

PROFESINIO TOBULĖJIMO IR ĮKŪNYTO VADOVAVIMO SĄSAJOS: TEORINĖS ĮŽVALGOS

Aida Makutėnė
Vilniaus kolegijos lektorė

Anotacija. Straipsnyje analizuojama įkūnyto vadovavimo samprata švietime, pabrėžiant jos ryšį su pedagogų profesiniu tobulėjimu, atskleidžiami lyderių kaip reflektivių fasilitatorių vaidmenys, kuriantys pasitikėjimo ir mokymosi kultūrą. Pateikiami du conceptualūs modeliai, pabrėžiami įkūnyto sąmoningumo, emocinio jautrumo ir vertybinės darnos komponentai. Siūlomas holistinis, patirtinis vadovavimo modelis, skatinantis pedagoginę kaitą ir emocinę gerovę.

Reikšminiai žodžiai: *besimokanti organizacija, įkūnytas vadovavimas, profesinis tobulėjimas.*

Įvadas

Šiandien švietimas patiria vis spartesnius pokyčius, kuriuos lemia tiek technologinė pažanga, tiek augantis dėmesys pedagogų emocinei gerovei, reflektiviai praktikai ir švietimo organizacijų tvarumui. Tokios transformacijos verčia iš naujo permąstyti ir švietimo lyderystės sampratą – kaip vadovai veikia mokyklų bendruomenėse, kokį vaidmenį jie atlieka mokytojų profesinio augimo procese, kokios vadovavimo formos gali atliepti šiuolaikinius iššūkius. Kintant švietimo aplinkai, šiandieniniame diskurse vis labiau pabrėžiama alternatyvi lyderystė, grindžiama ne vien kognityviniu mąstymu, bet ir kūno, emocijų, konteksto bei santykių dimensijomis. Vis ryškesnę vietą įgauna įkūnyto vadovavimo samprata, kuri vadovavimą traktuoja ne kaip funkciją ar pareigybę, o kaip gyvą, autentišką praktiką, kurioje vadovas remiasi mąstymu, emocijomis, vertybėmis ir žmogiškais santykiais. Tokia lyderystė išauga iš fenomenologijos, kūno filosofijos ir poststruktūralistinės minties, kviečiančios atsisakyti binarinių opozicijų – protas / kūnas, vadovas / pavaldinys, teorija / praktika – ir lyderystę suvokti kaip dinamišką, santykiuose grįstą procesą (Gallo-Fox, Scantlebury, 2016; Sprott, 2019; Muza, 2021; Rokenes, 2021). Įkūnytas vadovas tampa ne tik strateginių sprendimų priėmėju, bet ir mokymosi kultūros bendrakūrėju, fasilitatoriumi, emocinės gerovės puoselėtoju ir reflektuojančiu bendruomenės nariu. Kaip pabrėžia Muza (2021), tik per vertybinę darną, jautrumą ir asmeninį požiūrį formuojasi pasitikėjimu grįsta mokymosi aplinka. Vadovavimas čia suprantamas kaip parama mokytojams, skatinanti refleksiją, lyderystę, integraciją į bendruomenę ir profesinę ūgtį. Pedagogų profesinio tobulėjimo samprata ypač aktuali ir vis labiau suprantama kaip nepertraukiamas, reflektyvus ir praktika grįstas procesas. Vadovavimo modeliai, orientuoti į besimokantįjį, akcentuoja asmens individualių poreikių svarbą profesiniam tobulėjimui. Sprott (2019), remdamasis Drago-Severson (2009), pabrėžia, kad profesinis augimas yra galimas tik tuomet, kai vadovas jautriai reaguoja į kiekvieno pedagogo individualius poreikius, o ne vadovaujasi vien standartizuotais sprendimais. Tokia nuostata leidžia kurti autentišką, kontekstui jautrią augimo aplinką. Pasak Dille ir Rokenes (2021), profesiniam tobulėjimui būtinas ne vien individualizuotas, bet ir reflektyvus fasilitavimas, kuris padeda pedagogams apmąstyti savo patirtį, priimti tikslingus sprendimus ir veikti sąmoningai.

Vis dėlto vadovo vaidmuo pedagogų profesinio tobulėjimo procese susiduria su reikšmingomis kliūtimis. Viena jų – vyraujantis racionalusis mąstymas ir proto / kūno dualizmas, kuris lemia siaurą refleksijos sampratą. Refleksija dažnai suprantama kaip loginis, analitinis procesas, ignoruojant jausmus, emocijas ir įkūnytą sąmoningumą. Tokia redukuota refleksija apriboja pedagogų gebėjimą laiku atpažinti perdegimo signalus, išlaikyti emocinę pusiausvyrą ir kurti prasmingus santykius (Ibrahim-Didi, 2015; Le Pertel, 2020). Kinsella ir Loftus (2021) pažymi, kad profesinis rengimas vis dar orientuojasi į epistemologinius klausimus, ignoruodamas ontologinį aspektą – kaip asmuo jaučiasi, egzistuoja ir reflektuoja. Lyderystės įsikūnijimas ir profesinis tobulėjimas reikalauja integruoti ne tik racionalius, bet ir emocinius, somatinius, tarpusavio santykių aspektus. Kognityviniai procesai čia atlieka

dvejopą vaidmenį: viena vertus, jie gali skatinti refleksiją ir transformaciją, kita vertus, jei vyrauja vien racionalus požiūris, jie gali riboti augimą. Įkūnyta refleksija ir kontempliatyvios praktikos siūlomos kaip atsvara šiems ribojimams – jos padeda ugdyti sąmoningą, empatišką, autentišką vadovavimą. Šiame kontekste kyla esminis klausimas: kaip įkūnytas vadovavimas, įkūnytas sąmoningumas, emocinis jautrumas ir reflektatyvi praktika gali būti veiksmingai įgyvendinami mokyklose, siekiant tvaraus pedagogų profesinio tobulėjimo šiuolaikiniame švietimo kontekste? Šio klausimo analizė tampa atsپirties tašku siekiant suprasti, kaip alternatyvūs lyderystės modeliai gali įgalinti mokytojų augimą ne tik per žinių perteikimą, bet per santykį, patirtį, savirefleksiją ir emocinį jautrumą.

