

<https://doi.org/10.15388/vu.thesis.257>

<https://orcid.org/0000-0002-2789-2112>

VILNIAUS UNIVERSITETAS
VYTAUTO DIDŽIOJO UNIVERSITETAS
KLAIPĖDOS UNIVERSITETAS
MYKOLO ROMERIO UNIVERSITETAS

Dalia
DAMBRAUSKIENĖ

Pasidalytosios lyderystės kaip organizacinio pokyčio įgyvendinimas švietimo įstaigose

DAKTARO DISERTACIJA

Socialiniai mokslai,
vadyba (S 003)

ŠIAULIAI 2021

Mokslo daktaro disertacija rengta 2017–2021 metais Šiaulių universitete / Vilniaus universiteto Šiaulių akademijoje pagal Vytauto Didžiojo universitetui su Klaipėdos universitetu, Mykolo Romerio universitetu ir Šiaulių universitetu Lietuvos Respublikos švietimo, mokslo ir sporto ministro 2019 m. vasario 22 d. įsakymu Nr. V-160 suteiktą doktorantūros teisę. Mokslinius tyrimus rėmė Lietuvos mokslo taryba (2019 m. gauta stipendija už akademinį pasiekimą).

Mokslinė vadovė:

prof. dr. Laima Liukinevičienė (Vilniaus universitetas, socialiniai mokslai, vadyba, S 003).

Gynimo taryba:

Pirmininkė – **prof. dr. Nijolė Petkevičiūtė** (Vytauto Didžiojo universitetas, socialiniai mokslai, vadyba, S 003).

Nariai:

doc. dr. Vita Juknevičienė (Vilniaus universitetas, socialiniai mokslai, vadyba, S 003).

prof. dr. Irma Rybnikova (Hamm-Lippstadt taikomųjų mokslų universitetas, Vokietija, socialiniai mokslai, vadyba, S 003).

prof. dr. Tadas Sudnickas (Mykolo Romerio universitetas, socialiniai mokslai, vadyba, S 003).

prof. dr. Diana Šaparnienė (Vilniaus universitetas, socialiniai mokslai, vadyba, S 003).

Disertacija ginama viešame Gynimo tarybos posėdyje 2021 m. gruodžio mėn. 15 d. 10 val. Vilniaus universiteto Šiaulių akademijos informacijos centro 413 auditorijoje.

Adresas: Vytauto g., 84, Šiauliai, Lietuva, tel. +370 41 595 800; el. paštas info@sa.vu.lt

Disertaciją galima peržiūrėti Klaipėdos universiteto, Mykolo Romerio universiteto, Vilniaus universiteto, Vytauto Didžiojo universiteto bibliotekose ir VU interneto svetainėje adresu:

<https://www.vu.lt/naujienos/ivykiu-kalendorius>

<https://doi.org/10.15388/vu.thesis.257>

<https://orcid.org/0000-0002-2789-2112>

VILNIUS UNIVERSITY
VYTAUTAS MAGNUS UNIVERSITY
KLAIPĖDA UNIVERSITY
MYKOLAS ROMERIS UNIVERSITY

Dalia
DAMBRAUSKIENĖ

Implementation of Distributed Leadership as Organizational Change in Education Institutions

DOCTORAL DISSERTATION

Social Science,
Management (S 003)

ŠIAULIAI 2021

This dissertation was written between 2017 and 2021 at Šiauliai University / Vilnius University Šiauliai Academy under the right to organize doctoral studies granted to Vytautas Magnus University together with Klaipėda University, Mykolas Romeris University and Šiauliai University by the Order of the Minister of Education, Science and Sport of the Republic of Lithuania No. V-160 dated February 22, 2019.

The research was funded by Research Council of Lithuania (a scholarship was granted for academic accomplishments in 2019).

Academic supervisor:

Prof. Dr. Laima Liukinevičienė (Vilnius University, Social Science, Management, S 003).

Chairperson – Prof. Dr. Nijolė Petkevičiūtė (Vytautas Magnus University, Social Science, Management, S 003).

Members:

Assoc. Prof. Dr. Vita Juknevičienė (Vilnius University, Social Science, Management, S 003).

Prof. Dr. Irma Rybnikova (Hamm-Lippstadt University of Applied Sciences, Social Science, Management, S 003).

Prof. Dr. Tadas Sudnickas (Mykolas Romeris University, Social Science, Management, S 003).

Prof. Dr. Diana Šaparnienė (Vilnius University, Social Science, Management, S 003).

The dissertation shall be defended at a public meeting of the Dissertation Defence Panel at 10 a. m. on 15th of December 2021 in meeting room 413 of the Vilnius University Šiauliai Academy.

Address: Vytauto str., 84, Šiauliai, Lithuania, tel. +370 41 595 800; e-mail: info@sa.vu.lt

The text of this dissertation can be accessed at the libraries of Klaipėda University, Mykolas Romeris University, Vilnius University, Vytautas Magnus University, as well as on the website of Vilnius University:

www.vu.lt/lt/naujienos/ivykiu-kalendorius

TURINYS

PAVEIKSLŲ SĄRAŠAS.....	8
LENTELIŲ SĄRAŠAS.....	9
PRIEDŲ SĄRAŠAS	10
PAGRINDINĖS SĄVOKOS	12
ĮVADAS.....	14
1. PASIDALYTOSIOS LYDERYSTĖS ĮGYVENDINIMO ŠVIETIMO ĮSTAIGOSE TEORINĖS PRIELAIDOS.....	22
1.1. Pasidalytosios lyderystės reiškinio teorinės interpretacijos.....	22
1.1.1. Pasidalytosios lyderystės samprata	26
1.1.2. Pasidalytosios lyderystės tyrimų apžvalga	36
1.1.3. Sampratos <i>pasidalytosios lyderystės įgyvendinimas</i> konceptualizavimas	39
1.1.3.1. Pasidalijimo lyderyste procesas.....	44
1.1.3.2. Veiksniai, darantys įtaką pasidalytosios lyderystės įgyvendinimui.....	51
1.1.3.3. Pasidalytosios lyderystės įgyvendinimo modeliai	53
1.1.4. Vadovo vaidmuo įgyvendinant pasidalytą lyderystę.....	62
1.2. Pasidalytosios lyderystės, kaip organizacinio pokyčio, konceptualizavimas	66
1.2.1. Organizacinio pokyčio samprata	66
1.2.2. Veiksniai, lemiantys organizacinio pokyčio įgyvendinimą.....	69
1.2.3. Pasidalytoji lyderystė ir organizaciniai pokyčiai: vadovo kompetencijų aspektas.....	76
1.2.4. Pasidalytoji lyderystė organizacinės kultūros kaitai.....	78
1.3. Pasidalytosios lyderystės, kaip organizacinio pokyčio, įgyvendinimo švietimo įstaigoje koncepcinis modelis	83
2. PASIDALYTOSIOS LYDERYSTĖS ĮGYVENDINIMO ŠVIETIMO ĮSTAIGOSE TYRIMO METODOLOGIJA.....	90
2.1. Tyrimo filosofinė pozicija	90

2.2.	Tyrimo strategija ir jos pagrindimas.....	91
2.2.1.	Kokybinės studijos, besiremiančios daugybinių atveju tyrimu, pagrindimas	91
2.2.2.	Abdukcinės tyrimo strategijos ir sisteminio derinimo pagrindimas	94
2.3.	Tyrimo dizainas	96
2.4.	Atskleidžiamojo tyrimo priemonių, vadovų interviu klausimų gairių, pagrindimas	99
2.5.	Daugybinių atvejų tyrimo priemonių pagrindimas.....	101
2.6.	Atvejų parinkimo pagrindimas, tyrimo dalyviai, tyrimo validumas....	106
2.7.	Tyrimo organizavimas, etika ir ribotumai	107
3.	PASIDALYTOSIOS LYDERYSTĖS ĮGYVENDINIMO ŠVIETIMO ĮSTAIGOJE EMPIRINIO TYRIMO REZULTATAI.....	110
3.1.	Norminių ir kitų teisės aktų analizės rezultatų pristatymas	110
3.1.1.	Nacionalinė ir vietos savivaldos švietimo politika	110
3.1.2.	Lietuvos švietimo įstaigų bendruomenių kontekstas.....	117
3.2.	Atskleidžiamojo tyrimo rezultatų analizė.....	119
3.2.1.	Pasidalytosios lyderystės dimensijų raiška švietimo įstaigoje .	120
3.2.2.	Veiksniai, skatinantys vadovus įgyvendinti pasidalytą lyderystę	125
3.2.3.	Veiksniai, ribojantys vadovų siekį įgyvendinti pasidalytą lyderystę	126
3.2.4.	Pasidalytosios lyderystės įgyvendinimo švietimo įstaigoje atskleidžiamojo tyrimo rezultatų interpretacija ir apibendrinimas	130
3.3.	Daugybinių atvejų tyrimo rezultatų analizė.....	133
3.3.1.	A8 atvejo analizė	134
3.3.1.1.	Veiksniai, skatinantys ir ribojantys pasidalytą lyderystę A8 švietimo įstaigoje.....	136
3.3.1.2.	Pasidalytosios lyderystės dimensijų raiška A8 švietimo įstaigoje	145
3.3.2.	K7 atvejo analizė	152

3.3.2.1. Veiksniai, skatinantys ir ribojantys pasidalytą lyderystę K7	152
3.3.2.2. Pasidalytosios lyderystės dimensijų raiška K7 švietimo įstaigoje	162
3.3.3. S3 atvejo analizė.....	168
3.3.3.1. Veiksniai, skatinantys ir ribojantys pasidalytą lyderystę S3 švietimo įstaigoje.....	169
3.3.3.2. Pasidalytosios lyderystės dimensijų raiška S3 švietimo įstaigoje	178
3.3.4. Atvejų apibendrinimas	185
3.4. Diskusija ir ateities tyrimų perspektyva	191
IŠVADOS.....	198
PASIDALYTOSIOS LYDERYSTĖS MODELIO ĮGYVENDINIMO REKOMENDACIJOS	201
LITERATŪRA	204
PRIEDAI	225
SUMMARY	259
PADĖKA.....	280
PUBLIKACIJŲ SĄRAŠAS	281
PRANEŠIMAI MOKSLINĖSE KONFERENCIJOSE	282

PAVEIKSLŲ SĄRAŠAS

- 1 pav.* PL ryšys su lyderyste mokymuisi
- 2 pav.* Pasitikėjimo kultūros kūrimas švietimo įstaigoje
- 3 pav.* Lyderystės iniciatyvos subjektai ir kontekstinis įgyvendinimo pobūdis
- 4 pav.* PL įgyvendinimo strategijų derinimas švietimo įstaigoje
- 5 pav.* PL įgyvendinimo organizacijoje, kaip vadovo iniciatyvos, etapai
- 6 pav.* PL įgyvendinimo, kaip veiklos pertvarkymo švietimo įstaigoje, modelis
- 7 pav.* PL mokymo švietimo įstaigoje modelis
- 8 pav.* PL palaikymo švietimo įstaigoje modelis
- 9 pav.* Pokyčių valdymo modeliai
- 10 pav.* PL ir organizacinės kultūros sąveika
- 11 pav.* PL bruožų raiška organizacinėje struktūroje ir kultūroje
- 12 pav.* Organizacinės kultūros kaitos modelių derinimas
- 13 pav.* Spillane'o PL modelis
- 14 pav.* PL, kaip pokyčio, įgyvendinimo švietimo įstaigoje etapai
- 15 pav.* Pirminis koncepcinis PL, kaip pokyčio, įgyvendinimo švietimo įstaigoje modelis
- 16 pav.* Dedukcinio, indukcinio ir abdukcinio tyrimo skirtumai
- 17 pav.* Disertacinio tyrimo dizainas
- 18 pav.* Informantų pasiskirstymas švietimo įstaigose
- 19 pav.* Duomenų kodavimas daugybinių atvejų tyrime
- 20 pav.* PL įgyvendinimo kontekstas: kategorijų ir subkategorijų žemėlapis
- 21 pav.* PL įgyvendinimą veikiantys veiksniai: kategorijų ir subkategorijų žemėlapis
- 22 pav.* Koncepcinis PL, kaip pokyčio, įgyvendinimo švietimo įstaigoje modelis

LENTELIŲ SĄRAŠAS

<i>1 lentelė</i>	Dominuojančios dimensijos PL sampratoje
<i>2 lentelė</i>	Lyderio ugdymo ir lyderystės plėtojimo panašumai ir skirtumai
<i>3 lentelė</i>	PL įgyvendinimo švietimo įstaigoje strategijos
<i>4 lentelė</i>	Organizacinio pokyčio sąvokos daugiareikšmiškumas
<i>5 lentelė</i>	PL vadovų ir vadovų-pokyčių agentų kompetencijos
<i>6 lentelė</i>	PL įgyvendinimo analizės struktūra
<i>7 lentelė</i>	Kokybinio tyrimo dimensijos
<i>8 lentelė</i>	Atvejo tyrimo charakteristikos
<i>9 lentelė</i>	Disertacinio tyrimo etapai
<i>10 lentelė</i>	Vadovų interviu temų gairės (atskleidžiamasis tyrimas)
<i>11 lentelė</i>	PL tyrimo švietimo įstaigoje analizės įrankis
<i>12 lentelė</i>	PL įgyvendinimo požymiai švietimo įstaigoje
<i>13 lentelė</i>	Švietimo įstaigos vidaus dokumentų analizės struktūra
<i>14 lentelė</i>	Pasidalytosios lyderystės dimensijų raiška IUĮ
<i>15 lentelė</i>	Veiksniai, skatinantys vadovus įgyvendinti PL
<i>16 lentelė</i>	Veiksniai, ribojantys vadovus įgyvendinti PL

PRIEDŲ SĄRAŠAS

- 1 priedas Pagrindinės padalytosios ir pasidalytosios lyderystės bruožai
- 2 priedas PL tyrimų švietimo sektoriuje kryptys
- 3 priedas Norminių teisės aktų ir kitų dokumentų tyrimo instrumentas
- 4 priedas Stebimų artefaktų klausimų temų gairės
- 5 priedas Stebėtų susirinkimų IUI charakteristikų suvestinė
- 6 priedas Vadovų interviu klausimų temų gairės daugybinių atvejų tyrimui
- 7 priedas IUI vadovų charakteristikų suvestinė
- 8 priedas Sutelktųjų grupių diskusijos klausimų temų gairės (daugybinių atvejų tyrimas)
- 9 priedas IUI darbuotojų charakteristikų suvestinė
- 10 priedas Ugdytinių skaičius Lietuvos švietimo įstaigose
- 11 priedas Pedagogų ir vadovų pasiskirstymas pagal lytį, amžių, kvalifikaciją Lietuvos švietimo įstaigose
- 12 priedas Individualūs vidiniai veiksniai, skatinantys PL įgyvendinimą A8 švietimo įstaigoje
- 13 priedas Pedagogų susirinkimo stebėjimo protokolas A8 švietimo įstaigoje
- 14 priedas Organizaciniai vidiniai veiksniai, skatinantys PL įgyvendinimą A8 švietimo įstaigoje
- 15 priedas Išoriniai veiksniai, skatinantys PL įgyvendinimą A8 švietimo įstaigoje
- 16 priedas Individualūs ir komandos lygmens vidiniai veiksniai, ribojantys PL įgyvendinimą A8 švietimo įstaigoje
- 17 priedas Organizaciniai vidiniai veiksniai, ribojantys PL įgyvendinimą A8 švietimo įstaigoje
- 18 priedas Išoriniai veiksniai, ribojantys PL įgyvendinimą A8 švietimo įstaigoje
- 19 priedas PL dimensijų raiška A8 švietimo įstaigoje
- 20 priedas Individualūs ir komandos lygmens vidiniai veiksniai, skatinantys PL įgyvendinimą K7 švietimo įstaigoje
- 21 priedas Organizaciniai vidiniai veiksniai, skatinantys PL įgyvendinimą K7 švietimo įstaigoje
- 22 priedas Išoriniai veiksniai, skatinantys PL įgyvendinimą K7 švietimo įstaigoje
- 23 priedas Darbo grupės susirinkimo stebėjimo protokolas Nr. 1 K7 švietimo įstaigoje

- 24 priedas Darbo grupės susirinkimo stebėjimo protokolas Nr. 2 K7 švietimo įstaigoje
- 25 priedas Individualūs vidiniai veiksniai, ribojantys PL įgyvendinimą K7 švietimo įstaigoje
- 26 priedas Organizaciniai vidiniai veiksniai, ribojantys PL įgyvendinimą K7 švietimo įstaigoje
- 27 priedas Išoriniai veiksniai, ribojantys PL įgyvendinimą K7 švietimo įstaigoje
- 28 priedas PL dimensijų raiška K7 švietimo įstaigoje
- 29 priedas Individualūs ir komandos lygmens vidiniai veiksniai, skatinantys PL įgyvendinimą S3 švietimo įstaigoje
- 30 priedas Organizaciniai vidiniai veiksniai, skatinantys PL įgyvendinimą S3 švietimo įstaigoje
- 31 priedas Išoriniai veiksniai, skatinantys PL įgyvendinimą S3 švietimo įstaigoje
- 32 priedas Individualūs vidiniai veiksniai, ribojantys PL įgyvendinimą S3 švietimo įstaigoje
- 33 priedas Organizaciniai vidiniai veiksniai, ribojantys PL įgyvendinimą S3 švietimo įstaigoje
- 34 priedas PL dimensijų raiška S3 švietimo įstaigoje
- 35 priedas Visuotinio darbuotojų susirinkimo stebėjimo protokolas S3 švietimo įstaigoje
- 36 priedas Pedagogų tarybos posėdžio stebėjimo protokolas S3 švietimo įstaigoje
- 37 priedas Veiksniai, skatinantys PL įgyvendinimą švietimo įstaigose
- 38 priedas Veiksniai, ribojantys PL įgyvendinimą švietimo įstaigose

PAGRINDINĖS SAŲVOKOS

Ikimokyklinio ugdymo mokykla / įstaiga – neformaliojo švietimo mokykla (LR švietimo įstatymas, 1991, aktuali redakcija nuo 2021-01-01).

Delegavimas – tinkamas vadovo numatytos veiklos, įgaliojimų paskirstymas / perdavimas darbuotojams, jų motyvavimas efektyviai ir savarankiškai veiklai (Petkevičiūtė, 2007; Valiulė, Vaikšnoras, 2018).

Lyderystė – procesas, kuriame dalyvauja vienas ar daugiau lyderių; lyderiai turi turėti pasekėjų; lyderiai ir pasekėjai veikia teisėtu pagrindu dėl tam tikrų tikslų (Gandolfi, Stone, 2018). Lyderystė kyla iš socialinės įtakos proceso (Šilingienė, 2011).

Organizacinė kultūra – bendrų esminių prielaidų modelis, atrastas ar sukurtas žmonių grupės, jiems kartu mokantis spręsti problemas, susijusias su išlikimu aplinkoje ir integravimusi organizacijos viduje (Schein, 2004; Vveinhardt, 2011).

Organizacinė struktūra – santykių, susijusių su darbu, sistemomis, veiklos procesu, žmonėmis ir grupėmis, siekiant organizacijos tikslų, pagrindas (Ahmadya, Mehrpourob, Nikooravesh, 2016).

Organizacinės kultūros pokytis – pokytis, apimantis organizacijos tikslų, vaidmenų, procesų, vertybių, komunikacijos praktikos, požiūrio ir prielaidų rinkinį (Schein, 2004:292).

Organizacinis pokytis – kontroliuojamas ar nekontroliuojamas pasikeitimas organizacijoje, kurio metu viena būseną pasikeičia / keičiama į kitą (Videikienė, Šimanskienė, 2013).

Organizacinių pokyčių valdymas – nuoseklus, sistemingas procesas, kurio metu siekiama sklandaus organizacijos perėjimo į pageidaujamą būseną (Videikienė, Šimanskienė, 2013).

Padalytoji lyderystė – dinamiškas, interaktyvus įtakos procesas tarp asmenų grupėse, kurių tikslas yra vienas kitą paskatinti siekti grupės ir (ar) organizacijos tikslų (Pearce, Hoch, Jeppesen, Wegge, 2010).

Pasidalytoji lyderystė – lyderio, pasekėjų ir situacijų (įskaitant rutinas, nusistovėjusias praktikas, struktūras ir priemones) sąveika, o jos rezultatas – lyderystės praktika (Spillane, 2005), kuri yra dinamiškas procesas (Liu, Bellibas, Printy, 2018), apimantis delegavimą, institucionalizuotas praktikas ir lyderių bei pasekėjų situacinę sąveiką (Lahtero ir kt.; 2017; 2019; ir kt.).

Pasidalytoji lyderystė švietimo įstaigoje – tai lyderio, pasekėjo ir situacijų sąveika, pasireiškianti kaip delegavimas, institucionalizuota praktika ir (ar) lyderio bei pasekėjo situacinės sąveikos procesas, siekiant ugdymo asmens,

kiekvieno organizacijos nario ir visos organizacijos ūgties per akademinį turinį ir bendruomenės bendrą veiklą.

Pasidalytosios lyderystės įgyvendinimas – daugiapakopis procesas, kurio metu didinamas organizacijos socialinis kapitalas, t. y. individualiu, komandiniu, organizaciniu ir bendruomenės lygmeniu išplečiami kolektyviniai organizacijos narių gebėjimai, siekiant efektyviai įsitraukti į lyderystės vaidmenis ir procesus.

Pasidalytosios lyderystės praktika – organizacijos lyderių, pasekėjų ir situacijos sąveikos rezultatas (Spillane, 2005).

Pasitikėjimo kultūra – organizacijos vidinė aplinka, kurioje stebima pasidalytosios lyderystės dimensijų, susijusių su organizacine kultūra (vertybėmis, požiūriu), raiška.

Pasidalytosios lyderystės kompetencija – iniciatyva, kitų sutelkimas siekiant bendrų grupės tikslų, individualių grupės narių poreikių įvertinimas priimant sprendimus, sprendimų priėmimas remiantis mikro- ir makrokontekstinėmis žiniomis (pavyzdžiui, situacijos ir organizacine analize) ir bendros atsakomybės bei atskaitomybės skatinimas (Hairon, Goh, 2015).

Pasidalytosios lyderystės sąveika – lyderio ir pasekėjo abipusis poveikis, kuriam įtaką daro skirtingi kontekstai ir kuris priklauso nuo organizacijos tikslų ir kylančių situacijų (Spillane, 2005; Harris, Spillane, 2008).

Pasidalytosios lyderystės situacija – priemonės, rutinos, struktūros, nuo kurių priklauso lyderių ir pasekėjų sąveika (Spillane, 2005).

Santykių lyderystė – dinamiškas socialinis procesas, kuriame svarbu, kaip lyderiai ir pasekėjai suvokia lyderystę ir socialines lyderystės konstrukcijas (Crevani, 2015; Clarke, 2018).

Švietimo įstaiga – mokykla (šiam darbe – išskyrus aukštąją mokyklą) arba švietimo pagalbos įstaiga (LR švietimo įstatymas, 1991, aktuali redakcija nuo 2021-01-01).

Vadovo pasidalytosios lyderystės kompetencija – vadovo asmeninės (iniciatyvumas, geranoriškumas, drąsa, ryžtas ir pan.) ir profesinės kompetencijos (bendravimo, bendradarbiavimo, informavimo, vadovavimo ir kt.) bei vertybinės nuostatos (galios atsisakymas, pasitikėjimas, perėjimas į sąveiką), kuriančios pasitikėjimo kultūrą organizacijoje ir užtikrinančios abipusę lyderių ir pasekėjų sąveiką.

Vadovavimas – procesas, kuris remiasi formalios jėgos pozicija, turinčia įtakos žmonėms, kuriant organizacijos strategiją ir formuojant supratimą, kur yra organizacija ir kur ji turėtų eiti (Šilingienė, 2011).

ĮVADAS

Tyrimo aktualumas. Pasidalytoji lyderystė (toliau – PL), kaip kompetencija ir procesas, tampa tarpdisciplininių tyrimų objektu, ją tyrinėja psichologai, sociologai, edukologai, vadybininkai ir kt. Mokslininkai pažymi, kad XXI a. organizacijose vien vadovų lyderystės nebepakanka. Besikeičianti aplinka keičia viešojo sektoriaus tikslus, kinta požiūris į lyderius, jų vaidmenį organizacijoje, vietos bendruomenėje. Aktualu tampa kitokios valdymo kultūros organizacijose poreikis, būtinybė vadovams skirti dėmesį ir savo, ir kitų organizacijos bendruomenės narių lyderystės gebėjimų bei galimybių vystymui. Pasak Storey (2016), padidėjęs visuomenės sudėtingumas ir greitesnis pokyčių tempas lemia ir didesnę lyderystės poreikį organizacijose.

PL tampa kitų lyderystės modelių, stilių (pavyzdžiui, lyderystės mokymuisi, inovatyvios lyderystės ir kt.) teorinio koncepto pagrindu, išsiskiriančiu bruožu, todėl susidomėjimas PL auga įvairiose šalyse, veiklos sferose, organizacijose. Siekiant atrasti teoriškai ir praktiškai pagrįstus PL įgyvendinimo modelius, moksle tampa aktualu gilintis į šio reiškinio specifiką dar mažai tirtose srityse, organizacijose taip prisidedant prie lyderystės teorijų vystymo.

Pripažįstama, kad šiuo metu PL yra vienas iš būdų organizacijos ilgalaikiams ir trumpalaikiams tikslams pasiekti, darantis teigiamą įtaką jos veiklos rezultatams. Todėl mokslininkų nuomone, nebereikia siekti įrodyti, kad PL yra veiksminga, bet daugiau dėmesio reikėtų skirti analizei, kaip ši lyderystė yra įgyvendinama praktikoje, su kokiomis problemomis susiduriama ją įgyvendinant, kurie iš PL įgyvendinimo būdų yra efektyviausi. Kaip teigia Harris, Spillaine (2008), ar PL bus geras ar blogas dalykas, priklauso nuo konteksto, kuriame lyderyste dalijamasi, ir pagrindinio dalijimosi tikslo. Šių autorių nuomone, vien hierarchijos išlyginimas ar lyderystės perdavimas nebūtinai tampa pasidalytąja lyderyste organizacijoje, taip pat tai automatiškai nepagerina organizacijos veiklos rezultatų. Svarbu lyderystės praktikos prigimtis ir kokybė.

Pasak Currie, Lockett, Suhomlinova (2009), mokslininkai ne tik išryškino svarbiausius PL bruožus ir pranašumus, bet ir sukūrė PL populiarinimo teorinę bazę – kaip „įrankį“ organizaciniam efektyvumui didinti ir kaip „demokratinį gėrį“. Kaip pažymi Halász (2011), moksliniais tyrimais pagrįstą žinią, kad lyderystė yra svarbi, išgirdo ne tik kelių Europos Sąjungos šalių, bet ir bendruomenės lygmens politikai, todėl lyderystės plėtojimas švietimo įstaigose tapo ir Europos politikos prioritetu. Anot Hartley (2009), PL yra gana patraukli, nes ji rezonuoja su demokratine valdžios pasidalijimo idėja.

Vyriausybės palaiko PL kaip galimybę palengvinti švietimo įstaigų vadovų darbo krūvį ir kaip motyvatorių pedagogams rinktis vadovo poziciją. Toks PL matymas ir palaikymas iš politinės, ekonominės, intelektinės ir kultūrinės pusės didina jos patrauklumą praktikoje (Hartley, 2009).

Lietuvoje jau daugiau nei dešimt metų pastebimas švietimo politikos posūkis į lyderystės (ir PL) įgyvendinimą, kuris atsispindi *Lietuvos pažangos strategijoje „Lietuva 2030“* (2012), *Valstybinėje švietimo 2013–2022 metų strategijoje* (2013), *LR švietimo įstatyme* (1991, aktuali redakcija nuo 2021-01-01). Lyderystės idėjos skleidžiamos *Geros mokyklos koncepcijoje* (LR ŠMM, 2015), kurioje teigiama, kad vadovavimas ir lyderystė mokykloje turi būti pasidalyti. Didelį vaidmenį lyderystės idėjų sklaidai Lietuvoje turi LR švietimo, mokslo ir sporto ministerijos (toliau – ŠMSM arba ŠMM) inicijuoti *lyderystę skatinantys projektai*. Vienas naujausių dokumentų, nusakantis veiklos kryptis ir priemones, kurių dėka būtų sukurta darni švietimo lyderius auginanti ir socialinį teisingumą užtikrinanti sistema, yra *Lyderystės ir vadovavimo švietimo įstaigose stiprinimo gairės* (2020).

Pasak Currie ir kt. (2009), nors įstatymai reglamentuoja ir skatina pasidalyti lyderyste švietimo įstaigose ir už jų ribų, švietimo kontekstas jautriai reaguoja į įvairius imperatyvus, todėl gali būti netikslinga ar net kenksminga perkelti lyderystės modelius iš kitų sektorių (Jones, Harvey, 2017). Hairon, Goh (2015), Liu (2020) mano, kad reikia ne tik labiau pažinti PL anatomiją, bet svarbu išmanyti ir kontekstines lyderystės problemas, siekiant modelių perkeliamumo ar pritaikymo kitose šalyse, kitoje kultūrinėje aplinkoje. Sociokultūrinio konteksto svarbą iškelia Spillane, Halverson, Diamond (2001), kurie teigia, kad tai yra pagrindinis lyderystės praktikos elementas, iš esmės nulemiantis jos formą, nes lyderystės praktika – tai lyderių sąveika jų socialinėje ir materialinėje situacijoje. Organizacinė kultūra yra svarbus veiksnys, lemiantis perėjimą į PL kultūrą (Harris, 2008; Mansour, 2011). Todėl aktualu atskleisti ir Lietuvos švietimo įstaigų (šiuo metu disertaciniame darbe – išskyrus aukštąją mokyklą), kaip PL įgyvendinimo lauko, specifiką ir analizuoti bei apibendrinti PL įgyvendinimą veikiančius veiksnius, taip praturtinant moksle PL įgyvendinimo kontekstualumo diskursą. Taip pat aktualu, susipažinus su jau aprašytais PL įgyvendinimo teoriniais modeliais, išvelgti jų pritaikomumo švietimo įstaigose ribotumus bei adaptavimo, tobulinimo ir taikymo ikimokyklinio ugdymo įstaigose (toliau – IUĮ) galimybes.

Mokslinė problema ir jos iširtumo lygis. Mokslinėje literatūroje pastebimas dėmesys PL įgyvendinimui organizacijoje (Copland, 2003; Mayrowetz, Murphy, Seashore, Smylie, 2007; Ritchie ir Woods, 2007;

Smylie, Mayrowetz, Murphy, Seashore, 2007; Sentocnik, 2012). Bet organizacijų valdymas vis sudėtingėja (Jucevičius ir kt., 2017), todėl stokojama PL įgyvendinimo teorinių modelių, pasigendama metodikų, gairių, gerosios praktinės patirties analizių. Didžioji dalis mokslinių lyderystės, lyderystės įgyvendinimo tyrimų tematikų, pasak Storey (2016), atspindi pagrindinius aplinkos, kurioje organizacijos veikia, pokyčius. Apibendrinus analizuotus pastarųjų dviejų dešimtmečių tyrimus, galima teigti, kad mokslinėje literatūroje tyrėjai atkreipia dėmesį į tokias PL ir su ja susijusių reiškinų problematikas:

- *PL sampratos apibrėžties ir susietumo su kitais lyderystės tipais probleminiai klausimai nagrinėti*: Elmore (2000); Spillane ir kt. (2001); Bennet ir kt. (2003); MacBeath ir kt. (2004); Spillane (2005); Ritchie, Woods (2007); Harris, Spillane (2008); Mayrowetz (2008); Robinson (2008); Gronn (2008); Harris (2010); Bolden (2011); Hulpia, Devos, Vlerick (2012); Hairon, Goh (2015); Tian ir kt. (2016); Goksoy (2016); Hallinger (2018); Atkočiūnienė, Siudikienė, Girmienė (2019); Liu, 2020; ir kt.
- *PL įgyvendinimo kaip proceso samprata, procesų modeliavimas nagrinėti anksčiau minėtų mokslininkų, taip pat*: McCauley ir kt. (1998); Day (2001); Woods, Bennet, Harvey, Wise (2004); Leithwood ir kt. (2006); Dalakoura (2010); Sentocnik (2012); Day ir kt. (2014); Clarke, Higgs (2016); Lahtero ir kt. (2017); Lahtero ir kt. (2019); ir kt.
- *PL įgyvendinimo kontekstualumo problematika analizuota šių mokslininkų*: Spillane ir kt. (2001); MacBeath ir kt. (2005); Goldring ir kt. (2008); Currie ir kt. (2009); Tian (2016); Mifsud (2017); Hallinger (2018); Liu ir kt. (2018); ir kt.

Mokslinių lyderystės tyrimų Lietuvoje per paskutinį dešimtmetį atlikta nemažai. Lyderystė bendrojo ugdymo mokyklose, kaip vadovo, organizacijos narių, pačios organizacijos kompetencija, veiklos efektyvumui įtakos turintis ir valdomas, plėtojamas procesas, analizuojama gana išsamiai. Tyrimus lyderystės srityje atliko: Žvirdauskas (2006); Baronienė, Šaparnienė, Sapiegienė (2008); Cibulskas ir kt. (2010); Cibulskas, Žydžiūnaitė (2011); Navickaitė (2012) ir kt. Atlikti tęstiniai Lietuvos švietimo lyderystės raiškos kaitos tyrimai (Beresnevičiūtė ir kt., 2011; Katiliūtė ir kt., 2013). Trečiojo tęstinio tyrimo pagrindu išleista monografija „Lyderystė mokymuisi: teorija ir praktika mokyklos kaitai“ (Valuckienė ir kt., 2015), Urbanovič, Navickaitės (2016) monografija „Lyderystė autentiškoje mokykloje“. Pripažįstama, kad lyderystė yra vienas veiksnių, turinčių didelį poveikį švietimo įstaigos veiklos kokybei (Laurinčiukienė, Šiurkienė, 2012), jos kaitai (Damkuvienė,

Valuckienė, Balčiūnas, 2019; Damkuvienė, Valuckienė, Balčiūnas, Petukienė, 2019). 2019 m. atliktų bendrojo ugdymo mokyklų vadovų lyderystės tyrimų pagrindu parengtos *Lyderystės ir vadovavimo švietimo įstaigose stiprinimo gairės* (2020).

Plėtojant PL sampratą, kyla jos apibrėžties problemų. Mokslininkai sąvokas *pasidalytoji lyderystė* (angl. *distributed leadership*) ir *padalytoji lyderystė* (angl. *shared leadership*) dar neretai vartoja sinonimiškai, dažnai ir pačią sąvoką *distributed leadership* skirtingai verčia į lietuvių kalbą. Todėl, esant tokiai lyderystės tipų ir vartojamų sąvokų įvairovei, svarbu sąvokas tikslinti, gilinti jų sampratą, bendrumą ir skirtumų suvokti. Aktualu praplėsti PL sampratą apibrėžti moksle, suformuluoti ir PL *įgyvendinimo* sampratą, papildyti ją PL *įgyvendinimo švietimo įstaigose* specifika, nes mokslo darbuose pastebima ši procesą įvardijančių sąvokų įvairovė ir sinonimiškas vartojimas (*PL įgyvendinimas, plėtojimas, vystymas*). Disertaciniame darbe, siekiant užsibrėžtų tikslų, prisidedama prie mokslinės diskusijos išvardytais probleminiais klausimais.

PL dar laikoma inovacija, todėl dažnu atveju įgyvendinama per vadybines naujoves remiančius projektus. Dažnai būtent tokie sėkmingai įgyvendinti projektai tampa mokslininkų kuriamų PL įgyvendinimo modelių pagrindu. PL įgyvendinimas švietimo įstaigoje vadovo iniciatyva be papildomo finansavimo, formalizuoto švietimo politikų palaikymo reikalauja kitų vadovo kompetencijų. Todėl aktualu aktyvinti mokslinę diskusiją apie vadovą, jam būtinas PL kompetencijas ir vadovo vaidmenį įgyvendinant PL. Ne mažiau aktualu gilinti diskusiją apie pradedančiuosius dirbti vadovus pasidalytojoje lyderystėje (Camburn, Spillane, Sebastian, 2010; Spillane, Anderson 2014; Spillane ir kt., 2015; Liljenberg, Andersson, 2020; ir kt.), nes: 1) pretenduojantys į vadovo pareigas asmenys paprastai yra susipažinę su įvairiais teoriniais lyderystės modeliais, bet stokoja jų įgyvendinimo praktikos; 2) trūksta gerųjų patirčių, kaip įgyvendinti PL, derinti šį procesą su pagrindiniais organizacijos tikslais; 3) profesinis perėjimas į vadovų poziciją dažnai yra pilnas netikėtumų, sukretimų. Stokojama ir PL įgyvendinimą veikiančių veiksnių išskyrimo bei analizės. Todėl šiame disertaciniame darbe atskleidžiami veiksniai, darantys įtaką PL įgyvendinimui iš švietimo įstaigoje vadovu pradėjusio dirbti asmens pozicijos, kaip pokytis konceptualizuojamas PL įgyvendinimas.

Augant susidomėjimui lyderyste (ir PL) švietimo sektoriuje, kuris yra labai įvairus dėl skirtingų tikslų, turinio, struktūrų, vadybos, socialinių dalininkų, klientų ir kt., pastebimas mokslininkų dėmesys ir IUĮ kaip tyrimo laukui. Susidomėjimą lemia viešojo ES švietimo politika, atkreipusi dėmesį į

ikimokyklinį ugdymą ir įtraukties į jį didinimą („Europa 2020“, 2010; „ET 2020“, 2009). Todėl galima teigti, kad šiame disertaciniame darbe analizuojamas PL įgyvendinimas *IUI iš vadovu pradėjusio dirbti asmens pozicijos* yra mažai tyrinėtas ir aktualus tiek teoriniu, tiek praktiniu požiūriu. Į PL įgyvendinimą žvelgiama kaip į organizacinį pokytį, siekiama identifikuoti jos įgyvendinimo etapus, nustatyti procesą veikiančius veiksnius. PL įgyvendinimo iniciatoriumi laikomas vadovas, o PL, kaip darbuotojų iniciatyva, išsamiau neanalizuojama.

Disertaciniame darbe mokslinei problemai atskleisti keliamas šis **pagrindinis klausimas – kaip yra / galėtų būti įgyvendinama PL švietimo įstaigose?**

Papildantys klausimai:

- Kaip vyksta PL įgyvendinimo procesas švietimo įstaigoje?
 - Kas prisiima atsakomybę už lyderystės ir vadovavimo darbą?
 - Kokia veikla / darbas ar funkcinė atsakomybė yra pasidalijama?
 - Kaip pasidalijama veikla / darbu?
- Kokie veiksniai veikia PL įgyvendinimą švietimo įstaigoje?
 - Kokie išoriniai / vidiniai veiksniai skatina PL įgyvendinimą?
 - Kokie išoriniai / vidiniai veiksniai riboja PL įgyvendinimą?

Tyrimo objektas – pasidalytosios lyderystės, kaip organizacinio pokyčio, įgyvendinimas.

Tyrimo tikslas – konceptualizuoti pasidalytosios lyderystės įgyvendinimo švietimo įstaigose procesą kaip pokytį ir empirinių tyrimų rezultatų pagrindu sukurti pasidalytosios lyderystės įgyvendinimo modelį.

Disertacijos uždaviniai:

1. Teoriškai pagrįsti pasidalytosios lyderystės įgyvendinimo sampratą ir kontekstų specifiką švietimo įstaigose.
2. Konceptualizuoti pasidalytosios lyderystės, kaip organizacinio pokyčio, įgyvendinimo švietimo įstaigose procesą.
3. Pagrįsti pasidalytosios lyderystės, kaip organizacinio pokyčio, įgyvendinimo švietimo įstaigose tyrimo metodologiją.
4. Atlikus pasidalytosios lyderystės įgyvendinimo Lietuvos ikimokyklinio ugdymo įstaigose tyrimą, identifikuoti pasidalytosios lyderystės įgyvendinimą skatinančius ir ribojančius veiksnius.
5. Teorinių išvalgų ir empirinio tyrimo rezultatų pagrindu sukurti pasidalytosios lyderystės įgyvendinimo švietimo įstaigoje koncepcinį modelį ir parengti modelio įgyvendinimo rekomendacijas.

