, kad vaikai įgautų atsakomybės jausmą.		0.612				
	29. Bandau įtikinti, kad sėkmė pasiekama tik tuo atveju, jeigu sunkiai dirbama.		0.557				0.439
	46. Organizuoju klasės užsiėmimus, kurių metu vaikai turi prisiimti atsakomybę.	0.519	0.534				
	40. Noriu, kad mokiniai rūpintųsi gyvūnu ar gėle, kt. dalyku, kuriuo galima rūpintis namuose.			0.660			

	36. Pasakoju, nurodau skaityti knygas, žiūrėti filmus atsakomybės tema.			0.656		
	37. Bendradarbiauju su kitais mokytojais intensyvaus mokinių darbo stebėjimo tema.			0.617		
	39. Stiprinu mokinių atsakomybę, organizuodamas grupinius darbus.			0.573		
	19. Pateikiu mokiniams atsakingumo ir neatsakingumo pavyzdžių, paaiškinu juos.			0.797		
	17. Paaiškinu, kaip jie turėtų atlikti namų darbus.			0.661		
	20. Nurodau savo lūkesčius, kurie yra susiję su jų pareigomis ir atsakomybe komandinio darbo metu			0.482		
	28. Primenu/leidžiu mokiniams suprasti, kad dirbu taip pat intensyviai, kaip ir jie.			0.446		
	18. Teikiu mokiniams grįžtamąjį ryšį apie mokslo kokybę.				0.790	
	24. Sakau, kad pasitikiu ir tikiu, kad jie elgsis pagal mano priskiriamą atsakomybę.				0.597	
	22. Suteikiu galimybę aptarti atvejus, kai dirbama taip pat intensyviai kaip ir kiti, ir kuomet nedirbama.				0.578	
	25. Leidžiu mokiniams nustatyti/suplanuoti laiką, darbus, asmenis ir šaltinius, kad jie patys turėtų naudoti iš savo pareigų.				0.577	
	35. Suteikiu daugiau svarbos mokinių intensyviai darbui.					0.725
	21. Suteikiu daugiau svarbos jų pastangoms dėl kitų.				0.427	0.703
	30. Padedu identifikuoti mokinių poreikius, leisdamas patiems įsivertinti namų darbus.					0.462
	41. Priskiriu pareigą valdyti skirtingus darbus, darbo grupes ir darbo procesus (lyderystę, atstovavimą ir t.t.).			0.425		0.437

2.PRIEDAS. Anketa

Gerbiamasis/oji Respondente, esu Evelina Jankūnaitė, Kauno technologijos universiteto, švietimo vadybos programos antro kurso studentė. Šiuo metu rengiu magistro baigiamąjį darbą ir atlieku tyrimą, kurio tikslas įvertinti mokyklos vadovo autentiškos lyderystės raiškos ir mokyklos socialinės atsakomybės sąsajas. Todėl, kad tyrimas būtų sėkmingas man svarbi Jūsų nuomonė. Taigi maloniai prašau Jus sudalyvauti apklausoje ir atsakyti į pateiktus anketos klausimus. Apklausa yra anoniminė, tiriamą organizaciją išliks nežinoma, o duomenys pateikiami apibendrintai.

Apklaustos rezultatai bus panaudoti magistro moksliniam tiriamajam darbui parengti, analizuojami tik apibendrintai, todėl prašau atsakyti į klausimus atvirai ir nuoširdžiai.

Jei pageidautumėte susipažinti su tyrimo rezultatais, galite susisiekti su manimi e.paštu evalie paj@gmail.com

Įvertinkite žemiau esančius teiginius. Pažymėkite Jums priimtina atsakymo variantą skalėje nuo 1 iki 5, kurioje mažiausia vertė (1) reiškia visiškai nesutinku, didžiausia vertė (5) –visiškai sutinku.

A. Klausimynas. Mokyklos vadovo autentiškos lyderystės raiška					
Teiginiai	Visiškai nesutinku 1	Nesutinku 2	Nei sutinku nei nesutinku 3	Sutinku 4	Visiškai sutinku 5
1. Mokyklos vadovas prašo suteikti grįžtamąjį ryšį apie jo sprendimus ir veiklą.					
2. Mokyklos vadovas atvirai ir aiškiai išsako ką mano.					
3. Mokyklos vadovo poelgiai ir veikla atitinka jo įsitikinimus					
4. Mokyklos vadovas ragina išsakyti nuomonę, prieštaraujančią jo įsitikinimams.					
5. Mokyklos vadovas puikiai žino kaip jo gabumus vertina kiti.					
6. Mokyklos vadovas pripažįsta savo klaidas					
7. Mokyklos vadovas priimdamas sprendimus remiasi savo įsitikinimais.					
8. Mokyklos vadovas prieš priimdamas sprendimą išklauso visas alternatyvas.					
9. Mokyklos vadovas gerai žino savo stiprybes ir silpnybes					
10. Mokyklos vadovas dalinasi informacija su kitais darbuotojais.					