Tyrimo aktualumas. Šiuolaikinio švietimo kontekste vis labiau pripažįstama būtinybė peržengti tradicinius, racionalių pagrindų grįstus vadovavimo ir profesinio tobulėjimo modelius. Le Pertel, Fisher ir van Dam (2020), taip pat Strom, Mills, Abrams, Kinsella ir Loftus (2021) atskleidžia, kad įkūnytas vadovavimas – tai ne reglamentuota ar dokumentuota fiksuota strategija, bet gyvas, empatiškas ir kontekstui jautrus veikimo būdas. Šių autorių darbai aktualizuoja įkūnijimo svarbą švietimo lyderystėje ir profesinėje praktikoje, pabrėžiama refleksijos reikšmė tiek mokymosi, tiek asmeninio tobulėjimo procesuose. Įkūnytas vadovavimas čia suprantamas kaip gebėjimas veikti išlaikant santykį su kitais, remiantis patirtimi, emociniu jautrumu ir sąmoningumu, o ne vadovaujantis griežtomis taisyklėmis ar formaliu statusu. Šis požiūris koreliuoja su Foucault (1982) išsakyta kritika hierarchiniam vadovo vaidmeniui, siūlant atsigręžti į bendruomeniškumą kaip autentiškos lyderystės šaltinį. Tyrimų reikšmė ypač aktuali šiandien, kai vis dar stokojama sistemingo įkūnyto vadovavimo integravimo tiek į švietimo programas, tiek į mokyklų valdymo praktiką. Nepaisant teorinio proveržio, dažnai taikomi supaprastinti socialinio-emocinio ugdymo metodai nebeatitinka kompleksinių pedagoginio darbo realių. Jie nesugeba tinkamai atsakyti į šiuolaikinių mokytojų poreikius – ypač susijusius su emociniu atsparumu, savirefleksija ir profesine geroje. Be to, mokytojų rengimo programose trūksta kryptingai ugdomo įkūnyto sąmoningumo, kuris padėtų pedagogams išvengti profesinio perdegimo, palaikytų emocinį ir psichologinį stabilumą. Šis tyrimas tampa itin aktualus, jei siekiama kurti tokią profesinio tobulėjimo sistemą, kuri būtų grindžiama ne vien žiniomis, bet ir įkūnyta, santykiškai bei refleksyvia grįsta patirtimi, padedančia ugdyti atsakingus, jautrius ir ilgalaikį pokytį kuriančius švietimo įstaigų vadovus.

Tyrimo tikslas – išanalizuoti mokslinę literatūrą, atskleidžiant profesinio tobulėjimo ir įkūnyto vadovavimo sąsajas, identifikuojant struktūrines ir kultūrines sąlygas sėkmingam šio proceso įgyvendinimui.

Tyrimo metodologija. Šiame darbe taikoma pusiau sisteminė (naratyvinė) literatūros apžvalga, kurios tikslas – konceptualiai atskleisti vadovavimo sąvokos raišką ir jos sąsajas su pedagogų profesiniu tobulėjimu šiuolaikiniuose švietimo kontekstuose. Šis metodas leidžia ne tik apžvelgti jau egzistuojančius tyrimus, bet ir reflektuoti jų teorinę bei metodologinę įvairovę, apibendrinti temines tendencijas, identifiкуoti tyrimų spragas. Pasirinkimas grindžiamas tuo, kad tyrimo tema yra tarpdisciplininė ir neturi vieno apibrėžimo ar teorinio modelio (Snyder, 2019). Siekiama ne kiekybiškai apibendrinti poveikį, bet kokybiškai interpretuoti kontekstus, reikšmes ir teorines sąsajas. Naratyvinė apžvalga leidžia atskleisti sąvokų istorinę raidą, epistemologinius požiūrių skirtumus ir kūniškumo konceptualizavimo būdus (Denney ir Tewksbury, 2013).

Remiantis Leite, Padilha ir Cecatti (2019) metodologine schema, literatūros apžvalga buvo vykdoma penkiais etapais: (1) Suformuluotas tyrimo tikslas: atskleisti, kaip vadovo lyderystė veikia pedagogų profesinį tobulėjimą. (2) Nustatyti reikšminiai žodžiai: profesinis tobulėjimas, įkūnytas vadovavimas, besimokanti organizacija. (3) Paieška vykdyta tarptautinėse duomenų bazėse (*Scopus*, *ERIC*, *Google Scholar*), naudojant *Boolean* operatorius ir taikant filtrus pagal kalbą, publikavimo metus bei recenzavimo kriterijus. (4) Šaltiniai atrinkti pagal aktualumą ir metodologinį pagrįstumą (Snyder, 2019; Denney ir Tewksbury, 2013). (5) Duomenų analizė atlikta taikant teminę analizę (Haug ir Mork, 2021), identifiкуojant penkias temines kryptis: vadovavimo apibrėžtys, refleksijos vaidmuo, emocinis ir įkūnytas

sąmoningumas, vadovavimo formos, jų sąsajos su profesiniu augimu. Analizė leido išryškinti teorinius modelius ir tyrimų spragas, svarbias kuriant įkūnyto vadovavimo sampratą švietimo kontekste.

Tyrimo rezultatai. Straipsnyje parengti du vizualūs konceptualūs modeliai, atspindintys profesinio tobulėjimo komponentų tarpusavio ryšius ir vadovo vaidmens pozicionavimą tarp vidinių bei išorinių veiksnių. Rezultatai leidžia formuluoti prielaidą, kad vadovas, kuriantis kontekstą, tampa ne tik strateginių sprendimų priėmėju, bet ir mokymosi kultūros bendrakūrėju, kuris įgalina mokytojus reflektyviam, tvarią pedagoginę kaitą skatinančiam vyksmui. Pedagogų profesinis tobulėjimas tampa tvarus ir prasmingas tada, kai vadovas veikia kaip įkūnytas fasilitatorius – kuria emocinį saugumą, palaiko reflektyvią praktiką, įgalina kolegialų mokymąsi ir sistemingai integruoja tobulėjimo struktūras į mokyklos kultūrą.