Ginamieji teiginiai:

1. PL įgyvendinimą švietimo įstaigose galima konceptualizuoti pasitelkiant šias teorines prieigas: santykių lyderystės teoriją, lyderystės kompleksiško teoriją, PL praktikos teoriją ir organizacinių pokyčių valdymo teoriją.

2. Vadovo strategija įgyvendinant PL siejasi su organizacinių pokyčių valdymo procesu ir apima delegavimą, institucionalizuotą praktiką ir lyderio bei pasekėjo situacinę sąveiką.

3. PL įgyvendinimas atliepia Lietuvos Respublikos švietimo įstaigų veiklą reglamentuojančių dokumentų ir teisės aktų nuostatas, o proceso sėkmę lemia PL įgyvendinimą skatinančių veiksnių stiprinimas ir ribojančių veiksnių pašalinimas, susilpninimas: vadovo ir darbuotojų PL (ne)kompetencija, vadovo profesinė (ne)kompetencija ir mokymosi pavyzdys, komandinio darbo dinamika, vadovų komandos (ne)darna, (ne)palanki PL organizacinė struktūra ir kultūra, tėvų PL (ne)kompetencija, vadovų bendruomenės (ne)sutelktumas (profesiniai, alumnų tinklai), nacionalinė ir vietos savivaldos švietimo politika (finansavimo apimtys, lyderystę skatinantys projektai, išorės kontrolės apimtys, (ne)pasitikėjimo kultūra sistemoje, (ne)veikianti mentorystės naujiems vadovams sistema, pedagoginio krūvio apimtys, vadovo sprendimų galimybės).

Disertacinio tyrimo filosofiniai ir metodologiniai pagrindai.

Disertacinis tyrimas grindžiamas socialine konstrukcionistine filosofine tyrimo prieiga. Todėl tyrimo metu dėmesys skiriamas žmonėms, kurie kartu veikia organizacijoje ir suteikia prasmę jų kuriamam organizaciniam pasauliui, t. y. patys socialiniai veikėjai nuolat kuria socialinius reiškinius ir jų reikšmes. Subjektyvi realybė yra socialinis konstruktas, o pažinimo objektas – tyrimo dalyvių subjektyvi patirtis, įprasminama sąveikos su kitais žmonėmis tyrimo procese. Metodologinis tyrimo tikslas yra praplėsti supratimo apie tiriamą reiškinį ribas. Siekiama atskleisti tiriamųjų nuostatas, patirtis, o tyrimo procedūrų griežtumo reikalavimams skiriama mažiau dėmesio. PL įgyvendinimas yra įvairialypis reiškinys, todėl jo analizė apima skirtingus subjektus (vadovus, darbuotojus). Atsižvelgiant į tai, kad tyrėjų konstrukcionistų-interpretatyvistų siekis yra suprasti tiriamųjų subjektyvaus tiriamo objekto suvokimą ir įvertinti, kokiame kontekste visa tai vyksta, reiškinys tiriamas organizacijos lygmeniu, skiriant dėmesio skirtingiems organizacijos kontekstams. Remiantis interpretatyvizmo prieiga, pripažįstamas konteksto poveikis PL įgyvendinimui. Atsižvelgiant į šio reiškinio kompleksiskumą, apimtį, pasirinkti atskleidžiamasis (angl. *exploratory*), aprašomasis (angl. *descriptive*) ir daugybinių atvejų (angl.

multiple case) tyrimai, paremti abdukcine tyrimo strategija ir sisteminiu derinimu.

Tyrimo metodai. Atsižvelgiant į analizuojamo vadybinio reiškinio specifiką, tyrimui pasirinkti kokybiniai metodai. Remiamasi Creswell (2012), Yin (2009) atvejo tyrimo analizės prielaidomis, įžvalgomis, principais. Tyrime naudoti teoriniai ir empiriniai socialinių tyrimų metodai. Teoriniam tyrimui pasitelkta literatūros (mokslinės literatūros, norminių ir kitų teisės aktų) turinio analizė, sintezė, lyginimas, apibendrinimas, teorinis modeliavimas. Remiantis teorine analize, išskiriami hipotetiniai organizacijos išoriniai ir vidiniai kontekstai, pritaikant organizacinių pokyčių valdymo modelį, išskiriami pasidalytosios lyderystės įgyvendinimo etapai, formuojamos tyrimo schemas, parengiama tyrimo metodika ir atliekamas empirinis tyrimas. Empirinis tyrimas sudarytas iš 2 etapų: atskleidžiamojo ir daugybinių atvejų tyrimo. Remiamasi metodologinės trianguliacijos požiūriu. Atsižvelgiant į daugybinių atvejų tyrimo ribas, pasirenkamos tikslinės švietimo įstaigos, nustatomi informantų atrankos kriterijai. Duomenims surinkti taikoma vidaus dokumentų kokybinė turinio analizė, darbuotojų susirinkimų stebėjimas, vadovų iš dalies struktūruotas interviu ir sutelktosios grupės diskusija (eiliškumo tvarka). Empirinio tyrimo metu gautiems duomenims apdoroti, sisteminti naudota kokybinių duomenų analizės programinė įranga MAXQDA.

Tyrimo mokslinis naujumas ir teorinis reikšmingumas. Praplėsta PL sampratos apibrėžtis moksle, patikslinant vartojamą sąvoką ir papildant apibrėžtį PL švietimo įstaigose aspektais. Išskirti PL ir giminių lyderystės tipų panašumai ir skirtumai. Teoriškai pagrįsta, išgryninta PL įgyvendinimo samprata, ji papildyta PL įgyvendinimo švietimo įstaigose specifika. Konceptualizuotas PL įgyvendinimo procesas. Remiantis mokslininkų įžvalgomis, nustatyta santykių lyderystės, lyderystės kompleksiskumo, PL praktikos ir organizacinių pokyčių valdymo teorijų dermė, leidusi pagrįsti PL, kaip pokyčio, įgyvendinimą švietimo įstaigose. Atskleista Lietuvos IUI, kaip PL įgyvendinimo lauko, specifika ir išskirti PL įgyvendinimą veikiantys veiksniai, kas praturtino moksle PL įgyvendinimo kontekstualumo diskursą. Atskleisti teorinių PL įgyvendinimo modelių pritaikomumo švietimo įstaigose ribotumai, jų adaptavimo, tobulinimo ir taikymo IUI galimybės. Pagrįsta ir parengta PL, kaip organizacinio pokyčio, įgyvendinimo švietimo įstaigose tyrimo metodologija. Atliktas sistemingas ir išsamus empirinis tyrimas nagrinėjant PL įgyvendinimą Lietuvos IUI. Tyrimo metu atskleistas PL įgyvendinimo procesas, jo etapai, išskirti procesą skatinantys ir ribojantys veiksniai. Teorinių įžvalgų ir empirinio tyrimo rezultatų pagrindu sukurtas PL

įgyvendinimo švietimo įstaigoje koncepcinis modelis, kaip iš vadovo kylanti iniciatyva, ir parengtos modelio įgyvendinimo rekomendacijos. Prisdėta prie PL įgyvendinimo švietimo įstaigose tyrimų plėtojimo.

Praktinis darbo reikšmingumas. Sukonstruota tyrimo metodologija, leidžianti atskleisti PL įgyvendinimą švietimo įstaigose ir procesą skatinančius bei ribojančius veiksnius. Sukurtas PL įgyvendinimo švietimo įstaigoje koncepcinis modelis, kuris gali būti pritaikomas praktikoje. Parengtos koncepcinio modelio įgyvendinimo švietimo įstaigose rekomendacijos, kurios taip pat gali būti pritaikytos praktikoje: jos padėtų vadovams stiprinti savo ir kitų darbuotojų lyderystės gebėjimus, valdyti procesą savo iniciatyva įgyvendinant PL. Koncepcinis modelis, rekomendacijos gali būti pritaikomi darbo praktikoje tiek pirmą kartą švietimo įstaigoms pradėjusių vadovauti asmenų, tiek jau patyrusių vadovų, vadovaujančių vienai ar keletui švietimo įstaigų vienu metu ir siekiančių įgyvendinti PL.

Disertacinio darbo apimtis ir struktūra. Darbą sudaro įvadas, 3 skyriai, išvados ir rekomendacijos, literatūros sąrašas (325 šaltinių) ir priedai. Darbo apimtis – 203 puslapių (be literatūros sąrašo ir priedų), 22 paveikslai, 16 lentelių, 38 priedai.

1. PASIDALYTOSIOS LYDERYSTĖS ĮGYVENDINIMO ŠVIETIMO ĮSTAIGOSE TEORINĖS PRIELAIDOS

Šiame skyriuje plėtojamas teorinis PL diskursas, siekiant išvelgti šio lyderystės tipo įgyvendinimo švietimo įstaigose dėsningumus, lauko specifiką, proceso eigą ir jam įtaką turinčius veiksnius. Dėmesys skiriamas mokslė stebimam PL sąvokos sudėtingumo ir daugiareikšmiškumo atskleidimui. Gilinamasi į PL sąvokos turinį (tikslas, sąveikos veikėjai, dimensijos). Siekiama išgryninti PL įgyvendinimo švietimo įstaigose teorinį konceptą, analizuojant mokslininkų sukurtus PL įgyvendinimo modelius, išvelgiant jų pritaikomumo, adaptavimo galimybes bei ribojimus. Plačiau analizuojamas vadovo vaidmuo PL įgyvendinimo procese.

1.1. Pasidalytosios lyderystės reiškinio teorinės interpretacijos

Mokslinėje literatūroje įvairuoja termino *lyderystė* apibrėžtis, kuri yra sudėtinga dėl lyderystės reiškinio kompleksiško ir problemiško. Apibrėžtis kinta, yra modifikuojama, pildoma nuo lyderystės teorijų pradžios iki šių dienų, bet tebėra akcentuojama pasekėjai, jų įtraukimas į veiklą, lyderių ir pasekėjų sąveika, bendros veiklos procesas. Kaip teigia Halász (2011), Gandolfi, Stone (2018), nors yra nesutariama, kas yra lyderystė, bet mokslines diskusijas vienija požiūris, kad lyderystė yra svarbi. Pasak Gandolfi, Stone (2018), apibrėžiant lyderystę yra išskiriami šie esminiai komponentai: yra vienas ar daugiau lyderių; jie turi pasekėjų; lyderiai ir pasekėjai veikia teisėtu pagrindu; lyderystė vyksta dėl tam tikrų tikslų.

PL kaip reiškinio atskleidimui yra svarbios ankstesnės lyderystės teorijos, kurių raidoje pastebimas augantis lyderystės susietumas su socialinės įtakos teorijomis. Ši tendencija ir veda prie PL teorinio koncepto pagrindimo:

- Maxo Weberio (1864–1920) išvalgos apie tris „idealius“ lyderystės tipus: racionalus-teisėtas, racionalus-autoritarinis ir charizmatinis (Heilbrun, 1994);
- bruožų teorijos šalininkų (nuo XX a. pradžios iki II pasaulinio karo) suvokimas, kad lyderį nuo pasekėjų skiria asmeniniai bruožai (Stogdill, 1974; Mumford ir kt., 2000);
- elgesio teorijos (nuo II pasaulinio karo iki 1970 m.) dėmesį skyrė lyderių elgesiui (pagal Likert, 1967; Bowers, Seashore, 1966; cit. Hersey, Blanchard, Dewey, 2001): lyderių veiksams ir sprendimams, o ne mąstymo ypatumams ar vidinėms būsenoms;

- socialinės įtakos teorijos, kurios mato esmę sąveikose (Bass, 1985; Kirby, Paradise, King, 1992; Coleman, 1994; Spillane, 2006; Harris, 2010).

Kaip matyti iš pateiktos informacijos, lyderystės teorijų raidoje vis reikšmingesnės tampa sąveikos, kuriose svarbūs abu lyderystės proceso dalyviai (ir lyderiai, ir pasekėjai). PL, išaugusi iš modernių lyderystės teorijų, aktualizuoja sąveikas, neatsisako pamatinės lyderystės ir kaip asmens atitinkamų kompetencijų suvokties. PL žymi aukštesnį lyderystės teorijų, kurioms įtakos turi ekonominiai, sociokultūriniai ir kt. veiksniai, plėtojimo laiptelį.

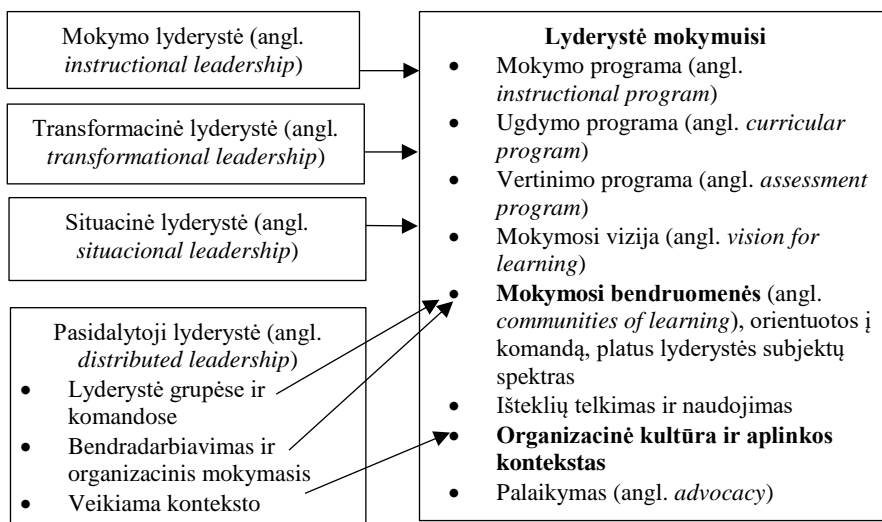
Pasak Dukynaitės (2015), suskaičiuojama apie 70 įvairių lyderystės teorijų klasifikavimo sistemų. Pavyzdžiui, pagal tipus: tiesioginė, transakcinė, transformacinė, įgalinančioji (Pearce ir kt., 2003); pagal grupes: bruožų, įgūdžių, stiliaus ir kt. (Northouse, 2009); pagal sampratas: lyderystė kaip įtaka, vertybės, vizija (Bush, 2008) ir pan. Dukynaitės (2015) nuomone, lyderystės teorijų ir sampratų klasifikavimas yra sąlyginis ir priklauso nuo mokslininkų pasirinktų analizės principų. Pastarąjį dešimtmetį išskirtos ir aktualizotos lyderystės sampratos neretai vadinamos naujomis (Dukynaitė, 2015), „naujosios lyderystės atstovėmis“ (Valuckienė ir kt., 2015), yra sąveikaujant įgyvendinama lyderystė: transakcinė, transformacinė, tarnaujanti, pasidalytoji. Mokslininkai, išskirdami skirtingus lyderystės tipus, mato ir jų sąsajas. Kaip pastebi Urbanovič, Navickaitė (2016), matomos PL ir transformacinės lyderystės sąsajos, nes PL praktika padeda organizacijai pasiekti tikslų. Pasak šių mokslininkų, tokia lyderystės praktika gali būti įvardijama kaip transformacinės lyderystės sampratai būdingas kitus įgalinantis veiklai lyderio elgesys. Inovatyvi lyderystė – pasidalytoji lyderystė yra viena iš esminių modernios organizacijos dimensijų (Atkočiūnienė ir kt., 2019), kur inovacijų šaltinis – visa komanda, o inovatyvus lyderis – vizionierius, komandos telkėjas, kūrybinio mąstymo skatintojas, racionalus vadybininkas. Šiuolaikinėje organizacijoje, pasak Atkočiūnienės ir kt. (2019), vis aktualiau tampa išorinės aplinkos stebėseną, tendencijų įžvalgos ir komunikacija (santykiai). Pastarųjų metų mokslininkų darbai itin reikšmingi plėtojant PL diskursą.

Mokslininkai (Uhl-Bien, Riggio, Lowe, Carsten, 2014; Minelgaitė, Vaičiukynaitė, 2017) pažymi, kad ilgą laiką lyderystės tyrimai rėmėsi į lyderį orientuotu požiūriu (angl. *leader-centrism*), kuris yra kritikuotinas dėl nelygiavertės pasekėjo svarbos lyderystės procese. Clarke (2018) teigimu, tradicinės lyderystės teorijos, formavusios mūsų supratimą, turi bendrą idėją, kad lyderystė priklauso nuo to, ką daro lyderiai (kaip jie elgiasi ar turėtų elgtis, kad paveiktų savo pasekėjus siekiant konkrečių tikslų). Uhl-Bien (2006) siūlo

santykių lyderystės teoriją (angl. *relational leadership theory*). Ši lyderystės teorija tinkama tyrinėjant lyderystę kaip socialinės įtakos procesą, kurio metu kinta socialinė tvarka ir vyksta pokyčiai (nauji požiūriai, vertybės, elgesys, ideologijos). Pasak Clarke (2018), santykių lyderystė išryškėja kaip dinamiškas socialinis procesas, kuriame svarbu ne tik lyderiai, bet ir tai, kaip pasekėjai suvokia lyderystę. Santykių lyderystė ginčija nuostatą, kad lyderystė turėtų būti vertinama kaip atskirų asmenų nuosavybė (paprastai užimančių oficialias lyderio pozicijas). Todėl, Crevani (2015), Clarke (2018) nuomone, santykių lyderystės esminė mintis – lyderiai ir pasekėjai veikia vieni kitus, o jų santykiai yra suprantami kaip pati lyderystė. Būtent santykių lyderystė dabar yra pajėgi spręsti iššūkius, su kuriais susiduria šiuolaikinės organizacijos (Clarke, 2018). Mokslininkų (Day, 2001; Douglass, 2018; Clarke, 2018; ir kt.) manymu, **PL yra vienas iš santykiais grindžiamos lyderystės tipų.**

Pastaruoju metu lyderystė dažniausiai analizuojama kaip procesas, siejama su įtaka, tikslo pasiekimu, analizuojama jos raiška visoje organizacijoje ir kt. Tai susiję su vadybos teorijų plėtojimu, nes veikimas neapibrėžtumo, pokyčių sąlygomis iš verslo ir viešojo sektoriaus organizacijų reikalauja į tikslą, rezultatus orientuoto mokymosi visą gyvenimą, kompetencijomis grįsto valdymo. Pasak Plowman, Duchon (2008), laikantis tradicinio požiūrio į lyderystę, daroma prielaida, kad norima organizacinė ateitis pasiekama per tikslingą planavimą, naudojant kontrolės mechanizmą. Lyderystės kompleksiško teorijos (angl. *Complexity Leadership Theory*) šalininkai lyderystę suvokia kaip daugelio jėgų sąveiką, kompleksinę interaktyvią dinamiką, iš kurios atsiranda adaptyvūs rezultatai (mokymasis, naujovės, prisitaikymas ir kt.) (Marion, Uhl-Bien, 2001; Mäkinen, 2018). Kadangi organizacinė aplinka tampa vis sudėtingesnė, šios teorijos taikymas sukuria naują ir svarbią perspektyvą, kuri palengvina organizacinės elgsenos supratimą (Brown, 2011).

Didelis susidomėjimas lyderyste pastebimas švietimo sektoriuje, nes matomas jos teigiamas poveikis ugdymo(si) rezultatams. Chapman ir kt. (2016) lyderystę vadina svarbiausiu veiksnium, lemiančiu mokinių ugdymosi rezultatus. Plačios yra lyderystės įgyvendinimo galimybės per ugdymo turinį, procesą, organizacijos valdymą ir kt. Lyderystės, kaip visos švietimo įstaigos, o ne vadovo nuosavybės, lyderystės įgyvendinimo bendradarbiaujant, kolektyviai tyrimai sulaukė reikšmingos paramos, ypač dėl jos sąsajų su geresniu mokinių mokymu(si) ir organizacijos tobulinimu (Hallinger, Heck, 2010). Daniėls, Hondeghem, Dochy (2019) nustatė PL ryšį su lyderyste mokymuisi (1 pav.).



1 pav. PL ryšys su lyderyste mokymuisi

Šaltinis: sudaryta darbo autorės, remiantis Daniėls, Hondegem, Dochy, 2019.

Kaip matyti 1 paveiksle, lyderystė mokymuisi yra procesas, kurio metu visa bendruomenė kryptingai sąveikauja siekdama tobulinti švietimo įstaigą. Tai atitinka pasidalytą lyderystę, kuriai būdinga: lyderystė grupėse ir komandose, bendradarbiavimas ir organizacinis mokymasis, veikimas kontekste ir į jį reaguojant. Kai kurie mokslininkai sieja su lyderyste mokymuisi ne PL (angl. *distributed leadership*), o padalytą lyderystę (angl. *shared leadership*) (Swaffield, MacBeath, 2009), kas gali būti susiję su tuo, kad ilgą laiką šie du lyderystės tipai nebuvo atskirti.

Pasak Dukynaitės (2015), iš anglų kalbos į lietuvių kalbą terminas *leadership* verčiamas dvejopai – lyderiavimas arba vadovavimas. Šiame disertaciniame darbe sąvoka *leadership* iš anglų kalbos verčiama kaip *lyderystė*, *lyderiavimas*, o sąvoka *management* – kaip *vadovavimas*. Sąvokos nėra tapatinamos. Nors šios sąvokos turi esminių skirtumų, bet darbo praktikoje, o kartais ir mokslinėje literatūroje, dar ir šiandien yra vartojamos sinonimiškai (Chen, 2007; Edwards, 2014). Atskirdami šias sąvokas mokslininkai pažymi, kad vadovaujama procesams, o lyderystėje svarbūs santykiai su žmonėmis (Skarbalienė, 2015). Vadovavimas remiasi formalios jėgos pozicija, kuri turi įtakos žmonėms, kuriant organizacijos strategiją ir formuojant supratimą, kur yra organizacija ir kur ji turėtų eiti (Šilingienė, 2011). Tuo tarpu lyderystė kyla iš socialinės įtakos proceso (Šilingienė, 2011). Ji svarbi motyvuojant, įkvepiant žmones, skiriant dėmesį jų poreikiams, vertybėms, emocijoms. Taigi, mokslas, gilindamasis į lyderystės reiškinį,

analizuodamas sėkmingus organizacijų sprendimus, atranda veiksnius, kurie padeda atskirti profesionalų vadovavimą nuo lyderystės.

Pasidalytosios lyderystės susietumas su nuolat plėtojamu teoriniu lyderystės konceptu, sąveikas aktualizuojančių lyderystės tipų gausa, PL, kaip decentralizacijos nuo lyderiaujančio individo tendencija lyderystės teorijose ir praktikoje, kreipia toliau gilintis į šio koncepto vystymosi raidą, tikslinti sąvokos *pasidalytoji lyderystė* apibrėžtį, plėtoti sampratą ir išvelgti skirtumus nuo giminiškų lyderystės tipų, konceptualizuoti sampratą *pasidalytosios lyderystės įgyvendinimas*.

Toliau disertaciniame darbe atskleidžiamas PL sąvokos apibrėžties sudėtingumas ir jį lemiantys veiksniai. Pristatoma, praplečiama PL samprata. Parodoma, kaip kito, sudėtingėjo sąvokos apibrėžtis laiko tėkmėje, priklausomai nuo šalies, sektoriaus, kultūrinės aplinkos ir pan. Lyginami giminingi lyderystės tipai, siekiant juos atskirti, išvelgti subtilius sąvokų vartojimo skirtumus ir pagilinti sąvokos suvokimą. Pateikiama kritinė ir lyginamoji PL sampratos analizė per mokslininkų išskirtų PL pagrindinių dimensijų pristatymą, t. y. atskleidžiama, kokiais pjūviais, aspektais mokslininkai analizuoja, pristato PL esmę, išskirtinumą. Kadangi analizuojamas ir pristatomas PL reiškinys yra išvestinis iš lyderystės reiškinio, tai ir PL būdingi tie patys pamatiniai dalykai, kaip bruožai, elgsena, stiliai, kurie šiame darbe nuodugniai neanalizuojami. Išsamiau gilinamasi į socialinį lyderystės aspektą.

1.1.1. Pasidalytosios lyderystės samprata

Ritchie, Woods (2007) nuomone, PL nėra atskiras reiškinys ar paprastų bruožų rinkinys, tai yra sudėtingas struktūrinių-kultūrinių, socialinių ir individualių savybių bei veiksmų derinys. Todėl PL mokslininkų vis dar yra sunkiai apibrėžiama, o moksliniuose straipsniuose susiduriama su įvairiomis šio reiškinio interpretacijomis ar sinonimišku giminiškų konceptų vartojimu. Gana nemaža šio koncepto vartojimo įvairovė yra pastebima ir Lietuvos mokslininkų darbuose.

Tian ir kt. (2016) pažymi, kad vienas iš pagrindinių PL tyrimų trūkumų yra universalus apibrėžimo nebuvimas. Tai apsunkina PL koncepto ir PL įgyvendinimo tyrimus. Tian ir kt. (2016) pateikia PL apibrėžtį, kaip siūlymą, kuris turėtų palengvinti būsimus tyrimus. Šie mokslininkai PL apibrėžia kaip sąveikos procesą, kuris susideda iš organizacijos (lyderystės šaltinis) ir atskirų asmenų (lyderystės veikėjai) veiklos, kur tiek lyderystės šaltinis, tiek lyderystės veikėjas yra arba gali atsirasti visuose organizacijos lygmenyse. Iš

apibrėžimo matyti, kad mokslininkai vertina PL kaip procesą, kurio metu vyksta sąveikos tarp skirtingų dalyvių, formuojasi atviros struktūros, t. y. nyksta ribos tarp valdymo struktūrų ir atsiranda galimybė procesams vykti visoje organizacijoje, visuose lygmenyse. Bennett ir kt. (2003) išskiria bendrus bruožus, kurie yra būdingi ne tik pasidalytajai lyderystei, bet ir kitiems santykiškai grindžiamiems ir moksle minimiems lyderystės tipams: deleguotajai (angl. *delegated*), demokratinei (angl. *democratic*) ar išsklaidytajai (angl. *dispersed*) lyderystei. Bendri jų bruožai: lyderystė yra grupėje ar tinkle atsirandanti individų sąveika; lyderystės ribos yra atviros; ekspertizės įvairovė yra dalijamasi tarp daugelio, o ne tarp kelių asmenų.

Ieškodami bruožų, atskiriančių PL nuo kitų giminingų lyderystės tipų, pritarume Bolden (2011) nuomonei, kad PL apibrėžtį komplikuoja tyrimo lauko sudėtingumas, o vienoda apibrėžtis gal ir užkirstų kelią tolesnėms diskusijoms dėl paties reiškinio. Esama nuomonių, kad neturėtume siekti sukurti vienodą PL apibrėžtį, kadangi diskusijos moksle yra neišvengiamos ir pageidautinos (Mayrowetz, 2008). Šiame disertaciniame darbe, siekiant praplėsti PL sampratos apibrėžtį ir siekiant sąvokos aiškumo, giliau atskleisti subtilius PL koncepto skirtumus ir užtikrinti aiškesnę atskirtį nuo kitų lyderystės tipų, gilinamasi į koncepto vystymosi raidą ir mokslininkų plėtojama diskusiją – lyginimą su giminingais konceptais. Kartu yra atsiribojama nuo gana kraštutinių, pasak Bennet ir kt. (2003), ir ribotų PL apibrėžčių (pavyzdžiui, PL kaip nuotolinis (fizine prasme) vietos valdymas, naudojant tik technologines ryšio priemones, cit. Kayworth, Leidner, 2002).

Gronn (2000), Edwards (2014), Bolden (2011), Hill ir kt. (2008) nurodo, kad pirmą kartą sąvoka *pasidalytoji lyderystė* pavartota Gibb (1954), analizuojant neformalių ir formalių grupių veikiamų procesų kaitą ir išvelgiant skirtumus tarp *vienose rankose sutelktos lyderystės* ir *pasidalytosios lyderystės*. Gibb idėjos apie pasidalijimą lyderyste, kaip pastebi Gronn (2000), liko nepastebėtos iki tol, kol Brown, Hosking (1986) jomis nesusidomėjo. Nors PL sąvoka pasirodė literatūroje XX a. antroje pusėje, bet jos apibrėžimų nebuvo iki pat XXI a. pradžios, iki išsamaus jos pristatymo Spillane darbuose Šiaurės Amerikoje, Gronno – Australijoje ir Harris – Jungtinėje Karalystėje (Hill, 2008). Kaip pažymi Harris, Spillane (2008), PL yra populiarūs, bet mokslininkai susiduria su jos apibrėžties problema. Pasak Bolden (2011), PL apibrėžimų įvairovė galimai atsirado dėl skirtingų lyderystės raiškos **kontekstų** (skirtingi veiklos sektoriai, skirtingos valstybės). Šis mokslininkas teigia, kad PL populiarumas išlieka labai didelis tik tam tikrose šalyse ir veiklos sektoriuose, pavyzdžiui, švietimo, sveikatos priežiūros, krašto apsaugos. Koncepto suvokimui turi įtakos ir nacionalinė

šalies kultūra. Pavyzdžiui, Tailande *pasidalytosios lyderystės* sąvoka aiškinama ir taikoma taip, kad atitiktų šios šalies hierarchinę kultūrą, nors tai prieštarauja vakarietiškam suvokimui (Hallinger, 2018). Taigi, PL sąvokos sampratai ir jos atskirų bruožų aktualizavimui įtaką daro skirtingi kontekstai.

Bolden (2011) nuomone, PL apibrėžties problema kyla todėl, kad PL sąvoka turi daug panašumų ir tam tikrą bendrą teorinę bei praktinę kilmę su tokiais sąvokomis kaip padalytoji (angl. *shared*), kolektyvinė (angl. *collective*), bendradarbiavimo (angl. *collaborative*) lyderystė ir kt. Kaip pastebi Leithwood, Mascall (2008), daugelis autorių pasidalytą lyderystę laiko padalytą, demokratinę, išsklaidytą ar sieja ją su kitais susijusiais lyderystės tipais. PL norminiu požiūriu turėtų būti laikoma kaip priemonė, skatinančia lyderystės procesų efektyvumą ir dalyvavimą juose. Atsižvelgdami į anksčiau minėtų lyderystės tipų panašumus ir sąvokų vartojimo tendencijas, Harris, Spillane (2008) išvelgia realų pavojų, kad PL sąvoka gali būti vartojama kaip apimanti visas sąvokas (angl. “*catch all*”), siekiant apibūdinti bet kokią decentralizuotos (perduotos), padalytos, paskirstytos lyderystės praktiką. Todėl šie ir kiti mokslininkai skiria dėmesio PL sąvokos išgryninimui ir atskirymui nuo kitų sąvokų.

Kiekvieno lyderystės tipo išskirtiniai bruožai labiausiai pastebimi analizuojant artimiausius lyderystės tipus, todėl verta pasinaudoti mokslinė diskusija apie dažniausiai sinonimiškai vartojamus ar lyginamus *pasidalytosios* (angl. *distributed*) ir *padalytosios* (angl. *shared*) lyderystės konceptus. Kaip teigia Goksoy (2016), bendri sąlyčio taškai yra tokie artimi, kad abi sąvokos kai kuriuose tyrimuose vartojamos pakaitomis. Arba dėl pastebimų paralelių dažnai nagrinėjami ir kaip du atskiri lyderystės tipai. Šių dviejų lyderystės tipų panašumas ir skirtumai atskleidžiami 1 priede. Kaip matyti iš ten pateikiamos informacijos, abu lyderystės tipus sieja tai, kad jie yra decentralizuotos, įtraukiančios į lyderystės veiklą daug asmenų, juos įgalinančios lyderystės pavyzdžiai. Esminis skirtumas – padalytoji lyderystė apsiriboja grupės veikla, o pasidalytoji lyderystė būdinga visai organizacijai.

Lietuvoje dar ne iki galo sutarta dėl skirtingus lyderystės tipus įvardijančių sąvokų vartojimo. Neretai mokslininkai, ieškodami subtilių skirtumų vadybiniuose procesuose, vartoja skirtingas lyderystės sąvokas. Kyla problema ir dėl sąvokos *distributed leadership* skirtingo vertimo į lietuvių kalbą. Todėl Lietuvos mokslininkų darbuose (Dukynaitė, 2015; Valuckienė ir kt., 2015; Urbanovič, Navickaitė, 2016; Damkuvienė ir kt., 2019; ir kt.), liudijančiuose gana nuoseklų ir savalaikį gilinimąsi į pasaulyje pristatomas lyderystės teorijas ir jų pagrindu kuriamus Lietuvai tinkančius lyderystės modelius, pastebimas vartojamų sąvokų vienovės trūkumas.

Šiame disertaciniame darbe analizuojami tie moksliniai straipsniai (ir jais remiamasi), kuriuose vartojama sąvoka *distributed leadership*, o į lietuvių kalbą ji verčiama kaip *pasidalytoji lyderystė*. Pagrindžiant sąvokos lietuvių kalba pasirinkimą, galima išskirti šiuos argumentus. Visų pirma, mokslinės literatūros analizė atskleidė, kad PL yra lyderio, pasekėjo ir situacijos sąveika, joje svarbi sąveikos dalyvių tarpusavio priklausomybė (Spillane, 2005). Todėl pažymins *pasidalytoji* šią tarpusavio priklausomybę ir veikimą kartu atspindi labiau nei *padalytoji*, kuris suponuoja mintį apie vienpusį, vienkryptį veikimą. Antra, lyderio, pasekėjo ir situacijos sąveika apima ir 1) vadovo iš anksto numatytas situacijas (dažnai susijusias su rutina), kuriose užduotys darbuotojams deleguojamos ir (ar) kitu būdu paskirstomos, ir 2) nenumatytas, spontaniškai kylančias situacijas, kuriose dalijamasi lyderyste, t. y. PL apima **delegavimą, institucionalizuotas praktikas ir lyderių bei pasekėjų situacinę sąveiką**. Įvertinus tai, kad neformalių lyderių veikla situacinės sąveikos metu yra savanoriškas procesas, o lyderystė organizacijoje gali vystytis ir be vadovo leidimo ar iniciatyvos (pavyzdžiui, **PL kaip darbuotojų iniciatyva**), disertacinio darbo autorės nuomone, tiksliausiai situacinį dalijimosi lyderyste procesą atskleidžianti sąvoka yra *pasidalytoji lyderystė* (o ne *padalytoji lyderystė*, kuri labiau atspindi vienpusį veiksmą, pavyzdžiui, delegavimą). Žodyje *pasidalytoji* esanti sangrąžos dalelytė **si** žymi veiksmą, tarpusavio sąveiką, kas rodo ir vadovo leidimą atsirasti neformaliems lyderiams ir paties neformalaus lyderio savanorišką veikimą, iniciatyvos raišką, atsakomybės prisiėmimą lyderystės procese. Trečia, *pasidalytoji lyderystė* reiškia, kad organizacijoje yra dalijamasi tarpusavyje valdžia, žiniomis, gebėjimais, ištekliais ir pan. Todėl būtent ši sąvoka ir pasirinkta vartoti disertaciniame darbe.

Skirtumų galima išvelgti ne tik apibrėžiant PL sąvoką, bet ir jos sampratą. Mokslo darbuose PL samprata pateikiama pasirenkant įvairius analizės pjūvius, kryptis. Įprasta lyderystę analizuoti kaip valdomą procesą, turintį savo vystymo, augimo eigą, kaip kompetenciją, kuri susideda iš įvairių gebėjimų, praktikoje pasiteisinusių vertybių, kaip sąveikos rezultata (lyderystės praktiką) ir pan. Todėl analizuojant PL, kurioje jau aiškios PL kompetencijos, sąveikos, dalijimosi valdžia ir atsakomybe bruožai, ši įprasta analizės prieiga neatmetama, bet, gilinantis į kelias PL dimensijas, šio tipo privalumai, sudėtingumas, išskirtinumas dar labiau išryškėja.

2006–2009 metais moksle pristatyti du konceptualūs PL modeliai, kurie praplečia, bet nesumenkina vienas kito vertės. Kaip teigia Tian ir kt. (2016), jais remiantis yra formuluojama šios lyderystės samprata. Tai Spillane (2006)

į praktiką orientuotas PL konceptualizavimo modelis (angl. *practice-centered model*) ir Gronno hibridinis PL konceptualizavimo modelis (2009).

Spillane (2005) teigia, kad PL yra *lyderio, pasekėjų ir situacijų sąveika*. Nepaisydamas ankstyvosios sociokultūrinės veiklos teorijos, Spillane'as laiko lyderį atskiru analizės vienetu (Hartley, 2009). Spillane, Diamond (2007) siūlo analizuoti kasdieninę lyderystės ir vadovavimo praktiką dviem aspektais. Pirmasis aspektas yra „**lyderis plus**“. Pasak Spillane (2005), dažnai PL suprantama per siaurai ir diskusijos baigiasi pripažinus, kad daugelis asmenų prisiima atsakomybę už lyderystę. Harris (2010) teigimu, PL yra lyderystės forma, apimanti daug organizacijos narių, bet tai nereiškia, kad kiekvienas yra lyderis. Lygiai taip pat PL nereiškia, kad formalūs lyderiai praranda savo svarbą. Antrasis aspektas – **praktikos**, kai lyderystė suprantama kaip galimybė žmonėms, neturintiems suteiktų oficialių įgaliojimų, dalyvauti lyderystės veikloje (Spillane ir kt., 2008). Pasak Spillane (2005), lyderiai sąveikauja su pasekėjais, su situacijos aspektais, įskaitant įvairias *priemones, rutinas ir struktūras*. Lyderystės sąveikos dalyvių *tarpusavio priklausomybė* yra pagrindinė sąveikos ypatybė. Iš pasidalijimo pozicijos rutinos, priemonės ir struktūros apibrėžia *lyderystės praktiką*, o situacija ją skatina arba riboja.

Gronn (2008) praplečia koncepto suvokimą ir mato PL kaip hibridinę versiją, kada organizacijoje susipina, kartu egzistuoja hierarchiniai ir heterarchiniai santykiai, atsakomybė. Heterarchiniai santykiai – tarpinė forma tarp hierarchijos ir tinklų (išsklaidyta valdžia), jie nėra apibrėžti konkrečia struktūra, nepriklauso nuo hierarchinės struktūros ir nėra nusistovėję. Gronn (2008) ne tik patikslino PL sąvoką, papildė ją suvokimu apie organizacijos lygmenyje vykdomą sprendimų priėmimo praktiką, bet ir išsakė poreikį išsamiau analizuoti PL ryšį su dviem glaudžiai susijusiomis sąvokomis – *valdžia* ir *demokratinio vadovavimu*. Tai reiškia, kad nors tam tikrus sprendimus gali priimti darbuotojai, tačiau dalį sprendimų priima tik vadovas.

Ir Spillane'as, ir Gronnas išskiria bendrą PL bruožą – darbuotojų *įgalinimą*, galimybę priimti sprendimus. Tai susiję su vadovų sprendimų priėmimo galios atsisakymu ir sprendimų galios darbuotojams delegavimu, taip sukuriant **daugybinius vadovavimo subjektus**. Tuomet, pasak Harris (2010), įtaka daroma ir sprendimai priimami *keliems asmenims veikiant išvien*, o ne vienam asmeniui vadovaujant. Lyderystės veiklą lemia švietimo įstaigos veiklos ribos ir organizacinė kultūra (vertybės, simboliai, ritualai) (Elmore, 2000). Copland (2003) pabrėžia, kad PL reiškia, kad lyderyste dalijamasi plačiau, visoje bendruomenėje, apimančioje ne tik vadovus, bet ir

mokytojus, specialistus, kitus bendruomenės narius švietimo įstaigos viduje ir išorėje.