11. Mokyklos vadovas atsispiria spaudimui kuris prieštarauja jo įsitikinimams.					
12. Mokyklos vadovas objektyviai išanalizuoja informaciją prieš priimdamas sprendimą.					
13. Mokyklos vadovas realistiškai suvokia ir vertina savo įtaką ir jėgą kitų atžvilgiu.					
14. Mokyklos vadovas atvirai reiškia savo mintis apie mokyklos problemas ir ieško sprendimo būdų					
15. Mokyklos vadovo veiksmus lemia jo vertybės ir vidiniai moraliniai standartais					
16. Mokyklos vadovas iškilus nepasitenkinimams skatina išsakyti prieštaraujančią nuomonę.					

B Klausimynas mokytojų atsakomybės raiška

17. Paaiškinu mokiniams, kaip jie turėtų atlikti namų darbus.					
18. Teikiu grįžtamąjį ryšį apie pamokų kokybę.					
19. Pateikiu mokiniams atsakingumo ir neatsakingumo pavyzdžių, paaiškinu juos.					
20. Nurodau mokiniams savo lūkesčius, kurie yra susiję su jų pareigomis ir atsakomybe komandinio darbo metu					
21. Suteikiu daugiau svarbos mokinių pastangoms dėl kitų.					
22. Suteikiu mokiniams galimybę aptarti atvejus, kai dirbama taip pat intensyviai kaip ir kiti, ir kuomet nedirbama.					
23. Sakau/primenu mokiniams neigiamus atvejus, su kuriais jie susidurtų, jeigu neatliktų savo pareigų.					
24. Sakau, kad pasitikiu ir tikiu, kad mokiniai elgsis pagal mano priskiriamą atsakomybę.					
25. Leidžiu mokiniams nustatyti/suplanuoti laiką, darbus,					

asmenis ir šaltinius, kad jie patys turėtų naudoti iš savo pareigų.					
26. Rašau ir skelbiu pareigas, naudodamas bendro pobūdžio, lozungų tipo išraiškas mokyklos arba klasės lentoje.					
27. Nurodau mokiniams susieti savo kalbą ir elgesį su rezultatais.					
28. Primenu/leidžiu mokiniams suprasti, kad dirbu taip pat intensyviai, kaip ir jie.					
29. Bandau įtikinti mokinius, kad sėkmė pasiekama tik tuo atveju, jeigu sunkiai dirbama.					
30. Padedu identifikuoti mokinių poreikius, leisdamas patiems įsivertinti namų darbus.					
31. Primenu tėvams mokinių pareigas ir noriu, kad jie tas pareigas kontroliuotų.					
32. Paaiškinu tėvams, kaip jie turėtų elgtis, kad vaikai įgautų atsakomybės jausmą.					
33. Esu pavyzdys – laikausi mokyklos ir klasės taisyklių.					
34. Informuoju apie su dalykais susijusias pareigas klasėje ir mokykloje.					
35. Suteikiu mokiniams daugiau svarbos intensyviai darbu.					
36. Mokiniams pasakoju, nurodau skaityti knygas, žiūrėti filmus atsakomybės tema.					
37. Bendradarbiauju su kitais mokytojais intensyvaus mokinių darbo stebėjimo tema.					
38. Duodu nedidelių užduočių, kurias mokiniai galėtų atlikti ne pamokų metu.					
39. Stiprinu mokinių atsakomybę, organizuodamas grupinius darbus.					
40. Noriu, kad mokiniai rūpintųsi gyvūnu ar gėle, kt. dalyku, kuriuo galima rūpintis namuose.					
41. Priskiriu mokiniams pareigą valdyti skirtingus darbus, darbo grupes ir darbo procesus (lyderystę, atstovavimą ir t.t.).					
42. Paruošiu mokiniams sąrašus atsakymams į klausimus <i>Kokias užduotis atidėjau šiandien? Kokias atlikau?</i>					
43. Visiems mokiniams priskiriu pareigą organizuoti klasės ir mokyklos socialinę bei kultūrinę veiklą.					
44. Noriu, kad mokiniai prisiimtų su namais susijusias pareigas (sąskaitų					