Tyrimo originalumas / tyrimo vertė. Tyrimo originalumas atsiskleidžia per įkūnyto vadovavimo sampratos integravimą į pedagogų profesinio tobulėjimo kontekstą, kuris šiuolaikinėje švietimo tyrimų literatūroje iki šiol analizuotas fragmentiškai. Nors švietimo vadyboje dažniau akcentuojamas emocinis intelektas ir lyderio empatija, įkūnytas vadovavimas, kaip teorinis ir praktinis konstruktas, išlieka mažai reflektuotas tiek teoriniu, tiek metodologiniu lygmenimis. Straipsnyje pristatomas tyrimas prisideda prie šios spragos užpildymo, pateikia vadovavimo sampratą kaip dinamišką, įkūnyta patirtimi grįstą procesą, kuris pasireiškia ne vien žiniomis, bet ir per patirtinį, autentišką santykį su aplinka.

Tyrimo vertė taip pat glūdi jo praktinėje reikšmėje – rezultatai gali būti naudingi mokyklų vadovams, pedagogų rengimo institucijoms ir švietimo politikos formuotojams, siekiantiems kurti profesinio tobulėjimo sistemas, orientuotas į emocinį saugumą, reflektyvią praktiką ir įkūnytą sąmoningumą. Tyrimas pagrindžia, kodėl būtina atsisakyti „vieno modelio visiems“ požiūrio ir skatinti individualizuotas, fasilituojančias lyderystės praktikas. Be to, apžvalgos rezultatai sudaro prielaidas tolesniems empiriniais metodais pagrįstiems tyrimams, analizuojantiems įkūnyto vadovavimo poveikį pedagogų gerovei ir ugdymo kokybei.

Įkūnytas vadovavimas ir lyderystė: šiuolaikinės paradigmos link

Įkūnytas vadovavimas – tai ne tik lyderystė, bet santykiniai grįsta praktika, kurioje vadovas yra empatiškas, jautrus aplinkai, gebantis prisitaikyti prie konteksto. Vadovavimas suvokiamas kaip kolektyvinis reiškiny, kur administracija ir mokytojai veikia kaip partneriai, o lyderystės funkcijos pasiskirsto horizontaliai. Tai rodo, kaip vadovavimas gali būti realizuojamas (įkūnijamas) per bendrą mokymąsi – mokytojai tampa savo pačių mokymosi lyderiais, o formalus vadovas fasilituoja (palengvina) šį procesą užtikrindamas atvirą, bendradarbiaujančią kultūrą. Fasilitatorius čia nėra tik žinių perteikėjas – jis aktyvus proceso dalyvis, kuris per tarpusavio sąveiką palaiko mokytojus viso mokymosi metu. Šis aktyvus dalyvavimas, prisitaikymas prie individualių poreikių, santykio kūrimas ir emocinis jautrumas – tai esminiai įkūnyto vadovavimo komponentai. (Dille ir Rokenes, 2021) (žr. 1 lent):

1 lentelė. Esminiai įkūnyto vadovavimo komponentai

Komponento pavadinimas	Apibrėžtis	Šaltinis
Įkūnytas sąmoningumas	gebėjimas atpažinti kūno pojūčius, kurie signalizuoja apie vidinį konfliktą ar harmoniją sprendimų priėmimo metu	Sims ir Fletcher-Wood, 2020

Vidinės ir išorinės darnos siekis (Korthagen modelis)	savo vertybių, veiksmų ir profesinio identiteto suderinimas su aplinka	Muza, 2021
Refleksija (veiksme ir po veiksmo) (Schön, 1987)	refleksija paremti sprendimai priimami tiek spontaniškai klasėje, tiek ją apmąstant	Ibrahim-Didi, 2015
Įkūnytas veikimas	sprendimai grindžiami patyrimais, kūnu jaučiamais signalais (kvėpavimu, įtampa, laikysena)	Muza, 2021

Šaltiniai: Sims, Fletcher-Wood, 2020; Muza, 2021; Ibrahim-Didi, 2015

Įkūnytas vadovavimas švietimo kontekste atskleidžia lyderio gebėjimą ne tik priimti sprendimus, bet ir veikti remiantis vidiniu sąmoningumu bei emociniu jautrumu. Vadovų gebėjimas sąmoningai pastebėti kūno siunčiamus signalus, emocines reakcijas ir pojūčius leidžia kurti gilesnius, pasitikėjimu grįstus santykius su mokytojais ir jautriau reaguoti į jų patiriamus iššūkius. Tokia įkūnyto sąmoningumu grindžiama laikysena padeda vadovams išlaikyti vertybinį nuoseklumą, vidinės ir išorinės elgsenos darną net sudėtingose situacijose.

Įkūnytas vadovavimas stiprina bendruomenės pasitikėjimą ir socialinį pagrindą, padeda spręsti konfliktus ne tik formaliai, bet žmogiškai, empatiškai, įtraukiant emocinę reakciją. Be to, įkūnytas sąmoningumas padeda vadovams sąmoningai nustatyti ribas tarp profesinio ir asmeninio gyvenimo, saugant savo emocinę gerovę, demonstruojant tvarų, ilgalaikį profesionalumą. Šie įkūnyto vadovavimo bruožai rodo, kad švietimo vadovas nėra tik struktūrinių procesų organizatorius. Jis taip pat autentiškas, emociškai jautrus fasilitatorius, kuriantis prasmingus santykius ir kultūrą, skatinančią visos bendruomenės augimą. Toks požiūris į vadovavimą vis dažniau atsispindi ir platesnėje šiuolaikinio švietimo praktikoje, kurioje lyderystė suvokiama kaip įkūnytas per mokymąsi vykstantis procesas. Mokyklos vadovai dažniau veikia ne kaip kontroliuotojai, o kaip mokymosi partneriai ir tarpininkai, palaikantys nuolatinį profesinį augimą bendradarbiavimo ir atvirumo principais grįstoje kultūroje. Toks vadovavimo modelis suponuoja būtinybę pereiti nuo hierarchinio autoriteto prie bendradarbiavimo grįstos lyderystės, kurioje sprendimai priimami kolegiškai, o lyderystė pasiskirsto tarp visų bendruomenės narių.