Atsiradę daugybiniai vadovavimo subjektai sąveikauja tarpusavyje. Pasak Harris, Spillane (2008), tai reiškia socialinį lyderystės pasidalijimą, kai lyderystė apima daugelio asmenų veiklą, o lyderystės užduotis atliekama per daugelio lyderių sąveiką. Sąveika atsiranda tarp lyderių, pasekėjų ir situacijos, o šios **sąveikos rezultatas – lyderystės praktika** (Spillane, 2005), kuri yra dinamiškas procesas (Liu, Bellibas, Printy, 2018). Šiame disertaciniame darbe *sąveika* suprantama kaip lyderio ir pasekėjo tarpusavio poveikis, priklausomybė, kuriai turi įtakos skirtingi kontekstai ir kuri priklauso nuo švietimo įstaigos tikslų, kylančių situacijų. Daugiau gilinamasi į sąveikas, kurios suprantamos kaip procesai, vykstantys atskirose organizacijose.

Siekdami atskleisti PL raišką, mokslininkai išskiria skirtingas dimensijas. Kokios dimensijos svarbios PL, kaip sąveikos, sampratoje, matyti 1 lentelėje.

1 lentelė. *Dominuojančios dimensijos PL sampratoje*

	Robinson (2008)	Hulpia ir kt. (2012)	Duif, Harrison, van Dartel (2013)	Hairon, Goh (2015)	
Dimensijos	-	-	Strateginė vizija	-	
			Vertybės ir įsitikinimai		
	Pasidalijimas užduotimis	Atliekamų funkcijų kokybė ir pasidalijimas tarp komandos narių	Įstaigos (mokyklos) struktūra	Ribotas įgalinimas (dalijimasis įtaka)	
	Pasidalijimas įtaka procesuose		Dalyvavimas priimant sprendimus	Sprendimų priėmimas	Bendras sprendimų priėmimas
				Atsakomybė ir atskaitomybė	Kolektyvinis įsipareigojimas veiklai
			Iniciatyva		
	Bendradarbiavimas	Bendravimas ir bendradarbiavimas	-		
-	-	-	Lyderystės plėtojimas		

Šaltinis: sudaryta darbo autorės.

Kaip matyti 1 lentelėje, Robinson (2008) nuomone, PL apima du konceptus: 1) PL, kaip **pasidalijimas užduotimis**, ir 2) PL, kaip **pasidalijimas įtaka procesuose**. Humphreys (2010) teigia, kad PL vyksta per sąveiką, įtaką, organizacines priemones ir praktiką. Hulpia ir kt. (2012) išskiria PL dimensijas, vienoje iš kurių atsispindi ne tik pasidalijimas užduotimis, įtraukimas į sprendimų priėmimą, bet ir santykiei komandoje (bendradarbiavimas):

1. **Atliekamų funkcijų kokybė ir pasidalijimas** tarp komandos narių.
2. **Bendradarbiavimas** lyderių komandoje (dėmesys skiriamas grupės darnumui, vaidmens aiškumui ir vadovų komandos orientavimui į tikslą).
3. **Dalyvavimas priimant sprendimus** (visi mokytojai yra įtraukiami į sprendimų priėmimą).

Duif ir kt. (2013) išskiria septynias dominuojančias PL dimensijas švietimo įstaigose:

1. **Mokyklos struktūra** (suteikiama galimybė visiems dalyvauti priimant sprendimus; susitarta dėl lyderiavimo vaidmenų; skatinama neformali lyderystė ir profesinis tobulėjimas).

2. **Strateginė vizija** (bendra vizija, bendros vertybės, tokios kaip besimokanti organizacija).

3. **Vertybės ir įsitikinimai** (būdingos vertybės: abipusė pagarba, pasitikėjimas, dideli lūkesčiai, už klaidas nebaudžiama, bet jos yra laikomos mokymosi galimybe).

4. **Bendravimas ir bendradarbiavimas** (bendradarbiaujama siekiant pagerinti mokyklos rezultatus, įgyvendinti kolektyvines ambicijas ir išspręsti problemas, dalijamasi žiniomis).

5. **Sprendimų priėmimas** (profesionalai gali savarankiškai priimti sprendimus, susijusius su jų darbo turiniu, organizavimu. Visi įtraukiami į sprendimų priėmimą dėl mokyklos siekių).

6. **Atsakomybė ir atskaitomybė** (profesionalai atskaitingi už savo darbo rezultatus. Tarpusavyje teikiama grįžtamoji informacija, padedanti tobulėti ir tobulinti mokyklą).

7. **Iniciatyva** (remiantis kompetencija, tikimasi, kad kiekvienas prisidės idėjomis, iniciatyva).

Be anksčiau minėtų mokslininkų išskirtų bendruomenės įtraukimo į sprendimų priėmimą, bendravimo ir bendradarbiavimo dimensijų, dalis PL dimensijų yra susijusios su bendruomenės narių **elgsena** – iniciatyvos rodymu, atsakomybės prisiėmimu, panašių vertybinių nuostatų ir įsitikinimų laikymusi (abipusė pagarba, pasitikėjimas ir kt.) ir vertybėmis paremta strategine švietimo įstaigos vizija. Visos šios PL dimensijos yra susijusios su **organizacine kultūra**. Duif ir kt. (2013) tarp dimensijų išskiria ir **organizacinę struktūrą**, kurios keitimas susijęs su palankia PL vadovo pozicija, jo pastangomis sudaryti palankias sąlygas įgyvendinti PL.

Iš 1 lentelėje pateiktų duomenų matyti, kad tik Hairon, Goh (2015) atskirai išskiria **lyderystės plėtojimo** dimensiją, taip išplėsdami PL dimensijų sąrašą. PL plėtojimas, mokslininkų nuomone, pasiekiamas tobulinant visų narių lyderystės gebėjimus. Apie dalijimąsi gebėjimais kalba ir Elmore (2000).

Pasak jo, kadangi mokykloje visi individai skiriasi savo gebėjimais, kompetencijomis, atliekamo darbo pobūdžiu, šiais *gebėjimais gali būti dalijamasi* įstaigos viduje. Hairon, Goh (2015) praplečia mokymosi suvokimą ir teigia, kad lyderystės plėtojimas turi apimti specifinių *PL kompetencijų ugdymą*. *PL kompetencijų* Hairon, Goh (2015) suvokia kaip iniciatyvą, kitų sutelkimą siekiant bendrų grupės tikslų, individualių grupės narių poreikių įvertinimą, sprendimų priėmimą remiantis mikro- ir makrokontekstinėmis žiniomis (pavyzdžiui, situacijos ir organizacine analize) ir bendros atsakomybės bei atskaitomybės skatinimą. Matyti, kad ir lyderystės plėtojimo dimensija susijusi su organizacine kultūra.

Aptartos PL dimensijos parodė dominuojančius PL analizės pjūvius moksle, kurie atveria šios lyderystės tipo išskirtinumą. Susisteminus per dešimt metų mokslininkų pasiūlytus PL sampratos analizės aspektus, matyti, kad PL raiška švietimo įstaigoje yra susijusi su *organizacine struktūra*. Bet vien organizacinės struktūros kaitos nepakanka, kad atsirastų PL. Dalis PL dimensijų yra susijusios su tam tikromis kompetencijomis ir bendruomenės narių vertybiniu požiūriu bei jo nulemta elgsena, kuri palaiko lyderystę ir leidžia jai toliau plėtotis. Ypač svarbi tampa Hairon, Goh (2015) išskirta dimensija – PL plėtojimas, t. y. PL kompetencijų ugdymas visoje mokykloje.

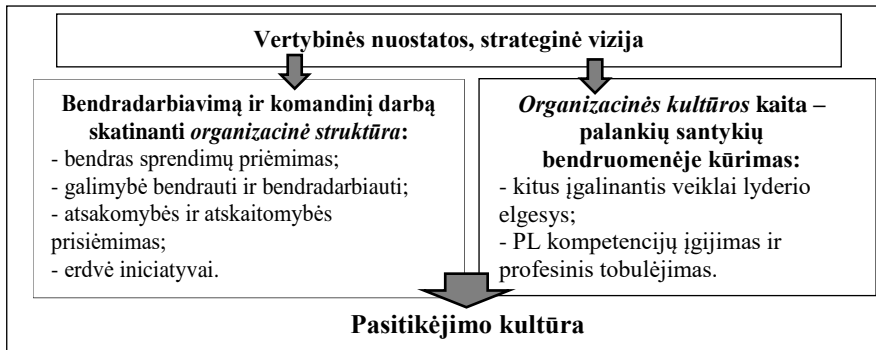
Neatsitiktinai greta teorinių darbų, kurie konceptualizuoja *PL kaip procesą*, sąveiką, įtaką, yra nemažai aktualizuojančių *PL kaip aplinką*. Šių darbų analizė leidžia aiškiau suvokti PL reiškinį. Mokslininkai skirtingai interpretuoja **PL kaip aplinką**, kurioje vyksta, vystosi lyderio, pasekėjo, situacijos sąveika. Pasak Humphreys (2010), *PL aplinka* turi pasižymėti palankiais bendruomenės narių tarpusavio santykiais, pavyzdžiui: kiekvienas vertinamas, remiamas profesinėje praktikoje; vyrauja bendruomeniškumo jausmas; vertinama patirtis; pasitikima vienas kitu; nuolatinis mokymasis yra laikomas norma; pripažįstama, kad kiekvienas asmuo prisideda prie bendros mokyklos gerovės, o mokykla yra tiek gera, kiek geri yra žmonės joje. Ritchie, Wood (2007) išskiria šias mokyklos aplinkos charakteristikas, leidžiančias pasidalyti lyderyste: mokykla turi aiškias *vertybes, etosą ir tikslus*; vyrauja *bendradarbiavimo kultūra*, o egzistuojanti struktūra skatina bendradarbiavimą ir komandinį darbą; darbuotojai yra *motyvuoti* ir pasirošę priimti iššūkius; jie laiko save *besimokančiais*; jaučiasi *vertinami*; jaučia, kad vadovai jais *pasitiki ir juos palaiko*; yra *įtraukiami* kuriant, keičiant ir plėtojant *kolektyvinę viziją*; žino apie savo gebėjimus, apie mokyklos įtaką jų *įgūdžiams įgyti* ir apie *savo lyderystės galimybes*; atrodo, kad *darbuotojai džiaugiasi jiems suteiktomis pareigomis ir galimybėmis* ir jaučiasi *galintys prisiimti riziką* bei *vertina jiems suteiktą aukštą autonomijos laipsnį*. Šios *PL kaip*

aplinkos charakteristikos parodo, kad svarbu yra keisti ne tik organizacinę struktūrą, bet ir organizacinę kultūrą siekiant įgyvendinti PL.

Duif ir kt. (2013) teigimu, PL – tai aplinka, kurioje *kiekvienas jaučia laisvę kurti, inicijuoti veiklą, pasidalyti naujomis idėjomis*. Hill (2008) pažymi, kad PL interpretuojama kaip *laisvos valios įvedimas tarpusavio sąveikoje*, o ne jėgos panaudojimas. Kad tokia palanki PL aplinka švietimo įstaigoje atsirastų, kad PL sąveika įvyktų, pasak mokslininkų, svarbu abipusis **pasitikėjimas** (Copland, 2003; Humphreys, 2010; Harris, 2012; Day ir kt., 2009; Day ir kt., 2014). Pasak šių mokslininkų, pasitikėjimui, kaip reikšmingam veiksniai, susiformuoti svarbios organizacijos narių vertybinės nuostatos, požiūriai, pasidalijimo veiklomis pasikartojimas, mokymasis, tarpusavio santykiai. Toliau šiame darbe PL palanki aplinka vadinama **pasitikėjimo kultūra**.

Copland (2003) nuomone, sukurti pasitikėjimo kultūrą yra sudėtinga, nes pasidalijimas lyderyste neįvyksta savaime. Tam, kad susiformuotų pasitikėjimo kultūra, pasak Humphreys (2010), turi būti formuojamos ir reformuojamos organizacinės struktūros, suteikiančios galimybes visiems *bendradarbiauti ir dalyvauti priimant sprendimus*. Šio mokslininko nuomone, vadovavimas gali būti vykdomas per (ne)formalias pareigybes ir veiksmus, neoficialiais vaidmenimis ir veiksmais. Akivaizdu, kad pasitikėjimo kultūrai pasiekti vien organizacinės struktūros pakeitimo, neužtenka. Mokslininkų nuomone, pasitikėjimo kultūra priklauso ir nuo vadovo. Kaip pastebi Urbanovič, Navickaitė (2016), visų pirma, tai **kitus įgalinantis veiklai lyderio elgesys**, kas yra būdinga transformacinei lyderystei. Vadovo, įgalinančio kitus bendruomenės narius veikti, transformacinė lyderystė yra etiška (Woods, 2005), t. y. nėra savanaudiško manipuliavimo pasekėjais, o lyderyste dalijamasi kartu su pasekėjais, kurie yra pasirengę prisiimti atsakomybę. Be vadovo pastangų, anot mokslininkų, svarbu **bendruomenės narių pozityvus požiūris** į atsiradusią erdvę dalytis lyderyste, savanoriškas įsitraukimas, atsakomybės prisiėmimas už veiklą, veiklos rezultatus. Elmore (2000), Duif ir kt. (2013) pripažindami, kad pasidalytojoje lyderystėje svarbus **visuotinis dalyvavimas**, pabrėžia, kad šiame procese reikalinga visų *atsakomybė ir atskaitomybė už savo indėlį* į kolektyvinius rezultatus. Atsakomybės, atskaitomybės klausimas aktualus, bet ne visuomet lengvai išsprendžiamas. Mokslininkai pažymi, kad lyderiais gali būti laikomi skirtingi bendruomenės nariai, pavyzdžiui, švietimo įstaigoje – darbuotojai, ugdytiniai ir jų tėvai. Darbuotojų atsakomybės klausimas yra lengviau išsprendžiamas per įvairias formalias procedūras, organizacinę struktūrą. Spillane (2006) teigia, kad mokytojai gali prisiimti atsakomybę **kuruodami** savo jaunesnius kolegas (**mentorystė**), **profesiškai tobulėdami**. Triegaardt (2013) tai pavadino

ugdomojo vadovavimo (angl. *coaching*) ir **mentorystės** (angl. *mentoring*) strategijomis pasidalytojoje lyderystėje. Pasak jo, *refleksinė praktika* skatina prisiimti atsakomybę už save, savo profesinį tobulėjimą, savo veiksmus, o kolegų ugdymas leidžia lyderiams bendradarbiaujant apmąstyti ir keisti mokymo praktiką, kas vėliau (patobulinus savo įgūdžius) lemia padidėjusį jų pasitikėjimą savimi, vienas kitu, motyvaciją prisiimti lyderio vaidmenis, t. y. kuriama pasitikėjimo kultūra (žr. 2 pav.).



2 pav. Pasitikėjimo kultūros kūrimas švietimo įstaigoje

Šaltinis: sudaryta darbo autorės, remiantis Duif ir kt., 2013; Hairon, Goh, 2015; Triegaardt, 2013.

Kaip matyti 2 paveiksle, PL atsiradimas švietimo įstaigoje yra susijęs su pasitikėjimo kultūros kūrimu, kuris apima bendruomenės narių vertybines nuostatas (įsitikinimus), kolektyvinę viziją, organizacinės struktūros ir kultūros kaitą. Nuo organizacinės struktūros priklauso, kokios sąlygos bus sudarytos bendrauti ir bendradarbiauti, prisiimti atsakomybę, dalyvauti priimant sprendimus, rodyti iniciatyvą. Net ir esant palankiai organizacinei struktūrai, dėl nesukurtos pasitikėjimo kultūros (abipusės pagarbos, iniciatyvos stokos, nenoro prisiimti atsakomybę) PL sąveika gali ir neįvykti ar apsiriboti delegavimu. Todėl tampa svarbios vertybės ir įsitikinimai, bendra strateginė vizija, lyderio pavyzdys ir švietimo įstaigos narių PL kompetencijų įgijimas bei profesinis tobulėjimas.

Apibendrinant galima teigti, kad mokslininkai, apibrėždami PL, pažymi esminį komponentą – socialinę sąveiką, kuri vyksta tarp keleto aktyviai veikiančių asmenų (lyderių ir pasekėjų) ir situacijos, siekiant bendrų švietimo įstaigos tikslų. Tam, kad tarpusavio sąveika įvyktų, kad atsirastų PL, būtina sukurti pasitikėjimo kultūrą. Pasitikėjimo kultūra pasiekama turint švietimo įstaigą vienijančias vertybines nuostatas, drauge kurtą strateginę viziją, per

bendradarbiavimu ir komandiniu darbu paremtą organizacinę struktūrą ir kultūrą bei suvokiant nuolatinę šių dimensijų kaitą. Organizacinės kultūros kaitai turi įtakos lyderių elgsena, vadovų ir darbuotojų lyderystės mokymai, taip pat profesinis darbuotojų tobulėjimas. Pasitikėjimo kultūrai stiprėjant, ji tampa organizacinės kultūros dalimi. Taigi, PL sampratos teoriniame diskurse greta PL kaip sąveikos galima išskirti dar vieną sampratos dimensiją – pasitikėjimo kultūrą, kuri pasižymi vadovų ir darbuotojų ir (ar) darbuotojų tarpusavio pasitikėjimu, įgalinančiu vadovo ir kolegų elgesiu, pozityviu bendruomenės požiūriu į lyderystę, visuotiniu įsitraukimu į sprendimų priėmimą ir t. t. Reikia atkreipti dėmesį, kad dimensijų suskirstymas tiek šiame disertaciniame darbe, tiek kitų mokslininkų darbuose yra sąlyginis, nes jos tarpusavyje yra glaudžiai susijusios.

1.1.2. Pasidalytosios lyderystės tyrimų apžvalga

Jau pirmame XXI amžiaus dešimtmetyje mokslininkai atkreipė dėmesį į augantį susidomėjimą pasidalytąja lyderyste moksle (Mayrowetz, 2008; Harris, 2010; ir kt.). Nuo pragmatiško PL suvokimo, kaip vadovo įrankio dalytis augančiu darbo krūviu (bendra su padalytąja lyderyste), nueita iki gilesnių PL koncepto (kaip sąveika, įtaka, visuotinis įsitraukimas ir t. t.), jo struktūros, bruožų, modelių studijų. Dabar galime konstatuoti teoriniams lyderystės konceptams gana įprastą raidą:

- PL ypatumų gryninimas lyginant su kitais lyderystės tipais (Bennett ir kt., 2003; Leithwood, Mascall, 2008; Bolden, 2011; Goksoy, 2016; Kjeldsen, Anderson, 2021; ir kt.);
- PL poveikio tyrimai (Hargreaves, Fink, 2008 ir kt.; Harris, Spillane, 2008; Day ir kt., 2009; Heck, Hallinger, 2009; Harris, 2012; Lahtero ir kt., 2019; Samancioglu, Baglibel, Erwin, 2020; Liu, Bellibas, Gumus, 2021; ir kt.);
- PL koncepto kritika (Lumby, 2016; Tian ir kt., 2016; Harris, Jones, 2018; Tian, Nutbrown, 2021; ir kt.).

Teorinis PL diskursas ir šiandien aktyviai plėtojamas, nes įsitraukia vis daugiau įvairių šalių mokslininkų, keičiasi pačios organizacijos, jų valdymas. Išlieka aktualūs šie klausimai:

- dėl PL teorinio koncepto gilesnio pagrindimo (Lakomski, 2008; Mayrowetz, 2008; Hulpia ir kt., 2012; Avolio ir kt., 2009; Hairon, Goh, 2015; Leithwood, Harris, Hopkins, 2020; ir kt.);
- dėl svaresnių empirinių įrodymų apie šio lyderystės tipo poveikį organizacijos veiklai (Avolio, 2009; Hulpia ir kt., 2009; Hairon, Goh, 2015; Barattucci ir kt., 2020; ir kt.);

- dėl PL kaip būtino kitų lyderystės modelių elemento (Valuckienė ir kt., 2015; Atkočiūnienė ir kt., 2019; Daniėls ir kt., 2019; ir kt.).
- dėl PL kaip racionalaus vadovo pasirinkimo įgyvendinimo (Grenda, Hackmann, 2014; Lumby, 2016; Tahir ir kt., 2016; Lahtero, Ahtiainen, Lång, 2019; Denee, Thornton, 2021);
- dėl aplinkos įtakos PL įgyvendinimui, raiškai (Spillane ir kt., 2001; Currie ir kt., 2009; Heikka, Waniganayake, Hujala, 2012; Sentocnik, 2013; Tian, 2016; Printy, Liu, 2021; Thornton, 2021; ir kt.).

Pastaruoju metu empiriniai PL tyrimai dažniausiai atliekami viešosios politikos įgyvendinimo sektoriuose, pavyzdžiui, sveikatos apsaugos, krašto apsaugos, švietimo, kuriuose lyderystė itin svarbi dėl jų veiklos specifikos. Nemažą vaidmenį vaidina ir politinis kontekstas, kuris daugelyje valstybių yra palankus ir net skatinantis lyderystę būtent šiuose sektoriuose. Pasak Hartley (2010), PL populiarumo priežastis švietime gali būti ir pragmatiška – palengvinti vadovų naštą arba kaip vyriausybės bandymas keisti (angl. *re-culture*) mokyklų kultūrą, pabrėžiant lyderystės svarbą apskritai ir ypač pasidalytosios lyderystės. PL tyrimai švietimo sektoriuje aktualūs ir todėl, kad jau kuris laikas ieškoma švietimo įstaigų administravimo išlaidas mažinančių vadybinių sprendimų per optimizavimą, funkcijų jungimą, vieno vadovo kelioms įstaigoms modelį. PL aktualumas augo ir COVID-19 pandemijos metu, nes vadovams dar labiau padidėjo administracinė našta, taip pat išryškėjo bendruomenės sutelktumo svarba, priimant sprendimus ir prisiimant atsakomybę (Fernandez, Shaw, 2020; Thornton, 2021).

Moksliniai PL tyrimai švietime labiausiai išplėtoti tiriant šį lyderystės tipą bendrojo ugdymo mokyklose (Spillane, Halverson, 2004; Murphy ir kt., 2009; Harris, 2012; Heikka ir kt., 2012; Waniganayake, 2014; Spillane, 2015; Spillane, Mertz, 2015; ir kt.). Kadangi mokslo darbų, plėtojančių PL švietime diskursą, gausu, bet stokojama teorinių ir praktinių įžvalgų dėl PL įgyvendinimo, disertacijos tikslui siekti pirmiausia ir buvo ieškoma darbų, skirtų PL įgyvendinimo švietimo įstaigose klausimams atskleisti. Tai vadovo vaidmenį, elgseną, PL įgyvendinimą aktualizuojantys klausimai: PL įtaka švietimo įstaigos veiklos rezultatams; PL įgyvendinimas (vadovo ir pasekėjų perspektyva); PL įgyvendinimo modeliai; veiksniai, turintys įtakos PL įgyvendinimui. Atlikus mokslinės literatūros, analizuojančios šiuos aktualius klausimus, analizę (detaliau 2 priede), galima teigti, kad mokslininkų dėmesys lyderystės įtakai švietimo įstaigos veiklos rezultatams, ugdytinių pasiekimams išlieka aktualus jau antrą dešimtmetį. Hartley (2009) pažymi, kad nors PL retorinis patrauklumas yra didelis, bet trūksta įrodymų apie tiesioginį priežastinį ryšį tarp PL ir ugdytinių pasiekimų. Tai yra aktuali edukologijos

srities tyrėjų tema, todėl išsamesnė mokslo darbų analizė šia tema disertaciniame darbe neatliekama. Pastaruoju metu pastebimas didesnis mokslininkų dėmesys PL įgyvendinimui ir vidiniams bei išoriniams veiksniams, turintiems įtakos šiam procesui, bet tyrėjai konstatuoja, kad tokių tyrimų vis dar stinga (Liu, 2020). Pasak Liu (2020), ateities tyrimai (įtraukiant į juos vadovus ir pedagogus) turi atskleisti, kaip žmonės vadovauja kolektyviai ir kodėl jie turėtų dirbti kaip komanda. Pastebimas mokslininkų domėjimasis ir PL įgyvendinimo modeliais. Kaip teigia Harris, Jones, Adams (2016), kai kurios šalys savo švietimo sistemų tobulinimui panaudoja kitų šalių lyderystės modelius. Toks sprendimas ne visada rezultatyvus, nes neatsižvelgiama į skirtingą švietimo sistemų kultūrą ir kontekstus. Ar švietimo sistemos administravime vyrauja biurokratiniai, ar demokratiniai modeliai, kiek savarankiškos įstaigos priimdamos vadybinius sprendimus – šie ir kiti veiksniai turi įtakos lyderystės įgyvendinimo sėkmei. Louis, Mayrowetz, Murphy, Smylie (2013) nuomone, būtina toliau tirti, kokių sąlygų reikia sėkmingam PL įgyvendinimui praktikoje, o tam, pasak Woods, Roberts (2016), naudinga aiškiau apibrėžti PL kaip fenomeną, priklausančią nuo institucinės, kultūrinės ir socialinės aplinkos.

Mokslininkai tyrinėja PL ir organizacinės kultūros (Mangin, 2005), bendradarbiavimo kultūros (Bangs, Frost, 2012) ar nacionalinės kultūros sąveiką, PL tarpkultūriniame kontekste (Hujala ir kt., 2016), kultūrinio ir organizacinio kontekstų svarbą pasidalytajai lyderystei (Liu, 2020), tik šių tyrimų nėra daug. Analizuojant lyderystės įgyvendinimo temas, aktualizuojama organizacinė kultūra, vertybių aspektas (pasitikėjimo, Smyle ir kt., 2007; socialinio teisingumo, Woods, Roberts, 2016).

Pasak Tian ir kt. (2016), nors praėjo nemažai laiko nuo Bennet ir kt. (2003) pastebėjimo apie išaugusį susidomėjimą PL ir jų įžvalgų dėl galimų PL tyrimų perspektyvų (konceptualizuoti PL sąvoką ir empiriškai apibrėžti PL sąvokos taikymą), šie PL aspektai išlieka problemiški ir šiandien. Tian ir kt. (2016) įvardija dvi pagrindines galimų tyrimų kryptis: 1) lyderystė kaip organizacijos išteklius (angl. *leadership as a resource*) ir 2) lyderystė jos agento aspektu (angl. *as an agency*). Su Tian ir kt. (2016) nuomone dėl Bennet ir kt. (2003) įvardytų ir vis dar mokslo neišspręstų klausimų PL tyrimų lauke nesutinka Harris, DeFlaminis (2016), argumentuodami, kad šie autoriai neatkreipė dėmesio į visą grupę mokslo darbų. Harris, DeFlaminis mini DeFlaminis (2009; 2011; 2013), Hairon, Goh (2015), Louis ir kt. (2013), Woods, Roberts (2016) darbus, kuriuos galima priskirti *lyderystės praktikos* tyrimams. Juose aktualizuota aplinkos veiksnių svarba įgyvendinant PL. DeFlaminis (2009; 2011; 2013) pateikė empirinių įrodymų apie PL pobūdį, poveikį ir rezultatus

lyderystės įgyvendinimo praktikoje. Hairon, Goh (2015) savo tyrimais prisidėjo prie PL koncepto suvokimo didinimo, atkreipė dėmesį į kultūrinį kontekstą, turintį įtakos PL sampratai ir operacionalizavimui. Šie mokslininkai pripažino, kad struktūriniai skirtumai švietimo įstaigos ir pačios švietimo sistemos lygmenyse gali turėti įtakos PL įgyvendinimui, todėl į tai reikėtų kreipti dėmesį būsimuose tyrimuose.

Apibendrinant galima teigti, kad pastaruosius du dešimtmečius vyksta aktyvios mokslininkų diskusijos apie PL apibrėžtį, PL įgyvendinimą, ieškoma sėkmingų PL įgyvendinimo modelių ir metodų. Mokslininkų nuomonės, kad turi būti daugiau dėmesio skiriama lyderystės praktikai (įgyvendinimui) ir lyderio praktikai, patirčiai (veiksmams, metodams, kompetencijoms), liudija, kad PL yra sudėtingas fenomenas, priklausantis nuo institucinės, kultūrinės, socialinės ir kt. aplinkos veiksnių. Disertacinio darbo skyrimas PL įgyvendinimui praktikoje atskleisti praplėstų PL diskursą nuodugnia įtakos turinčių išorinės ir vidinės aplinkos veiksnių analize. Tarp vidinių veiksnių daugiau dėmesio skiriama organizacinei struktūrai (lyderio ir pasekėjo vaidmenims, ištekliams ir valdžios santykiams – lyderio ir pasekėjo sąveikoms) ir organizacinei kultūrai, nuo kurios priklauso bendruomenės narių vertybinės nuostatos, skatinančios PL arba ją ribojančios.

1.1.3. Sampratos pasidalytosios lyderystės įgyvendinimas konceptualizavimas

Disertacijos tyrimo objektas – *PL, kaip organizacinio pokyčio, įgyvendinimas*, todėl aktualu išsamiau analizuoti *PL įgyvendinimo* teorinį konceptą. Darbų, pristatančių *PL įgyvendinimo* konceptą, esama (Copland, 2003; Mayrowetz ir kt., 2007; Ritchie, Woods, 2007; Smylie ir kt., 2007; Sentocnik, 2012; Patterson ir kt. (2020)). Pačiame *PL* koncepte yra „įgyvendinimo“ elementas, reikalaujantis aktyvios lyderio ir pasekėjo sąveikos, dalijimosi veiklomis. Todėl mokslo darbuose *dalijimosi* dimensija tampa dažniausiai analizuojama apibrėžiant *PL* ir *PL įgyvendinimo* konceptus. Įvertinus analizuotą mokslinę literatūrą, galima teigti, kad, konceptualizuojant *PL įgyvendinimą*, tinka visos iš *lyderystės įgyvendinimo* teorinio koncepto kylančios įžvalgos ir atskiri pastebėjimai iš kitų sąveikų, veikiančių lyderystės procesą.

Lyderystė gali kilti „iš viršaus į apačią“ (angl. “*top down*“), kai formalūs lyderiai rodo iniciatyvą dalytis įtaka ir galia, arba lyderystės dalijimosi iniciatyva kyla „iš apačios į viršų“ (angl. “*bottom up*“ (Bennet ir kt., 2003). Palankios sąlygos lyderystei kilti „iš apačios“ dažniausiai susidaro atsiradus

stiprių neformalių lyderių arba kai stokojama formalios lyderystės. Pasak Bolden (2011), iniciatyva gali kilti ne tik organizacijos viduje. Išorinis spaudimas taip pat skatina dalytis lyderyste (siekiant pagerinti veiklos rezultatus, pristatyti naujas strategijas ir programas, kurioms reikalingi nauji mokymo(si) gebėjimai ir pan.). Tokį išorinį spaudimą lemia daug priežasčių ir tai gali padėti įteisinti, sustiprinti tam tikrų asmenų, grupių dominavimą organizacijoje (Bolden, 2011).

Dalijimasis lyderyste moksliniuose tekstuose vartojamas kartu su kitomis sąvokomis, rodančiomis procesus, kaitą. Dažniausiai vartojamos sąvokos *lyderystės plėtojimas*, *vystymas* (angl. *development*) ir *lyderystės įgyvendinimas* (angl. *implementation*). Aptinkamos ir tokios sąvokos, kaip *PL kūrimas*, *formavimas*, *diegimas*, *lyderių ir pasekėjų santykiai*, *lyderių ir narių mainai* (angl. *LMX theory*), kada lyderystės procesai vyksta lyderiams ir pasekėjams kuriant ir palaikant kokybiškus socialinius mainus (Graen, Uhl-Bien, 1995). Šiame disertaciniame darbe pasirinkta vartoti sąvoka *lyderystės įgyvendinimas*, nes PL analizuojama kaip švietimo įstaigoje įgyvendinamas organizacinis pokytis, kuriame *lyderystės plėtojimas* (PL kompetencijų ugdymas) yra *PL įgyvendinime* telpanti siauresnė sąvoka, nes, norint plėtoti, reikia PL jau turėti.

Mokslininkai siekia atskirti sąvokas *lyderystės plėtojimas* (angl. *leadership development*) ir *lyderio ugdymas* (angl. *leader development*), pastarąją siejant su individo-lyderio ūgtimi. McCauley ir kt. (1998) *lyderystės plėtojimą* apibrėžia kaip kolektyvinių organizacijos narių gebėjimų išplėtimą, siekiant efektyviai įsitraukti į lyderystės vaidmenis ir procesus. Day (2001), Day ir kt. (2014) nuomone, skiriasi sampratų *lyderio ugdymas* ir *lyderystės plėtojimas* ne tik semantika. Skirtumas glūdi poveikyje, naudoje: *lyderio ugdymas* siejamas su **žmogiškojo kapitalo vystymu**, o *lyderystės plėtojimas* veda į platesnio, **socialinio, kapitalo vystymą, didinimą**. Socialinis kapitalas atspindi organizacijos kultūrinės ir struktūrinės žmonių grupių tarpusavio sąveikas ir apima šiuos komponentus: pasitikėjimą, normas ir tinklus (Deth, 2003). Day (2001), Day ir kt. (2014) akcentuoja, kad skirtumas tarp sąvokų yra esminis, nes *lyderio ugdymas* remiasi tradiciniu, į individą orientuotu modeliu, o *lyderystės plėtojimas* atsirado iš šiuolaikiškesnio, santykiškai grįsto modelio. Sampratų panašumai ir skirtumai analizuojami 2 lentelėje.

2 lentelė. Lyderio ugdymo ir lyderystės plėtojimo panašumai ir skirtumai

Lyginamos dimensijos	Plėtojimo tikslas	
	Lyderio ugdymas	Lyderystės plėtojimas
Tikslas	Asmens kompetencijos, individuali pažanga, asmeniniai tikslai. <i>Kokias lyderių savybes turime ugdyti?</i>	Komandos / organizacijos lyderystės kompetencijos, kolektyviniai pasiekimai, rezultatai, tikslai. <i>Kokias kompetencijas turime plėtoti organizacijoje?</i>
Objektas	Ugdomi atskiri lyderiai.	Į lyderystę, kaip socialinį procesą, įtraukiama grupė, komanda, organizacija, bendruomenė.
Metodai	Individualus instruktavimas. Mentorystė. Individualus ugdomasis vadovavimas ir pan. Individualus grįžtamasis ryšys.	Grupinis darbas. Grupinės simuliacijos ir žaidimai. Komandos ugdomasis vadovavimas ir pan. 360 ^o grįžtamasis ryšys.
Lyderystės perspektyva	Individualistinė, nesisteminė	Sisteminė. Sudėtingas sisteminis reiškiny, apimantis lyderio ir socialinės bei organizacinės aplinkos sąveiką.
Kapitalo tipas	Žmogiškasis	Socialinis
Lyderystės modelis	Į individą orientuotas: asmeninė galia, žinios, patikimumas.	Santykių: įsipareigojimai; abipusė pagarba, pasitikėjimas, atsakomybė.
Kompetencijų pagrindas	Intrapersonalinis (nukreiptas į individą)	Tarpasmeninis
Įgūdžiai	Asmeninis sąmoningumas: emocinis supratimas, pasitikėjimas savimi, savivoka. Savireguliacija: savikontrolė, patikimumas, asmeninė atsakomybė, prisitaikymas. Savęs motyvavimas: iniciatyva, įsipareigojimas, optimizmas.	Socialinis sąmoningumas: empatija, orientacija į paslaugas, politinis sąmoningumas. Socialiniai įgūdžiai: tarpusavio ryšių kūrimas ir stiprinimas, orientacija į komandą, pokyčių palaikymas ir skatinimas, konfliktų valdymas.

Šaltinis: sudaryta darbo autorės, remiantis Day, 2001; Dalakoura, 2010; Day ir kt., 2014.

Kaip matyti iš 2 lentelėje pateiktos analizės, lyderio ugdyme akcentuojamos individualios žinios, įgūdžiai ir sugebėjimai, jų ugdymas. Visa tai suteikia žmonėms galimybę mąstyti ir veikti naujais būdais. Todėl lyderių ugdymas yra tikslinga investicija į žmogiškąjį kapitalą organizacijoje. O plėtojant lyderystę (didinant socialinį kapitalą) daugiausia dėmesio skiriama tarpasmeninių kompetencijų (kai kurių mokslininkų vadinamų socialinių kompetencijų) ugdymui ir panaudojimui. Day (2001), Day ir kt. (2014) nuomone, pageidaujamas mokslinis požiūris į šiuos du procesus yra **susieti lyderio ugdymą su lyderystės plėtojimu** tokiu būdu, kad lyderystės plėtojimas apimtų atskirų lyderių ugdymą, bet jo neatmestų. Harris, DeFlaminis (2016),

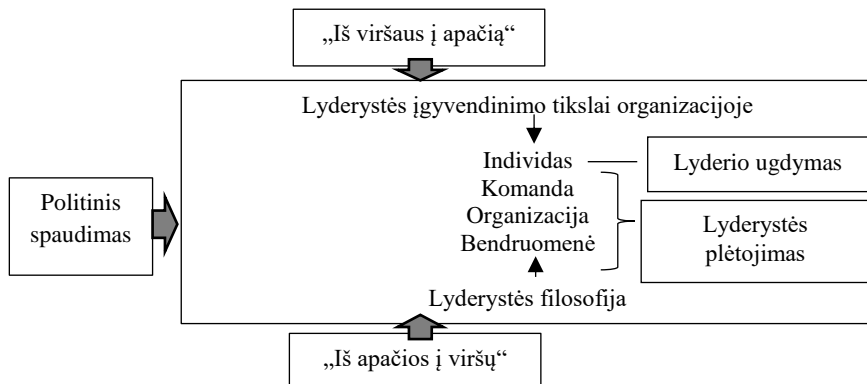
Zala-Mezö ir kt. (2019) antrina, kad strategija stiprinti lyderystės gebėjimus yra sėkmingo PL įgyvendinimo švietimo įstaigoje sąlyga.

Pastaruoju metu mokslininkai mažiau dėmesio skiria atskirų lyderių ugdymui, o daugiau akcentuoja lyderystę kaip sąveiką, santykius, procesą, kuris orientuotas į organizacijos socialinį vystymą ir pažangą. Clarke (2018), Douglas (2018) vadina *pasidalytą lyderystę* viena iš *santykių lyderystės* formų. Todėl, kalbėdami apie *PL įgyvendinimą*, turėtume analizuoti lyderių ir pasekėjų santykius. Kaip pastebi Clarke (2018), *santykių lyderystė* yra orientuota į santykius, kurie susiformuoja tarp (ne)formalių lyderių ir tų, kurie jais seka. Visų pirma, pasak Clarke (2018), daugelis asmenų lyderiauja, nepriklausomai nuo to, ar jie yra oficialūs lyderiai, ar ne. Antra, į lyderystę reikėtų žiūrėti labiau kaip į galimus organizacijų gebėjimus, o ne tik į tai, kiek yra iš viso lyderių organizacijoje. Trečia, **lyderystė vystosi arba atsiranda per santykius ir santykių tinklus**. Day (2001) nuomone, įgyvendinant santykių lyderystės modelį, svarbu dėmesį skirti įsipareigojimui, abipusei pagarbai, tarpusavio pasitikėjimo stiprinimui, socialinio sąmoningumo didinimui (orientacija į vykdomą veiklą ir politinį sąmoningumą) ir socialinių įgūdžių (pavyzdžiui, konfliktų valdymas) ugdymui. T. y. svarbu kurti palankią PL aplinką – *pasitikėjimo kultūrą*.