apmokėjimas, pagalba namų ruošoje, apsipirkimas ir t.t.).					
45. Apdovanoju (padėkos raštais ir pan.) tėvus, kurie bando šviesi ir kontroliuoti savo vaikus atsakomybės tema.					
46. Organizuoju klasės užsiėmimus, kurių metu mokiniai turi prisiimti atsakomybę.					
47. Drauge su mokiniais ruošiū mokymo/si planą ir kontroliuoju, kad jie elgtųsi atitinkamai.					
48. Nurodau tėvams priskirti vaikui su namų ruošai ar pan. susijusių pareigų.					
49. Sudarau mokiniams galimybę pasidalinti pareigomis, kurios yra vykdomos ne mokykloje, o namuose, gatvėje ar pan., su klasės draugais.					
50. Rengiu konkursus, susijusius su pareigų vykdymu grupėje.					

51. Jūsų lytis

- Moteris
- Vyras

52. Jūsų amžius (*įrašykite*) _____ metų.

53. Jūsų išsilavinimas

- Vidurinis
- Spec. Vidurinis
- Aukštesnysis
- Aukštasis (pedagoginis)
- Aukštasis (ne pedagoginis)

54. Jūsų pedagoginio darbo stažas:

- Iki vienerių metų
- 1-5
- 6-10
- 11-15
- 16-20
- 21-25
- 26-30
- 31-35
- 36-40

- 41 ir daugiau.

55. Kokioje ugdymo įstaigoje dirbate?

- Pradinėje mokykloje
- Pagrindinėje mokykloje
- Progimnazijoje
- Gimnazijoje

PRIEDAS 3. Kokybinio tyrimo turinio (content) analizė.

Turinio (Content) analizė

Kategorija	Subkategorija	Citatos iš interviu protokolo
1. Autentiškos lyderystės savybės	Savimone	Manau, kad gerai save pažįstu, žinau savo silpnąsias ir stipriasias savybes. (Inga) Na per tiek metų save turiu pažinti. Manau, kad gerai pažįstu. Žinau savo silpnąsias ir stipriasias savybes. (Jonas) Iš dalies, tai priklauso nuo aplinkybių.. nesu silpna.. (Agnė)
	Atvirumas	Atvirumas yra, bet iki tam tikro laipsnio. Jis nėra visiškai šimtaprocentinis, kadangi yra dalykų, kurie liečia tik mane, sakykim. Na jeigu sakykim aš būsiu atviras prieš kažkokį žmogų, tai galbūt tam žmogui pakenks tas mano atvirumas. (Jonas) Tai visų pirma yra atvirumas, tai yra kaip tu atvirai dirbi, tai yra visi bendravimo ir bendradarbiavimo visi principai yra atviri. Pasitikėjimas, aš tikrai tikiu kiekvienu žmogumi, tikiu, kad jis gali. (Inga) Pakankamai atvirai su visais pasitarimų metu, ypatingais atvejais- konfidencialiai ir asmeniškai. (Agnė)
	Moralinis pagrindas	Aš kokias vertybes aš įsivaizduoju taip ir elgiuosi. Vienas dalykas, kaip tu nori, kad su tavimi elgtusi reiškia, taip tu elgiesi ir su žmonėmis. Tai aš labai pripažįstu bendražmogiškąsias vertybes : gėris, grožis ir tiesa. Ištikrųjų tomis bendražmogiškomis visada vadovaujuosi . Ir na žmogus žmogui visada draugas ir visada su žmogum gali susitarti jeigu tu, tik su juok kalbiesi. (Inga) Mes vadovaujamės pedagogų etikos principais, kurių turime pasitvirtinę mokykloje, viešai aptarę, su visai išdiskutavę ir kaip sakyti, visiems priimtina. Ir stengiamės laikytis to. Jeigu nusižengiam kuris, arba nukrypstam. (Jonas) Viskas prasideda nuo žmogiškųjų išteklių- mokykloje dirbančių žmonių vertybių. Kuriant stiprią bendruomenę- svarbiausia tamprūs ryšiai su tėvais per vaikų ugdymą. (Agnė)
	Bendravimas ir bendradarbiavimas su pavaldiniais	Visokiais būdais, šiais laikais komunikavimo būdų labiau daug. Aš kitoks, aš nesu kabinete, aš nebūnu kabinete, nebent reikia labia kažką daryti dirbt, darbo aišku to yra. O šiaip aš koridoriuje, su žmonėmis, ypač pertraukų metu, su mokytojais šnekam, su vaikais šnekamės. (Jonas)
	Kolegialius sprendimų priėmimas	Viską priimam kolegialiai tai yra viską kolegialiai sprendžiame, pasidaliname funkcijomis, atsakomybe ir kas už kiekvieną dalyką. Jei kažkoks sprendimas dėl naujovių kažkos sprendimas tai tada tariamės, sulaukiame siūlymų iš mokytojų, tada tariamės su administracija . Jeigu čia daugiau kažkokie siūlymai kur čia reikalinga su tėvais derintis, tada su tėvais derinamės su mokyklos taryba derinamės. Na žodžiu, tikrai visi kartu. (Inga) Sprendimai priimami vaiko naudai, išdiskutavus darbo grupėse, su mokinių tėvais. Vadovas turi glaudžiai bendradarbiauti su mokinių tėvais per savivaldą kad turėtų visa informaciją iš visų pusių. (Agnė) Šiaip mokykloje sprendimus priimame kolegialiai, ne visur tik