Ši paradigminė kaita ypač svarbi profesinio tobulėjimo kontekste. Neformalieji ir savivaldūs mokymosi keliai, kuriais mokytojai plečia savo kompetencijas, reikalauja lankstaus, įgalinančio vadovavimo stiliaus, gebančio atliepti individualius pedagogų poreikius. Tyrimai rodo, kad vadovai, galintys prisitaikyti prie šių poreikių ir gebantys kurti saugią emocinę aplinką, prisideda prie ilgalaikio mokytojų profesinio įsitraukimo, jų profesinio augimo (Ehlert, Souvignier, 2023). Tokia aplinka ne tik mažina emocinį išsekimą ir nerimą, bet ir skatina giluminį mokymąsi, orientuotą į prasmingus, autentiškus sprendimus. Vadovavimas, orientuotas į mokymosi partnerystę, taip pat atliepia diferencijuoto profesinio tobulėjimo poreikį, kurį akcentuoja Sprott (2019), remdamasis Drago-Severson (2009) „orientuoto į besimokantįjį vadovavimo“ modeliu. Ši teorinė perspektyva siūlo atsisakyti „vieno modelio visiems“ principo ir taikyti individualizuotas strategijas, grindžiamas mokytojo raidos stadija. Anot Dille ir Rokenes (2021), vienodas profesinio tobulėjimo modelis tėra iliuzija – efektyvumas pasiekiamas tik tuomet, kai ugdymas vyksta artimiausioje mokytojo raidos zonoje, reaguojant į jo asmeninę situaciją. Tokiu būdu įkūnytas vadovavimas, grįstas kontekstualia reakcija, empatija ir aktyvia partneryste, tampa neatsiejama šiuolaikinės

mokyklos kultūros dalimi, užtikrinančia ne tik profesinį tobulėjimą, bet ir bendruomeniškai grįstą, tvarią švietimo kaitą.

Profesinis tobulėjimas ir vadovavimo įsikūnijimas reikalauja ne tik žinių ir racionalaus mąstymo, bet ir gebėjimo integruoti emocijų, įkūnytąjį, socialinį sąmoningumą (Gallo-Fox, Scantlebury, 2016; Le Pertel, Fisher, van Dam 2020; Kinsella, Loftus, 2021; Muza, 2021). Vadovas, kuris į savo kasdienę praktiką įtraukia trumpas sąmoningumo (*mindfulness*) sesijas ar refleksines rašymo sesijas, gali geriau suvokti savo emocines būsenas, atpažinti įtampas kūne, tai leidžia veikti apgalvotai, įsiklausant į aplinką. Tokiu būdu formuojasi asmeninės ūgties, taip pat mokymosi aplinkos ir bendradarbiavimo kultūros organizacijoje pažinimas. Šios praktikos padeda integruoti kognityvinius, emocinius ir įsisąmonintus išgyvenimus, leidžiančius lyderiams įkūnyti autentišką ir sąmoningą vadovavimą. Tokia lyderystė tampa ne kontrolės ar sprendimų priėmimo funkcija, bet gyvu, jautriu, atsakingu santykiu su savimi, kitais bei visa organizacija, o tai – esminis pagrindas tvariam profesiniam tobulėjimui.

Profesinio tobulėjimo trajektorijos: komponentai, formuojantys pedagoginės lyderystės sistemą

Profesinio tobulėjimo (toliau – PT) samprata nėra vienalytė – ji įvairiai interpretuojama mokslinėje literatūroje. Tradiciškai PT buvo suvokiamas kaip formalus, instituciškai organizuotas atsinaujinančių žinių procesas (Loucks-Horsley, 2017). Vis dėlto šiuolaikiniai tyrimai akcentuoja, kad veiksmingas profesinis augimas vyksta per praktiką, refleksiją, bendradarbiavimą ir asmeninį įsitraukimą. Dabartinėje mokslinėje diskusijoje PT interpretuojamas kaip nuolatinis, daugiamačis procesas, apimantis ne tik žinių ir gebėjimų plėtrą, bet ir refleksyvių santykių su profesine praktika, įkūnytą ir emocinį sąmoningumą, mokymąsi bendruomenėje, gebėjimą vadovaujant jautriai reaguoti į kontekstą. Švietimo srityje tai reiškia nuolatinį mokytojų mokymąsi ir kvalifikacijos tobulinimą, siekiant užtikrinti aukštą ugdymo kokybę, atliepti kintančius visuomenės ir mokinių poreikius, integruoti šiuolaikinius pedagoginius metodus ir technologijas. Profesinio tobulėjimo (PT) procesas šiuolaikinėje edukologinėje literatūroje vis dažniau interpretuojamas kaip holistinė, dinamiška pedagoginės raidos kelionė. Ši raida apima mokytojo profesinį augimą nuo vidinės sąmoningumo plėtotės per sąveiką su socialiniu ir kultūriniu ugdymo kontekstu iki struktūrinių švietimo sistemos veiksmų, individualizuoto profesinio palaikymo.

Vienas esminių šio proceso komponentų – **reflektyvioji praktika**, laikoma profesinės tapatybės formavimo ir mokymo kokybės tobulinimo pagrindu. Refleksija leidžia būsimiems pedagogams analizuoti ne tik ugdymo praktikas, bet skatina gilintis į savo emocijas, nuostatas, profesines vertybes, ilgainiui tampančias pedagoginės veiklos pagrindu (Suphasri ir Chinokul, 2021). Reflektyvioji praktika daro esminį poveikį dviems mokytojo profesinio gyvenimo dimensijoms – tapatybės suvokimui ir veiklos kokybei. Per refleksiją mokytojai ne tik peržiūri ir kritiškai įvertina savo sprendimus, bet ir ugdo empatiją, keičia požiūrį į mokinius, mokymosi procesą, taip atsisakydami neveiksmingų metodų ir siekdami aukštesnio mokymosi efektyvumo. Siekiant užtikrinti refleksijos kokybę, dažniau taikomi struktūruoti reflektavimo modeliai, padedantys sistemingai analizuoti ugdymo praktiką. Tarp dažniausiai naudojamų – Gibso šešių žingsnių ciklas, Korthageno ir Vasalos „svogūno“ modelis, Farrello penkių lygių refleksijos struktūra. (Suphasri ir Chinokul, 2021). Šie modeliai skatina apibendrinimus ir padeda refleksiją integruoti į kasdienę praktiką. Struktūruota refleksija apsaugo nuo paviršutiniško vertinimo ir sudaro sąlygas sistemingam profesiniam tobulėjimui, aiškiam mokymosi rezultatų vertinimui.