Tinklai, abipusis pasitikėjimas svarbūs analizuojant lyderystę ir iš lyderystės kompleksiško teorijos pozicijos. Vadovaujantis šia teorija, lyderiai įsipareigoja palaikyti sąlygas naujos tvarkos atsiradimui organizacijose. Pasak Marion, Uhl-Bien (2001), užuot bandę būti vizionieriais, kontroliuoti ar tiksliai nukreipti tai, kas vyksta, lyderiai daro įtaką darbuotojų elgesiui kurdami ir valdydami tinklus bei vykstančias sąveikas (keitimasi informacija, grįžtamojo ryšio teikimą, mokymasi ir kt.). Tai sukuria naują sistemos lygio tvarką, struktūrą, o tinklų kūrimas ir plėtimas organizacijoje ir už jos ribų sudaro sąlygas atsirasti naujovėms. Be tinklų kūrimo ir palaikymo, svarbu palanki, pasitikėjimu ir pagarba grįsta aplinka (perėjimas nuo delegavimo į sąveiką). Lyderiai ne tik vadovauja suplanuotiems pokyčiams, bet ir pastebi, palaiko palankius, mažus, iš apačios į viršų kylančius pokyčius. Lyderiai ne tik siekia organizacijos stabilumo būsenos, bet priešingai – jie yra destabilizatoriai, kurie skatina pusiausvyros sutrikimą ir sutrikdo esamus elgesio modelius, nes būtent tai skatina naujoves ir kaitą (Plowman, Duchon, 2008). Lyderiai skatina procesus, kurių metu per organizacijos narių sąveikas įgalinama kylanti nauja tvarka (Lichtenstein, Plowman, 2009).

Pasak Clarke, Higgs (2016), lyderystės įgyvendinimas priklauso nuo organizacijos tikslų, konteksto ir turėtų apimti individualų, komandos,

organizacijos ir bendruomenės lygmenis. Lyderystės kompleksiško teorijoje taip pat akcentuojama, kad lyderių sisteminis mąstymas yra esminis. Nors lyderiams jį pasiekti yra sudėtinga, bet gyvybiškai svarbu, siekiant pamatyti platesnį situacijos vaizdą ir suprasti įvykių, sukėlusią problemą, lauką (Brown, 2011). PL gali išsivystyti ir spontaniškai, atsiradus kritinei masei darbuotojų, turinčių poreikį dalytis lyderyste, bet tai užtruks ir tam reikia bendruomenės palaikymo, supratimo. O vadovui inicijuojant ir siekiant PL įgyvendinimo, šis procesas gali tapti nuoseklus, valdomas ir greičiau įgyvendinamas (žr. 3 pav.).



3 pav. Lyderystės iniciatyvos subjektai ir kontekstinis įgyvendinimo pobūdis
Šaltinis: sudaryta darbo autorės, remiantis Day, 2001; Bennet ir kt., 2003; Bolden, 2011; Clarke ir Higgs, 2016.

Kaip matyti 3 paveiksle, galimi įvairūs lyderystės iniciatyvos subjektai, o *lyderystės įgyvendinimas* neatmeta atskirų lyderių ugdymo, bet apima, integruoja atskirų lyderių ugdymą ir lyderystės plėtojimą. Lyderystės įgyvendinimo sampratoje svarbu yra aukštesnis, į organizacijos ateitį nukreiptas tikslas, su didesnio kiekio žmonių lyderystės gebėjimų ūgtimi, su socialinio kapitalo didinimu susijęs rezultatas, o dalijimosi lyderyste procesas vyksta priklausomai nuo organizacijoje susiformavusių vertybinių nuostatų, nuo lyderystės filosofijos, pasitikėjimo kultūros.

Woods ir kt. (2004) išskiria **šešis pagrindinius PL kintamuosius**, nuo kurių priklauso dalijimosi lyderyste sėkmė. Tai išoriniai ir vidiniai kontekstai (aplinkos veiksniai), kontrolė ir autonomija, pokyčių ir vystymosi šaltiniai, komandinio darbo dinamika, institucinė ir spontaniška lyderystė, konfliktų sprendimas. Organizacijoje atsiradę daugybiniai lyderystės subjektai,

dalijimasis valdžia, atsakomybe dar negarantuoja PL įgyvendinimo sėkmės, svarbu, kaip šis procesas vyksta.

Apibendrinant atliktą teorinių šaltinių analizę, galima teigti, kad:

1. *PL įgyvendinimas – daugiapakopis procesas, kurio metu didinamas organizacijos socialinis kapitalas, t. y. kolektyviniai gebėjimai išplečiami individualiu, komandiniu, organizaciniu ir bendruomenės lygmenimis, siekiant efektyviai įsitraukti į lyderystę.*

2. *PL įgyvendinimo organizacijoje iniciatyvos subjektai gali būti skirtingi: formalūs vadovai (iniciatyva „iš viršaus į apačią“); neformalūs lyderiai (iniciatyva „iš apačios į viršų“) ir išorinės jėgos (dažniausiai politinis spaudimas ir pan.).*

Mokslas yra išskyręs pagrindinius PL kintamuosius (pavyzdžiui, kontekstas, lyderystės įgyvendinimo subjektai ir strategija, PL formos ir kt.), kurie reikalauja teorinio pagrindimo ir patikrinimo empiriškai. Toliau gilinant šį konceptą svarbu išsiaiškinti patį dalijimosi lyderyste procesą (tipus, būdus, strategijas ir pan.), procesą skatinančius ir ribojančius veiksnius, lyderystės įgyvendinimo metodus, modelius.

1.1.3.1. Pasidalijimo lyderyste procesas

Spillane (2005) akcentuoja, kad svarbu yra ne tai, ar lyderyste yra pasidalyta, bet **kaip ja yra pasidalyta** (dalijimosi lyderyste procesas). Kaip pastebi Lahtero ir kt. (2019), lyderyste gali būti dalijamasi vadovui **deleguojant užduotis**, taip pat formalių ir neformalių struktūrų **situacinės sąveikos metu**. Pasak Lahtero ir kt. (2017), PL atsiradimas gali būti vertinamas kaip „ašis“, kurios viename gale yra oficialios organizacinės struktūros (vadovų komandos) ir konkrečios užduotys bei atsakomybė, deleguojama tam tikriems žmonėms. Tuomet lyderystės įgyvendinimas vyksta ne spontaniškai, o yra paremtas sprendimais. Užduotys, kuriomis dalijamasi, yra konkrečiai apibrėžtos ir darbuotojai žino, su kuriais iš jų yra pasidalyta lyderyste (žino pareigas, prisiima atsakomybę, gali gauti atlygį už lyderystės darbą) (Lahtero ir kt. 2017; 2019). Darbuotojai, kuriems nedeleguojamos užduotys, negali lyderiauti net ir tinkamose situacijose. Kitame šios „ašies“ gale yra situacinė sąveika, vykstanti valdymo grupės viduje ir tarp neoficialių struktūrų. Šiuo atveju, pasak Lahtero ir kt. (2017; 2019), PL vystosi spontaniškai; lyderyste gali būti dalijamasi su neoficialiais lyderiais; problemos sprendžiamos nesuplanuotoje sąveikoje; pasidalijimas nepriklauso nuo organizacinės struktūros ir nereikalauja specialaus atlygio tiems, su kuriais lyderyste dalijamasi.

Lahtero ir kt. (2017; 2019) išskirtos PL įgyvendinimo strategijos (**užduočių delegavimas ir situacinė sąveika**) gali būti įgyvendinamos atskirai ir abi kartu paraleliai. Kaip pažymi Lahtero ir kt. (2019), kuri iš šių dviejų strategijų vyrauja, **priklauso nuo kiekvienos švietimo įstaigos vidinės ir išorinės aplinkos / konteksto**. Analizuotame PL įgyvendinimo teoriniame diskurse galima išvelgti ir daugiau PL įgyvendinimo strategijų, kuriose *PL matoma ne tik kaip delegavimas ir situacinė sąveika, bet ir kaip institucionalizuota praktika ar darbuotojų iniciatyva* (žr. 3 lentelę). Lentelėje matyti, kad mokslininkai išskiria PL įgyvendinimą: 1) kaip **delegavimą**; 2) kaip **institucionalizuotą praktiką**; 3) kaip **lyderių ir pasekėjų situacinę sąveiką**; 4) kaip **darbuotojų iniciatyvą**.

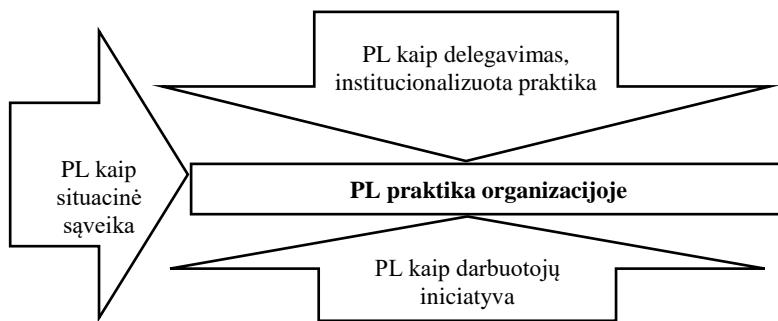
3 lentelė. PL įgyvendinimo švietimo įstaigoje strategijos

Strategija	Autorius	PL įgyvendinimo strategijų raiška ir lygmenys
PL įgyvendinimas kaip delegavimas	Harris (2008)	<i>Paviršinis PL lygmuo</i> (pasireiškia tik per delegavimą).
	Duif ir kt. (2013)	<i>Instruktavimas</i> – iniciatyvos ir idėjos tik iš formalių lyderių. <i>Konsultavimas</i> – darbuotojams suteikiama galimybė prisidėti, bet sprendimai priimami vadovų. <i>Delegavimas</i> – darbuotojai imasi iniciatyvos atlikti konkretų veiksmą, sprendimą.
	MacBeath ir kt. (2004)	<i>Formalus pasidalijimas</i> pasireiškia per paskirtus personalo narių vaidmenis ir pareigybės aprašymą. <i>Pragmatinis pasidalijimas</i> – reakcija į išorinius įvykius.
PL įgyvendinimas kaip institucionalizuota praktika	Harris (2008)	<i>Vidurinis PL lygmuo</i> – kuriamos naujos komandos, dalijamasi vaidmenimis, prisiimama atsakomybė ir ja dalijamasi.
	MacBeath ir kt. (2004)	<i>Strateginis pasidalijimas</i> – dėmesys organizacijos tobulinimui ilgalaikėje perspektyvoje.
	Leithwood ir kt. (2006)	<i>Planinis derinimas</i> – organizacijos nariai iš anksto apgalvoja lyderystės užduotis ar funkcijas, atsakomybę, patys tampa priimtų sprendimų vykdymo organizatoriais. Vadovų ir darbuotojai susitaria dėl lyderystės praktikos.
	Ritchie, Woods (2007)	<i>Įtvirtinta</i> (angl. <i>Embedded</i>) PL, kaip organizacinės kultūros dalis.
PL įgyvendinimas kaip situacinė sąveika	Harris (2008)	<i>Giluminis lygmuo</i> – dalijimasis lyderyste tampa veikimo norma, matomas kultūroje.
	Gronn (2002)	<i>Spontaniškas bendradarbiavimas</i> – bendradarbiavimo būdai atsiranda spontaniškai. <i>Intuityvus darbo santykiai</i> – intuityvus supratimas vystosi kaip glaudžių darbo santykių tarp kolegų dalis.
	MacBeath ir kt. (2004)	<i>Inkrementinio pasidalijimo</i> tikslas – orientacija į darbuotojų profesinį tobulėjimą, lyderystės potencialo atskleidimas ir sąlygų lyderystei sudarymas. <i>Oportunistinis pasidalijimas</i> , kai lyderystė daugiau

Strategija	Autorius	PL įgyvendinimo strategijų raiška ir lygmenys
		išsklaidyta nei pasidalyta. Darbuotojai nori imtis lyderio vaidmenų, o vadovai tai skatina, leidžia. <i>Kultūrinis pasidalijimas</i> – lyderystė išreiškiama veikloje, o ne vaidmenyse arba per individualią iniciatyvą.
	Leithwood ir kt. (2006)	<i>Spontaniškas suderinamumas</i> , kai lyderystės užduotys, funkcijos paskirstomos be derinimo, savaime, bet intuityvūs sprendimai lemia atsitiktinį funkcijų suderinimą tarp skirtingų lyderystės subjektų.
	Leithwood ir kt. (2006)	<i>Spontaniškas nesuderinamumas</i> – lyderystės užduotys, funkcijos paskirstomos be derinimo, o intuityvūs sprendimai tarp skirtingų lyderystės subjektų nelemia norimo rezultato.
	Ritchie, Woods (2007)	<i>Plėtojama</i> , kai išlaikomas aukštas kontrolės lygis ir siekiama įtvirtinti lyderystę organizacinėje kultūroje, kuriant naujas organizacines struktūras. <i>Atsirandanti</i> , kai būdinga hierarchiškesnė organizacinė struktūra; stipresnės kontrolės formos; išoriniai pokyčių šaltiniai; o lyderystė sutelkta į pareigas ir formalius vaidmenis.
	Duif ir kt. (2013)	Lyderystės <i>palengvinimas</i> – kai visų lygių darbuotojai gali inicijuoti ir ginti idėjas.
PL įgyvendinimas kaip darbuotojų iniciatyva	Leithwood ir kt. (2006)	<i>Išsireikalauta PL</i> , kai susibūrusi iniciatyvinė grupė išsireikalauja teisių priimti sprendimus ir juos vykdyti. <i>Anarchinis nesuderinamumas</i> – lyderių kitų įtakos nepripažinimas, atmetimas. Lyderiai elgiasi savarankiškai, konkuruodami su kitais tokiais klausimais kaip organizaciniai tikslai ir galimybė naudotis ištekliais.
	Duif ir kt. (2013)	Iniciatyvos ir atsakomybės prisiėmimas iš darbuotojų pusės, kai trūksta vadovavimo iš viršaus, nesirūpinama organizacija, darbuotojais (angl. <i>Neglect</i>).

Šaltinis: sudaryta darbo autorės.

Akivaizdu, kad *PL įgyvendinimas* labiausiai priklauso nuo *PL iniciatyvos subjekto* ir darbuotojų įsitraukimo lygio. Bet, kaip pastebi Duif ir kt. (2013), *PL iniciatyvos subjektai* ne visuomet gali būti tiksliai nurodyti praktikoje. Iš **darbuotojų kylanti PL iniciatyva** gali būti spontaniška ir iš anksto neformalių lyderių suplanuotas veiksmas, galintis daryti įtaką institucionalizuotai lyderystės praktikai. Todėl anksčiau minėtą Lahtero (2017; 2019) **PL ašies modelį** galima papildyti „iš apačios į viršų“ kylančia, darbuotojų iniciatyvos nulemta *PL* ir pasiūlyti **tris PL įgyvendinimo strategijas švietimo įstaigoje** (žr. 4 pav.).



4 pav. PL įgyvendinimo strategijų derinimas švietimo įstaigoje

Šaltinis: sudaryta darbo autorės.

Paveiksle matyti, kad: 1) PL kaip delegavimo, institucionalizuotos praktikos iniciatyva kyla „iš viršaus į apačią“, t. y. iš *formalios valdžios*; 2) PL kaip *situacinė sąveika priklauso nuo formalijų ir neformalių struktūrų*; 3) PL kaip *darbuotojų iniciatyva* kyla „iš apačios į viršų“. Sąmoningos, suplanuotos, išsireikalautos darbuotojų PL iniciatyvos subjektu gali būti pavieniai asmenys, darbuotojų grupės, profesinės sąjungos ar kitos darbuotojams atstovaujančios institucijos. Kadangi šiame disertaciniame darbe analizuojamas *PL įgyvendinimas kaip vadovo iniciatyva*, išsamiau *PL įgyvendinimas kaip darbuotojų iniciatyva* neanalizuojamas. Nenagrinėjama ir darbuotojų iniciatyvos įtaka *PL įgyvendinimui kaip institucionalizuotai praktikai ar PL kaip situacinei sąveikai*.

PL įgyvendinimas kaip vadovo iniciatyva. Bush, Glover (2012) teigimu, vadovai turi rasti tinkamą balansą tarp individualių lyderių veiklos ir PL, nes nebegalima dėl darbų gausos ir laiko stokos vadovauti visoms veikloms. Lyderystės pasidalijimas yra būtinas ne tik užtikrinant, kad visa lyderystės veikla būtų vykdoma kompetentingai, bet ir siekiant, kad visi darbuotojų lyderių kolektyviniai talentai, patirtis būtų kuo geriau panaudojami.

Įgyvendinant *PL kaip vadovų iniciatyvą*, pasak Leskiw, Singh (2007), svarbu išsamus poreikių įvertinimas (koku tikslu įgyvendinama, koks efektyviausias būdas tai padaryti) ir potencialių lyderių parinkimas, sąlygų jiems tobulėti sudarymas. Praktikoje nuodugnų PL poreikį įvertinti gana sunku, nors Halász (2011), McCauley-Smith ir kt. (2015) pastebi, kad esama ryšio tarp investicijų į lyderystės įgyvendinimą ir jų teigiamo poveikio veiklos rezultatams. Tokiu būdu PL įgyvendinimo procese išskirtume pirmą etapą – **diagnozavimą**.

Pasak mokslininkų, lyderystės planinis derinimas turi daugiau teigiamų padarinių švietimo įstaigos tobulinimo procesams tiek trumpalaikėje, tiek

ilgalaikėje perspektyvoje, palyginti su kitais lyderystės pasidalijimo modeliais (Mascall ir kt., 2008; Hallinger, Heck, 2009; Leithwood ir kt., 2009). Vadinasi, įgyvendinant PL vadovas turėtų priimti aktyvią poziciją, suvokti PL teigiamą poveikį švietimo įstaigos tobulinimo procese, sąmoningai planuoti, organizuoti ir įgyvendinti lyderystę. Taigi, galima išskirti antrą PL įgyvendinimo etapą – *planavimą*. Kitas etapas, kurį mini Harris (2008), – tai *užduočių darbuotojams delegavimas*. Tam ne visada būtina organizacinės struktūros pertvarka, bet, anot Leskiw, Singh (2007), struktūros neturėtų slopinti lyderystės galimybių, jos turėtų palaikyti darbuotojų iniciatyvą, nes lyderiai labiausiai plėtoja savo potencialą, kai jiems leidžiama augti ir įgyvendinti savo idėjas ar mokytis be pačios organizacijos trukdžių. Taigi, dar vienas etapas, įgyvendinant PL, – tai *organizacinės struktūros įvertinimas, pertvarkymas* (Leskiw, Singh, 2007; Harris, 2008; ir kt.). Struktūriniai pertvarkymai svarbūs ne tik todėl, kad sukuria pagrindą vadovams dalytis lyderyste su darbuotojais, suformuoja dalijimosi lyderyste sistema, bet jie gali turėti įtakos palankesnės pasidalytajai lyderystei organizacinės kultūros (pasitikėjimo kultūros) formavimuisi. Leskiw, Singh (2007) pažymi, kad lyderystės įgyvendinimas turi būti integruotas į organizacinę kultūrą, laikui bėgant tampa norma, jos dalimi (Harris, 2008). Pasitikėjimo kultūrai įsitvirtinus ir lyderystei tapus organizacinės kultūros dalimi, vadovo vaidmuo pradeda keistis – siekiu tampa nebe naujų struktūrų kūrimas, o esamų išsaugojimas ir pasitikėjimo kultūros išlaikymas. Išskiriamas dar vienas etapas – *pasitikėjimo kultūros palaikymas ar kūrimas*. Tai svarbu ir *PL kaip institucionalizuotos praktikos* ir ypač *PL kaip situacinės sąveikos* (dažniausiai spontaniško, intuityvaus veiksmo) įgyvendinimui. Kad perėjimas į pasitikėjimo kultūrą vyktų sklandžiau, būtinas *PL kompetencijų įgijimas* (lyderystės mokymas(is) ir *nuolatinis profesinis tobulėjimas*. Mokymo(si) sistemos, apimančios atskirų lyderių ugdymą ir lyderystės plėtojimą, svarbą mini Day (2001; 2011), Leskiw, Singh (2007), Day ir kt. (2014), Harris, DeFlaminis (2016), Zala-Mezö ir kt. (2019), Lahtero ir kt. (2019). Day (2001; 2011) nuomone, lyderystės įgyvendinimo strategija turi būti įvesta visoje organizacijoje, o lyderystės iniciatyvų sujungimas turi vykti visais valdymo lygiais, atsižvelgiant į bendrą PL įgyvendinimo tikslą ir strateginius organizacijos tikslus. Panašią mintį išsako ir James, Mann, Creasy (2007), kad PL įgyvendinama kaip sisteminis pokytis ir jos negalima pasiekti vien ugdant atskirus darbuotojus lyderius. Pasak šių mokslininkų, į mokymąsi turėtų įsitraukti visi, įskaitant ir aukščiausius lyderius, nes ir jie turi iš naujo įvertinti savo, kaip lyderio, vaidmenį, o mokymosi planas turėtų apimti ne vien naujas žinias, bet ir dalijimosi lyderyste praktikas, jų analizę ir pan. Lahtero ir kt.

(2019) pastebėjo didelį mokymų poveikį vadovų nuomonei apie pasidalijimą lyderyste: vieni vadovai skyrė daugiau dėmesio delegavimui (jei žinių turėjo mažiau), kiti siekė lyderystės kaip situacinės sąveikos (jei žinių turėjo daugiau). Šių mokslininkų nuomone, svarbu pabrėžti holistinį ir integracinį švietimo lyderystės pobūdį, o ne sutelkti dėmesį į individualias užduotis ar įgūdžius, susijusius su pagrindiniu darbu.

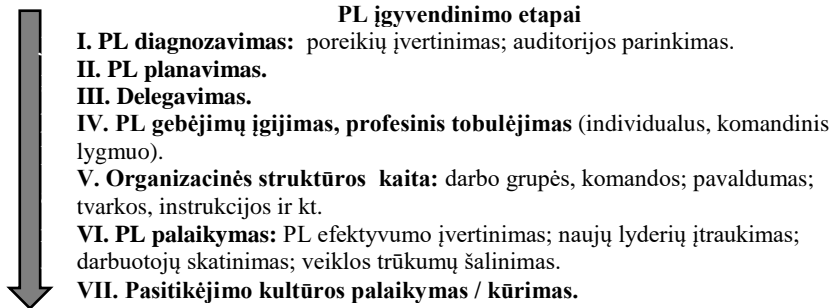
Leskiw, Singh (2007) manymu, visuose PL įgyvendinimo etapuose svarbu *proceso stebėseną, palaikymas*, t. y. efektyvumo įvertinimas (kokį poveikį lyderystė daro organizacijos veiklai), apdovanojimas už sėkmę ir trūkumų pašalinimas (grįžtamojo ryšio teikimas apie sėkmes ir būtinas tobulinti sritis). Dar vienas svarbus momentas įgyvendinant lyderystę yra *naujų lyderių įtraukimas*. Kaip pastebi Leskiw, Singh (2007), aukštesnio lygio vadovai nuolat turėtų remti ir įtraukti naujus lyderius. Šias veiklas galima įvardyti kaip **PL palaikymo švietimo įstaigoje etapą**.

Aptartas *PL įgyvendinimo kaip vadovo iniciatyva* procesas labiau matomas per delegavimą ir organizacinės struktūros kaitą. Jones, Harvey (2017) PL įgyvendinimą siūlo vertinti plačiau, kaip **paradigmos pakeitimą** – atskiro asmens ir visos bendruomenės **požiūrio kaitą**, kai iš tradicinio pasiklivimo atskirais lyderiais pereinama į *daugiapakopį PL gebėjimų plėtojimą švietimo įstaigoje*. Vadinas, vadovai, planuojantys įgyvendinti PL, tai turėtų sieti su organizacinės kultūros kaita ir dėl jos peržiūrėti organizacinę struktūrą. Pasak Leithwood ir kt. (2006), tai reiškia, kad, diegiant papildomas organizacines struktūras, reikia įvertinti, ar jos prisidės prie PL plėtojimo, ar jas kuriant reikės lyderių iniciatyvos.

Kaip pažymi Ritchie, Wood (2007), švietimo įstaigose, kuriose įgyvendinama PL, yra didelis pasitenkinimas darbu, o pati švietimo įstaiga vertinama kaip maloni vieta dirbti. Švietimo įstaigose, kuriose PL buvo įgyvendinta, tokia darbuotojų elgsena jau yra tapusi organizacinės kultūros dalimi, t. y. visi darbuotojai PL priima kaip tinkamiausią darbo organizavimo būdą. Nors mokslininkai pripažįsta organizacinės kultūros svarbą pasidalytajai lyderystei, bet kaip pasiekti šiuos palankius PL kultūrinius pokyčius ir sukurti pasitikėjimo kultūrą švietimo įstaigoje, iki galo nėra aišku.

Kultūrinis pasidalijimas, kaip aukščiausias pasidalijimo lyderyste lygmuo, minimas MacBeath ir kt. (2004). Pasak šių mokslininkų, skirtingi lyderystės įgyvendinimo etapai atspindi skirtingus mąstymo apie lyderystę būdus ir skirtingus pasidalijimo procesus praktikoje, kurie priklauso nuo organizacijos vystymosi etapo, požiūrio ir reakcijos į išorės veiksnius. MacBeath ir kt. (2004) nuomone, kiekvienas iš šių etapų gali būti vyraujantis tam tikru metu ir tam tikrame kontekste. Kultūrinis pasidalijimas matomas

kaip švietimo įstaigos stiprybė, kolektyvinis intelektas ir energija. Kitais žodžiais sakant – socialinis kapitalas. Kaip teigia MacBeath ir kt. (2004), visi *PL įgyvendinimo etapai* gali būti vertinami kaip atskiri arba kaip PL plėtojimo fazės. Tikėtina, kad pasidalijimas prasidės *delegavimu* ir pereis keletą kitų etapų, kol iš tikrųjų įsitvirtins organizacinėje kultūroje. Apibendrinus galima teigti, kad *PL įgyvendinimą kaip vadovo iniciatyvą* būtų galima palengvinti, pagreitinti, jei vadovai į jį žiūrėtų kaip į sąmoningą veiksmą, vadybinį procesą, jį planuotų (5 pav.).



5 pav. *PL įgyvendinimo švietimo įstaigoje, kaip vadovo iniciatyvos, etapai*
Šaltinis: sudaryta darbo autorės.

Paveiksle pateikti *PL įgyvendinimo, kaip vadovo iniciatyvos, etapai* yra sąlyginiai, nes: 1) PL praktika retai būna tokia tvarkinga ir diskretiška, kaip suponuoja tiesinis PL raidos etapų išdėstymas (Gronn, 2008); 2) iki galo neatspindi, kas PL įgyvendina (aukščiausio, vidurinio lygio vadovai, vadovų komandos ar pan.); 3) lyderystės sąveika priklauso nuo situacijos, švietimo įstaigos vidinių sąlygų, išorės konteksto, todėl kai kurie etapai jau gali būti įvykę. Neaišku ir kokiais būdais turi būti įgyvendinami organizacinės kultūros pokyčiai, kurie svarbūs, kad įvyktų PL kaip situacinė sąveika.

Mokslininkai išskiria ne tik skirtingus PL įgyvendinimo etapus, bet ir vardija kliūtis PL įgyvendinimo procese, kurios tik nežymiai skirtųsi priklausomai nuo PL įgyvendinimo strategijos. Harris (2008) kaip kliūtį įgyvendinant PL mini **organizacinę kultūrą**, kurioje vyravo „iš viršaus į apačią“ vadovavimo modelis, todėl kultūrinis perėjimas į labiau organišką, spontanišką ir sunkiau kontroliuojamą vadovavimo formą nėra lengvas. Pasak šios mokslininkės, *organizacinė struktūra* taip pat gali tapti kliūtimi, kaip ir *atstumas* (geografinė prasme) – fizinė erdvė, nes tai apsunkina darbuotojų susisiekimą, bendravimą. Murphy ir kt. (2009) prie kliūčių priskiria susiformavusį *požiūrį į lyderius* – vadovams, darbuotojams gali būti sunku

priimti save ar kolegas kaip lyderius, sunku pasinaudoti suteikta visiška laisve priimant sprendimus, prisiimti atsakomybę.

Apibendrinant galima teigti, kad mokslininkai PL įgyvendinime, priklausomai nuo PL iniciatyvos kilmės, skiria sąmoningą, planuotą procesą ir procesą, kuris vystosi spontaniškai, kaip sąveika. Sąmoningas, planuotas procesas dažniausiai pasireiškia vadovo užduočių delegavimu. Tokiu atveju PL įgyvendinama per organizacines struktūras. PL kaip sąmoningas veiksmas gali kilti ir „iš apačios į viršų“, kai patys darbuotojai reikalauja juos įtraukti į organizacines struktūras, siekia rodyti iniciatyvą, prisiimti atsakomybę ir pan. PL, kaip situacinė sąveika, kyla spontaniškai ar intuityviai, atsižvelgiant į situaciją (tarp formalių ir neformalių struktūrų). Priklausomai nuo to, kokių tikslu įgyvendinama pasidalytoji lyderystė, nuo lyderių ir pasekėjų kompetencijos, yra galimi įvairūs jos įgyvendinimo lygmenys, skirtingas sąveikos pobūdis.

Mokslo darbuose išvelgtas PL įgyvendinimo vadovo iniciatyva etapiškumas yra sąlyginis ir neatskleidžiantis PL įgyvendinimo strategijos. Planiniu derinimu pasiekiamas daugiau teigiamų rezultatų švietimo įstaigų tobulinimui trumpalaikėje ir ilgalaikėje perspektyvoje. Aukščiausias PL lygmuo pasiekiamas, kai dalijimasis lyderyste tampa organizacinės kultūros dalimi. Taigi, svarbu, įgyvendinant PL, atsižvelgti į švietimo įstaigos vystymosi etapą, vyraujančią kultūrą, specifinę aplinką, t. y. į veiksnius, nuo kurių priklauso dalijimosi lyderyste sėkmė.

1.1.3.2. Veiksniai, darantys įtaką pasidalytosios lyderystės įgyvendinimui

Mokslininkai pažymi, kad PL priklauso nuo aplinkos / konteksto, kuriame lyderyste dalijamasi (Spillane ir kt., 2001; Harris, Spillane, 2008; Bolden, 2011; Hairon, Goh, 2015; Clarke, Higgs, 2016; Liu ir kt., 2018; Dambrauskienė, Liukinevičienė, 2018; ir kt.), o kontekstas priklauso nuo žmonių ir situacijos (Spillane, 2005). Svarbu, kad vadovai tai suprastų, atsižvelgtų į juos, nes, pasak Brauckmann, Schwarz (2014), veikiama ne vakuume. Domėjimasis lyderyste ir organizacijos aplinka / kontekstu yra ne tik šių dienų aktualija. Hallinger (2018) nuomone, pirmosios užuominos apie konteksto įtaką lyderystei pasirodė Bridgeso moksliniame straipsnyje „The nature of leadership“ (1977), vėliau Bosserto vadovaujami mokslininkai atkreipė dėmesį į keletą aplinkos bruožų, kurie svarbūs vadovaujant mokymo(si) procesui: švietimo įstaigos rajonas, bendruomenė, patys vadovai, kurie potencialiai ir formuoja lyderystę. Liu ir kt. (2018) išsako panašią

nuomonę, kad lyderystė labiausiai priklauso nuo švietimo įstaigos aplinkos ir vadovo.

MacBeath ir kt. (2005) teigimu, lyderystė mokykloje gali būti vertinama kaip procesas, priklausantis nuo daugelio kontekstinių veiksnių:

- nuo mokyklos vadovo (pavyzdžiui, asmenybė, patirtis, pasitikėjimas savimi ir kt.);
- nuo mokyklos istorijos, kultūros (pavyzdžiui, ankstesni vadovai, darbuotojai ir kt.);
- nuo išorės įtakos (pavyzdžiui, vietos, regiono, nacionalinė švietimo politika ir kt.).

Taigi, PL įgyvendinimas skirtingu metu vyksta skirtingai ir priklauso nuo išorinių ir vidinių sąlygų (Harris, 2009; Bolden, 2011; Zala-Mezö ir kt., 2019). Currie ir kt. (2009) taip pat pažymi, kad palankumas PL priklauso nuo artimiausios organizacinės aplinkos, todėl švietimo įstaigos, esančios socialiai remtinuose rajonuose, palyginti su turtingiau gyvenančiais, yra mažiau linkusios vystyti PL. Šių mokslininkų nuomone, socialiai remtinų vietovių mokyklos dėl prastesnių ugdymo(si) rezultatų patiria didesnę spaudimą dėl atskaitomybės, turi mažiau socialinių išteklių dalyvauti mokyklos valdyme, o tai riboja jų galimybes pasidalyti lyderyste švietimo įstaigoje ir už jos ribų.

Mokslininkai aktualizuoja įvairias įtaką lyderystei darančias aplinkas. Bennett ir kt. (2003) išskiria **išorinį kontekstą** (angl. *external context*) (platesnį sociokultūrinį kontekstą) ir **vidinį kontekstą** (angl. *internal context*) (organizacinė kultūra, istorija). Anot Hallinger (2018), mokslininkai (Bossert ir kt., 1982; Goldring ir kt., 2008) svarbius PL kontekstus skirsto į **asmeninį-specifinį kontekstą** (angl. *the person-specific context*) (lyderio profesinės žinios, įgūdžiai, požiūris ir patirtis); **vietovės kontekstą** (angl. *district context*) (tikslai, vietovės dydis, struktūra, taisyklės ir pan.), **bendruomenės kontekstą** (angl. *community context*) (socioekonominis tėvų statusas, įtraukimas į mokyklos veiklą ir pan.). Hallinger (2018) atkreipia dėmesį, kad *vietovės kontekstas*, kaip jį apibrėžia Bossert ir kt. (1982), iš tiesų yra tik vienas iš kontekstų platesniame „instituciniame kontekste“. **Institucinis kontekstas** (angl. *institutional context*), pasak Hallinger (2018), reiškia pačią „švietimo sistemą“, taip pat regionus ir rajonus, kurie ją sudaro. Taigi Hallinger (2018), apibendrinamas skirtingų mokslininkų požiūrius, praplečia konteksto sąvoką ir, be jau minėtų institucinio konteksto ir bendruomenės konteksto, išskiria **ekonominį kontekstą** (angl. *economic context*) (visuomenės ekonominio išsivystymo lygis); **politinį kontekstą** (angl. *political context*) (formuoja lyderių įsitikinimus, požiūrį ir praktiką); **mokyklos tobulinimo kontekstą** (angl. *school improvement context*)

(apibrėžia pagrindinių vadovo uždavinių pobūdį) ir **nacionalinį kultūrinį kontekstą** (angl. *national cultural context*), kurį lemia regionas, tautybė, religija, lytis, kartos ir socialinė klasė. Hofstede ir kt. (2010) išskyrė keturias kultūros dimensijas, kurios leidžia apibūdinti svarbius nacionalinės kultūros aspektus ir palyginti atskiras kultūras. Viena iš dimensijų – galios distancija yra svarbi analizuojant ir PL įgyvendinimą, nes parodo, kaip asmenys priima nuomonę, kad žmonės yra nelygūs. Ji atspindi visuomenės *hierarchiškumą*. Organizacijose ir šalyse, kurios pasižymi *didele galios distancija*, kaip pastebi Jucevičius (2014), yra būdingos hierarchinės struktūros, centralizuotas sprendimų priėmimas, dažnai autoritarinis vadovavimo stilius. Mockaitis (2002; 2005), Mockaitis, Šalčiuvienės (2004), Jucevičiaus (2014), Minelgaitės-Snaebjornsson ir kt. (2017) nuomone, Lietuvos nacionalinis kultūrinis kontekstas gali būti charakterizuojamas kaip didelės galios distancijos. Tai susiję su skirtingomis kartomis, turinčiomis skirtingas vertybes, normas, įsitikinimus, kas turi įtakos ir organizacinės kultūros (Huettinger, 2008; Jucevičius, 2014). PL įgyvendinimo iššūkiai didelės galios distancijos nacionalinėje kultūroje išsamiau nagrinėti Dambrauskienės (2018).

Apibendrinant galima teigti, kad, siekiant PL įgyvendinimo švietimo įstaigose, būtina atsižvelgti į procesą veikiančius veiksniai. Mokslininkai išskiria lyderystės įgyvendinimui svarbius išorinį ir vidinį kontekstus. Vidinis organizacijos kontekstas apima individualius nuo vadovo, darbuotojo priklausančius veiksniai ir organizacinius veiksniai (organizacinė struktūra, kultūra). Išorinis kontekstas apima nacionalinį kultūrinį, ekonominį šalies kontekstą, nacionalinės ir vietos švietimo politikos lygmens kontekstą (institucinį, politinį, mokyklos tobulinimo), organizacijos bendruomenės kontekstą. Šiame darbe, analizuojant empirinius duomenis, turėtų išryškėti išoriniai ir vidiniai PL įgyvendinimo švietimo įstaigoje veiksniai.

1.1.3.3. Pasidalytosios lyderystės įgyvendinimo modeliai

Harris, DeFlaminis (2016) mano, kad reikėtų vengti bet kokio standartizuoto PL modelio ir naudingiau praktikoje galvoti apie palaikančią organizacinę struktūrą ir palankias PL sąlygas. Kita vertus, modeliai parodo elementus, sąveikas procese. Siekiant konceptualizuoti *PL įgyvendinimą*, pravartu matyti sukurtų teorinių, paprastai empiriškai jau tikrintų ir pasitvirtinusių praktikoje metodų, modelių visumą, nes modelio pasirinkimas yra dar vienas svarbus veiksnys įgyvendinant PL.

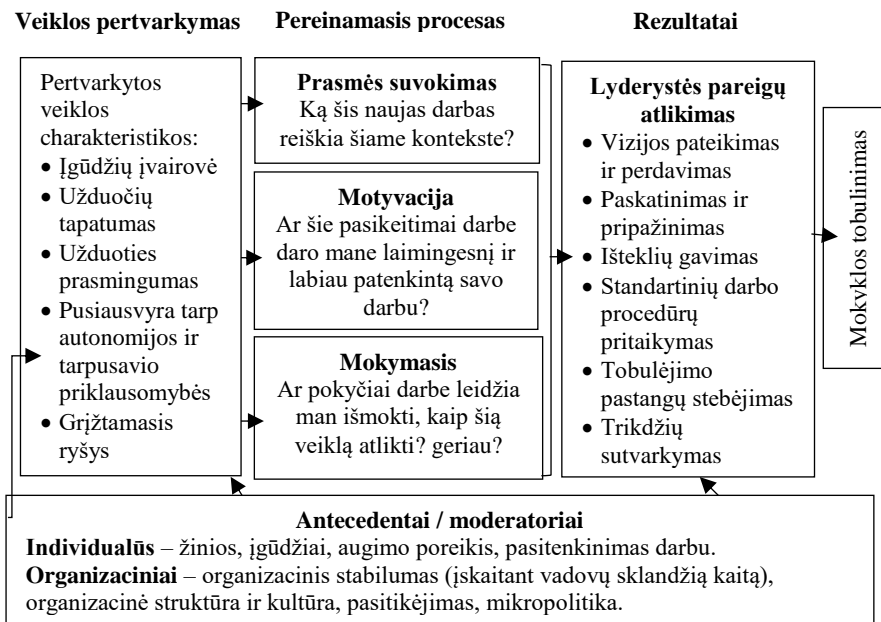
Pasak Mansour (2011), pasidalijimas lyderyste priklauso nuo to, kurioje augimo stadijoje yra švietimo įstaiga, kaip priimami pokyčiai, tobulėjama, kokie vystymosi poreikiai. Svarbu pasidalijimo lyderyste modelis, tikslas, organizacinė kultūra, kontekstas, kuris gali skatinti ar riboti PL įgyvendinimą. Pastaraisiais metais modeliai analizuojami dažniausiai sėkmės atvejais arba kai projektų vykdytojai ataskaitose pristato taikytų lyderystės modelių patirtis. Kaip pastebi Sentocnik (2012), pasidalijimas lyderyste buvo plačiai įtrauktas į keletą privačių ir valstybės finansuojamų projektų Anglijoje (Harris ir kt., 2003), JAV (Copland, 2003; Mayrowetz, 2008; Smylie, Conley, Marks, 2002; Spillane, Diamond, 2007), Kanadoje (Leithwood, Mascall, 2008), Naujojoje Zelandijoje (Timperley, 2005). Šie projektai sulaukė ir mokslininkų dėmesio.