		<p>tai vienas direktorius. Daugelio atveju tariamasi su darbuotojais, su mokytojais. Mokykloje ne paslaptis, yra ne vien tik mokytojai, bet ir aptarnaujantis personalas. Na nėra tokio diktato kaip vien tik iš mano pusės, vengiu aš tokio dalyko. (Jonas)</p>
<p>2.Socialinės atsakomybės suvokimas</p>	<p>atsakomybė už savo veiklą ir priimamus sprendimus</p>	<p>Vienai ar kitaip direktorius yra lyderis mokykloje. Visi žiūri į direktorių, jei mokykla šiuokšlina kaltas direktorius, jeigu aplink mokyklą šiuokšlina kaltas direktorius. Jeigu mokiniai kažkur kažką tai padarė – kaltas direktorius. Nes logiška, kad visi kreipiasi į jį. Tai šioje vietoje aš jaučiu visą atsakomybę, už visą bendruomenę, ir už tėvus, ir už mokinius ir už mokytojus. Už mokytojus prieš tėvus, už vaikus irgi prieš tėvus atsakomybę jaučiu, nes aš sutartį pasirašau su tėvais. Tai šioje vietoje, aišku jeigu aš būčiau vienas, tai būčiau neteisus, nes aš turiu aš deleguoju funkcijas pavaduotojam, klasės auklėtojam atsakomybe stengiuosi dalintis> (Jonas)</p>
	<p>Tarpasmeninių santykių kūrimas</p>	<p>Tai socialinė atsakomybė, kai kiekvienas turi tą sritį už ką jis yra atsakingas. Kiekvienas žmogus yra šiaip asmeniškai atsakingas už santykius. Už santykius tiek tarp suaugusiųjų tiek su mokiniais, ir už santykius su tėvais. Toliau yra atsakomybė už tai ką tu darai už savo veiklą, kaip mokytojas dėsto pamoką. Aš kaip vadovas kaip aš dirbu ir bendrauju su žmonėmis ar su aukštesnėmis instancijomis. Mokiniai irgi suvokia, kad jie turi mokytis, turi mokytis, turi ateiti į mokyklą, turi nešioti uniformas, yra taisyklės ir visą kitą. Tai va ta socialinė atsakomybė yra kaip bendrauji, ir kaip tu dirbi ir galiausiai atsakomybė už rezultatus. (Inga)</p> <p>Mes atsakome, kad visi vaikai būtų mylimi ir saugūs mokykloje, turime rūpintis ir šeimos atsakomybe, įtraukimu į ugdymosi procesą. (Agnė)</p>
	<p>Funkcijų paskirstymas</p>	<p>Tai, kad tu ištikrųjų bendraudamas ir bendradarbiaudamas su žmonėmis, visų pirma deleguoji tas funkcijas ir tas atsakomybes, už kurias žmonės yra atsakingi ir jie prisiima tas atsakomybes. Svarbiausia pastebėti žmogų, kuris gebės tai padaryti. Neužkrauti yra pagrindinė vadovo funkcija, kad tikrai skirti tą atsakomybę už kurią žmogus tikrai sugebės, nes jeigu tu skirsi didesnę iššūkį ar atsakomybę deleguosi didesnę negu žmogus gali padaryti tai, na tai ištikrųjų rezultatų jokių nebus. Tai kiekvienam pagal gebėjimus. Tai kiekvienam pagal gebėjimus tu ir deleguoji tai ką jis sugeba, kur jis yra geriausias. Tai čia yra tas svarbiausias vaidmuo – pamatyti ir priskirti. (Inga)</p>
	<p>Edukacinis įgalinimas</p>	<p>Pagrindinis. Pagrindinis vaidmuo čia yra. Jeigu vadovas pro pirštus žiūrės, tai žiūrės ir pavaduotojai ir mokytojai. (Jonas)</p> <p>Vadovas turi glaudžiai bendradarbiauti su mokinių tėvais per savivaldą kad turėtų visa informaciją iš visų pusių. (Agnė)</p>
	<p>Mokyklos bendruomenės narių santykiuose</p>	<p>Iš santykių gali spręsti, nes kada tu apklausi mokinius, kada jie džiaugiasi gražiais santykiais, kada džiaugiasi ugdymo procesu, rezultatais kokie yra, nes mūsų rezultatai tirkai yra aukšti. Džiaugiasi tais gerais rezultatais. Tai va čia ir yra, taip jie ir pasireiškia. (Inga)</p>
<p>3.Socialinės atsakomybės raiška mokykloje</p>	<p>Kūltūra, vertinimas</p>	<p>Socialinė atsakomybė pasireiškia per mokyklos kultūrą : išorinis ir vidinis vertinimas, santykiai su socialiniais partneriais, bendruomeniniai projektai, mokyklos reitingai ir</p>