Išlieka svarbūs šie iššūkiai: paviršutiniška ir formali refleksija, teorinių žinių netaikymas praktiškai, emocijų ar kūno pojūčių ignoravimas (Collin, 2013; Khadeeja, 2015; Ibrahim-Didi, 2015), taip pat refleksijos sąvokų, tokių kaip „refleksija“, „reflektyvumas“ ir „refleksinė analizė“ painiava, trukdanti ugdyti šį gebėjimą nuosekliai. Minėti iššūkiai suponuoja, kad reflektyvioji praktika turėtų būti suvokiama kaip daugiamačis, įkūnytas ir situacija grįstas

procesas, o ne formalus vertinimo įrankis. Tik tokiu būdu ji gali atlikti transformacinę funkciją, t. y. tapti pedagoginės savivokos, profesinio augimo ir tapatybės formavimo pagrindu.

Šiame kontekste vis dažniau akcentuojamos ir papildomos reflektyviosios praktikos dimensijos, viena jų – **įkūnytas sąmoningumas**. Pastaruoju metu vis didesnis dėmesys skiriamas mokytojų profesinio integralumo ir emocinio tvarumo užtikrinimui, o įkūnytas sąmoningumas pripažįstamas kaip svarbi reflektyviosios bei įkūnytos pedagoginės praktikos dalis. Įkūnytas sąmoningumas apibrėžiamas kaip gebėjimas sąmoningai atpažinti kūno siunčiamus signalus – įtampą, kvėpavimo pokyčius, laikyseną, emocines reakcijas – ir integruoti šiuos pojūčius į kasdienes ugdymo sprendimus (Sims, Fletcher-Wood, 2020). Toks sąmoningumas leidžia pedagogams ne tik atpažinti vidinį konfliktą ar harmoniją sprendimų priėmimo procese, bet ir veikti autentiškai, atsižvelgiant į kontekstą bei asmenines vertybes. Įkūnytas sąmoningumas tampa svarbia reflektyvios pedagoginės kompetencijos dalimi, leidžiančia tikslingai valdyti vidinius procesus, darančius įtaką profesinei veiklai. Be to, įkūnytas sąmoningumas įgauna švietėjišką reikšmę lyderystėje. Pedagogų ir švietimo vadovų profesinis tobulėjimas vyksta kompleksiškoje aplinkoje, kurioje susipina kognityviniai, emociniai, įsisąmoninti ir socialiniai veiksniai. Vadovų gebėjimas stebėti ne tik išorinius aspektus, bet ir savo kūno bei emocinius signalus leidžia kurti gilesnius santykius su komanda, jautriau reaguoti į iššūkius ir stiprinti palaikančią organizacinę kultūrą (Muza, 2021; Sims, Fletcher-Wood, 2020), o įkūnyti išgyvenimai padeda pedagogams priimti labiau kontekstualizuotus sprendimus, geriau atpažinti vertybinius konfliktus ir veikti atsakingai. Be to, įkūnyto sąmoningumo ugdymas prisideda prie gebėjimo atpažinti pedagogų perdegimo požymius ir taikyti savireguliacijos strategijas, užtikrinant ilgalaikį emocinį atsparumą. Sąmoningas kūno signalų stebėjimas stiprina profesinį identitetą, skatina gilesnę savirefleksiją, integruojančią kognityvinius, emocinius ir kūno potyrius į vieną profesinį vyksmą, taip pat padeda išlikti ištikimiesiems savo vertybėms sudėtingose situacijose. Taip pedagogai tampa ne tik veiksmingais praktikais, bet įsigilinusiais, reflektuojančiais švietimo lyderiais, gebančiais prasmingai vadovauti.