Disertaciniame darbe pateikiami trys moksle pristatyti *PL įgyvendinimo modeliai*, kurių pasirinkimą lėmė disertacijos tyrimui aktualus švietimo įstaigų laukas, PL įgyvendinimas vadovų iniciatyva (ar jų palankus požiūris), dėmesys visiems PL įgyvendinimo etapams. Greta pagrindinių modelių atrankos kriterijų svarbūs yra ir šie: skirtinga teorinė prieiga, kuria remiantis sukurtas PL įgyvendinimo modelis; skirtas ar neskirtas papildomas finansavimas PL įgyvendinimui; galimybė taikyti modelį įvairiose švietimo įstaigose; dėmesys veiksniams, turintiems įtakos PL įgyvendinimui. Visi teoriniai modeliai turi savo specifiką, kartu jie plačiau ir nuodugniau atskleidžia PL įgyvendinimo procesą. Pirmasis modelis svarbus pradedant įgyvendinti PL, nes numato perėjimo į kitą valdymo modelį lengvinančius mechanizmus. Antrasis atskleidžia mokymąsi švietimo įstaigos viduje. Trečiajame dėmesys sutelkiamas į PL tolesnį įgyvendinimą ir palaikymą, atskleidžiamas perėjimas nuo PL, kaip delegavimo, iki PL kaip organizacinės kultūros dalies.

Pirmasis modelis (Mayrowetz ir kt., 2007) dar vadinamas *veiklos pertvarkymo modeliu* (toliau tekste – pirmasis modelis) (JAV). Šį modelį analizuoti aktualu dėl kūrėjų dėmesio *veiklos pertvarkymo pereinamiesiems procesams* atskleisti, juos lengvinančioms priemonėms ir dėl dėmesio organizacinei kultūrai (ir ypač profesinei kultūrai), kuri gali būti ne tik kliūtimi, bet ir sėkmės pagrindu. Šio modelio kūrimas liudija dedukcinę prieigą: ištyrus PL praktikas, sukurtas koncepcinis modelis. Tyrimai atlikti šešiose vidurinėse mokyklose, įgyvendinančiose PL projektus, kuriais siekiama valdymo reformų (angl. *State Action Education Leadership Projects – SAELP*, JAV). Mokslininkai modifikavo Hackman, Oldham (1980) *darbo charakteristikų modelį* (angl. *Job Characteristics Model*), išplėtodami jį pereinamojo laikotarpio procesų detalizavimu. Tuo buvo siekiama paaiškinti, ***kaip veiklos pokyčiai gali paskatinti lyderystę, kuri suprantama kaip grupės***

darbo, veiklos pertvarkymas. Dėmesys skiriamas svarbiems kontekstiniais kintamiesiems (antecedentams / moderatoriams), kurie gali turėti įtakos PL įgyvendinimui (žr. 6 pav.).

Kaip matyti 6 paveiksle, PL įgyvendinimo pradžioje (veiklos pertvarkymo etape) dėmesys skiriamas sąveikos dalyvių **įgūdžių įvairovei**. Anot Mayrowetz ir kt. (2007), lyderystės įgyvendinimas išplečia mokytojų darbo sritį, todėl jie turi įgyti naujų bendravimo įgūdžių, suprasti **užduočių tapatumą** (mokyklą kaip visumą) ir jiems skiriamų **užduočių prasmingumą**, t. y. kad jų atliekamos nesusijusios su tiesioginiu darbu klasėje užduotys prisideda prie ugdymo kokybės gerinimo visoje mokykloje. Perėjimas į PL turėtų sumažinti individualią mokytojų autonomiją ir sustiprinti jų **kolektyvinę autonomiją ir atsakomybę**. **Grįžtamasis ryšys** suaktyvina mokytojų mokymąsi, o jo įprasminimas ir mokymasis iš jo turi lemiamą reikšmę švietimo įstaigos sėkmei.

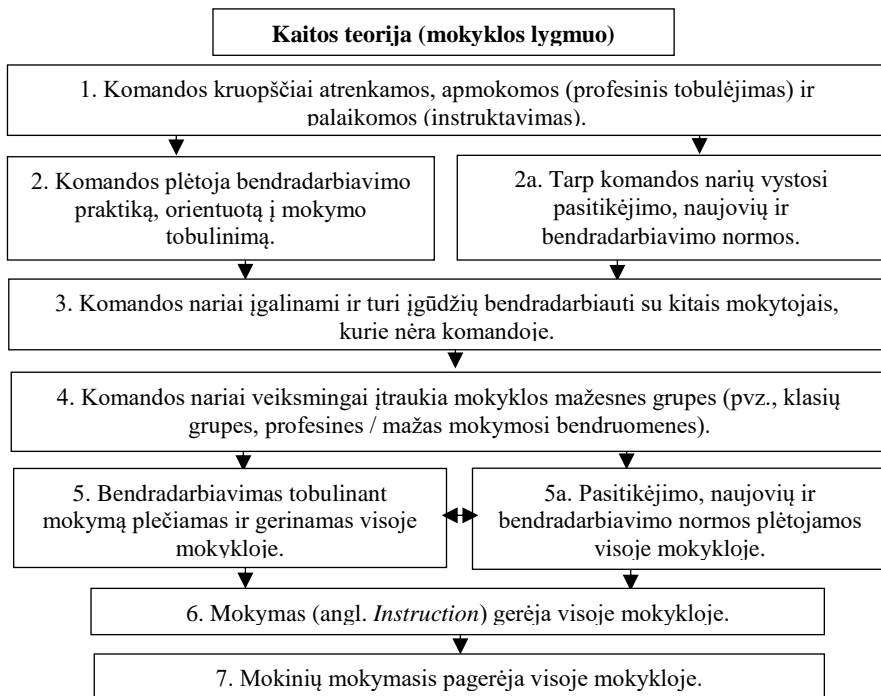


6 pav. PL įgyvendinimo kaip veiklos pertvarkymo švietimo įstaigoje modelis
 Šaltinis: Mayrowetz ir kt., 2007.

Lyderystės įgyvendinimo rezultatas – lyderystės pareigų atlikimas: vizijos pateikimas, paskatinimas už lyderystę ir lyderių pripažinimas, išteklių gavimas, standartinių darbo procedūrų pritaikymas lyderystei, tobulėjimo pastangų stebėjimas ir trikdžių sutvarkymas. Pereinamasis procesas apima

prasmės suvokimą, motyvaciją ir mokymąsi. *Prasmės suvokimo* esmė: specialistai, įsitraukę į PL, per funkcijas plėtoja gilesnį savo darbo, kaip socialiai reikšmingo, suvokimą. Perėjimo į PL procesas priklauso ir nuo *antecedentų* (priežasčių / prielaidų) ir *moderatorių* (individualiu ir organizaciniu lygmenimis), t. y. PL įgyvendinimą veikiančių veiksnių.

Antrasis – PL mokymo(si) modelis (DeFlaminis, 2009; 2014), įgyvendintas Filadelfijoje (JAV) (toliau – antrasis modelis) trisdešimt penkiose mokyklose (žr. 7 pav.).



7 pav. PL mokymo švietimo įstaigoje modelis
Šaltinis: DeFlaminis (2009; 2014).

Modeliu buvo siekiama konkrečių ugdymo, veiklos pokyčių, dėmesys skiriamas Spillane (2006) teoriniams mokymams apie PL, praktiniams darbuotojų lyderystės įgūdžiams suformuoti. Modelio įgyvendinimu buvo suinteresuoti vadovai, neformalūs lyderiai, regiono valdžia, skirtas papildomas finansavimas, projektai ilgalaikiai (pirmojo trukmė 5 metai, skirti 5 milijonai JAV dolerių; antrojo – 4 metai, skirta 3,2 milijono JAV dolerių).

Pasak DeFlaminis (2009), kuriant *PL mokymo modelį*, buvo kuriama ir jo palaikymo struktūra, tikintis, kad tai padidins sėkmės tikimybę kiekvienoje

švietimo įstaigoje. Šiuo projektu buvo siekiama: sukurti pavyzdines PL komandas, bendruomenes; sukurti tikslingą profesinio tobulėjimo strategiją ir regioninį lyderystės ugdymo centrą; išugdyti efektyvius mokytojų vadovus, kurie padėtų vadovams palaikyti tobulinimąsi švietimo įstaigos lygiu; panaudoti kitas lyderystės ugdymo strategijas, įskaitant profesinio mokymosi bendruomenes, instruktavimą, ir sukurti pavyzdinius PL susitarimus su vietos valdžios institucijomis bei partnerystę su universitetais.

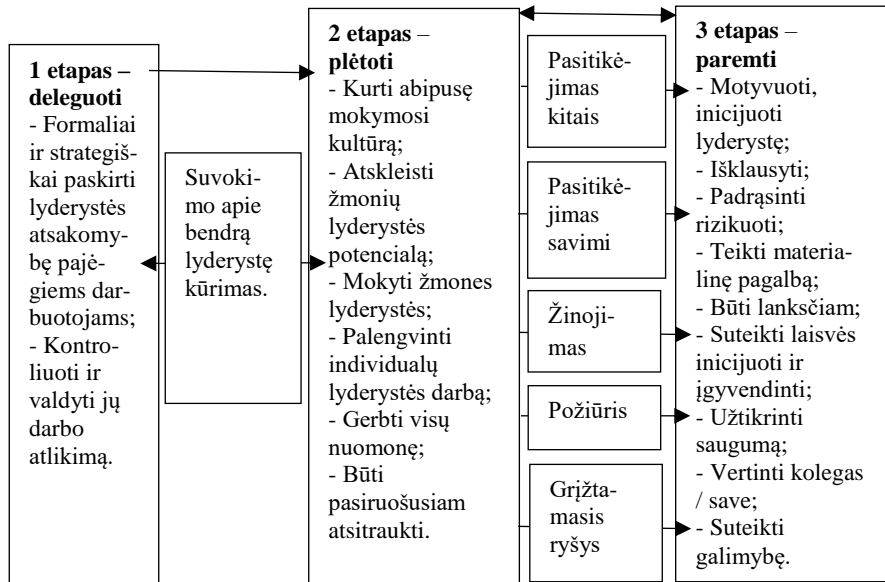
Anot DeFlaminis (2009; 2011), siekiant veiksmingo modelio įgyvendinimo, PL komandos turi turėti žinių apie PL, užtikrinti glaudų komandų bendradarbiavimą, suprasti, kaip palengvinti pokyčius, daryti kitiems įtaką; ugdyti gebėjimą naudotis duomenimis planuojant ir stebint savo darbą; sutelkti dėmesį į mokymą ir stengtis daryti teigiamą įtaką mokymo praktikai, įtraukiant mokytojus į lyderystę. DeFlaminis (2014) pastebi, kad modelio įgyvendinimas darė teigiamą įtaką ir toms veikloms, kurios nebuvo tiesiogiai su juo susijusios. Mokslininkas teigia, kad tam tikru mastu PL komandos veikė panašiai kaip ir *dvigubos operacinės sistemos* (angl. *dual operating system*) Kotter (2014) analizuotuose verslo atvejuose. PL įgyvendinimas buvo orientuotas į darbuotojų lyderystės gebėjimų ugdymą komandiniu ir organizaciniu lygmenimis, bet apėmė ir regiono skirtingas švietimo įstaigas, pavyzdžiui, universitetus, siekiant palaikyti nuolatinį lyderystės ugdymą ir mokymo tobulinimą. Taigi, šio modelio įgyvendinimas vyko įvertinant išorės veiksnių svarbą, galimybes.

Trečiasis modelis – MacBeath ir kt. (2005) *PL palaikymo modelis* (JK) (toliau – trečiasis modelis) atskleidžia, kaip įgyvendinti ir palaikyti PL. Jis siejamas su vadovo strategija, papildomai nefinansuotas. Modelis (žr. 8 pav.) sukurtas siekiant ištirti išgyventą realybę ir praktines patirtis, kurios tyrimo dalyvių buvo įvardytos pasidalytąja lyderyste (MacBeath ir kt., 2005).

Projekte dalyvavo vienuolika švietimo įstaigų (4 vidurinės, 2 pagrindinės ir 3 pradinės mokyklos, 2 IUĮ). Visos įstaigos tyrėjų buvo tikslingai parinktos vietos valdžiai rekomenduojant kaip demonstruojančios PL ir (arba) suinteresuotos labiau ja dalytis praktikoje.

Pirmasis etapas yra **delegavimas**, kuriame vadovas turi elgtis apdairiai, stebėti ir vertinti, kiek tinkama ir veiksminga organizacinė struktūra. Laikui bėgant, lyderystės įgyvendinimas tampa strategiškėsnis, siekiama išsiaiškinti lyderystės poreikius, ieškoti žmonių, sugebančių juos patenkinti, pasidalyti su jais atsakomybe. Pirmus du etapus sieja dėmesys darbuotojų suvokimo apie pasidalytąją lyderystę didinimui. Pirmasis etapas taip pat susijęs su Leskiw, Sing (2007) įvardytu lyderystės veiksmingumą lemiančiu veiksmu –

kruopščiu poreikių įvertinimu. Delejavimo etapas atitinka Harris (2008) minimą paviršinį lygmenį, kai dalijamasi lyderyste vadovui deleguojant užduotis darbuotojams. Net trys iš penkių Duif ir kt. (2013) įvardytų PL aspektų, t. y. instrukuoti, konsultuoti ir deleguoti, telpa į pirmąjį etapą, labiausiai susijusį su struktūriniais organizacijos pertvarkymais.



8 pav. PL palaikymo švietimo įstaigoje modelis
Šaltinis: MacBeath ir kt. (2005).

Antrojo etapo metu (**plėtojimas**) vadovas plečia lyderystės apimtį ir įtraukia kitus asmenis, kurie nėra oficialūs lyderiai. Pereinama į PL, kaip sąveiką, stebimi organizacinės kultūros pokyčiai. Vadovas sukuria palankią aplinką, kurioje skatinamos ir vertinamos darbuotojų novatoriškos idėjos. Sąmoningai stengiamasi sukurti švietimo įstaigos viziją ir dalytis lyderyste. Darbuotojai įtraukiami į svarbių sprendimų priėmimą, todėl įstaigos veiklos planą jie pradeda matyti kaip savo pačių kūrybą (vyksta transformacija). Šiam etapui būdingas didelis vadovo aktyvumas. Tai Leskiw, Sing (2007) vadina tinkamos auditorijos (angl. *suitable audience*) pasirinkimu, o Harris (2008) – viduriniu dalijimosi lyderyste lygmeniu. Pasak Lahtero ir kt. (2017; 2019), pereinama į lyderystę, kaip spontanišką lyderių ir pasekėjų sąveiką, apimančią (ne)formalias struktūras.

Trečiojo etapo (PL **palaikymo**) metu dėmesys skiriamas žmonių motyvavimui inicijuoti lyderystę, juos išklaudyti, skatinti prisiimti riziką,

suteikti materialinę pagalbą ir pakankamai laisvės įgyvendinti iniciatyvą, užtikrinti saugumą, sudarant sąlygas vertinti kolegų ir savo veiklą, bei suteikti galimybę nuolat tobulėti. Etapai būdingas abipusis pasitikėjimas, pasitikėjimas savimi, bendri tikslai, t. y. pasiekama pasitikėjimo kultūra. Trečiasis etapas yra labiau susijęs su tvarumu ir atsinaujinimu. Būtent čia lyderystė suvokiama oportunistiškai, o kultūra auga organiškai. Šiame etape išryškėja Leskiw, Sing (2007) *lyderystės pasidalijimo veiksmingumą* lemiantys veiksniai: tinkamos infrastruktūros, palaikančios iniciatyvą, sukūrimas; visos mokymosi sistemos, įvertinimo sistemos sukūrimas ir įgyvendinimas. Trečiasis etapas atitinka Harris (2008) įvardytą *giluminį PL lygmenį*, kuris matomas organizacinėje kultūroje. Duif ir kt. (2013) išskirtas PL aspektas *palengvinti* taip pat atsispindi šiame etape.

MacBeath ir kt. (2005), teoriškai pagrįsdami šį modelį, daug dėmesio skyrė vidiniams veiksniams. Jų nuomone, svarbus veiksnys, turintis įtakos sėkmingam pasidalijimui lyderystėje, yra skirtinga **organizacijos branda** PL aspektu. Pasak Halász (2011), organizacijos gali būti skirtinguose lyderystės įgyvendinimo etapuose, todėl siekiant toliau įgyvendinti lyderystę gali prireikti skirtingų lyderystės modelių. Panašią mintį išsako ir Currie ir kt. (2009), savo tyrimuose nagrinėję lyderystę kaip jau išsigalėjusią ir kaip besiformuojančią, t. y. kai organizacijoje pastebimi norminiai, kultūriniai-pažintiniai PL elementai, bet ji dar nėra visiškai įterpta į platesnę institucinę sistemą. Šiuo atveju MacBeath ir kt. (2005) PL tyrimas buvo atliktas PL palankioje aplinkoje, t. y. švietimo įstaigose, kurios demonstravo PL, buvo suinteresuotos labiau ja pasidalyti praktikoje. Šis modelis neatspindi problemų, jų sprendimo būdų, kurie gali kilti įgyvendinant PL mažiau palankioje aplinkoje.

MacBeath ir kt. (2005) išsakė nuomonę apie išorinių veiksnių įtaką PL, bet jų neįvardijo, plačiau neanalizavo. Modelio kūrėjų laikmečio ir vėlesni autoriai išoriniams veiksniams skyrė nemažai dėmesio. Halász (2011) rašė, kad toks veiksnys, kaip socialinė aplinka, yra svarbus PL įgyvendinimui, todėl skirtingoje socialinėje aplinkoje veikiančioms švietimo įstaigoms reikalingas skirtingas požiūris į lyderystę, t. y. kas veiksminga vienoje aplinkoje, gali būti neefektyvu ar net žalinga kitoje. Išorinio konteksto svarbą pažymi Bennett ir kt. (2003). Mokslininkai, aktualizuodami išorinius dalijimosi lyderystėje veiksnius (Bossert ir kt., 1982; Goldring ir kt., 2008; Currie ir kt., 2009; Hallinger, 2018; ir kt.), tvirtina, kad PL ir apskritai lyderystė negali būti atskirtos nuo institucinio konteksto, kad skirtingų institucinių jėgų įtaka priklauso nuo artimiausios organizacinės aplinkos.

Siekiant išvelgti modelių pritaikomumo galimybes IUI, svarbu matyti šių modelių panašumą ir skirtumus, vadovų galimybę valdyti PL įgyvendinimą kaip nuoseklų procesą. Palyginus visus tris modelius, galima teigti, kad visuose dėmesys skiriamas darbuotojų suvokimo / požiūrio kaitai. Siekiama gilesnio suvokimo apie lyderystę; tarpusavio pasitikėjimo; pagarbos vienas kitam; suvokimo, kad kiekvieno darbas lemia bendrą kokybę; nuolatinio mokymosi kultūros. Pastebima, kad ne visuose modeliuose yra išskirtas PL įgyvendinimo *planavimas*. Tai galimai susiję su tuo, kad trečiasis modelis orientuotas į PL palaikymą, o antrasis modelis įgyvendintas per projektus, kas apima ir planavimą. Tik trečiajame (MacBeath ir kt., 2005) modelyje išskirtas delegavimo tarpsnis.

Kalbant apie procesų valdymą, matyti, kad grįžtamojo ryšio teikimas darbuotojams atspindi pirmajame ir trečiajame modelyje. Visuose modeliuose darbuotojams teikiamas paskatinimas ir pripažinimas; vertinamos jų pastangos tobulėti; palengvinamas individualus lyderystės darbas ir trikdžių sutvarkymas organizacijos mastu. Taip pat, **plečiant ir tobulinant bendradarbiavimą** švietimo įstaigos mastu ir skiriant dėmesį naujų **darbuotojų kompetencijų ugdymui**, palaikoma **lyderystė mokymuisi** (bendradarbiavimo, darbo komandoje įgūdžiai). Pastebimas dėmesys atskirų asmenų ir (ar) komandos lyderystės gebėjimų ugdymui. Antrajame modelyje dėmesys skiriamas potencialių lyderių atrankai, jų mokymams, suplanuotai komandinei veiklai. Šiame modelyje būdingas komandinis ir organizacinis PL įgyvendinimo lygmuo (komandos narių atrinkimas, lyderystės potencialo didinimas, PL plėtojimas per komandos narius visoje švietimo įstaigoje). Kituose modeliuose daugiau matomas individualus ir organizacinis PL įgyvendinimo lygmuo.

Antrasis modelis išsiskyrė tuo, kad mokymuisi, konsultavimui buvo skirti dideli finansiniai ir laiko ištekliai. Kai vadovai papildomų finansavimo, laiko resursų neturi, svarbios tampa vadovo PL kompetencijos, iniciatyva ir demonstruojamas lyderystės pavyzdys. Nei viename iš trijų analizuotų modelių asmeninis vadovo lyderystės pavyzdys nėra išskirtas, bet nemažėjantis jo vaidmuo atsiskleidžia modelių aprašymuose. Pavyzdžiui, antrajame modelyje atskirai išskirta vadovo atsakomybė vykdant PL projektą, įsipareigojimais dalyvauti mokymuose, palaikyti darbuotojų lyderystės iniciatyvą, bendradarbiauti su PL komanda ir pan.

Dažnai skirtingo tipo švietimo įstaigos turi skirtingas galimybes sudaryti sąlygas darbuotojams bendrauti ir bendradarbiauti, bet jau Ovando (1996) akcentavo, kad šis laikas yra svarbus. Kai galimybės ribotos, Leskiw, Singh (2007) nuomone, lyderystės įgyvendinimą sustiprina organizacijos socialiniai

tinklai, kurie palengvina asmeninį ir kolektyvinį augimą bei vystymąsi. Pasak Carpenter (2015), svarbu, kokia yra bendravimo kultūra, t. y. kaip darbuotojai mąsto ir elgiasi keičiantis informacija apie savo praktiką tarpusavyje ar su administracija, kokie jų tarpusavio santykiai ir proceso **sistemiškumas**. Day ir kt. (2014) nuomone, efektyviam lyderystės plėtojimui, be grįžtamojo ryšio teikimo, tinklų kūrimo, darbų paskirstymo ir mokymosi praktikos, vadovų instruktavimo ir mentorystės, svarbu, **kaip nuosekliai** ir apgalvotai **lyderystės praktika yra įgyvendinama**. Dėmesys nuoseklumui atsispindi visuose analizuotuose modeliuose.

Disertaciniame darbe, aktualizavus vidinių ir išorinių veiksnių reikšmę, svarbu modelius palyginti ir šiuo aspektu, t. y. aptarti PL įgyvendinimą skatinančius ir ribojančius veiksnius. Pasak Harris (2004), nereikėtų ignoruoti pagrindinių struktūrinių, kultūrinių ir mikropolitinių kliūčių, kurios veikia švietimo įstaigose ir dėl kurių gali būti sunku įgyvendinti PL. Harris (2004) mini tokią kliūtį kaip *vadovo galios, valdžios atsisakymo* būtinybė. Tai ne tik iššūkis vadovo autoriteto ir *ego* sumažėjimui, bet ir jo padėties pažeidžiamumas, mažėjant galimybei kontroliuoti darbuotojų veiklą. Šios kliūtis visi trys aptarti PL įgyvendinimo modeliai neatspindėjo, nes vadovai patys buvo sėkmingai įgyvendinę PL arba siekė tai padaryti. Visuose aptartuose modeliuose vadovai susidūrė su palankiu vietos politikų požiūriu į vykdomą PL įgyvendinimą ar net skatinimu tai daryti. Todėl galima teigti, kad PL praktika, kuri pravertė kuriant visus tris modelius, liudija, kad PL įgyvendinimas vyko palankiame politiniame, bendruomenės ir asmeniniame-specifiniame kontekstuose. Tokiu atveju ir struktūriniai pertvarkymai švietimo įstaigoje lengviau vykdomi, nes švietimo politika valstybiniu ar savivaldos lygmeniu tokius pertvarkymus vadovams leidžia atlikti. Būtent su organizacinės struktūros pertvarkymu yra susijusi ir galima antroji kliūtis. Pasak Harris (2004), kai stebimas vadovavimas „iš viršaus į apačią“, su tokiu valdymu susieta organizacinė struktūra ir veiklos metodai labai trukdo PL įgyvendinimui. Ir pati didžiausia kliūtis, kurią reikia įveikti, kaip pastebi Harris (2004), tai klausimas, kaip pasidalyti atsakomybe, autoritetu ir tarp ko pasidalyti. Svarbu užtikrinti, kad PL nebūtų suprantama siaurai, vien kaip delegavimas. Net jei PL suprantama kaip sąveika, išlieka darbuotojų *kompetencijos* prisiimti lyderystę ir *jų noro* prisiimti lyderystę klausimas. Kaip pažymi Tahir ir kt. (2016), daugelio pedagogų bet kokie lyderio vaidmenys už klasės ribų buvo vertinami kaip papildomas darbo krūvis ir ekspertinė veikla.

Apibendrinus matyti, kad visuose modeliuose dėmesys skiriamas struktūriniais ir kultūriniais švietimo įstaigos pertvarkymams. PL

įgyvendinimas prasideda nuo struktūrinių pertvarkymų, lyderystės gebėjimų ugdymo ir, kuriant pasitikėjimo kultūrą, pereinama į giluminį PL lygmenį, kuris atsispindi organizacinėje kultūroje. Visuose modeliuose akcentuojama lyderystės potencialo atskleidimo svarba, mokymosi kultūros sukūrimas, pagarba ir pasitikėjimu grįsti bendruomenės tarpusavio santykiai, erdvės laisvai veikti, rodyti savo iniciatyvą ar dalyvauti priimant sprendimus sudarymas, nuolatinė pagalba, parama, motyvavimas. Į visa tai svarbu atsižvelgti kuriant PL įgyvendinimo modelį Lietuvos IUI atvejui. Visuose analizuotuose modeliuose tyrimai vykdyti palankiuose PL kontekstuose, t. y. vadovai, veiklą koordinuojantys vietos politikai palankiai vertino švietimo įstaigas dėl jų veiklos ar skatino jose įgyvendinti PL. Tiriant PL įgyvendinimą Lietuvos IUI, svarbu įvertinti, kiek palankūs vykdomiems pokyčiams yra mūsų šalies švietimo įstaigų kontekstai ir kas tai lemia. Svarbus išlieka ir vadovo, kaip asmens, kuris sudaro sąlygas įgyvendinti PL, vaidmuo. Konceptualizuojant PL įgyvendinimą kaip pokytį, aktualu išsamiau gilintis į vadovų vaidmenį ir jų naudojamas PL įgyvendinimo strategijas.

1.1.4. Vadovo vaidmuo įgyvendinant pasidalytą lyderystę

Įgyvendinant PL išlieka svarbios ir hierarchinės organizacinės struktūros, kurias dažnu atveju dėl vadovo veiklą reglamentuojančių teisės aktų sunku būtų pakeisti. Pasak Leithwood ir kt. (2006), Leithwood, Harris, Hopkins (2020), Azorin, Harris, Jones (2020), PL samprata reiškia, kad vadovai yra svarbūs, tik svarbiau ne vertikalūs hierarchiniai santykiai, funkcinis veiklų pasidalijimas, o *horizontalūs santykiai*, ne vadovavimas kaip poveikis, valdžia, o vadovavimas kaip *sąveika, erdvės kitų lyderystei sudarymas*. Kaip pastebi Rao (2016), PL priešinimas su hierarchine lyderyste „iš viršaus į apačią“ yra klaidingas. Nors PL skiriasi nuo „iš viršaus į apačią“ lyderystės formų, bet tik tiek, kiek skiriasi skėtinė sąvoka nuo ją sudarančių elementų, nes PL apima įvairias lyderystės plėtojimo formas, formalią ir neformalią lyderystę. Mokslininkai, akcentuodami daugybinius vadovavimo subjektus, pripažindami abipusės sąveikos svarbą ir pasekėjų įtaką lyderiams, pabrėžia, kad vis dėlto vadovai išlieka svarbiausiais PL sąveikos veikėjais, įgyvendinimo iniciatoriais ir palaikytojais. Pasak Harris (2012), įgyvendinant PL, įvairūs pokyčiai prasideda būtent vadovo kabinete. Ir tik nuo jo priklauso, ar bus leista kitų iniciatyvai plėtotis, skubiai imantis veiksmų, ar iniciatyva bus užgniaužta, nekreipiant į ją dėmesio (Murphy ir kt. 2009). Panašią mintį išsako MacBeath ir kt. (2005) – sėkmingą PL įgyvendinimą lemia pačių vadovų noras atsisakyti valdžios. Be šio vadovo noro nei oportunistinis, nei

kultūrinis lyderystės plėtojimas negalės vykti. Taigi, svarbu palankus paties vadovo požiūris į PL ir į kitus švietimo įstaigoje esančius lyderius. Vadovai turi suvokti kitų bendruomenės narių lyderystės svarbą, gebėti pasidalyti atsakomybe ir netrukdyti kitiems aktyviai veikti įstaigos pažangos labui (Valuckienė ir kt., 2015).

Mokslininkai mato galimą vadovų diskomfortą įgyvendinant PL, nes sumažėja jų galia, valdžia (Gronn, 2010), gali kilti sunkumų pereinant iš vadovavimo pozicijos prie lyderystės ir tarpusavio sąveikos, atsiranda poreikis pasitikėti vieni kitais (Harris, 2012). Kita vertus, PL populiarumas gali būti pragmatiškas, nes lyderystės pasidalijimas palengvina perkrautų darbu vadovų našta (Hartley, 2010). Hopkins, Jackson (2002) tvirtina, kad vadovai turi organizuoti ir puoselėti erdvę pasidalytajai lyderystei atsirasti. Bet ir jiems patiems būtinas kuruojančių institucijų palaikymas ar mokymai.

Įgyvendinant PL, vien **vadovo palankaus požiūrio** į šį procesą neužtenka. Svarbu vadovų noras ją įgyvendinti ir pritarimą lydintis **vadovų demonstruojamas PL elgesys**. Kaip teigia MacBeath ir kt. (2005), lyderystės pasidalijimas yra vadovo vadovavimo stiliaus ir filosofijos atspindys (dažniau tai būna netiesioginis vadovo tikslas, intuityvus procesas). Vadovai, taikydami įvairius intuityvius ir pragmatiškus lyderystės pasidalijimo metodus, išplečia lyderystę plačiau, įtraukdami kitus bendruomenės narius. Algan, Ummanel (2019) atlikti tyrimai įrodė, kad vadovų demonstruojamas PL pavyzdys daro didelę įtaką darbuotojams, jų veiklos kokybei. Vadovai šiandien priversti keistis patys, keisti savo asmenybę, požiūrį į įstaigoje vykstančius pokyčius, sudaryti sąlygas kitiems atskleisti savo lyderiavimo talentą (Leidhwood ir kt., 2006; Harris, 2010; 2012; Obadara, 2013), patys tobulinti savo lyderystės gebėjimus (James ir kt., 2007). Lahtero, Risku (2012) nuomone, įgyvendinant PL yra svarbūs ir konkretūs simboliniai pranešimai, kuriuos perteikia vadovai savo žodžiais ir veiksmais. Jie turi įtakos organizacinei kultūrai ir klimatui. Lahtero, Risku (2012) tvirtina, kad vadovo kompetencijos sukuria atmosferą, leidžiančią ugdyti asmenis, kurie prisiima atsakomybę už ateitį, gerbia savo ir kitų kultūrą. Pasak šių autorių, svarbu vadovo humoro jausmas bendruomenės renginiuose, neoficiali apranga, nes tai leidžia priimti vadovą ne kaip autoritarinį lyderį. Stiprinant bendruomeniškumą, autorių teigimu, svarbu, kur ir kaip vyksta darbuotojų susirinkimai (formalioje ar neformalioje aplinkoje), koks bendravimo pobūdis ir pan.

Vadovai turėtų išmokti sukurti psichologiškai saugią erdvę, kuri reikalinga lyderystei, tobulėti, patys mokytis (James ir kt., 2007; Zala-Mezö ir kt., 2019). Įgyja reikšmę vadovų susitikimai, forumai, kuriuose aptariami su švietimo įstaigos pokyčiais susiję klausimai. Lyderystės mokymai turėtų parengti

vadovus suprasti jų vaidmenį įgyvendinant PL, nustatyti ir plėtoti strategijas, padedančias kitiems tapti lyderiais. Fullan (2014) nuomone, vadovas, įgyvendindamas lyderystę, atlieka tris vaidmenis, jis: 1) pokyčių agentas (veda žmones ir organizacijas į priekį iškilus sunkumams); 2) mokymosi vadovas (vadovauja mokymuisi, jį modeliuoja, sudaro sąlygas mokytis) ir 3) sistemos dalyvis (įsitraukia į tobulinimo procesą, prisideda prie sistemos tobulinimo, teikia jai naudos).

Kaip teigia Spillane (2006), dalijimasis lyderystės atsakomybe tarp lyderių auga ne tik dėl teisės aktų ar vadovų sprendimų. Tai nėra tik deleguota lyderystė. Mokytojai, kiti darbuotojai, ugdytinių tėvai gali siekti prisiimti lyderystės atsakomybę rodydami savo iniciatyvą. Setchel (2008) pripažįsta, kad švietimo įstaigos tobulinimo sėkmė priklauso nuo mokytojų, nes jie lemia, kas ir kaip vyksta ugdymo proceso metu. Todėl į švietimo įstaigos tobulinimo procesą vadovai turėtų siekti įtraukti mokytojus lyderius, nes nedalyvaujant jie būtų mažiau linkę rodyti savo ar palaikyti kitų iniciatyvą, įsitraukti į veiklą. Klaidinga būtų manyti, kad visi sugeba prisiimti lyderystę (Zala-Mezö ir kt., 2019; Harris, DeFlaminis, 2016). Zala-Mezö ir kt. (2019) atlikti tyrimai parodė, kad švietimo įstaigose mokytojams buvo įprasta kovoti dėl lyderio vaidmens, bet jie susidūrė su iššūkiais, kylančiais dėl veiklos teisėtumo, nepakankamo vadovo palaikymo, kompetencijų trūkumo, lyderystės įgūdžių stokos. Murphy ir kt. (2009) išskiria mokytojus kaip reikšmingus sąveikos dalyvius, bet pripažįsta, kad daugumai jų dabartinė organizacinė sistema yra vienintelė žinoma, todėl jiems sunku pereiti prie kitos, nežinomos ir gerai nesuprantamos sistemos. Pažįstamos hierarchinės ir biurokratinės struktūros kartais suvokiamos kaip saugumas, komfortas, ypač tuomet, kai pastangos įgyvendinti pokyčius nepasiteisina ir norimi rezultatai nepasiekiami. Hierarchinės ir biurokratinės struktūros nesėkmių atveju leidžia pokyčių proceso dalyviams neprisiimti kaltės, o priskirti ją kitiems asmenims ar net pačiai sistemai (Murphy ir kt., 2009). Todėl ne visuomet darbuotojai yra suinteresuoti PL ir vadovai turi imtis tam tikrų veiksmų, norėdami šią lyderystę įgyvendinti. Vadovų veiksmus, susijusius su PL įgyvendinimu, galima suskirstyti į tokias grupes (Murphy ir kt., 2009): stiprių santykių su mokytojais užmezgimas; galios sampratos permąstymas; organizacinės struktūros performavimas.

Ritchie, Woods (2007) nuomone, su vadovais yra susiję šie veiksniai įgyvendinant PL: vadovas turi aiškią viziją; išklauso darbuotojus; rodo tinkamą elgesio modelį lyderystėje; atpažįsta ir vertina stipriąsias darbuotojų puses; pasitiki jais ir yra jų palaikomas. Neformalių lyderių veiklos, iniciatyvos palaikymas iš vadovų pusės yra ypač svarbus, nes, kaip teigia

Mangin (2005), mokyklų kultūra yra suprantama kaip palanki autonomijai ir egalitarizmui. Tai reiškia, kad klasėse dirbantys mokytojai gali būti atsparūs kitų asmenų lyderystei. Atsižvelgiant į tai, kad mokytojai nėra linkę keistis ir gali nepriimti kolegų lyderystės, mokytojai lyderiai susiduria su daugybe kliūčių. Mangin (2005) nuomone, nėra daug žinoma apie strategijas, kurias mokytojai lyderiai naudoja kliūtims pašalinti, bet vadovų palankus požiūris į juos gali sušvelninti kylančias įtampas, pašalinti dalį kliūčių.

Kaip pastebi Bush, Glover (2012), nepaisant šiuolaikinio susitelkimo į PL, vadovai išlieka svarbūs ir atsakingi / atskaitingi už švietimo įstaigos veiklą. Pasak Murphy ir kt. (2009), jei švietimo įstaigoje užsimezgė PL, vadovai turi būti ryžtingi pertvarkydami *organizacinę struktūrą* į palankesnę PL, nes būtent organizacinė struktūra apibrėžia darbuotojų galimybes prasmingai ir sąmoningai dirbti kartu. *Struktūrų pertvarkymas* ir sąlygų kitų iniciatyvai plėtotis sudarymas keičia organizacinę kultūrą ir paties vadovo vaidmenį. Svarbus vadovų vaidmuo švietimo įstaigoje išlieka atpažįstant kaitos poreikį, nustatant kaitos kryptį (vizija, tikslai), formuojant kaitos strategiją, vykdant žmonių išteklių plėtrą (kitų įtraukimas, individuali parama, intelektinė stimuliacija, motyvacija, modeliavimas), sukuriant kaitai palankią aplinką, keičiant organizacinę struktūrą ir kultūrą. Vadovų PL įgyvendinimas vyksta tokiais etapais: esamos organizacinės struktūros ir kultūros įvertinimas, sugretinimas su norima, performavimas ir kitos, naujos organizacinės struktūros ir kultūros kūrimas. Vadovai lieka svarbūs palaikant darbuotojų lyderystę ir toliau vadovaujant PL. Pasak Harris (2012), ateityje *struktūriniai pokyčiai* ir *darbo perprojektavimas* taps pagrindine vadovavimo veikla švietimo įstaigose, kuriose gebėjimas prisitaikyti, naujovės bus raktas į tvarų augimą. Turan, Bektas (2013) pažymi, jog bendra visų suinteresuotųjų šalių organizacinė kultūra palengvina tikslų įgyvendinimą, todėl svarbu, kad vadovai užtikrintų, kad visus sietų bendra organizacinė kultūra.

Įgyvendinant PL, svarbu palankus vadovų požiūris į PL, jų kompetencijos, siekis mokytis ir PL elgesio demonstravimas. Nuo vadovų priklauso sąlygų darbuotojų lyderystei reikštis sudarymas. PL gali būti įgyvendinama kryptingai, sėkmingai ne tik palaikant intuityviai, spontaniškai kylančias PL iniciatyvas, bet ir valdant šiuos procesus ar sąmoningai kuriant situacijas, veiklas, organizuojant lyderystės mokymus ir įtraukiant į juos darbuotojus. Pagrindinė vadovo strategija yra sąveika su darbuotojais, kuri gali būti formalizuota ir institucionalizuota per sukurtą organizacinę struktūrą, atsakomybių numatymą pareigybėse. Bet svarbiausia yra neformalizuotos spontaniškos sąveikos, vykstančios kasdienėje švietimo įstaigos rutinoje. Tikėtina, kad naujo ir jau seniau dirbančio vadovo vadybinė strategija PL

įgyvendinimo aspektu skirsis, net jeigu abu turi siekį įgyvendinti PL. Vadovų naudojamos PL strategijos, tikėtina, priklauso ir nuo to, kokia yra PL raiška švietimo įstaigoje.