		užpildymas.(Agnė)
	Projektai	Tai vat būtent šioje vietoje pas mus mokykloje, aš kaip tik laikau viena iš stipresnių pusių, nežinau kodėl čia gavosi toks pilietiškumas toks mokykloje. Galbūt nuo mokyklos pavadinimo. Kadangi, skatinam vaikus pilietiškai elgtis ir dalyvaujam įvairiuose projektuose.Va čia toks buvo visos bendruomenės projektas, reiškia demokratinio ugdymo, pilietiškumo ugdymas per demokratinio demokratiškumo principus, jeigu išvertus tą pavadinimą. Tai skatinimo, ir tėvus, ir mokytojus, ir vaikus bendrai priimti sprendimus mokykloje, kurie duotų naudą visiem. Ir ištikrųjų vykstant tam projektui, jis yra pastovus, vyksta kasmet.(Jonas)
4.Socialinės atsakomybės įgyvendinimas ir kontrolė	Tarpasmeninių santykių kūrimas mokyklos bendruomenėje	Viskas prasideda nuo žmogiškųjų išteklių- mokykloje dirbančių žmonių vertybių.Kuriant stiprią bendruomenę-svarbiausia tamprūs ryšiai su tėvais per vaikų ugdymą.(Agnė)
	Demokratinio ugdymo principų taikymas	Vėl galiu pasakyti,kad tie demokratinio ugdymo principai, kuriuo mes taikom mokykloj jie ištikrųjų duoda vaisių.Tas valdymas man yra žymiai paprastesnis dabar. Todėl, akd kilus kažkokiai idėjai, minčiai, iškart kviečiama grupė žmonių, kurie gvildena ją išnarplioja ir pasako reikia mum to ar nereikia.Reiškia ne vienpusiškai piriimami sprendimai.(Jonas)
	Funkcijų paskirstymas bendruomenėje pagal kompetecijas	Įgyvendinama ir valdoma per tą funkcijų delegavimą kadangi yra tikrai ir pagalbos specialistai mokykloje. Tai kiekvienas ir psichologas, ir socialinė pedagogė yra, ir vaiko gerovės komisija yra ir mokytojų taryba yra ir metodinė taryba, ir metodinės grupės yra ir mokyklos taryba ir mokinių savivaldos seimas, tai žodžiu vat visos šios grandys struktūrinės, tai vat būtent turinčios savo socialinę atsakomybę jos ir atsako už tai ką jos dar ir tikrai taip įgyvendinama taip ir valdoma.(Inga)

PRIEDAS 4. Pusiau strukturuoto interviu klausimai mokyklų vadovams.

1. Kaip gerai pažįstate save?
2. Kaip jūsų poelgiai atitinka Jūsų įsitikinimus ir vertybes? Pateikite pavyzdį.
3. Kiek atvirai dalinatės savo mintimis, idėjomis? Pateikite pavyzdį.
4. Kokiomis vertybėmis ir etikos principais grindžiamas Jūsų kaip mokyklos vadovo darbas?
5. Kaip bendraujate su kitais darbuotojais, pavaldniais?
6. Kaip Jūs mokykloje priimate sprendimus, svarbius mokyklos valdymui ir ugdymo organizavimui? pateikite pavyzdžių.
7. Kaip Jūs suvokiate socialinę atsakomybę savo mokykloje?
8. Jūsų manymu, iš ko galima spręsti apie mokyklos socialinę atsakomybę?
9. Kaip įgyvendinama ir valdoma socialinė atsakomybė Jūsų mokykloje?
10. Koks Jūsų vaidmuo diegiant socialinę atsakomybę mokykloje?