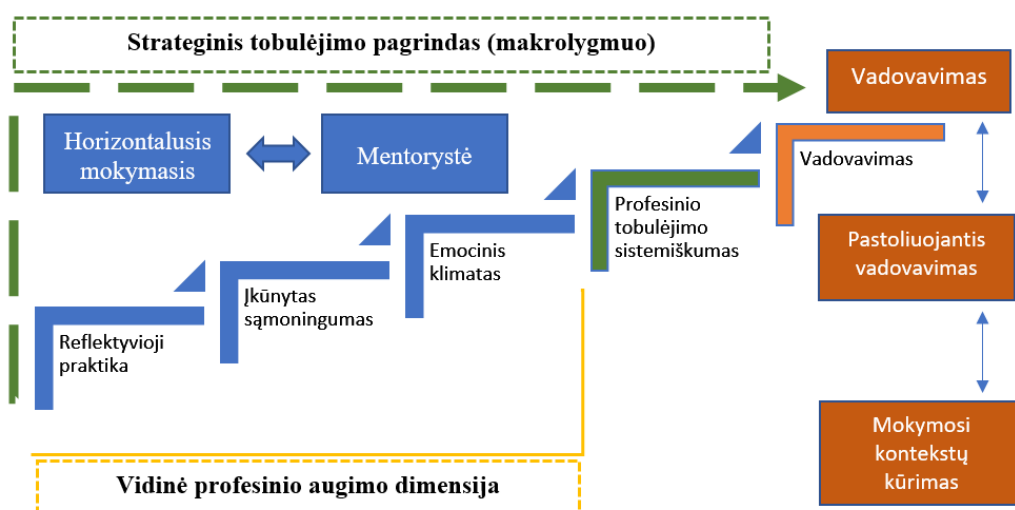
Emocinės aplinkos kūrimas tampa neatsiejama vadovavimo dimensija. Šiuolaikinėje švietimo praktikoje lyderystė vis dažniau suvokiama ne kaip kontrolės, o kaip mokymosi ir emocinio palaikymo procesas. Mokyklos vadovas tampa ne tik organizacijos strategu, bet ir emocinio klimato kūrėju, veikia kaip fasilitatorius, ugdymo proceso partneris ir profesinės ūgties rėmėjas. Tokia lyderystė apima emocinį jautrumą, įkūnytą sąmoningumą ir reflektyvų požiūrį į pedagogų poreikius. Šaltinių analizė patvirtina, kad tvarus profesinis tobulėjimas įmanomas pasitikėjimu, empatija ir individualizuotu dėmesiu grįstoje aplinkoje (Sprott, 2019; Vukovic, 2020; Muza, 2021). Emociškai saugi aplinka, kurią palaiko vadovas, sudaro sąlygas mokytojams reflektuoti, mokytis ir tobulėti. Kaip teigia Ehlert ir Souvignier (2023), emocijos daro esminį poveikį mokytojų požiūriui į profesinį augimą, o nerimas ir emocinis išsekimas gali veikti kaip reikšmingi pokyčių barjerai, todėl emocinis klimatas turėtų būti laikomas ne papildoma, bet struktūrine lyderystės dalimi, turinčia tiesioginį poveikį ugdymo kokybei ir pedagogų gerovei. Vadovai, integruodami emocinius, įkūnytus ir kognityvinius veikimo lygmenis, kuria terpę, kurioje mokytojai gali autentiškai reflektuoti, augti ir priimti vertybėmis grįstus sprendimus. Emocinė aplinka, paremta pasitikėjimu, tampa ne tik psichologinės gerovės, bet ir transformacinio mokymosi prielaida (Le Pertel, Fisher ir van Dam, 2020).

Viena iš pagrindinių vadovo kuriamų profesinio augimo praktikų – **mentorystė**, kuri išplečia mokymosi procesą už individualių ribų. Mentorystė apima ne tik paramą naujiems mokytojams, bet ir dvipusį, reflektyvų mokymąsi, kuriame dalyvaujantys pedagogai gilina savo praktiką ir vysto lyderystės kompetencijas (Gallo-Fox ir Scantlebury, 2016). Didžiausią poveikį mentorystė įgauna įsitvirtinusi instituciniu lygmeniu, t. y. vadovas sąmoningai kuria tam palankią kultūrą, skiria žmogiškuosius ir finansinius resursus, pripažįsta mentorystės svarbą kaip sisteminį tobulėjimo mechanizmą. Vadovas, reaguodamas į mokytojų individualius poreikius ir skatindamas bendradarbiavimą, ne tik telkia bendruomenę, bet ir stiprina profesinį identitetą (Karacabey, 2021). Mentorystė tampa ne vien individualiu augimo keliu, o

bendruomeniniu reiškiniu, mokyklos kultūros dalimi. Ji padeda įtvirtinti prasmingus ryšius, paremtus savirefleksija ir tarpusavio pasitikėjimu, ugdo bendruomenės atsakomybę už švietimo kokybę.

Šalia mentorystės vis aktualesnė tampa **horizontaliojo mokymosi** praktika – kolegiška, savanoriška ir reflektvyvi mokymosi forma, grindžiama lygiaverčiu bendradarbiavimu. Ši praktika leidžia pedagogams kartu formuluoti tikslus, dalintis vertybėmis, kritiškai analizuoti savo veiklą ir tobulinti ugdymo praktikas (Dizdarevikj, 2023). Horizontalusis mokymasis skatina ne tik profesinių kompetencijų plėtrą, bet ir stiprina savivertę, bendruomeninį identitetą. Tačiau šis procesas efektyviai veikia tik tuo atveju, kai egzistuoja palaikantis institucinės kultūros pagrindas – vadovo inicijuojami bendradarbiavimo forumai, refleksijos sesijos, mentorystės tinklai. Taip vadovas tampa ne tik strategu, bet ir **konteksto kūrėju**, padedančiu pedagogams augti bendruomenėje. Horizontalusis mokymasis virsta ne tik strategija, bet ir kultūrinės kaitos priemone, įgalinančia kolektyvinį profesinį tobulėjimą, o pastarasis reikalauja sisteminio, integruoto požiūrio.

Remiantis Sancar, Atal ir Deryakulu (2021), kokybiškas PT pasižymi struktūriniu nuoseklumu: čia įtraukiami vertinimo mechanizmai, tyrimais pagrįstas turinys, ilgalaikė trukmė, įvairovė, sklaida, kontekstinė adaptacija, parama, tarpsektorinis bendradarbiavimas. Šių veiksmų sąveika leidžia profesinį tobulėjimą matyti ne kaip epizodinį procesą, bet kaip nuoseklų, sistemingą švietimo kokybės vystymo mechanizmą. (1 pav.):