1.2. Pasidalytosios lyderystės, kaip organizacinio pokyčio, konceptualizavimas

Atlikus atskleidžiamąjį tyrimą (žr. 3.2 poskyrį), išaiškėjo, kad pasidalytoji lyderystė gali būti valdoma kryptingai. Todėl būtina konceptualizuoti PL įgyvendinimą, kaip valdomą pokyčio procesą, išskiriant etapus ir procesą veikiančius veiksnius. Todėl po atskleidžiamojo tyrimo nutarta išsamiau analizuoti PL, kaip organizacinės struktūros ir kultūros pokytį, atskleisti veiksnius, turinčius įtakos PL, kaip pokyčio, įgyvendinimui.

1.2.1. Organizacinio pokyčio samprata

Kaip pažymi Videikienė, Šimanskienė (2014), pokyčiai, jų numatymas, organizacijos gebėjimas sėkmingai juos įgyvendinti yra aktuali ir vis plačiau tyrinėjama tema. Pokyčių ir jų valdymo ignoravimas gali lemti organizacijos nesėkmę konkurencinėje kovoje ar net būti jos žlugimo priežastis. Tai aktualu ne tik versle. Viešajame sektoriuje (ir ypač švietime) vykdomais pokyčiais siekiama ne tik išlikti, bet ir atitikti, tenkinti visuomenės lūkesčius patiriant kuo mažesnes išlaidas. Pasaulinė COVID-19 pandemija taip pat parodė, kad pokyčių valdymas yra gyvybiškai svarbus.

Mokslo šaltinių, pristatančių *pokyčio organizacijoje* sąvoką, analizėje (žr. 4 lentelę) matyti, kad organizacinio pokyčio apibrėžčių įvairovę lemia:

- aktualizavimo laikas: arčiau mūsų dienų sąvoka siejama su organizacijos strateginiu valdymu, ilgalaikiais tikslais ir vertybėmis (Holten, Brenner, 2015; Valackienė, 2015; Petrauskaitė, Korsakienė, 2020; Todnem By, 2020; ir kt.). O ankstesni autoriai daugiausia dėmesio skyrė pokyčio, kaip proceso, reaguojant į išorinius ir vidinius veiksnius, suvokčiams (Todnem By, 2005; Zakarevičius, 2003; 2006; ir kt.);
- analizės aspektas: organizacinio pokyčio turinys (ką keičiame), apimtis (kiek palies kitus organizacijos procesus, kiek užtruks, kaip siejasi su kitais pokyčiais), eiga ir kt.;
- kontekstualumas: verslo ar viešojo sektoriaus organizacija ir jos situacija (krizę išgyvenanti, veikianti neapibrėžtumo sąlygomis, tolygiai tobulėjanti) ir kt.

4 lentelė. Organizacinio pokyčio sąvokos daugiareikšmiškumas

Pokyčio sąvoka	Autorius	Sąvokos turinys
Pokytis kaip atsakas į išorinės ir vidinės aplinkos pakitimus	Todnem By (2005)	Tai – svarbi permaina, natūralus atsakas į vidaus ir aplinkos sąlygas.
	Videikienė, Šimanskiėnė (2013)	Tai – atsakas į įvairius pasikeitimus organizacijos viduje, aplinkoje bandant prisitaikyti, išlikti besikeičiančiame pasaulyje.
	Išoraitė (2012), Errida, Lotfi (2021)	Pokyčiai suprantami kaip kitų pokyčių, objektyviai vykstančių organizacijos aplinkoje, rezultatas.
	Zakarevičius (2003; 2006)	Tai – organizacijos aplinkos ir vidaus pokyčiai, vykstantys objektyviai, nepaisant veiklos pobūdžio, rezultatų, vadybos ir kitų aspektų, kurių neįmanoma pakeisti, pakreipti kita linkme ar paveikti.
Pokytis kaip veiklos kaita / transformacija	Holten, Brenner (2015)	Procesas, kurio metu organizacija keičia savo tikslus, strategiją, struktūrą, technologijas ar darbo metodus.
	Arimavičiūtė, Raišienė (2015)	Būdas, kuriuo norima pasiekti organizacijos užsibrėžtų tikslų bei siekių, įgyvendinti organizacijos viziją.
	Petrauskaitė, Korsakienė (2020)	Tai – procesas, kurio metu organizacija pereina iš esamos būsenos į kitą: keičia tikslus, viziją, strategiją, darbo metodus, įveda naujas programas, technologijas. Nuolat besikeičiantis procesas, kuris paveikia visus organizacijos dalyvius.
	Lodienė (2005)	Pokyčiai gali būti dideli ir dramatiški: misijos, vizijos pokyčiai, reorganizavimas, susiliejimas, susiskaidymas, įmonių susijungimas ir kt. Pokytis gali būti nedidelis: diegiama nauja įranga, asmuo palieka organizaciją, kitas asmuo įsitraukia į veiklą ir pan.
Pokytis kaip organizacijos tobulinimas	Nelson (2003), Todnem By (2020)	Tai – judėjimas iš vienos organizacijos būsenos į kitą siekiant jos tobulesnės, kai judėjimas reaktyvus, nenutrūkstamas ir organizacinės krizės nulemtas, atsižvelgiant į organizacijos tikslus ir vertybes.
	Zakarevičius (2006), Valackienė (2015)	Tai – pakeitimai, kurie vykdomi siekiant tobulinti ar net iš esmės keisti vienus ar kitus organizacijos gyvenimo elementus.
	Al-Haddad Kotnour (2015)	Nuo to, kaip yra suprantamas pokyčio poreikis, priklauso, ar jis suvokiamas kaip tobulinimas, ar kaip transformatyvumas.
	Videikienė, Šimanskiėnė (2014)	Tai – organizacijos veikla ir pastangos, siekiant pagerinti gebėjimą prisitaikyti prie aplinkos, pasiekti užsibrėžtus tikslus, tobulinti organizacijose vykstančius procesus.

Pokyčio sąvoka	Autorius	Sąvokos turinys
Pokytis kaip laipsniškas, nenutrūkstamas procesas	Al-Haddad Kotnour (2015)	Pokytis – kaip laipsniškas, modernus arba kaip kažkas, kas gali sukelti esminių pokyčių tam tikroje visuomeninio gyvenimo srityje.
	Miknevičiūtė, Valackienė (2017), Burke (2017)	Pokyčiai – planuoti ar neplanuoti laipsniškai vykstantys procesai, turintys įtakos visai organizacijai.
	Valackienė (2015)	Pokyčiai neatskiriami nuo organizacijos strategijos, o strategija kuriama įvertinus pokyčius. Natūrali sėkmingos organizacijos būseną.
Analizė grįstas procesas	Vanagas (2007)	Tai – permainų procesas, kurio metu analizuojama praeitis, siekiant išsiaiškinti dabarties veiksnius, svarbius ateičiai.

Šaltinis: sudaryta darbo autorės.

4 lentelės medžiaga rodo, kad nors esama *pokyčio* sąvokos susietumo su rezultatu (praeities ir dabarties analizė, valdymo rezultatas, įgyvendinta vizija, nuolatinė būseną ir kt.), visos pagrindinės šios sąvokos reikšmės aktualizuoja procesą: *pokytis kaip organizacijos tobulinimas, veiklos kaita, valdomas procesas, laipsniškas, nenutrūkstamas ir analize grįstas procesas* ir pan. Atskleistas pokyčio, kaip į kitą kokybę organizaciją vedančio proceso, sampratos neatsiejamumas nuo valdymo proceso (iš vadovybės kylančio ir jos palaikymo reikalaujančio). Šiuo aspektu matoma analogija su PL įgyvendinimo valdymu. Siekiant sėkmingai įgyvendinti ir PL, ir pokyčius, reikia vadovybės įsitraukimo, kompetentingos vadybos ir paramos. Abu procesus lemia reagavimas į išorės, vidaus aplinkos pasikeitimus. Šis reagavimas gali pasireikšti vadovų sąmoninga ir planuota ar intuityvia ir neplanuota iniciatyva. Abiem atvejais vykdoma veiklos kaita siekiant organizacijos tobulinimo.

Mokslininkai siūlo dvi pokyčių strategijas, kurių pagrindinis skirtumas glūdi vadovo tiksluose. Beer, Nohria (2000) išskiria *E strategiją*, kai vadovui svarbiausia ekonominė nauda, kuri teks organizacijai (angl. *economic value*), ir *O strategiją*, kai pagrindinis tikslas yra organizacijos pajėgumų didinimas (angl. *organizational capability*). *E strategijai* būdingas „kietas“ požiūris į pokyčius, nes prioritetas yra finansiniai tikslai, todėl siekiama gerinti ekonominius rodiklius. Vadovai, diegdami technologijas ir priimdami sprendimus, taiko griežtus valdymo metodus, o darbuotojų motyvavimui taikomi finansiniai paskatinimai. *O strategija* pasižymi „minkštu“ požiūriu į pokyčius, nes daugiau dėmesio skiriama organizacinei kultūrai, žmonių galimybių plėtojimui, siekiama didesnio jų pasitikėjimo, skatinamas darbuotojų įsitraukimas, komandinis darbas, vertinama veiklos refleksija.

Beer, Nohria (2000) teigimu, galima radikaliai pakeisti organizacijos vystymąsi derinant šias dvi pokyčių strategijas. Pasak šių mokslininkų, tokiu atveju vadovų vaidmuo valdant pokyčius taip pat keičiasi – jie turi nustatyti veiklos kryptį „iš viršaus“ ir sudominti, įtraukti žmones „iš apačios“.

Lietuvos švietimo įstaigų praktikoje, strategiškai planuojant ir įgyvendinant pokyčius, aktualus tampa „minkštas“ požiūris (Ališauskas, 2010), svarbu bendradarbiavimas tarp įstaigų, o ne savitarpio lenktyniavimas ar konkurencija (Sakadolskienė, 2015). Įgyvendinant PL, taip pat pastebimas „minkštas“ pokytis, kuriuo siekiama organizacijoje didinti socialinį kapitalą.

Visus pokyčius organizacijoje lemia išorinės aplinkybės, kurių visapusiškai kontroliuoti negalima ir(arba) vidinės aplinkos veiksniai, kuriuos galima valdyti. Pokyčiais siekiama organizacijos kaitos, tobulinimo. PL yra neišvengiamai susieta su organizaciniu pokyčiu, nes pasidalytą lyderyste siekiama organizacijos kaitos, tobulinimo, ji pati gali būti organizacijos tikslas ar pokyčius palengvinantis instrumentas. Priklausomai nuo to, ko siekiama pokyčiais (ekonominės naudos ar organizacijos pajėgumo didinimo), jų įgyvendinimo strategijas galima suskirstyti į dvi grupes: E strategija ir O strategija. PL įgyvendinimas turi panašumų su pokyčiais, kurių tikslas yra organizacijos pajėgumo didinimas. Todėl pokyčių O strategija yra aktuali įgyvendinant PL. Siekiant bet kurio tipo sėkmingo pokyčių įgyvendinimo, svarbu nuolatinė vykstančių procesų analizė ir valdymas. Organizaciniai pokyčiai būna veikiami vidinių ir išorinių veiksnių, iš kurių vieni apsunkina pokyčių įgyvendinimą, kiti priešingai – padeda juos įgyvendinti lengviau ir greičiau. Todėl svarbu analizuoti veiksnius, turinčius įtakos organizacinių pokyčių įgyvendinimui.

1.2.2. Veiksniai, lemiantys organizacinio pokyčio įgyvendinimą

Žvelgiant į pokyčių valdymo mokslo darbuose per pastaruosius du dešimtmečius aktualizuotus aspektus, akivaizdu, kad labai svarbu pačioje pokyčių įgyvendinimo pradžioje įsivertinti išorinius ir vidinius veiksnius ir matyti pokyčio ne tik trumpalaikę, bet ir ilgalaikę perspektyvą. Kaip pastebi Johnson, Scholes, Whittington (2008), tiek į išorinę organizacijos aplinką, tiek į vidinę padėtį būtina žiūrėti ne kaip į statišką, o kaip į dinamišką būseną. Išorinė aplinka nuolat kinta, todėl ir vidiniai pajėgumai ar išteklių taip pat turi kisti, kad pajėgtų priimti tenkančius pasikeitimus. Anot Lodienės (2005), būtent nepakankamas ateities suvokimas ir lemia pokyčių nesėkmes. Pasak mokslininkės, prie nesėkmių prisideda organizacijos narių priešinimasis, pareinamojo laikotarpio strategijų įgyvendinimo trūkumai, nepakankamas

vadovų suvokimas, kaip valdyti pokyčius. Galima išskirti veiksnius, lemiančius pokyčių įgyvendinimą ir susijusius su vadovo kompetencijomis, vaidmeniu:

- 1) vadovo asmeninės savybės ir profesinės kompetencijos;
- 2) gebėjimas įvertinti išorinės aplinkos veiksnius / kontekstus;
- 3) gebėjimas pasirinkti strategijas, metodus; suderinti organizacinę kultūrą ir struktūrą; pasirinkti priemones, skirtas išvengti pasipriešinimo pokyčiams; lyderystė.

Vadovo asmeninės savybės ir profesinės kompetencijos įgyvendinant organizacinius pokyčius yra itin svarbios, nes nuo jų priklauso pasirenkamos pokyčių įgyvendinimo strategijos, kontekstų vertinimas, sąveikų ir pasipriešinimo pokyčiams valdymas, kiti vadybiniai sprendimai.

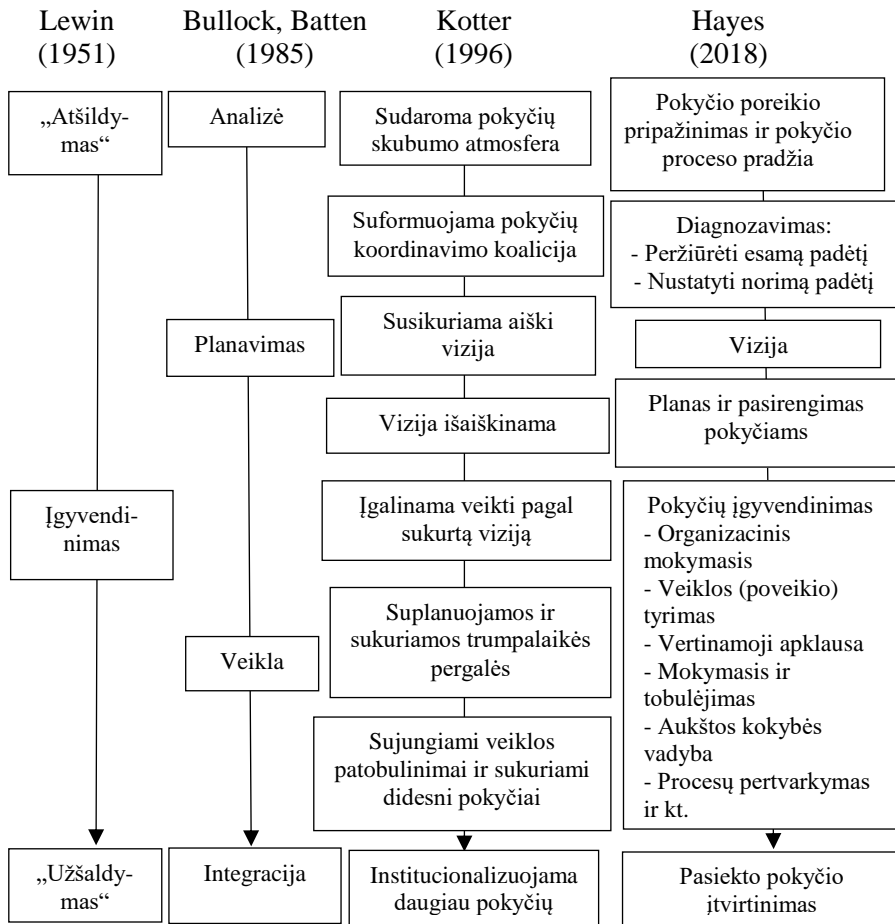
Išorinės aplinkos veiksniai / kontekstai. Johnson ir kt. (2008) nuomone, pokyčių įgyvendinimą organizacijoje veikia politiniai, ekonominiai, sociokultūriniai, technologiniai, aplinkosauginiai, teisiniai veiksniai. Pasak šių mokslininkų, politiniai veiksniai pabrėžia valdžios vaidmenį, mūsų analizuojamoje tematikoje turint galvoje ir ES, šalies bei vietos valdžią. Ekonominiai veiksniai nurodo makroekonominius veiksnius, tokius kaip valiutų kursai, verslo ciklai ir skirtingi ekonomikos augimo tempai šalyje ar visame pasaulyje. Sociokultūriniai veiksniai apima besikeičiančias kultūras ir demografinius rodiklius, pavyzdžiui, senėjančią visuomenę. Technologinis išorės poveikis susijęs su naujovėmis, tokiomis kaip internetas, nanotechnologijos ir pan. Aplinkosauginiai veiksniai reiškia ekologinius, „žaliuosius“ klausimus, tokius kaip tarša ir atliekos. Teisiniai – teisės aktų apribojimus ar pakeitimus, tokius kaip sveikatos ir saugos įstatymai arba bendrovių įsigijimo apribojimai ir pan.

Palyginus PL įgyvendinimą veikiančius veiksnius su mokslininkų įvardytais pokyčių įgyvendinimą veikiančiais veiksniais, matyti, kad vienodai svarbu organizacijos aplinkos, išorinių ir vidinių veiksnių įvertinimas, vadovo vaidmuo, jo kompetencija. Tarp pokyčių įgyvendinimo svarbių vidinių veiksnių – tinkamų strategijų ir metodų pasirinkimas; kultūrinis / struktūrinis suderinamumas; priemonių, skirtų išvengti pasipriešinimo pokyčiams, pasirinkimas (tarp kurių yra ir lyderystė).

Strategijų, metodų pasirinkimas. Mokslininkai išskiria *planuotus* ir *neplanuotus* pokyčius. Pasak Aravopoulou (2016), atsirandantys (neplanuoti) pokyčiai (angl. *emergent*) yra nenuspėjami ir nėra tikslų ir aiškių išankstinių ketinimų šiuos pokyčius vykdyti. Jų įgyvendinimas vyksta neturint strategijos, o metodai pasirenkami intuicijai. O *planuoti pokyčiai*, anot Aravopoulou (2016), paprastai yra apibrėžiami kaip sąmoningi, argumentais paremti

veiksmai. Jais siekiama užtikrinti, kad organizacija tenkintų vidinės ir išorinės aplinkos keliamus reikalavimus. Šių pokyčių įgyvendinimas turėtų vykti sąmoningai pasirenkant strategijas ir metodus, pagrįstus realios organizacijos situacijos ir galimybių įvertinimu. Michel ir kt. (2013), Teczke, Bespayeva, Bugubayeva (2017) nuomone, organizaciniai pokyčiai gali vykti skirtingai, nes juos įgyvendinančios organizacijos dažnai labai skiriasi. Priklausomai nuo veiklos pobūdžio, konkrečios situacijos, konteksto ir norimo pasiekti tikslo ar rezultato, reikalingos skirtingos pokyčių strategijos ir metodai. Pasak šių mokslininkų, nė vienas pokyčių valdymo būdų, modelių nėra idealus, taip pat galimas ir kelių modelių jungimas. Kotter, Schlesinger (2008) teigia, kad dėl vienos pokyčių strategijos ar dėl vieno pokyčių valdymo metodo (o ne jų derinio) pasirinkimo pokyčiai dažnai nepavyksta. Dažniausiai mokslinėje literatūroje analizuojami ir organizacijų tyrimuose minimi keli pokyčių valdymo modeliai (žr. 9 pav.).

Kaip matyti 9 paveiksle, visi modeliai, pradedant Lewin (1951), numato proceso nuoseklumą – organizacijos „atšildymą“ (analizė, pokyčio poreikio suvokimas, pripažinimas), pokyčio įgyvendinimą ir įteisinimą, įtvirtinimą, perėjimą į kitus pokyčius. Gilinantis nuodugniau, matyti, kad modeliuose taikomi metodai, priemonės neretai priklauso nuo vadovo vaidmens valdant pokyčio procesą, palaikant bendruomenę pokyčiuose. Lewin (1951) mini, o kiti autoriai jau aktualizuoja bendruomenės įtraukimą į vykdomus kaitos procesus, jos įgalinimą dalyvaujant pokyčiuose, priimant sprendimus.



9 pav. Pokyčių valdymo modeliai
Šaltinis: sudaryta darbo autorės.

Pradedant Kotter (1996), žmonių problemų sprendimas, įtraukimas į pokyčio valdymą tampa svarbus. Todėl modeliuose išskiriami į darbuotojų įtraukimą, aktyvinimą orientuoti etapai (vizijos išaiškinimas, pokyčio koordinavimo koalicijos suformavimas, darbuotojų įgalinimas). Hayes (2018) modelyje išorinių veiksnių analizė, žmonių problemos stebimos ir sprendžiamos nuolat, kas lemia kitokią vadovo ir darbuotojų sąveiką. Visuose modeliuose yra svarbus vadovo, sąveikos (su visa jų įvairove) ir aplinkos veiksnys (kontekstai). Naujesniuose pokyčių valdymo modeliuose vadovą keičia vadovas lyderis. Pavyzdžiui, Hayes (2018) modelyje lyderystė tampa visame procese būtinu veiksmu. Visame pokyčių valdymo procese nuolat mokomasi, vykdoma rezultatų analizė. Svarbus ir paramos pokyčių valdyme

procesas, kur lyderystė yra vienas iš svarbesnių veiksnių. Kotter (2014), akcentuodamas formalių ir neformalių sąveikų, lyderystės svarbą pokyčių valdyme, pabrėžia, kad gebėjimas organizacijoje turėti dvigubą operacinę sistemą arba glaudžią jų sąveiką yra svarbus strateginis sprendimas, lemiantis sėkmingą pokyčių valdymą. Šio mokslininko nuomone, visose sėkmingai veikiančiose organizacijose dinamiškiausio jų augimo, pokyčių laikotarpiu naudojama dviguba sistema, kai šalia formalios hierarchinės organizacinės struktūros egzistuoja neformalus tinklas. Neformalių tinklų problema ta, kad jie dažnai nėra akivaizdžiai matomi ir juos sunku išlaikyti. Taigi, kai organizacijoje yra dviguba sistema, viena sistema (hierarchija) yra labiau orientuota į valdymą, kita sistema (tinklas) į lyderystę, jos abi yra reikalingos.

Mokslininkai pažymi *nuoseklumo* svarbą įgyvendinant pokyčius. Jau Kotter (1996) pastebėjo, kad daug vadovų nesuvokia, kad *pokytis – tai procesas*, o ne įvykis. Todėl kartais pagreitinamas procesas ir praleidžiami atskiri pokyčio įgyvendinimo etapai, kas lemia nesėkmę. Anot Day (2001), *nuoseklumas* svarbus ir įgyvendinant PL, jis akcentuojamas visuose analizuotuose PL įgyvendinimo modeliuose. Atsižvelgiant į aplinkos sąlygas, svarbu ir organizacinio pokyčio, ir PL įgyvendinimo strategijos, modelio ar metodų pasirinkimas (Lunenburg, 2010; Mansour, 2011; Harris, DeFlaminis, 2016). Pripažinus PL kaip organizacijos būtinybę, vertybę, PL įgyvendinimas gali būti įtrauktas į organizacijos strateginius planus, kaip vienas strateginių („minkštųjų“) tikslų. Nepripažinus to, vadovas turi rinktis ilgesnę strategiją, palaipsniui didinančią jų palaikančių asmenų ratą.

Organizacinės kultūros ir struktūros darna. Mokslininkai pažymi, kad dauguma kliūčių, susijusių su pokyčiais, glūdi organizacinėje struktūroje ir kultūroje (Hennayake, 2017). Burnes, Jackson (2011) teigia, kad net apie 70 proc. visų pokyčių iniciatyvų žlunga dėl kultūrų nesuderinamumo, organizacijos vertybių ir pokyčio atnešamų naujų požiūrių susidūrimo. Įgyvendinant PL, kaip ir įgyvendinant pokyčius, būtina struktūros pertvarka, pokyčiai organizacinėje kultūroje. Akcentuojama vadovų svarba keičiant organizacinę struktūrą ir sąmoningai sudarant sąlygas darbuotojams prasmingai veikti kartu įgyvendinant PL (Murphy ir kt., 2009) ar vykdant su organizacinės kultūros kaita susijusius pokyčius (Shein, 2004). Kalbant apie PL, kaip pokyčio, įgyvendinimą, darbuotojai turi pereiti į kitas sąveikas su kolegomis ir vadovais. Jie gali būti priversti keisti nusistovėjusias rutinas, įpročius, prisiimti didesnę atsakomybę. Tai gali sukelti pasipriešinimą, kas būdinga ir kitiems vadybiniams pokyčiams. Pasipriešinimą sukelia vertybinių požiūrių susidūrimas – organizacijoje nusistovėjusio ir PL atnešamo vertybinio požiūrio skirtumas (išryškėjo ir atskleidžiamojo tyrimo metu).

Todėl vadovams svarbu užtikrinti (ne)formalių sąveikų valdymą. Organizacinių pokyčių, kaip ir PL, įgyvendinimas reikalauja nuoseklaus lyderių elgsenoje.

Lyderystė. Tokio vidinio veiksnio, kaip lyderystė, svarbą organizacinių pokyčių sėkmingam įgyvendinimui pripažįsta nemažai mokslininkų (Copland, 2003; Gronn, 2008; Metwally, 2012; Sentočnik, 2013; Kempster, Higgs, Wuerz, 2014; Harris, DeFlaminis, 2016; Hayes, 2018; Sentočnik, Sales, Richardson, 2018; Zala-Mezö ir kt., 2019). Pasak Kotter (2011), kuo daugiau pokyčių, tuo daugiau reikia lyderystės, nes, siekiant įgyvendinti viziją, lyderystės misija yra motyvuoti, įkvėpti žmones. Darbuotojų įsitraukimas į pokyčius, jų motyvacija keistis, dalytis žiniomis individualiu ir organizaciniu lygmenimis, anot Hussain ir kt. (2018), priklauso nuo lyderystės stiliaus. Kad lyderystė svarbi ugdant darbuotojų gebėjimą keistis, pastebi ir kiti mokslininkai (Fullan, 2014; Hallinger, Heck, 2011), ypač pasidalytoji lyderystė (Zala-Mezö ir kt., 2019). Darbuotojų nenoras keistis ir dėl to kylantis nusistovėjusių vertybių ir pokyčio atnešamo požiūrio susidūrimas yra pagrindinė pokyčių žlugimo priežastis. Vadinasi, jei organizacijoje pastebimas vyraujančių vertybių ir naujo požiūrio į veiklą susipriešinimas, vadovai, pirmiausia, turi skirti dėmesį vertybių ir požiūrių suderinimui, o tik paskui imtis tolesnių veiksmų įgyvendinant pokyčius, t. y. pirmiausia turi sukurti pasitikėjimo kultūrą, įgyvendinti PL kaip kultūrinį pokytį. PL gali būti pagrindas kitiems pokyčiams, veiksnys, teigiamai veikiantis pokyčių įgyvendinimą, valdymą, ir pati PL gali būti organizaciniu pokyčiu.

Priemonės, padedančios išvengti pasipriešinimo pokyčiams. Išanalizavus Kotter, Schlesinger (2008) siūlomus pagrindinius būdus įveikti pasipriešinimą pokyčiams (aktyvų ir pasyvų) ar jo išvengti, matyti, kad visi būdai, priemonės yra aktualūs ir įgyvendinant PL (tinkama sąveika):

- darbuotojų ugdymas ir bendravimas su jais (informacija apie pokytį);
- darbuotojų dalyvavimas ir įtraukimas į pokyčių planavimą, įgyvendinimą;
- palengvinimas ir parama (pagalba darbuotojams įgyjant naujų įgūdžių, laisvo laiko suteikimas po įtempto laikotarpio, išklausymas ir emocinės paramos teikimas);
- derybos ir susitarimai su tais, kurie priešinasi pokyčiams (jų motyvavimas);
- manipuliavimas ir naujų narių įtraukimas į kolegialius valdymo organus be rinkimų;
- prievarta (atleidimas, karjeros galimybių ribojimas, perkėlimas į kitą darbo vietą ir pan.).

Kaip matyti iš Kotter ir Schlesinger (2008) pasiūlytų būdų pokyčių pasipriešinimui įveikti, svarbu tinkama komunikacija, nes ji mažina neapibrėžtumą, padeda darbuotojams suvokti pokyčių poreikį, asmeninę įtaką jiems, užtikrinti įsitraukimą į pokyčių įgyvendinimą ir pan. Kad įgyvendinant pokyčius svarbūs komunikacijos ir motyvacijos aspektai, teigia ir Videikienė, Šimanskienė (2013), Hayes (2018), Hussain ir kt. (2018). Pasak šių mokslininkų, žmonės priima pokyčius, kai jie dera su vidinėmis paskatomis, motyvacija, nuostatomis, įsitikinimais ir pan. Burnes, Jackson (2011) pripažįsta, kad komunikavimo problemos lemia pokyčių įgyvendinimo sunkumus ar net žlugimą.

Kai kurie pokyčiai sulaukia didesnio darbuotojų pasipriešinimo. Pirmiausia tie, kurie paliečia kiekvieną organizacijos narį, verčia keisti nusistovėjusį požiūrį, įpročius, rutinas. Kai iš darbuotojų tikimasi jų iniciatyvos, kai jie raginami patys prisiimti atsakomybę, atlikti papildomas funkcijas ar keisti požiūrį ir veikti kitu būdu, pasipriešinimas galimas kaip ir įgyvendinant kitus vadybinius pokyčius. Taigi, organizacinio pokyčio valdymas grindžiamas įvairiomis sąveikomis, kas yra svarbu ir PL įgyvendinime. Tuo tarpu tokie būdai pasipriešinimui pokyčiams įveikti, kaip manipuliavimas, prievarta, įgyvendinant PL netinka, nes tai gali sumažinti pasekėjų pasitikėjimą lyderiais.

Pasidalytojoje lyderystėje matomi organizaciniais pokyčiams būdingi požymiai:

- įgyvendinimas vyksta per žmonių išteklių valdymą, taikant vadybinius metodus, priemones (dažniausiai tai metodai, didinantys pavaldinių darbinį ir kūrybinį aktyvumą, iniciatyvą, padedantys atskleisti ir tobulinti savo gebėjimus, palaikyti tarpusavio bendravimą ir bendradarbiavimą);
- įgyvendinant PL stebimi transformacinių pokyčių bruožai (procesų, elgesio kaita, nusistovėjusių taisyklių ir procedūrų transformacija), keičiama organizacinė struktūra (Gronn, 2002; Leskiw, Singh, 2007; Humphreys, 2010; Duif ir kt., 2013) ir kultūra (Elmore, 2000; Harris, 2004; 2008 ir kt.; MacBeath ir kt., 2005; Leithwood ir kt., 2006; Murphy ir kt., 2009);
- atsižvelgiant į išorės ir vidaus situaciją, pasirenkami PL įgyvendinimo metodai / modeliai;
- PL įgyvendinimas, kaip ir organizaciniai pokyčiai, yra procesas, todėl galima išskirti etapus.

Siekiant sėkmingų pokyčių, svarbu tinkamai pasirengti jų įgyvendinimui (Todnem By, 2020), pritaikyti pasipriešinimą pokyčiams mažinančius metodus, intervencijas, naudoti skirtingas jų kombinacijas, nuosekliai jas

keisti (Kotter, Schlesinger, 2008; Hayes, 2018). Bet, kad ir kokia būtų pasirinkta pokyčių valdymo strategija, modelis ar jų derinys, kad ir su kokiomis kliūtėmis susidurtų organizacija, įgyvendindama pokyčius, visada pokyčio centre matoma vadovo asmenybė, jo gebėjimas sutelkti darbuotojus tikslams pasiekti (Išoraitė, 2011; Raipa, 2014; Valackienė, Želnienė, 2018), vadovo efektyvi lyderystė (Gill, 2003; Hayes, 2018).

Apibendrinant galima teigti, kad sėkmingą PL ir pokyčių įgyvendinimą organizacijoje lemia išorinės aplinkos ir vidaus veiksmų įvertinimas, tinkamos pokyčių strategijos ir metodų pasirinkimas, nuoseklus įgyvendinimo procesas. Lyderystę mokslininkai laiko svarbiu pokyčių sėkmę lemiančiu veiksmu. Ji svarbi viso pokyčio įgyvendinimo metu (apima visus etapus), o atskiras lyderystės tinklas gali veikti kaip dvigubos pokyčių sistemos dalis. Kadangi pokyčių įgyvendinimo sėkmę lemia procesų valdymas, vadovo asmenybė yra vienas iš svarbiausių pokyčių įgyvendinimą lemiančių veiksmų.

1.2.3. Pasidalytoji lyderystė ir organizaciniai pokyčiai: vadovo kompetencijų aspektas

Ar analizuosime PL kaip inicijuojamą organizacinį pokytį, ar kaip kritinį veiksni, reikalingą pokyčiams sėkmingai įgyvendinti, vadovo vaidmuo visuomet išliks svarbus šiame procese. Jo asmeninės savybės, profesinės kompetencijos yra dažniausiai mokslinėje literatūroje akcentuojamas organizacinių pokyčių sėkmę lemiantis veiksnys (Videikienė, Šimanskienė 2014; Errida, Lotfi, 2021). Pasak šių mokslininkų, su vadovo asmeninėmis ir profesinėmis kompetencijomis dažniausiai sietinos ir organizacinių pokyčių įgyvendinimo kliūtys. PL, kaip organizacinio pokyčio, įgyvendinimas gali kelti vadovui iššūkių (žr. 5 lentelę).

5 lentelė. PL vadovų ir vadovų-pokyčių agentų kompetencijos

Kompetencija		PL kompetencijos	Efektyvaus pokyčių agento kompetencijos
Asmeninės kompetencijos		Iniciatyvumas. Drąsa. Ryžtas. Noras rizikuoti. Geranoriškumas.	Gebėjimas įtikinti. Atvirumas. Lankstumas. Tikėjimas pokyčių būtinumu.
Profesinės kompetencijos	Bendravimas / bendradarbiavimas ir informavimas	Kitų galimybių pažinimas, sąlygų veikti sudarymas. Abipusis pasitikėjimas (ne)formalaus vadovavimo praktikoje. Aktyvus skatini- mas, idėjų vertinimas.	Laiko ir pastangų, didinančių darbuotojų informuotumą apie pokyčius, skyrimas. Dėmesys individui (ne grupei).
	Vadovavimas	Gebėjimas jausti tinkamą laiką, vietą. Žinojimas, kada atsitraukti, leisti personalui	Gebėjimas pasirinkti tinkamiausią pokyčių modelį, nuosekliai jį įgyvendinti, suderinti darbuotojų

Kompetencija		PL kompetencijos	Efektyvus pokyčių agento kompetencijos
		prisidėti ir dalyvauti priimant sprendimus. Gebėjimas suderinti visų bendrus veiksmus.	ir organizacijos tikslus, įtraukti darbuotojus į pokyčių įgyvendinimą, valdymo procesą, numatyti, kaip įveikti pasipriešinimą.
Vadovo vertybinės nuostatos	Galios atsisakymas	Gebėjimas persiorientuoti, atsisakyti galios, valdžios, nevertinti kitų lyderystės kaip savo galios netekimo.	Lyderių lankstumas, gebėjimas prisitaikyti prie naujų situacijų (skirtingos taktikos, strategijos atsižvelgiant į situaciją).
	Lygiavertė sąveika	Perėjimas iš vadovavimo į sąveiką.	Abipusis bendravimas (keitimasis idėjomis, mintimis ir informacija).
	Abipusis pasitikėjimas	Gebėjimas išlaikyti aukštą pasitikėjimą (ne)formalaus vadovavimo praktikoje. Kitų skatinimas, idėjų vertinimas.	Tikėjimas darbuotojų, (ne) formaliai dalyvaujančių problemų sprendime, nauda. Nuolatinės diskusijos, idėjų mainai.

Šaltinis: sudaryta darbo autorės, remiantis Leidhwood ir kt., 2006; Haris, 2010; 2012; Obadara, 2013; Videikienė, Šimanskienė, 2013; Brauckmann, Schwarz, 2014; Drysdale, Curr, 2017; King, Stevenson, 2017.

Perėjus į horizontalia sąveika paremtą pasidalytą vadovavimo formą (labiau organišką, spontanišką, sunkiau kontroliuojamą), pačiam vadovui gali prireikti kitų kompetencijų, siekiant užtikrinti sklandžią, sėkmingą organizacijos veiklą.

Palyginus lentelėje PL įgyvendinti būtinas kompetencijas su tomis, kurių tikimasi iš pokyčių agento, matyti akivaizdus panašumas. Yra panašios PL ir efektyvaus pokyčių agento asmeninės, profesinės vadovo kompetencijos, vertybinės nuostatos. Akcentuojamas vadovo vaidmuo kuriant abipusio pasitikėjimo kultūrą, plėtojant komunikavimo sistemą. Vadovui būtinos kompetencijos, užtikrinančios abipusę sąveiką, kai darbuotojai vertinami kaip socialinis kapitalas.

Galima teigti, kad vadovo PL kompetencija – tai visuma, dermė asmeninių ir profesinių kompetencijų, vertybinių nuostatų, kuriančių pasitikėjimo kultūrą ir užtikrinančių abipusę lyderių ir pasekėjų sąveiką. Galima kelti prielaidą, kad vadovas, nuolat tobulinantis savo PL kompetencijas, kartu tobulina ir darbuotojų kompetencijas, reikalingas valdyti pokyčius. O pokyčių valdymas sunkiai įmanomas be PL kompetencijų. Galima kelti prielaidą ir apie tai, kad darbuotojai lyderiai turėtų pasižymėti panašiomis asmeninėmis, profesinėmis kompetencijomis, vertybinėmis nuostatomis kaip ir vadovai lyderiai, o įgyvendinamų pokyčių sėkmė priklauso ir nuo darbuotojų lyderių skaičiaus.

1.2.4. Pasidalytoji lyderystė organizacinės kultūros kaitai

Atskleidžiamą tyrimo metu išryškėjo, kad dėl vyraujančios nepalankios organizacinės kultūros vadovams sunkiai sekasi įgyvendinti PL. Todėl, vadovaujantis abdukcine tyrimo logika, nutarta pagilinti suvokimą, kaip PL teorinis konceptas siejasi su organizacinės kultūros teoriniu diskursu. Šiame skyrelyje atskleidžiama PL ir organizacinės kultūros sąsajos, gilinamasi, kokios yra galimybės ar būtinybė keisti organizacinę kultūrą įgyvendinant PL.

Alvesson (2011) pažymi, kad lyderystės ir organizacinės kultūros santykis sudėtingas, nes lyderystė yra organizacinės kultūros veikiamą (apibrėžia ir apriboja lyderystę) ir kartu pati pasireiškia per organizacinę kultūrą, ją veikia. Organizacinė kultūra palaipsniui kinta per vadovus / lyderius, jiems perduodant darbuotojams naujas vertybes, palaikant naujus elgesio modelius ir pan. (Murphy ir kt., 2009; Day, Sammons, 2013; ir kt.). Taip pat „iš apačios į viršų“ kylančios iniciatyvos daro spaudimą vadovams ir gali reikšti kultūrinius iššūkius, organizacinės kultūros kaitą (Woods ir kt., 2004). Pasak Schein (2004), amžiuje, kai lyderystė yra kritinis kintamasis nustatant organizacijų (ne)sėkmes, tampa vis svarbiau pažvelgti, kaip kultūra apibrėžiama, kuriama, kaip ir kokioje organizacinėje kultūroje atsiranda lyderių ar kaip lyderiai organizacinę kultūrą sukuria / perkuria. Organizacinės kultūros poveikis organizacijų valdymui, ryšys su lyderyste domina mokslininkus (Schein, 2004; Šimanskienė, 2008; Piktornaitė, Paužuolienė, 2013; Mohelska, Sokolova, 2015; Farrell, 2018; Liu, Bellibas, Gumus, 2021; Amtu ir kt., 2021; Printy, Liu, 2021; ir kt.). Disertaciniame darbe apsiribojama bendra mokslinių tyrimų, atskleidžiančių lyderystės ir organizacinės kultūros sąsajas, apžvalga.