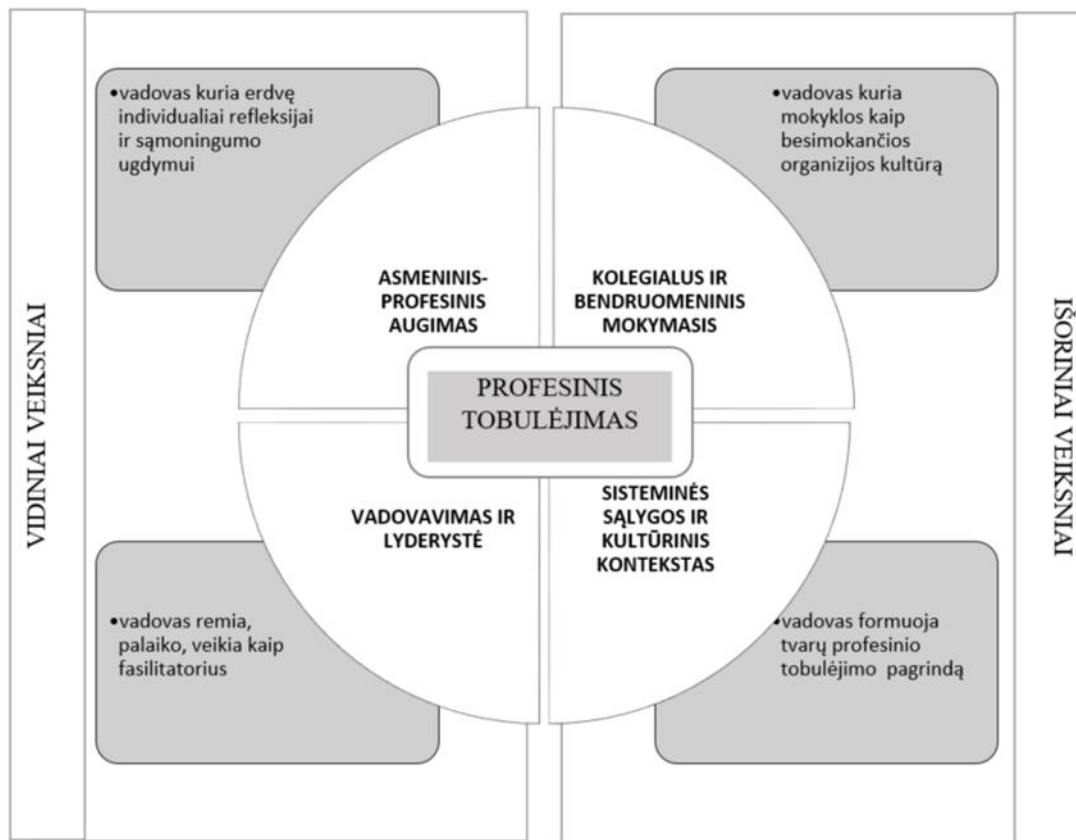
1 pav. Profesinio tobulėjimo komponentų sąveikos modelis

Šaltiniai: Dille (2021); Karacabey (2021); Loucks-Horsley (2017); Sancar, Atal, Deryakulu (2021)

Loucks-Horsley (2017) pristato modelį, apimantį vizijos formulavimą, mokymosi poreikių analizę, planavimą, įgyvendinimą ir vertinimą. Šis modelis grindžiamas keturiais kontekstiniais veiksniais: žiniomis ir įsitikinimais, institucine aplinka, taikomomis strategijomis ir sisteminiais aspektais – lygybe, tvarumu ir lyderyste. Esminė ašis – bendruomenės vizija, kur išryškinama vadovavimo mokyklai paradigma: skatinamas mokymasis, emocinės aplinkos kūrimas, refleksija ir profesinė ūgtis. Vadovas tampa kertiniu veiksmu, lemiančiu profesinio tobulėjimo ir mokyklos kultūros kryptį.

Tuo tarpu pedagogų profesinis tobulėjimas vis labiau suvokiamas kaip sisteminis, daugiabriaunis procesas, kurio strateginį pagrindą suteikia lyderystė. Profesinio tobulėjimo veiksmingumą lemia vadovavimo pobūdis. Tradicinis, hierarchinis ir administracinis vadovo vaidmuo transformuojamas į pastoliuojančio vadovavimo modelį, kuriame vadovas veikia kaip mokymosi fasilitatorius – asmuo, kuriantis refleksijai ir bendradarbiavimui palankią aplinką (Dille, Rokenes, 2021). Tokia vadovavimo samprata grindžiama pasitikėjimu, autentiškais santykiais ir reflektvyvia sąveika, leidžiančia ugdymo bendruomenei veikti kaip nuolat

besimokančiai organizacijai. Vadovas tampa ne kontrolės, bet ugdymo katalizatoriumi, strategiškai inicijuojančiu profesinio tobulėjimo struktūras – mentorystės programas, mokytojų forumus, refleksijos sesijas – ir telkiančiu bendruomenę bendrų mokymosi tikslų link (2 pav.):



2 pav. Profesinio tobulėjimo modelis: vidinių ir išorinių veiksnių sąveikos

Šaltiniai: Johansson, Seiser (2024); Suphasri, Chinokul (2021); Sims, Fletcher-Wood (2020); Vukovic (2020); Muza (2021); Dille (2021); Dizdarevikj (2023)

Kaip pažymi Karacabey (2021), lyderystė profesiniame tobulėjime įgauna įkūnytą pobūdį – vadovas, veikdamas kontekstualiai, geba suteikti prasmingą, situatyviai pagrįstą paramą, skatinančią mokytojų refleksiją, veiklos peržiūrą ir tobulėjimą realiose ugdymo situacijose. Toks įkūnytas, reaguojantis vadovavimas įgalina pedagogus veikti savarankiškai, tačiau koordinuotai, stiprina profesinės tapatybės formavimąsi ir kuria integruotą augimo erdvę. Joje profesinis tobulėjimas tampa neatsiejamas nuo bendradarbiavimo, lygiaverčio dialogo ir ilgalaikių ugdymo tikslų įgyvendinimo. Šį procesą palaiko integruota profesinio tobulėjimo paradigma, jungianti individualų reflektyvumą, įkūnytą ir emocinį sąmoningumą, kolektyvinį mokymąsi. Vadovo vaidmuo ugdymo įstaigoje tampa strategiškai lemiamu veiksniumi, įgalinančiu tvarų ir į kontekstą orientuotą pedagogų profesinį augimą. Šiuolaikinė lyderystė persiorientuoja į fasilituojančią, reflektyvią ir įkūnytą praktiką, kuri grindžiama kontekstiniu jautrumu, bendrākūra ir nuolatinio mokymusi (Johansson, Seiser, 2024).

Išvados

1. Įkūnytas vadovavimas – šiuolaikinės švietimo lyderystės pagrindas, kuris atsiskleidžia per emocinį jautrumą, reflektyvumą, vertybinį nuoseklumą ir įkūnytą sąmoningumą. Tokia lyderystė ne tik papildo, bet iš esmės transformuoja tradicinį, hierarchinį vadovo vaidmenį švietime.

2. Profesinis tobulėjimas tampa tvarus ir autentiškas tik tuomet, kai vadovas veikia kaip įkūnytas fasilitatorius – žmogus, kuris palaiko emocinį saugumą, skatina refleksiją, reaguoja į mokytojų individualius poreikius ir inicijuoja kolektyvinio mokymosi struktūras.
3. Profesinio tobulėjimo ir įkūnyto vadovavimo sąsajos sudaro pagrindą transformacinei švietimo kaitai. Ypač svarbios įvardytos struktūrinės ir kultūrinės sąlygos: emocinio saugumo užtikrinimas, refleksijos integracija, mentorystės ir horizontaliojo mokymosi praktikos.
4. Įkūnyto sąmoningumo ugdymas švietimo vadovams ir mokytojams yra būtina sąlyga siekiant profesinio ir asmeninio augimo, emocinio atsparumo. Refleksija, empatija, gebėjimas atpažinti kūno signalus tampa praktinio vadovavimo dalimi.
5. Įkūnytas vadovavimas gali veiksmingai įgalinti profesinį tobulėjimą. Vadovavimas, paremtas santykiiais, neformaliu bendradarbiavimu ir refleksija, efektyviau nei tradiciniai valdymo modeliai sprendžia šiuolaikinio švietimo iššūkius.
6. Pateikti profesinio tobulėjimo modeliai gali būti pritaikomi diegiant profesinio augimo sistemas švietimo įstaigose: rengiant lyderystės ugdymo programas vadovams, stiprinant refleksiją skatinančią organizacinę kultūrą, integruojant įkūnyto sąmoningumo sampratą į mokytojų rengimo programas.

Literatūra

1. Amanda Bolderston, M. R. T.(T), BSc, MSc, FCAMRT. (2008). Writing an Effective Literature Review.
2. Andrew S. Denney ir Richard Tewksbury. (2016). How to Write a Literature Review Paper?
3. Anna Popova, David K. Evans, Mary E. Breeding ir Violeta Arancibia. (2021). Teacher Professional Development around the World: The Gap between Evidence and Practice.
4. Anthony J. Onwuegbuzie, Nancy L. Leech ir Kathleen M. T. Collins. (2012). Qualitative Analysis Techniques for the Review of the Literature.
5. Bendrinės lietuvių kalbos žodynas. Prieiga per internetą: <https://ekalba.lt/bendrines-lietuviu-kalbos-zodynas>
6. Berit S. Haug, Sonja M. Mork. (2021) Taking 21st century skills from vision to classroom: What teachers highlight as supportive professional development in the light of new demands from educational reforms.
7. Debora F. B. Leite, Maria Auxiliadora Soares Padilha, Jose G. Cecatti. (2019). Approaching literature review for academic purposes: The Literature Review Checklist.
8. Delcheva Dizdarevikj Jasmina ir Hristovska Irena. (2011). Horizontal learning – professional development of teachers.
9. Elizabeth Anne Kinsella ir Stephen Loftus. (n.d.). Embodiment and Professional Education: Implications for Practice.
10. Emelie Johansson, Anette Forssten Seiser. (2024). Principals' Professional Learning as Praxis-Oriented Change.
11. Geneviève Emond Muza. (2021). Toward somatic coherence.
12. Hannah Snyder. (2019). Literature review as a research methodology: An overview and guidelines.
13. Heather C. Hill. (2009). Fixing Teacher Professional Development.
14. Jana Hunzicker. (2010). Effective professional development for teachers: a checklist.
15. Jennifer Gallo-Fox ir Kathryn Scantlebury. (2016). Coteaching as professional development.
16. Karen Birgitte Dille ir Fredrik Mørk Røkenes. (2021). Teachers' professional development in formal online communities.
17. Kathryn Strom, Tammy Mills ir Linda Abrams. (n.d.). Non-Linear Perspectives on Teacher.
18. Khadeeja Ibrahim-Didi. (2015). Immersion within 360 video settings.
19. Lela Vukovic. (2020). Horizontal learning: Teachers as learners.

20. Lietuvių kalbos naujažodžių duomenynas. Prieiga per internetą: <https://ekalba.lt/naujazodziai>
21. Linda Darling-Hammond, Maria E. Hyler ir Madelyn Gardner. (2017). Effective Teacher Professional Development.
22. Loucks-Horsley, S., Stiles, K. E., Mundry, S., Love, N. ir Hewson, P. W. (2017). Designing professional development for teachers of science and mathematics (3rd ed.). Corwin Press.
23. Loucks-Horsley. A Framework for Designing. Professional Development. (2017)
24. Luneta, K. (2012). Designing continuous professional development programmes.
25. Mareike Ehlert ir Elmar Souvignier. (2023). Effective professional development in implementation processes.
26. Mareike Ehlert. Elmar Souvignier. (2023). Effective professional development in implementation processes – the teachers' view.
27. Mehmet Fatih Karacabey. (2021). School Principal Support in Teacher Professional Development.
28. Noémie Le Pertel, Jonathan Fisher ir Nick van Dam. (2020). Neuroscience of embodied reflection.
29. Ponsawan Suphasri ir Sumalee Chinokul. (2021). Reflective Practice in Teacher Education.
30. Raziye Sancar, Deniz Atal, Deniz Deryakulu. (2021). A new framework for teachers' professional development.
31. Ryan A. Sprott. (2019). Factors that foster and deter advanced teachers' professional development.
32. Sam Sims ir Harry Fletcher-Wood. (2020). Identifying the characteristics of effective teacher professional development.
33. Visuotinė lietuvių enciklopedija. Prieiga per internetą: <https://www.vle.lt/>

CONNECTIONS BETWEEN PROFESSIONAL DEVELOPMENT AND EMBODIED LEADERSHIP: THEORETICAL INSIGHTS

Summary

This article examines the concept of embodied leadership within educational contexts, emphasizing its interrelation with teachers' professional development. It conceptualizes school leaders as reflective facilitators who cultivate cultures of trust, learning, and emotional safety. The study introduces two conceptual models, foregrounding embodied awareness, emotional attunement, and value coherence as critical components. A holistic, experience-driven leadership paradigm is proposed, one that fosters pedagogical transformation and supports sustainable educator well-being.

Keywords: learning organization, embodied leadership, professional development.