Sarros, Gray, Densten (2002), Hallinger, Heck (2011) tyrimai atskleidė, kad organizacinės kultūros poveikis lyderystei yra didesnis nei atvirkščiai, t. y. nei lyderystės poveikis organizacinei kultūrai (žr. 10 pav.). Mokslininkų išvagas patvirtina ir šis disertacinis tyrimas.



10 pav. PL ir organizacinės kultūros sąveika

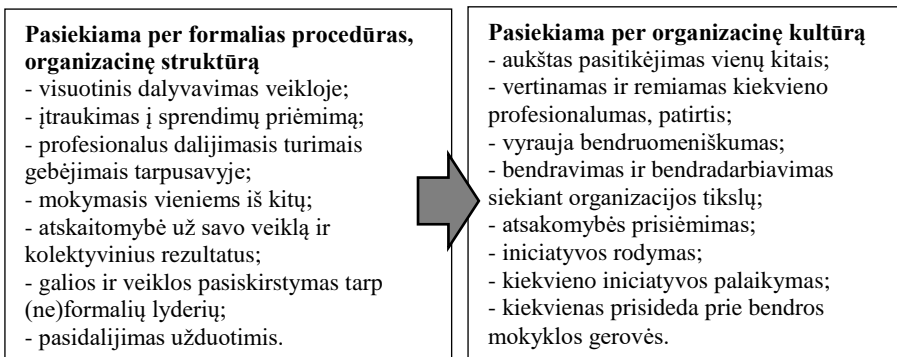
Šaltinis: sudaryta darbo autorės.

Alvesson (2011) teigia, kad lyderystė veikia organizacinę kultūrą, gali ją keisti, ir išskiria šias siejančias sritis:

- lyderystė kaip organizacinės kultūros kūrimas ar kaita;
- lyderystė kaip organizacinės kultūros išlaikymas ir atgaminimas (angl. *reproduction of culture*);

- organizacinė kultūra kaip lyderystės įreminimas, formavimas (angl. *framing and shaping leadership*).

Mokslininkai pripažįsta PL ir organizacinės kultūros ryšį, bet nuodugniau neanalizuoja daromo poveikio. Tyrimai patvirtina šių reiškinių neatsiejamumą, juose organizacinė kultūra ir PL pasirinkti kaip jungtis, turinti įtakos organizacijų veiklos kokybei, rezultatams, pavyzdžiui, mokytojų saviveiksmingumui (DeMarco, 2018), organizacijos mokymuisi (Hosseini ir kt., 2020), pasitenkinimui darbu ir įsipareigojimams ar saviveiksmingumui (Lok, Crawford, 2004; Liu, Bellibas, Gumus, 2021), veiklos kokybei (Amtu ir kt., 2021). Tai moksle neseniai pradėtas plėtoti teorinis diskursas, nes siekiant veiklos kokybės vis dažniau analizuojami „minkštieji“ veiksniai, kurie svarbūs ilgalaikiai organizacijos sėkmei. Mokslininkai, siedami PL ir organizacinę kultūrą, išskiria aukščiausią PL lygmenį, kur **PL jau yra matoma organizacinėje kultūroje kaip jos dalis** (Spillane ir kt., 2004; MacBeath, 2005; Harris, 2008; ir kt.). Bolden (2011) pastebi, kad kiekviena iš Gronn (2002), Leithwood ir kt. (2006), MacBeath ir kt. (2004), Spillane (2006) apibrėžiamų PL struktūrų nurodo PL institucionalizacijos laipsnį darbo praktikoje kaip visos organizacinės kultūros dalį ir kažkiek gali būti sąmoningai koordinuojama vadovų. Mokslininkų nuomone, aukščiausią PL lygmenį, kuris būtų matomas organizacinėje kultūroje, vadovai gali pasiekti per organizacinę struktūrą. Woods ir kt. (2004) nuomone, kuo daugiau yra darbuotojus įtraukiančių valdymo struktūrų organizacijoje, tuo daugiau lyderyste gali būti pasidalyta. Struktūriniai pasidalytosios lyderystės elementai veikia ir organizacinės kultūros kaitą. PL bruožai, kurie pasiekiami per organizacinę struktūrą ir kultūrą, pateikiami 11 paveiksle.



11 pav. PL bruožų raiška organizacinėje struktūroje ir kultūroje

Šaltinis: sudaryta darbo autorės, remiantis: Spillane, 2006; Robinson, 2008; Day ir kt., 2009; Humphreys, 2010; Hulpia ir kt., 2012; Harris, 2012; Duif ir kt., 2013; Hairon, Goh, 2014.

Organizacinę kultūrą, kaip **kontekstą**, kuriame PL įgyvendinama ir dažnu atveju **sąmoningai kuriama ar perkuriama**, mini Copland (2003); Murphy ir kt. (2009). Woods ir kt. (2004) pažymi, kad pasidalytajai lyderystei gali būti suteikta ilgalaikė institucinė forma per komandų struktūras, komitetus ir kitą oficialią organizacinę struktūrą. Lyderystės įgyvendinimą per organizacinę struktūrą mini Gronn (2002); Leskiw, Singh (2007); Humphreys (2010); Duif ir kt., (2013). Todėl, esant nepalankiai organizacinei kultūrai, mokslininkai siūlo keisti organizacinę struktūrą į palankesnę PL (Leithwood ir kt., 2006; Leskiw, Singh, 2007; Harris, Leithwood, Day, Sammons, Hopkins, 2006). O mokslininkų Woods ir kt. (2004), MacBeath ir kt. (2004) ir kt. minimos PL, kaip *ad hoc* susitarimai (laikiniosios komandos, spontaniškos grupės ir pan.) ar spontaniškos sąveikos (MacBeath ir kt., 2004; Leithwood ir kt., 2006; Lahtero ir kt., 2017; 2019), įmanomi tik pasitikėjimo ir abipusės paramos sąlygomis, kurios yra neatsiejama vidinio organizacinio socialinio ir kultūrinio konteksto dalis.

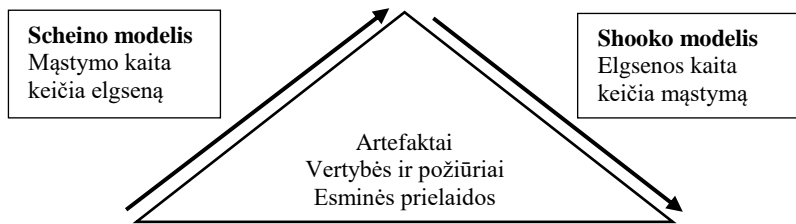
Mokslininkai organizacinę kultūrą (dažnai minėdami socialinį kontekstą) įvardija kaip **kontekstinį veiksnį**, lemiantį PL įgyvendinimą (**padedantį ar stabdantį** procesą, ypač jei tai „iš viršaus į apačią“ įgyvendinama PL) (Spillane ir kt., 2001; MacBeath, 2005; Ritchie, Wood, 2007; Harris, 2008; Murphy ir kt., 2009; Burges, 2011; Mansour, 2011; Carpenter, 2015; Hairon, Goh, 2015; Jones, Harvey, 2017; Hallinger, 2018; Liu ir kt., 2018). Day, Sammons (2013) nuomone, būtent organizacinė struktūra, kultūra ir mikropolitika gali pakenkti PL praktikai. Ir pašalinus šias organizacines kliūtis, pasak Harris (2005), PL daro didesnę poveikį organizacijos vystymuisi. Praktiškai PL įgyvendinimas reiškia struktūrinių ir kultūrinių ribų peržengimą (Harris, 2008). Murphy ir kt. (2009) pastebi, kad vadovams dažnai tenka keisti požiūrį į tris kultūrinės normos: mokytojų darbas yra mokyti, o vadovų vadovauti; mokytojai turi vykdyti „iš viršaus į apačią“ perduotas užduotis; dirbti už klasės ribų yra ne jų kompetencija.

Matyti, kad pripažįstama organizacinės kultūros svarba PL įgyvendinimui ir galima PL įtaka organizacinei kultūrai. PL įgyvendinama sociokultūriniame kontekste, yra jo apribojama ir veikiama. Visuose proceso etapuose išlieka svarbus vadovo vaidmuo. Praktikoje, įgyvendinant PL „iš viršaus į apačią“, daugelis vadovų akcentuoja organizacinę kultūrą, kaip procesą ribojantį veiksnį. Sutinka, kad, esant nepalankiai organizacinei kultūrai, ji (pasitelkiant struktūrą) turėtų būti pertvarkoma į palankesnę. Nežiūrint to, trūksta mokslinių tyrimų, kuriuose būtų analizuojama organizacinės kultūros kaita PL įgyvendinimo procese (Burges, 2011).

Mokslininkai sieja lyderystę su organizacine kultūra ne tik iš lyderystės, bet ir iš organizacinės kultūros tyrinėjimų pusės. Organizacinę kultūrą tyrinėjantys mokslininkai pažymi, kad ji nėra statiška ir gali būti keičiama (Cameron, Quinn, 2006; Dimitrov, 2012). Pasak Alvesson, Sveningsson (2008; 2016), **organizacinė kultūra gali būti keičiama kaip** grandiozinis technokratinis projektas (angl. *change as a grand technocratic project*) ar kaip **kasdienio gyvenimo pertvarkymas** (angl. *cultural change as the reframing of everyday life*). Anot autorių, būtent kultūros, kasdienio gyvenimo rutinos keitimo atvejis yra susijęs su lyderyste, kaip požiūrio kaita (Smircich, Morgan 1982). Alvesson, Sveningsson (2008; 2016) nuomone, dažniausiai tokią kaitą skatina pats vadovas. Pasak Schein (2004), vadovo vaidmuo, valdant organizacinės kultūros pokyčius, skiriasi skirtingais organizacijos raidos etapais, nes organizacinė kultūra kiekviename etape atlieka skirtingas funkcijas. Kuriamajame etape kultūra paprastai yra teigiama augimo jėga, kurią reikia tobulinti, plėtoti ir apie ją kalbėti. Viduriniame etape kultūra tampa įvairi, nes susiformuoja daugybė subkultūrų ir vadovai turi daugiau galimybių pakeisti esmines prielaidas, diferencijuodami dėmesį skirtingoms subkultūroms ir tokiu būdu darydami įtaką organizacinės kultūros plėtros kryptį. Brandos ir nuosmukio etape kultūra dažnai tampa iš dalies nefunkcionaliai ir ją galima pakeisti tik drastiškesniais procesais (skandalais, perversmais). Ypač organizacinės kultūros kaita skatinama, kai į organizaciją įsitraukia žmonės, turintys kitą vertybinį požiūrį, skirtingos patirties. Tuomet, keičiant žmonių požiūrį, nuostatas, kinta jų elgsena. Schein (2004) nuomone, nauji nariai yra vienas subtiliausių, bet galingiausių būdų, kaip lyderio pageidaujamos prielaidos įterpiamos ir įsitvirtina organizacijoje.

Day, Sammons (2013) pažymi, kad tyrimai rodo, kad PL modeliai skiriasi ne tik priklausomai nuo konteksto, bet ir nuo vadovo sprendimų (kas tinka organizacijai įvairiais jos vystymosi etapais; personalo pasirengimo, sugebėjimo vadovauti; pasitikėjimo laipsnio; vadovo mokymosi, kompetencijų ir pan.). Situacijose, kai PL įgyvendinama „iš viršaus į apačią“, kai ženkliai skiriasi vadovo ir darbuotojų vertybinės nuostatos, požiūriai, reikėtų žiūrėti į PL įgyvendinimą ne tik kaip į organizacinės struktūros, bet ir kultūros pokytį. Organizacinės kultūros kaitą galima vykdyti keičiant žmonių požiūrį ir taip tikintis kitos elgsenos, ir atvirkščiai – keičiant elgseną, galima tikėtis kito vertybinio požiūrio. Tą atspindi Schein (2004) ir Shook (2010) organizacinės kultūros kaitos modelis (žr. 12 pav.). Kaip matyti 12 paveiksle, organizacinė kultūra gali būti keičiama dviem kryptimis – pradedant nuo esminių prielaidų keitimo ir palaipsniui per kintančias vertybes, požiūrius

pasiekti artefaktų kaitą ir atvirkščiai. Tokiu atveju, veikiant dviem kryptimis, būtų sparčiau įgyvendinama PL kaip organizacinės kultūros pokytis.



12 pav. Organizacinės kultūros kaitos modelių derinimas

Šaltinis: sudaryta darbo autorės, remiantis Schein, 2004; Shook, 2010.

Mokslininkai savo sukurtuose ir šiame darbe analizuotuose PL įgyvendinimo teoriniuose modeliuose skiria dėmesį vidiniams veiksniams, kurie priklauso nuo organizacinės kultūros, aktualizuoja PL ir organizacinės kultūros sąveiką:

1. MacBeath ir kt. (2005) PL modelyje palaipsniui pereinama į PL, kaip sąveiką, kur pastebimi kultūriniai pokyčiai. Šiame modelyje dėmesys skiriamas vadovui, kuriančiam palankią aplinką, kurioje skatinamos ir vertinamos novatoriškos organizacijos darbuotojų idėjos.
2. Mayrowetz ir kt. (2007) modelyje išskiriami individualūs ir organizaciniai veiksniai (pavyzdžiui, organizacinė struktūra ir kultūra, mikropolitika ir kt.), turintys įtakos PL įgyvendinimui.
3. DeFlaminis (2009; 2014) modeliuose įvertinami organizacijos kontekstiniai veiksniai, dėmesys skiriamas organizacinei kultūrai, refleksijos, tyrimo ir mokymosi kultūrai.

Dalis mokslininkų mato ne tik organizacinės kultūros, bet ir nacionalinės kultūros įtaką PL įgyvendinimui ir todėl dažnu atveju nepitaria PL įgyvendinimo modelių perkeliamumui iš vienos šalies į kitą (Bossert ir kt., 1982; Goldring ir kt., 2008; Hallinger, 2018; Liu, 2020; ir kt.).

Apibendrinus mokslinę literatūrą PL ir organizacinės kultūros sąveikos aspektu, matyti, kad šie reiškiniai yra glaudžiai susiję, veikia vienas kitą. Įgyvendinant PL ir susiduriant su organizacinės kultūros sukeltais sunkumais, organizacinė kultūra gali būti keičiama keičiant organizacijos rutiną. Kadangi PL įgyvendinimo procesas primena ne tik kultūros tobulinimą, bet ir kitų organizacinių pokyčių valdymą, tikėtina, kad gali praversti kitos pokyčių įgyvendinimo strategijos, pokyčių valdyme taikomas eiliškumas, etapiškumas, atsižvelgimas į pokyčių įgyvendinimą veikiančius veiksnius.

1.3. Pasidalytosios lyderystės, kaip organizacinio pokyčio, įgyvendinimo švietimo įstaigoje koncepcinis modelis

Teorinių šaltinių analize pagrįstas ir šiame poskyryje pristatomas, vėliau empirinėje dalyje plėtojamas PL įgyvendinimo švietimo įstaigoje koncepcinis modelis parengtas vadovaujantis *santykių lyderystės, lyderystės kompleksiško, PL praktikos ir organizacinių pokyčių valdymo* teorijomis, kurios, atlikus mokslinės literatūros PL suvokimo, įgyvendinimo modelių, strategijų klausimais analizę, geriausiai atspindi švietimo įstaigos situaciją.

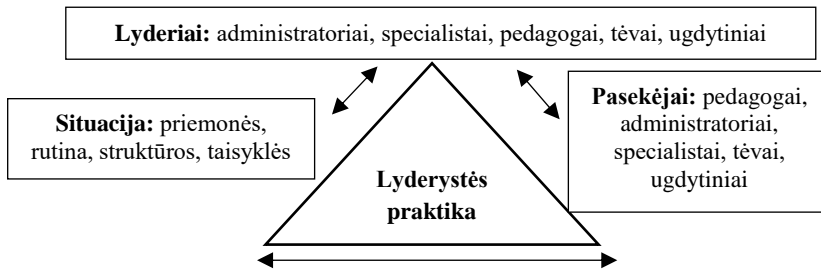
Pasak Uhl-Bien (2006), *santykių lyderystės teorija* orientuojasi į santykių procesus, kuriais sukuriama ir įgalinama lyderystė. Šio autoriaus požiūriu, lyderystės santykiai neapsiriboja vien hierarchinėmis pozicijomis ar vaidmenimis, jie pasireiškia visoje organizacijoje ir yra identifikuojami pagal interaktyvią dinamiką, prisidedančią prie socialinės tvarkos ir veiklos krypties. Anot mokslininko, *santykių lyderystė* kolektyviniu lygmeniu apima visą procesą, kurio metu keičiasi socialinės sistemos ir sukuriama socialiniai vaidmenys (lyderiai) ir santykiai (lyderystė). Santykiai formuojasi kontekste, kuris yra svarbus tiriant santykių dinamiką (Osborn, Hunt, Jauch, 2002). Uhl-Bien (2006) siūlo *santykių lyderystės teoriją* kaip pagrindinę socialinės įtakos proceso tyrimo sistemą, nes per lyderystės – socialinės įtakos procesą kylantis *koordinavimas* (besikeičianti socialinė tvarka) ir *permainos* (nauji požiūriai, vertybės, elgesys) yra sąveikos metu konstruojami ir kuriami. Pasak Uhl-Bien (2006), ši tyrimo sistema nagrinėja santykius kaip tyrimo rezultatą (kaip sukuriama lyderystės santykiai) ir veiksmų kontekstą (kaip santykių dinamika lemia struktūras). Vadovaujantis lyderystės kompleksiško teorija svarbu nuolatinis stebėjimas, kaip vyksta procesai ir prisitaikymas, kaita atsižvelgiant į pasikeitusias sąlygas (Brown, 2011). Vadovaujantis *santykių ir lyderystės kompleksiško teorijomis*, keliamas pagrindinis tyrimo klausimas – **kaip yra / galėtų būti įgyvendinama PL švietimo įstaigoje?** (žr. 6 lentelę).

6 lentelė. PL įgyvendinimo analizės struktūra

Kaip yra / galėtų būti įgyvendinama PL švietimo įstaigoje?	
Kaip vyksta PL įgyvendinimo procesas organizacijoje?	Kas prisiima atsakomybę už lyderystės ir vadovavimo darbą organizacijoje?
	Kokia veikla / darbas ar funkcinė atsakomybė yra pasidalijama?
	Kaip pasidalijama veikla / darbu?
Kokie veiksniai veikia PL įgyvendinimą organizacijoje?	Kokie veiksniai skatina PL įgyvendinimą organizacijoje?
	Kokie veiksniai riboja PL įgyvendinimą organizacijoje?

Šaltinis: sudaryta darbo autorės.

Atsakymui į klausimą pasirinktas Spillane (2006) PL praktikos teorinis modelis (žr. 13 pav.). Kaip matyti 13 paveiksle, esminis *PL sąveikos* rezultatas, pasak Spillane ir kt. (2008), yra *PL praktika* (t. y. susitarimai, įrankiai, priemonės ir kiti artefaktai, organizacinės struktūros). Hairon, Goh (2015) pažymi, kad, tyrinėjant PL, dėmesys turi būti skiriamas lyderystės praktikai. Šių mokslininkų nuomone, dėmesys praktikai arba praktikos modeliams sustiprina poreikį išsiaiškinti PL veikimą, kad būtų galima išsiaiškinti PL konstrukta ir jam būdingas daugialypes dimensijas tiek kiekybinėje, tiek kokybinėje tyrimų paradigmoje. Taip siekiama užtikrinti tikslumą būsimoose PL poveikio tyrimuose (Hairon, Goh, 2015). Dėmesį PL pažinimui per praktiką akcentavo ir Leithwood (2006; 2009). Todėl ir šiame disertaciniame darbe PL analizuojama tiriant disertacijos 1 skyriuje nagrinėtus du PL aspektus: „*lyderis plus*“ aspektą ir *PL praktikos* aspektą.



13 pav. Spillane'o PL modelis
Šaltinis: Spillane, 2006.

Kaip teigia Spillane ir kt. (2008), vienas pagrindinių iššūkių, su kuriuo susiduria tyrėjai, tyrinėdami PL „lyderis plus“ aspektu, yra nustatyti asmenis, su kuriais yra pasidalijama atsakomybe už lyderystę ir valdymą. Todėl šiame darbe į pirmą išsikelimą klausimą ieškoma atsakymo išsiaiškinant, *kas prisiima atsakomybę už lyderystės ir vadovavimo darbą* (Spillane, Healey, 2010). Tyrimo operacijos nukreiptos į formalius ir neformalius lyderystės subjektus.

Pasak Spillane (2006), *lyderystės praktika* vertinama kaip lyderių, pasekėjų ir situacijų sąveikos produktas, t. y. praktika formuojasi jų sankirtoje ir būtent sąveika yra itin svarbi ir dažnai aptariama diskusijose apie PL. *PL praktikoje* yra svarbūs įvairūs organizaciniai susitarimai, nes lyderiai tiesiogiai neveikia pasaulio, jų veiksmai pasireiškia tarpininkaujant artefaktams, įrankiams ir struktūroms (Spillane ir kt., 2004). Tirdami *lyderystės praktiką*, kaip pažymi Spillane ir kt. (2004), turime tirti lyderių veiksmus, nes susitelkimas į vieną ar kelis formalius lyderius, į mokytojus

lyderius vargu ar duos tvirtų įžvalgų apie lyderystės praktiką. Ir tik lyderystės veikla visos švietimo įstaigos, o ne atskiro vadovo ar nedidelės lyderių grupės lygiu yra tinkamas analizės vienetas. Spillane, Healey (2010) siūlo nagrinėjant PL atkreipti dėmesį į darbo ar atsakomybės pasidalijimo aspektą. Taigi, antras papildomas klausimas – **kokia veikla / darbu ar funkcinė atsakomybe yra pasidalijama?**

Dar vienas aspektas, kuriuo mokslininkai, pasak Spillane, Healey (2010), analizuoja PL, – tai *lyderystės pasidalijimo procesas*. MacBeath ir kt. (2004) teigia, kad pagrindinis būdas suprasti PL yra *dalijimosi proceso analizė*. Skirtingi mokslininkai, analizuodami pasidalijimo procesą, skiria dėmesį skirtingoms dimensijoms. Lahtero ir kt. (2019) pastebi, kad svarbus klausimas yra *lyderystės pasidalijimo būdas*. Pasak šių mokslininkų, svarbu išsiaiškinti, ar lyderyste dalijamasi deleguojant užduotis, ar tai vyksta spontaniškos sąveikos metu. Tokiu atveju, Lahtero ir kt. (2019) nuomone, PL turi būti suprantama ir nagrinėjama kaip struktūra, reiškinys, suformuotas oficialių organizacinių struktūrų (pavyzdžiui, lyderių komandos) ir vadovo deleguotų užduočių ar pasireiškianti kaip interaktyvi vadovo ir lyderių komandos spontaniška sąveika, oficialių ir neoficialių organizacinių struktūrų sąveika. Atsižvelgiant į PL įgyvendinimo svarbą, disertaciniame darbe keliamas trečias papildomas klausimas – **kaip pasidalijama veikla / darbu?** Taigi, siekiant suprasti *lyderystės praktiką*, būtina apsvarstyti ne tik asmenų, užimančių oficialias lyderio pozicijas, vaidmenis, strategijas, bet ir ištirti, kaip *lyderystės praktika* pasireiškia sąveikaujant lyderiams, pasekėjams ir situacijai, t. y. medžiagai (angl. *materials*), simboliniams artefaktams konkrečioje situacijoje (Spillane ir kt., 2004). Pasak Spillane ir kt. (2004), esminiai artefaktai lyderystės tyrimuose retai sulaukia nuolatinio ir nuodugnaus dėmesio, bet **sistemin gas dėmesys** jiems yra būtinas. Apibendrinant galima teigti, kad **lyderystės funkcijos ir užduotys** sudaro *PL praktikos* analizės sistemą, leidžiančią tyrinėti kasdienį lyderių darbą nepamirštant bendro vaizdo. Pagrindinis PL tyrimo tikslas yra suprasti makrofunkcijų (plataus masto užduočių) ir lyderystės mikroužduočių (kasdienių darbų, užduočių) sąsajas (Spillane ir kt., 2001).

Spillane (2006) teigia, kad, siekiant nuodugnaus lyderystės suvokimo, svarbu žinoti, ką daro vadovai, ir suprasti, kaip ir kodėl jie tai daro, su kokiomis problemomis susiduria bandydami pasidalyti lyderystę arba sukurti aplinką, kurioje tai vyktų, kaip jas sprendžia (MacBeath ir kt., 2005). Mokslininkai pastebi, kad dažnai vadovų sprendimus lemia švietimo įstaigos išorinės aplinkos ar vidiniai veiksniai. Aplinkos / konteksto svarbą įgyvendinant PL akcentuoja Spillane ir kt. (2001), Hairon, Goh (2014), Jones,

Harvey (2017) ir kt. Remiantis santykių – procesiniu požiūriu, pasak Fitzsimons, James, Denyer (2011), lyderystė yra suprantama kaip praktika, kuri nuolat formuojama per tam tikrus socialinius procesus, vykstančius kultūriname, istoriniame ir politiniame kontekste. O santykiai (poromis, komandomis, grupėmis) susiformuoja vykstančiuose socialiniuose procesuose. Tokiuose tyrimuose, paremtuose santykių teorija, daug dėmesio skiriamas kontekstui, nes situacijos elementai yra laikomi svarbia PL praktikos dalimi. Kontekstai svarbūs ir lyderystės kompleksiskumo teorijoje. Pasak Uhl-Bien, Marion, McKelvey (2007), svarbu, kokie kontekstai yra palankūs lyderystės sąveikai ir kaip vadovai tais kontekstais pasinaudoja ar juos slopina. Todėl keliamas antras tyrimo klausimas – **kokie veiksniai veikia PL įgyvendinimą švietimo įstaigoje?** Ir du papildomi klausimai: *kokie veiksniai skatina PL įgyvendinimą ir kokie veiksniai riboja PL įgyvendinimą?*

Kaip jau buvo minėta anksčiau, mokslininkai akcentuoja, kad giliausias ar aukščiausias PL lygmuo yra tuomet, kai dalijimasis lyderyste tampa norma, organizacinės kultūros dalimi (MacBeath ir kt., 2004; Harris, 2008). Mayrowetz ir kt. (2007) pažymi, kad sėkmingas darbo pertvarkymas apima organizacinės kultūros kūrimą ir naujo kolektyvinio įsitikinimų rinkinio sukūrimą. Tai leidžia pokyčiams įsitvirtinti švietimo įstaigoje. Todėl šiame disertaciniame darbe PL analizuojama ir kaip organizacinės struktūros, ir kaip kultūros pokytis. Visi struktūriniai pokyčiai vertinami kaip pagrindas įvykti organizacinės kultūros pokyčiams. PL, kaip organizacinės struktūros ir kultūros pokyčio valdymas, disertacijoje atskleidžiama tiriant pokyčio valdymo priežastis ir poreikius (kas tai daro? kodėl tai daro?), taip pat vykdomus veiksmus (ką daro?). Disertacijos 1.2.4 skyrelyje paaiškinama, kaip tai galima padaryti pasitelkiant Schein (1992) ir Shook (2010) organizacinės kultūros kaitos modelius. Todėl PL įgyvendinimo švietimo įstaigoje teorinio modelio pagrindu pasirinkti šie du modeliai. Jie pasirinkti dar ir todėl, kad atskleidžiamojo tyrimo metu išryškėjo, jog vadovų siekį įgyvendinti PL riboja ankstesnė, be PL organizacinė kultūra. Kadangi PL įgyvendinimas apima ir organizacinės struktūros pokyčius, pasitelkiamas Hayes (2018) pokyčio valdymo modelis. Atsižvelgiama į atskleidžiamojo tyrimo metu išryškėjusius PL įgyvendinimo etapus (žr. 14 pav.). Kaip matyti 14 paveiksle, PL, kaip pokyčio, įgyvendinimo etapai papildyti pokyčių poreikio pripažinimo, inicijavimo / pradžios etapu (Hayes, 2018), o diagnozavimo etape išskirti atskiri poetaipiai, kurie yra svarbūs įgyvendinant organizacinės kultūros pokyčius: diskomforto sukėlimas, susiejimas su organizacijos tikslais, saugumo užtikrinimas (Schein, 2004). Pasitikėjimo

kultūros palaikymo, kūrimo etapas apima visus etapus, vyksta dvikryptiškai (Schein, 1992; Shook, 2010).

I-IX. Pasitikėjimo kultūros kūrimas / palaikymas	PL įgyvendinimo etapai	
	I. Pokyčių poreikio pripažinimas, pokyčio inicijavimas / pradžia.	VIII. PL palaikymas: - PL efektyvumo įvertinimas; - naujų lyderių įtraukimas; - darbuotojų skatinimas; - veiklos trūkumų šalinimas.
	II. PL diagnozavimas: poreikių įvertinimas; auditorijos parinkimas; esamos struktūros / kultūros įvertinimas; esamos ir norimos struktūros / kultūros sugretinimas; diskomforto sukėlimas; susiejimas su organizacijos tikslais; saugumo užtikrinimas.	
	III. Strateginė vizija.	
	IV. PL planavimas.	
	V. Delegavimas.	
	VI. PL kompetencijų įgijimas ir profesinis tobulėjimas (individualus, komandinis lygmuo).	
	VII. Organizacinės struktūros kaita: darbo grupės, komandos; pavaldumas; tvarkos / instrukcijos ir kt.	
		IX. Išplėtos PL organizacijoje įtvirtinimas: - PL kaip institucionalizuota praktika - PL kaip sąveika

14 pav. PL, kaip pokyčio, įgyvendinimo organizacijoje etapai

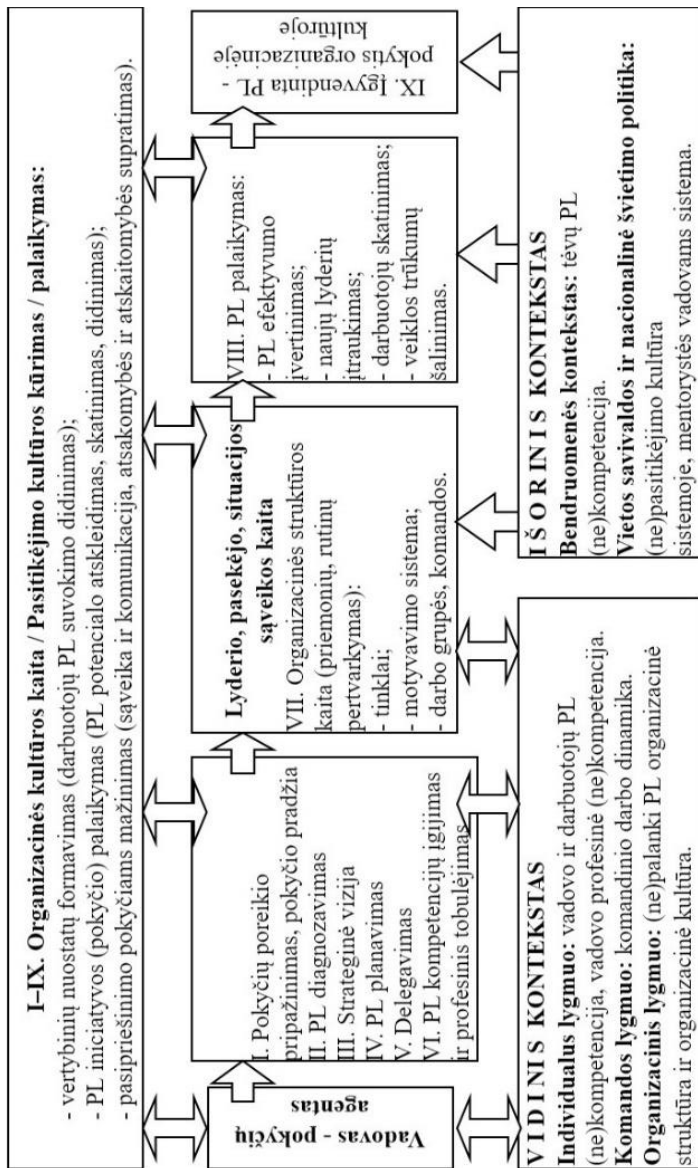
Šaltinis: sudaryta darbo autorės, remiantis Schein, 2004; Shook, 2010; Hayes, 2018.

Mokslinės literatūros analizės pagrindu parengtas pirminis PL įgyvendinimo švietimo įstaigoje koncepcinis modelis apima Spillane (2006) PL praktikos, Schein (2004), Shook (2010) organizacinės kultūros kaitos ir Hayes (2018) organizacinio pokyčio valdymo modelį (žr. 15 pav.).

Koncepcinis modelis išbandytas (tirtos taikymo galimybės) Lietuvos IUI PL įgyvendinimo atveju. Tyrimo metu renkami sąveikos artefaktai ir analizuojama sąveikos dalyvių elgsena. Šiame modelyje svarbus vaidmuo tenka vadovui – pokyčių agentui, kuris priima sprendimus, kas yra reikalinga konkrečiame pokyčių proceso etape. Modelyje išskirti pokyčių proceso etapai (I–IX), organizacijos išoriniai ir vidiniai veiksniai, veikiantys PL įgyvendinimą, valdymo mechanizmai, kurie pasireiškia kuriant ir palaikant pasitikėjimo kultūrą organizacijoje (apima visus pokyčių proceso etapus, I–IX) ir lemia sėkmę įgyvendinant PL. Organizacinės kultūros kaita pasiekama veikiant dviem kryptimis – mąstymo kaita pasiekama keičiant elgseną, taip pat elgsenos kaita keičia mąstymą.

Lyderio, pasekėjo, situacijos sąveikos kaitos analizei pasirinktos keturios PL dimensijos: *atsakomybė ir atskaitomybė, bendravimas ir bendradarbiavimas, iniciatyva ir dalyvavimas priimant sprendimus*. Šios dimensijos yra glaudžiai tarpusavyje susijusios, jas mini dauguma mokslininkų, tyrinėjančių PL (Spillane, 2006; Duif ir kt., 2013; Hairon, Goh, 2015; ir kt.). PL dimensijos *atsakomybė ir atskaitomybė, bendravimas ir*

bendradarbiavimas, iniciatyva pasirinktos dar ir todėl, kad atskleidžiamojo tyrimo metu informantai jas įvardijo kaip PL įgyvendinimą ribojančius veiksmus. Kadangi kiekvienoje valstybėje yra skirtingos švietimo sistemos, įstaigų pavaldumo, finansavimo sąlygos, organizacinė struktūra ir jų valdymas, nustatytos aiškios disertacinio tyrimo ribos – pasirenkama ir atliekama Lietuvos vieno iš švietimo įstaigų tipo, t. y. IUĮ, atvejo tyrimas, nes tiriamasis atvejis yra unikalus, tačiau nereprezentuojantis platesnės visumos.



15 pav. Pirminis koncepcinis PL, kaip pokyčio, įgyvendinimo švietimo įstaigoje modelis
Šaltinis: sudaryta darbo autorės.

Disertaciniame darbe, analizuojant PL įgyvendinimą, remiamasi prielaida, kad PL praktika – tai socialinė sąveika tarp lyderio, pasekėjų ir situacijos. Socialinės sąveikos metu atsirandanti nauja socialinė tvarka, šio proceso, kaip pokyčio, valdymas skatina PL įgyvendinimą. Disertaciniame darbe PL įgyvendinimas yra analizuojamas „lyderis plius“ ir PL praktikos aspektais, skiriant dėmesį keturioms PL dimensijoms (atsakomybė / atskaitomybė, bendravimas / bendradarbiavimas, sprendimų priėmimas, iniciatyva). PL įgyvendinimas analizuojamas organizacijos kontekste.

Įsigilinus į PL teorinį diskursą, pastebėta keletas tendencijų:

1. PL nuo aktualizavimo pasaulinio lygio mokslininkų darbuose pradžios, kaip tyrimų objektas, yra pastebima įvairių mokslo krypčių darbuose: vadybos, edukologijos, psichologijos, sociologijos, filosofijos ir kt. Ši tendencija būdinga ir Lietuvos mokslui. Ilgainiui PL, būdama sąveikų rezultatu, tampa nuodugnių vadybos mokslų tyrimų objektu.

2. PL teorinis konceptas itin aktualus viešojo valdymo tyrimuose, nes pati neapibrėžtumo, dinamiškų pokyčių aplinka, efektyvių sprendimų siekis reikalauja dalytis lyderyste.

3. Ilgą laiką PL teorinis konceptas analizuotas matant vadovo pagrindinį vaidmenį. Vadovo PL kompetencija, kuriama pasitikėjimo kultūra organizacijoje užtikrina abipusę lyderių ir pasekėjų sąveiką (lyderių ir pasekėjų santykiai ir yra suprantami kaip pati lyderystė), todėl savo svarbos nepraranda. Bet ilgainiui PL kvalifikuojama ir kaip liekamoji organizacijos kompetencija vadovui pasikeitus. Todėl aktualus tampa PL įgyvendinimo teorinis konceptualizavimas.

4. Aktualizuojant PL įgyvendinimą, išryškėja švietimo įstaigų kontekstų įvairovė ir svarba. Mokslininkai akcentuoja PL įgyvendinimo modelių priklausymą nuo švietimo įstaigos vidinės ir išorinės aplinkos. Todėl aktualu veiksniai, veikiančius PL įgyvendinimą, išmanymas, siekiant modelių perkeliamumo ar pritaikymo kitoje kultūrinėje aplinkoje ar kuriant unikalų modelį.

5. Sėkmingą PL įgyvendinimą lemia išorinės aplinkos ir vidaus veiksmų įvertinimas ir tinkamas strategijos, metodų pasirinkimas, nuoseklus įgyvendinimo procesas. Aktualizuojant PL įgyvendinimo procesą, išryškėjo jo panašumas su organizacinių pokyčių valdymu. Todėl tikėtina, kad PL įgyvendinimui svarbu pokyčių valdyme taikomas eiliškumas, etapiškumas.

2. PASIDALYTOSIOS LYDERYSTĖS ĮGYVENDINIMO ŠVIETIMO ĮSTAIGOSE TYRIMO METODOLOGIJA

2.1. Tyrimo filosofinė pozicija

Kiekvieno fenomeno analizė gali remtis skirtingu požiūriu, kaip konceptualių fenomeno aiškinimo pagrindu. Todėl teorinės tyrimo perspektyvos ir koncepcijos pasirinkimas lemia tyrimo strategiją ir yra tyrimo epistemologijos pagrindas. Šis disertacinis tyrimas grindžiamas *socialiai konstruojamų žinių filosofine pozicija*. Tyrimo ontologija – interpretatyvioji-konstrukcionistinė. Kaip pastebi Bryman (2012), konstrukcionizmas (kai kurių mokslininkų vadinamas konstruktyvizmu) yra ontologinė pozicija, teigianti, kad socialinius reiškinius ir jų reikšmes nuolat kuria socialiniai veikėjai. Tai reiškia, kad socialiniai reiškiniai ir kategorijos ne tik sukuriama per socialinę sąveiką, bet yra ir toliau sąveikos dalyvių nuolat kuriami ir keičiami. Camargo-Borges, Rasera (2013) nuomone, socialinį konstrukcionizmą galima prilyginti teoriniam judėjimui, pateikiančiam alternatyvią filosofinę prielaidą apie realybės konstravimą ir žinių kūrimą. Pasak šių mokslininkų, socialinio konstrukcionizmo teorija pateikia naują požiūrį į organizacijos plėtrą, kur pagrindinis dėmesys skiriamas žmonėms, kartu suteikiantiems prasmę jų kuriamam organizaciniam pasauliui.

Pasak Creswell (2012), individai nori suprasti pasaulį, kuriame gyvena ir dirba, todėl jie kuria subjektyvias savo išgyvenimų reikšmes (nukreiptas į tam tikrus objektus ar daiktus). O tyrėjo tikslas, anot Creswell (2012), kiek įmanoma labiau remtis tiriamųjų požiūriu į situaciją. Todėl tyrimo klausimai turi būti atviri, platūs ir apibendrinti. Subjektyvios prasmės formuojamos per sąveiką su kitais (socialinė konstrukcija), taip pat remiamasi istorinėmis ir kultūrinėmis normomis, kurios veikia individo gyvenimą. Todėl, remdamiesi Creswell (2012), šiame disertaciniame darbe nagrinėdami individų sąveikos „procesus“ atkreipiame dėmesį į specifinį kontekstą, kuriame gyvena ir dirba žmonės, kad suprastume dalyvių istorines ir kultūrinės aplinkybes.

Konteksto svarbą lyderystės tyrimuose akcentuoja ir Uhl-Bien, Ospina (2012), teigdami, kad tyrėjai konstrukcionistai-interpretatyvistai turėtų atskleisti tiriamųjų subjektyvų tiriamo objekto suvokimą ir įvertinti, kokiam sociokultūriniame kontekste visa tai vyksta. Šie mokslininkai akcentuoja konteksto ir proceso svarbą, kaip pradinį lyderystės tyrinėjimo tašką. Uhl-Bien, Ospina (2012) pastebi, kad mokslininkai interpretatyvistai nori atskleisti, kaip organizacijoje kuriamos su lyderyste susijusios struktūros ir santykiai. Todėl, atliekant mokslinius tyrimus, pirmenybė suteikiama

komunikaciniams ir organizaciniams procesams, o ne individualaus elgesio tyrinėjimams. Camargo-Borges, Raser (2013) nuomone, socialinis konstrukcionizmas naudingas pokyčių kontekste ir pokyčio įgyvendinimo metu, kai kuriamos naujos praktikos ir naujos elgesio formos. Todėl, pasak šių mokslininkų, tyrimą grindžiant socialinio konstrukcionizmo filosofine pozicija, metodologinis iššūkis yra ne įtikinti kitus teisingu reiškiniu aiškinimu, bet praplėsti supratimo ribas. Socialinio konstrukcionizmo požiūriu, kalba (įvairios jos pateikimo formos), būdama socialinio veiksmo forma, yra esminis žinių kūrimo proceso aspektas. Pasinaudojant Camargo-Borges, Raser (2013) išvalgomis, šio disertacinio tyrimo metu dėmesys skiriamas pasakojimams, vaizdams, o socialinių reiškinių pažinimo metu gautos žinios – naujoms supratimo galimybėms atskleisti ir kūrybiškai sukonstruoti naujas realijas.

Šio disertacinio tyrimo dėmesys sutelktas į sąveiką, procesus ir socialinę praktiką, t. y. tiriama PL, kaip lyderių, pasekėjų ir situacijos sąveika. Ši sąveika analizuojama PL kaip organizacinio pokyčio įgyvendinimo metu. Stengiamasi atskleisti socialinės sąveikos dalyvių požiūrį į vykstančius socialinius procesus. Dėmesys skiriamas organizacijos aplinkai / kontekstui, kuriame vyksta PL, nes tai turi įtakos lyderių ir pasekėjų sąveikai. Siekiama atskleisti organizacijos vidinės ir išorinės aplinkos veiksmus, kurie veikia PL įgyvendinimą. Atsižvelgiant į tai, socialiai konstruojamų žinių filosofinė pozicija (socialinis konstrukcionizmas, interpretatyvizmas) labiausiai atitinka tyrimo tikslus. Kadangi žmonės skirtingai suvokia ir vertina įvairias situacijas, realybę, darbe atskleidžiamos vadovų ir darbuotojų patirtys trijose skirtingose IUI (daugybinių atvejų tyrimas).

2.2. Tyrimo strategija ir jos pagrindimas

2.2.1. Kokybinės studijos, besiremiančios daugybinių atvejų tyrimu, pagrindimas

Anot Cassell, Symon (2004), Creswell (2012), kokybiniai tyrimai prasideda prielaidomis ir interpretaciniu / teoriniu pagrindu, kuris informuoja apie individualių ar grupinių socialinių problemų tyrimą. Žydžiūnaitė, Sabaliauskas (2017) teigia, kad kokybiniai tyrimai atliekami natūraliose aplinkose ir kontekstuose, kur pastebimi konkretūs reiškiniai, o surinkti duomenys atskleidžia patirtis, prasmes, procesą. Pasak Edmonson, McManus (2007), mokslininkai kokybinius tyrimus vertina kaip teisėtą organizacinių žinių plėtojimo priemonę, o kokybinę metodiką, kaip ypač vertingą.

Remiantis šių mokslininkų nuomone, tyrimui pasirinktas kokybinis metodas, nes pagrindinis dėmesys yra skiriamas naujam konstruktui patvirtinti ir supratimui, kaip jis veikia atskleisti (orientacija į procesą), siekiama atskleisti natūralioje aplinkoje ir kontekste matomą konkretų reiškinį, t. y. PL įgyvendinimą.

Kaip teigia Žydžiūnaitė, Sabaliauskas (2017), kokybinis tyrimas turi būti paremtas realiomis gyvenimo problemomis, todėl dažnai kokybinio tyrimo klausimai būna susiję su tyrėjo gyvenimo patirtimi, jo socialiniu kontekstu. Disertacinio darbo autorė, vadovaudama dviem švietimo įstaigoms, susidūrė su PL įgyvendinimo sunkumais vienoje iš jų. Pastebėjo, kad ir kiti IUĮ vadovai susiduria su panašiais iššūkiams. Todėl buvo priimtas sprendimas tirti PL, kaip pokyčio, įgyvendinimą IUĮ.

Kokybinius tyrimus atliekantys tyrėjai teigia, kad tokio tyrimo tikslas – atskleisti, kaip žmonės įprasmina savo gyvenimo patirtis. Todėl šiame darbe kokybinis tyrimas pasirinktas tikslingai, siekiant detaliau paaiškinti, kaip žmonės supranta, aiškina savo patirtį įgyvendinant PL ir kokią reikšmę jai teikia. Atliekant kokybinį tyrimą yra svarbus ne tik tiriamųjų, bet ir tyrėjo vaidmuo. Tyrėjai interpretuoja pagal jų pačių patirtį ir aplinkybes tai, ką atskleidžia. Todėl kokybiniai tyrimai dažnai vadinami interpretaciniais tyrimais (Creswell, 2012; Žydžiūnaitė, Sabaliauskas, 2017). Šio disertacinio darbo kokybinio tyrimo dimensijos pateiktos 7 lentelėje.

7 lentelė. Kokybinio tyrimo dimensijos

Ontologija	Interpretatyvioji-konstrukcionistinė
Epistemologija	Socialinis konstrukcionizmas
Tyrimo strategija	Abdukcinė tyrimo strategija
Tyrimo tipas	Atskleidžiamasis (angl. <i>exploratory</i>) ir aprašomasis (angl. <i>descriptive</i>)
Tyrimo metodas	Interpretacinis kokybinis daugybinių atvejų tyrimas

Šaltinis: sudaryta darbo autorės.

Kaip matyti lentelėje, pasirinktas tyrimo metodas yra daugybinių atvejų tyrimas. Pasak Yin (2009), atvejo tyrimas – atvejo realiame, dabartiniame kontekste, aplinkoje tyrimas ar, Creswell (2012) nuomone, išsamus duomenų apie tam tikrą reiškinį, surinktų per tam tikrą laikotarpį, jo kontekste tyrimas, kurio **tikslas yra** teorinius klausimus atskleidžianti procesų ir jų konteksto analizė. Atvejo tyrimas yra tinkamas tais atvejais, kai tyrime keliami klausimai „kaip“ ar „kodėl“, kai tiriami įvykiai, kuriuos tyrėjas mažai kontroliuoja ir kai dėmesys skiriamas šiuolaikiniam reiškiniui realioje aplinkoje (Yin, 2009), procesams (Creswell, 2012). Creswell (2012) teigia, kad atvejo tyrimas yra naudingas tuomet, kai svarbu suprasti, kaip

organizacijos vidinės ir išorinės aplinkos kontekstas yra veikiamas socialinių procesų ir ar daro jiems įtaką. Šio mokslininko nuomone, paprastai tai – indukcinė analizė, kurioje pagrindinis dėmesys skiriamas procesams jų socialiniame kontekste. Remiantis Creswell (2012), šio tyrimo metu dėmesys skiriamas ne konteksto nuo tiriamos temos atskyrimui, o tiriamų **reiškinių ir konteksto sąveikai**. Remiamasi induktyviaisiais tyrimo metodais, kuriais siekiama sukurti teoriją ir generuoti hipotezes, o ne jas išbandyti. Atsižvelgiama ir į Starman (2013) nuomonę, kad atvejo tyrimas yra svarbus siekiant suvokti skirtingus realybės požiūrius, nes žmogaus elgesys negali būti suprantamas tik kaip veiksmas, kurį skatina taisyklė ar teorija. Taigi, atvejo tyrimas gali suteikti konkrečių, priklausomų nuo konteksto žinių.

Mokslininkų Yin, (2009), Creswell, (2012) nuomone, svarbu tinkamai atsirinkti, koks atvejis ar atvejai bus tiriami. Yin (2009) pastebi, kad „atveju“ gali būti įvykis ar subjektas, galima tirti sprendimus, programas, įgyvendinimo procesą ar organizacinius pokyčius. Pasak Creswell (2012), svarbiausia yra išskirti atvejį, kuris apribotas arba apibrėžtas tam tikruose parametruose, pavyzdžiui, konkrečioje vietoje ir laiku. Atvejo tyrimais siekiama paaiškinti tariamus priežastinius ryšius realaus gyvenimo intervencijose, kurios yra pernelyg sudėtingos, kad jas būtų galima tirti įgyvendinant tyrėjų eksperimentines strategijas (Yin, 2009). Atvejo tyrimo charakteristikos pateikiamos 8 lentelėje.

8 lentelė. Atvejo tyrimo charakteristikos

Charakteristika	Atvejo tyrimas
Dėmesys	Išsamus atvejo ar kelių atvejų aprašymas ir analizė.
Problemų rūšis	Gilus atvejo ar kelių atvejų supratimas.
Analizės vienetas	Renginys, programa, veikla, daugiau nei vienas individas.
Duomenų rinkimo būdai	Keli šaltiniai: interviu, stebėjimai, dokumentai, artefaktai.
Duomenų analizės strategijos	Duomenų analizė aprašant atvejį ir atvejų temas.
Rašytinė analizė	Sukuriamas išsamus vieno ar kelių atvejų analizė.
Bendra studijos struktūra	Pradžią; įvadas (problema, klausimai, atvejo analizė, duomenų rinkimas, analizė, rezultatai); atvejo (-ų) ir jo (-ų) konteksto (-ų) aprašymas; temos plėtojimas; klausimų detalizavimas; pagrindimas; pabaiga.
Tyrimo klausimų pobūdis	Kaip? Kodėl?
Tiriamųjų elgsenos kontrolė	Nereikalinga
Tiriamą veiksmo laikotarpis	Dabar vykstantys procesai.

Šaltinis: sudaryta darbo autorės, remiantis Creswell, 2012; Yin, 2009; Stake, 1995.

Lentelėje pateikta informacija padėjo ir šiame tyrime geriau suvokti atvejo tyrimą, kurti tyrimo dizainą. Atvejo tyrimas yra vienas populiariausių ir plačiausiai naudojamų socialinių tyrimų metodų (Priya, 2014; Creswell,

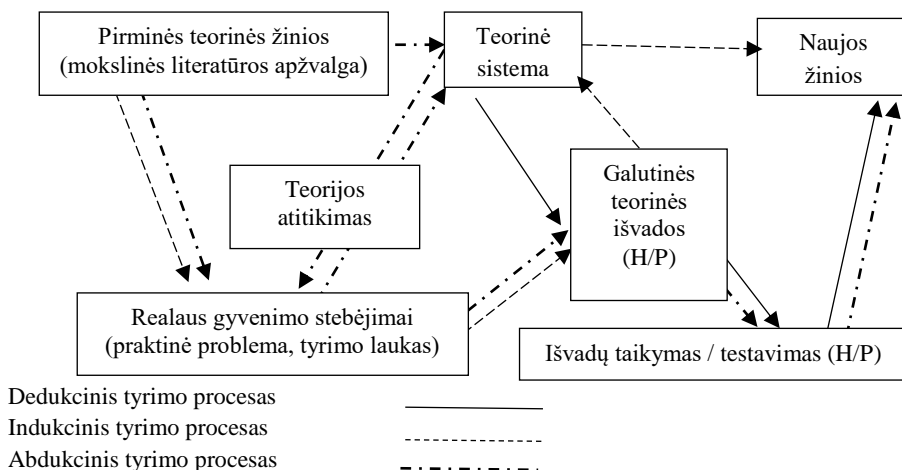
2012). Creswell (2012) nuomone, pasitikėjimas atvejo tyrimu auga, kaip savaime griežta tyrimų strategija, atvejo analizė gali būti teoriškai įdomi ir turinti daug duomenų. Taigi, atvejo tyrimas yra tinkamas metodas, kai yra aiškiai identifikuojami atvejai ir siekiama išsamiai juos suprasti arba keletą atvejų palyginti.

Atsižvelgiant į mokslininkų nuomonę, disertaciniame darbe, siekiant kaip galima giliau suprasti ir paaiškinti PL įgyvendinimą, pasirinktas kokybinis daugybinių atvejų tyrimas. Remiantis interpretatyvistiniu-konstrukcionistiniu požiūriu, realybėje egzistuojantys fenomenai juose dalyvaujančių ir juos kuriančių asmenų gali būti suprantami ir aiškinami skirtingai, suteikiant jiems skirtingą prasmę. Tyrėjas, remdamasis savo patirtimi, konstruoja realybę. Tokiai pasaulėžiūrai ir realybės supratimui atskleisti yra pasirinkti kokybiniai tyrimo metodai. Kadangi siekiama atskleisti tiriamo fenomeno sandarą, tyrimas yra aiškinamojo ir aprašomojo pobūdžio. Disertaciniame darbe pasirinktas kokybinis daugybinių atvejų tyrimas yra tinkamas, nes tyrimu siekiama išsamaus kelių PL įgyvendinimo IUĮ atvejų aprašymo ir analizės, analizuojama mokslinė problema yra skirta išsamiam atvejų supratimui, o analizuojama veikla apima daugiau nei vieno asmens tyrimą. Daugybinių atvejų tyrime naudojami keli duomenų rinkimo, informacijos gavimo būdai, t. y. interviu, stebėjimas, dokumentų turinio analizė ir sutelktosios grupės diskusija. Duomenys analizuojami aprašant atvejį, atvejo temas. Analizuojant, interpretuojant informacinius ir kontekstinius duomenis, pateikiamos išvados apie tiriamą fenomeną. Kaip rezultatas parengiama išsami kelių atvejų analizė.

2.2.2. Abdukcinės tyrimo strategijos ir sisteminio derinimo pagrindimas

Abdukcijos teorijos sąvoka siejama su Peirce'o vardu. Pasak Kraus (2003), Peirce'as teigė, kad indukcija negali būti vienintelė dedukcinio samprotavimo alternatyva. Paavola (2004) pritaria, kad vien dedukcinės logikos atliekant mokslinius tyrimus dažnai nepakanka, o abdukcinių išvadų modelis ypač reikalingas, kai siekiama suprasti atradimų procesus. Abdukcinę tyrimo strategijos idėją sukūrė ir išplėtojo Blaikie (2000; 2004; 2007; 2010). Pasak Ong (2010), abdukcinė tyrimo strategija yra viena iš kokybinių tyrimų strategijų rūšių, nurodanti teorijų ar tipologijų konstravimo procesą, pagrįstą kasdienine socialinių veikėjų veikla, kalba ir teikiama prasme. Kovács, Spens (2005), Spens, Kovács (2006) sukurta tyrimų proceso sistema, priklausomai

nuo to, kur prasideda samprotavimas (teorijos ar empirinių tyrimų), atskleidžia skirtingus tyrimo metodus (žr. 16 pav.).



16 pav. Dedukcinio, indukcinio ir abdukcinio tyrimo skirtumai

Šaltinis: sudaryta darbo autorės, remiantis Spens, Kovács (2006); H – hipotezė, P – prielaida.

Kaip matyti 16 paveiksle, Kovács, Spens (2006), tyrimų proceso struktūroje išskiria tris rodiklius, kurie atskiria tris tyrimų metodus: tyrimo proceso pradžios taškas; tikslas; hipotezių ar teiginių sukūrimo laikas ir tai, ar jie toliau taikomi. Pasak Kovács, Spens (2005), Spens, Kovács (2006), *dedukcinis tyrimas* tikrina teoriją, pateikia iš teorijos tikrinimo kilusias logines išvadas, jas pristato hipotezių ir teiginių forma. *Indukcinis tyrimas* pristato empirinio tyrimo metu gautus teiginius ir teorinį generalizavimą. O *abdukcinis tyrimas* (kuris pristatomas ir šiame darbe) įgyvendinamas per procesą, kuris prasideda realaus gyvenimo reiškiniu ir jo stebėjimu.

Stebint yra svarbios ir teorinės žinios, net jei jos dar nesugeba paaiškinti tiriamo reiškinio. Tyrėjas šiuo atveju nėra naujų reikšmių konstruotojas ar esamų tikrintojas. Pasak Kovács, Spens (2005), Spens, Kovács (2006), nors tyrimų metodai yra skirtingi, bet jų visų tikslas – plėsti žinias.

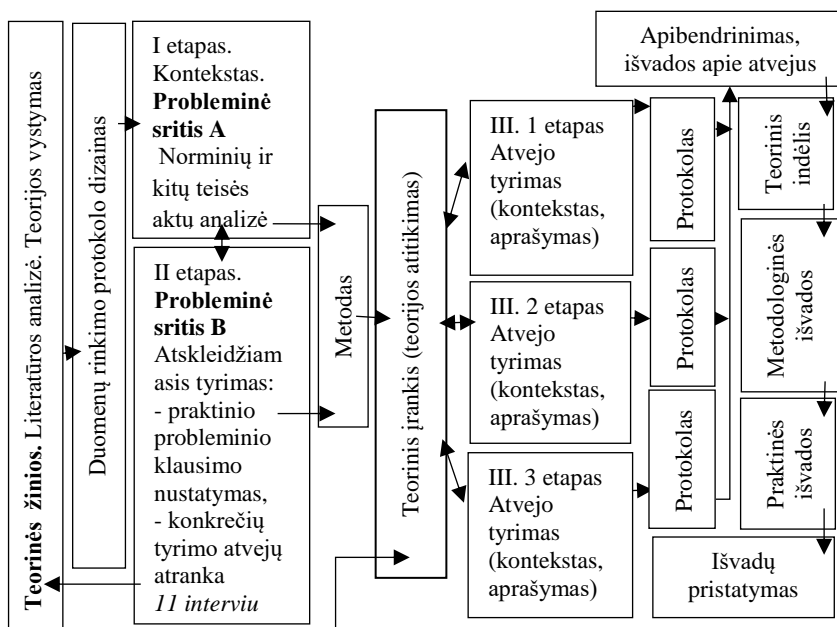
Abdukcinė tyrimo strategija dėmesį skiria **prasmėms, interpretacijoms, motyvams ir ketinimams**, kuriais žmonės naudojami kasdieniame gyvenime (Kok, 2010). Taip pat reikšmėms ir interpretacijoms, kurias jie suteikia savo ir kitų veiksams, socialinėms situacijoms, objektams. Pasak Ong (2010), kadangi socialinį pasaulį veikėjai interpretuoja, patiria iš vidaus, tyrėjams reikia atrasti, apibūdinti šį „viešai neatskleistą“ požiūrį. Pitarus šiai minčiai, tyrime siekiama suprasti tiriamus socialinius procesus suvokiant ir išdėstant

žinias taip, kaip jas sukuria ir atkuria socialiniai veikėjai. O gavus socialinių dalyvių pasakojimus, generuojamos socialinės mokslinės ataskaitos.

Indukcinė ir dedukcinė prieigos yra galimos kokybiniuose tyrimuose, o koks tyrimo metodas bus pasirinktas, lemia atliekamo tyrimo tikslas (Creswell, 2012; Žydzūnaitė, Sabaliauskas, 2017). Šiame disertaciniame darbe, PL įgyvendinimo tyrimo metu, induktyvūs ir deduktyvūs samprotavimai papildo vienas kitą, integruojamas skirtingais metodais įgytas žinojimas, derinama teorija ir realybė. Kaip pažymi Dubois, Gadde (2002; 2014), toks nuolatinis judėjimas tarp empirinio pasaulio ir teorijos – sisteminis derinimas (angl. *systematical combining*), labiau susijęs su esamų teorijų tobulinimu, o ne naujų išradimu. Šio proceso metu tyrimo klausimai ir analitinė sistema yra vis perorientuojami susidūrus su empiriniu pasauliu. Vienu metu yra vystomi koncepcinis įrankis, duomenų rinkimas, atliekama duomenų analizė. Ši interakcija tarp teorijos ir empirinio tyrimo yra būdinga ir atvejo ar daugybinių atvejų tyrimuose (Dubois, Gadde, 2002; 2014).

2.3. Tyrimo dizainas

Dažnai probleminės srities identifikavimas mokslininkų, kurie remiasi abdukcine tyrimo strategija, yra pradedamas nuo teorinių žinių ir patirties analizavimo. Pasak Kovács, Spens (2006), nors abdukcinio tyrimo procesas prasideda nuo realaus gyvenimo reiškinių stebėjimo, bet stebėjimo metu svarbios ir teorinės žinios. Todėl šio disertacinio tyrimo pradžioje atliekama mokslinės literatūros analizė (žr. 17 pav.). Siekiant atskleisti visuminį (apimančią tyrimo dalyvių ir tyrėjo požiūrius) vaizdą, atskleidžiamas PL įgyvendinimo išorinis kontekstas per detales, aprašomojo pobūdžio duomenis. Remiantis abdukcine tyrimo strategija ir surinktais duomenimis apie fenomeną, tiriamo reiškinių konteksto suvokimas ir tyrimo probleminė sritis identifikuojama analizuojant norminius ir kitus teisės aktus (A). Kaip pastebi Kovács, Spens (2005), duomenys apie probleminę sritį gali būti gauti per praktinės problemos stebėjimą arba atliekant atskleidžiamąjį tyrimą. Todėl atliekamas atskleidžiamasis tyrimas (B), o duomenys renkami, kaip siūlo Creswell (2012), taikant interviu. Remiantis atskleidžiamojo tyrimo rezultatais, parengiamas pirminis konceptualus / teorinis įrankis (pirminis bandymas suderinti teoriją ir praktiką). Tikslas, sprendžiant praktinę problemą ir sistemiškai derinant empirinius duomenis ir teorines įžvalgas, rasti teorijos ir praktikos atitikmenį (Storbacka, 2011). Teorinis įrankis yra modifikuojamas, remiantis empirinio tyrimo rezultatais, duomenų analize ir interpretacija.



17 pav. Disertacinio tyrimo dizainas

Šaltinis: sudaryta darbo autorės, remiantis Kovács, Spens, 2005; Creswell, 2012.

Paveiksle matyti, kad atliekant daugybinių atvejų tyrimą kiekviena IUĮ laikoma atskiru atveju (III. 1, III. 2, III. 3 etapai). Atvejo analizė pradeda nuo švietimo įstaigos konteksto, atvejo aprašymo. Apibendrinta ataskaita parodo bendrą tendenciją, dėsningumus ir skirtumus įgyvendinant PL. Tyrimo etapai yra pateikiami 9 lentelėje.

9 lentelė. Disertacinio tyrimo etapai

Tyrimo tipas	Tyrimo metodai ir imtys	Rezultatas
I ETAPAS, 2017–2021 m.		
<i>Norminių ir kitų teisės aktų analizė</i>	<i>Dokumentų analizė.</i> Tyrimo imtis: 2 strategijos; 4 įstatymai; 5 ŠMSM įsakymai ir jų pakeitimai; 1 LR Seimo nutarimas.	Atskleidžiami IUĮ institucinis, politinis, mokyklos tobulinimo, asmeninis-specifinis, bendruomenės kontekstai PL aspektu.
II ETAPAS, 2019 m. vasario–balandžio mėn.		
<i>Atskleidžiamasis tyrimas</i>	<i>Pusiaus struktūruoti interviu.</i> Tyrimo imtis ir atrankos kriterijus: pusiau struktūruotas interviu su 11 IUĮ vadovų, kurie pradėjo dirbti vadovais per pastaruosius dvejus metus.	Nustatoma praktinė tyrimo problema (atsakoma – Kokia pastebima PL bruožų raiška? Kokie veiksniai skatina, riboja vadovų siekį įgyvendinti PL?). Atrankami vadovai , kurie nori įgyvendinti PL. Koreguojamas tyrimo instrumentas : išryškinami kintamieji ir suformuluojami tyrimo problemą detalizuojantys klausimai,

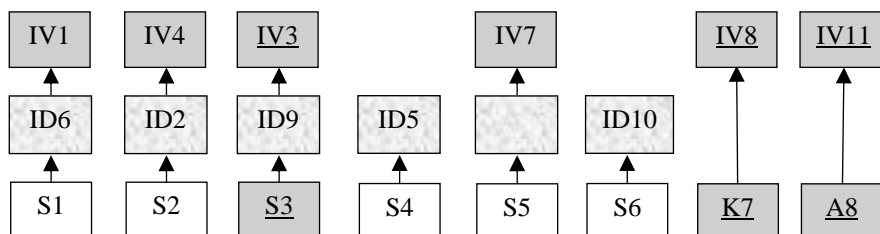
Tyrimo tipas	Tyrimo metodai ir imtys	Rezultatas
		ieškoma teorinių paaiškinimų, kuriama konceptuali teorija, pagrįsta empiriniais duomenimis.
III ETAPAS, 2019 m. lapkričio–2020 m. vasario mėn.		
<i>Atvejo tyrimas</i>	<i>Dokumentų analizė.</i> Tyrimo imtis: IUĮ strateginis, metiniai veiklos planai, nuostatai ir kt.	Atskleidžiama IUĮ PL praktika (struktūra, darbuotojų pavaldumas, savivaldos grupių skaičius, dydis, sudėtis ir kt.).
	<i>IUĮ bendruomenės susirinkimų stebėjimas.</i>	Atskleidžiami vidiniai IUĮ veiksniai, skatinantys ir ribojantys PL dimensijų raišką.
	<i>Pusiau struktūruotas interviu.</i> Tyrimo imtis: 3-ų IUĮ vadovai	Atskleidžiama, kaip praktikoje įgyvendinama PL; kokie yra PL įgyvendinimą skatinantys ir
	<i>Sutelktosios grupės diskusija.</i> Tyrimo imtis: 3-ų IUĮ darbuotojai (A8 – 8 , K7 – 9, S3 – 8).	ribojantys vidiniai ir išoriniai veiksniai.

Šaltinis: sudaryta darbo autorės.

I etape pasirinkta kokybinė dokumentų turinio analizė (tyrimo instrumentas 3 priede) yra kaip jungiamoji grandis tarp teorinės ir empirinės disertacinio tyrimo dalies. Pasak Bowen (2009), dokumentų analizės, analitinės ir sisteminės procedūros esmė yra suvokti, vertinti ir interpretuoti tai, kas parašyta, išryškinant analizuojamos informacijos esmę ir pateikiant ją pagal temas, kategorijas, atvejus. Suvokus, kad, anot McCulloch (2004), pats tyrėjas priima sprendimą, kurie dokumentai tiriama ir kokia juose esanti tyrimui aktuali informacija užtikrins analizės patikimumą ir dermę su tyrimo tikslais, analizei pasirinkti rašant disertaciją galioję dokumentai. Jie analizuojami siekiant ištirti teorinėje dalyje aktualizuotus kontekstus, atskleisti nacionalinėje ir vietos savivaldos švietimo politikoje vyraujančias tendencijas lyderystės klausimais, padidinti empirinio tyrimo metu gautų duomenų suvokimo ir interpretavimo galimybes. Dokumentų tekste išskoduojamos tiriamai temai aktualios prasmės, gaunamos naujos įžvalgos, atveriamos galimybės interpretuoti PL įgyvendinimo IUĮ kontekstą.

II etapas. Tyrimo metodas – pusiau struktūruotas interviu, instrumentas – klausimynas. **Atskleidžiamojo tyrimo etapai.** *Pirmasis* – svarstoma tyrimo problema, klausimai, tikslas, objektas, tyrimo parametrai. *Antrasis* – vykdoma tikslinė tyrimo dalyvių atranka, **atrankos kriterijai:** 1) per paskutinius dvejus metus naujai IUĮ pradėję dirbti vadovai; 2) vadovai, dirbantys savivaldybei pavaldžioje, miestuose esančiose IUĮ. *Trečiasis etapas.* Pateikiami žodiniai prašymai IUĮ vadovams leisti atlikti tyrimą. Apklausti vadovai, sutikę reflektuoti savo patirtį. *Ketvirtasis* – parengtas interviu vadovas (žr. 10 lentelę). *Penktasis* – imami pusiau struktūruoti interviu. Apklausti 8-ių IUĮ

vadovai (18 pav.): pirmą kartą pradėję vadovo penkerių metų kadenciją ir vadovaujantys vienai IUĮ (5 vadovai), kodas **IV** ; laikinai vadovavę dviem IUĮ (vienoje iš jų paskirti penkerių metų kadencijai, kitoje – paskirti naujai, kaip laikini vadovai, iki kol konkurso būdu bus išrinktas vadovas penkerių metų kadencijai (6 vadovai), kodas **ID** . S, K, A – žymi tris skirtingas savivaldybes.



18 pav. Informantų pasiskirstymas švietimo įstaigose
Šaltinis: sudaryta darbo autorės.

Kaip matyti 18 paveiksle, tyrime dalyvavo 3-ose IUĮ ir laikinai joms vadovavę (ID2, ID6, ID9), ir konkursus laimėję nauji vadovai (IV1, IV3, IV4). Kitose IUĮ apklausta po vieną vadovą. Pabrauktu šriftu pažymėtos įstaigos ir vadovai, vėliau dalyvavę daugybinių atvejų tyrime. *Šeštasis etapas* – analizuojami duomenys koduojant.

III etapas – daugybinių atvejų tyrimas (kokybinė prieiga). Atskleidžiamą tyrimo radinių pagrindu dėmesys skiriamas PL įgyvendinimui atkleisti (etapai, įgyvendinimą veikiantys veiksniai). Pasirinktos trys IUĮ. **Atvejų atrankos kriterijai:**

- naujai IUĮ pradėjęs dirbti vadovas, atskleidžiamą tyrimo metu išsakęs siekį įgyvendinti PL;
- miesto savivaldybei pavaldi IUĮ.

Pasirinktos IUĮ, esančios skirtingose Lietuvos savivaldybėse. Pasirinkimą lėmė siekis atkleisti, kaip vietos savivalda (politinis kontekstas) veikia PL įgyvendinimą IUĮ. **Tyrimo metodai (eiliškumo tvarka):** IUĮ vidaus dokumentų kokybinė turinio analizė; darbuotojų susirinkimų stebėjimas; vadovų iš dalies struktūruotas interviu; darbuotojų sutelktųjų grupių diskusija.

2.4. Atskleidžiamą tyrimo priemonių, vadovų interviu klausimų gairių, pagrindimas

Atskleidžiamą tyrimo metu pusiau struktūruotu interviu buvo siekiama išsiaiškinti, kokia yra PL bruožų raiška IUĮ, kiek vadovams aktualus PL

įgyvendinimas, ar siekia (ir kaip siekia) įgyvendinti PL, kiek keičia (ar nori keisti) organizacinę struktūrą ir kultūrą, kurios būtų palankios PL. *Sudarant interviu klausimyną naudotasi Duif ir kt. (2013) PL matavimo priemonės klausimynu (žr. 10 lentelę).*

10 lentelė. Vadovų interviu temų gairės (atskleidžiamasis tyrimas)

Tyrimo klausimai	
PL bruožų raiška: Organizacinė struktūra	Kaip vertinate dabartinę organizacinę struktūrą? Ką joje norėtumėte pakeisti? Kodėl? Kaip vykdytumėte pakeitimus?
Strateginė vizija	Kokia Jūsų nuomonė dėl bendro susitarimo su bendruomene dėl švietimo įstaigos strateginės vizijos? Kaip vyko susitarimas? Kodėl būtent taip organizavote?
Vertybės ir įsitikinimai	Kokia Jūsų nuomonė apie susitarimą su bendruomene dėl vertybių? Kaip vyko susitarimas? Kodėl būtent taip organizavote?
Bendravimas ir bendradarbiavimas	Kaip IUĮ vykdate komunikaciją (bendraujate, bendradarbiaujate)? Kaip mokotės vieni iš kitų? Kodėl būtent taip?
Sprendimų priėmimas	Kaip priimate sprendimus IUĮ? Kokia Jūsų nuomonė apie bendruomenės narių įtraukimą į sprendimų priėmimą? Kodėl Jums svarbu, kad, priimant sprendimus, būtų įtraukti kiti bendruomenės nariai? Kurie bendruomenės nariai, Jūsų manymu, turėtų būti įtraukti? Kokių klausimų sprendimui, kokioms veikloms įgyvendinti sudarote darbo grupes, komandas? Kaip jas sudarote?
Atsakomybė ir atskaitomybė	Kokia Jūsų nuomonė apie darbuotojų atsakomybės prisiėmimą? Kodėl Jums tai (ne)svarbu?
Iniciatyva	Kokia Jūsų nuomonė apie darbuotojų iniciatyvą? Kodėl Jums tai (ne)svarbu?
Siekio, įgyvendinti PL IUĮ, paieška	Kokius dar pokyčius planuojate įgyvendinti ir kodėl? Kaip ir kada juos planuojate įgyvendinti? Kokios norite švietimo įstaigos po metų ar kelerių?
Interviu užbaigimas	Ką dar norėtumėte pasakyti, kas, Jūsų manymu, yra svarbu pradėjus vadovauti IUĮ?

Šaltinis: sudaryta darbo autorės.

Interviu metu pateikiami atviri, aiškiai suformuluoti, trumpi, lengvai suprantami klausimai, vengta akademiniių posakių, nevartota ir sąvoka PL. Vienu metu klausiama vieno klausimo. Tyrėja tyrimo dalyviams prieš interviu apie tyrimo tikslą kalbėjo abstrakčiai, smulkmeniškai nebuvo pasakojama specifinių detalių ir tik po interviu išsamiau buvo pristatomas tyrimo tikslas, atsakoma į dalyvių klausimus. Toks tyrimo pristatymas pasirinktas siekiant atviro, nevaržomo, nekreipiančio link konkrečios norimos temos (PL) tyrimo dalyvio pasisakymo. Siekdama ir skatindama tyrimo dalyvius pateikti išsamesnį, detalesnį pasakojimą, tyrėja neverbaline kalba reagavo į informantų išsakytas mintis, buvo perfrazuojamos jų išsakytos mintys, pasitikslinama, prašoma pateikti praktinės veiklos pavyzdžių. Apklausiami vadovai turi skirtingą vadovavimo patirtį, todėl buvo numatytos tik

pagrindinės temos ir klausimai. Siekiant, kad interviu būtų labiau panašus į natūralų pokalbį, klausimų pateikimo tvarkos nebuvo siekiama laikytis. Užduodant klausimus buvo atsižvelgiama į pokalbio eigą, pateikiami papildomi ar patikslinantys klausimai. Atsižvelgus į atskleidžiamojo tyrimo rezultatus, ieškoma teorinių paaiškinimų, kuriamas tolesnio tyrimo instrumentas, kuris tikrinamas atliekant daugybinių atvejų tyrimą.

2.5. Daugybinių atvejų tyrimo priemonių pagrindimas

Daugybinių atvejų tyrimo priemonių pasirinkimą lėmė pastarųjų metų mokslininkų siūlymai rinkti duomenis remiantis įvairiais informacijos šaltiniais (pavyzdžiui, stebėjimais, interviu, dokumentais, audiovizualinėmis medžiagomis ir kt.), sukurti atvejo tyrimo duomenų bazę ir išlaikyti įrodymų grandinę, siekiant išsamiai ir visapusiškai pažinti tiriamąjį vienetą (Yin, 2009; Creswell, 2012; Priya, 2014). Pasak Creswell (2012), atvejo tyrimas gali būti kokybinis metodas, kur tyrėjas per tam tikrą laiką ištyrinėja realią, realiu laiku egzistuojančią ribotą sistemą (atvejį) arba kelias ribotas sistemas (atvejus), visapusiškai ir išsamiai rinkdamas įvairius informacijos šaltinius, pateikia atvejo ir temų aprašymus. Todėl ir šiame darbe pasirinktas kokybinis daugybinių atvejų tyrimas.

Atsižvelgiant į analizuotą teorinę medžiagą (Spillane ir kt., 2001; 2004), norminių ir kitų teisės aktų analizės duomenis, analizuojamas PL įgyvendinimas, išskiriant numatomas tirti IUĮ makrofunkcijas (plataus masto užduotis) ir mikroužduotis (artefaktus), t. y. priemones (pavyzdžiui, susirinkimų protokolai, įsakymai ir pan.); rutinas – nusistovėjusias praktikas (veiklos planavimas ir pan., dienos, mėnesio rutina); struktūras (organizacinė struktūra, pavaldumas, darbo grupės, galimybė bendrauti nuotoliniu būdu) (žr. 11 lentelę). Dėmesys skiriamas PL dimensijoms, neišryškėjusioms atskleidžiamojo tyrimo metu (*atsakomybė / atskaitomybė, bendravimas / bendradarbiavimas, iniciatyva*). *Dalyvavimas priimant sprendimus* yra kaip pagrindas kitoms dimensijoms.

11 lentelė. PL tyrimo švietimo įstaigoje analizės įrankis

PL dimensijos	Makrofunkcijos	Mikroužduotys	Analizės metodas
Atsakomybė ir atskaitomybė	1. Organizacinės struktūros sudarymas. 2. Veikiančios savivaldos formos.	1. Organizacinė struktūra, darbuotojų pavaldumas. 2.1. Savivaldos grupių skaičius, sudėtis. 2.2. Darbo grupės, komandos.	Interviu su vadovu. Sutelktosios grupės diskusija. Dokumentų analizė.
Bendravimas ir bendradarbiavimas	1. Teikiant paramą kolegoms. 2. Vykdamas veiklos priežiūrą.	1.1. Bendravimo ir bendradarbiavimo būdai, pobūdis. 1.2. Bendrai įgyvendinamos veiklos. 1.3. Profesinis tobulėjimas. 1.4. Mentorystė. 2.1. IUĮ veiklos kokybės įsivertinimas. 2.2. Grįžtamojo ryšio apie veiklą teikimas.	Interviu su vadovu. Sutelktosios grupės diskusija. Vidaus dokumentų analizė. Susirinkimo stebėjimas.
Dalyvavimas priimančias sprendimus	1. Dėl asmens veiklos. 2. Dėl švietimo įstaigos veiklos. 3. Dėl išteklių paskirstymo	1.1. Dėl darbuotojų profesinio tobulėjimo. 1.2. Dėl darbo sąlygų (vieta, įranga). 2.1. Dėl ugdymo proceso priežiūros ir ugdymo kokybės užtikrinimo. 2.2. Dėl personalo (priėmimas, pozicija). 3.1. Dėl vidaus, lauko aplinkos. 3.2. Dėl ugdymo aplinkos	Interviu su vadovu. Sutelktosios grupės diskusija. Vidaus dokumentų analizė. Susirinkimo stebėjimas.

Šaltinis: sudaryta darbo autorės.

Iš 11 lentelėje pateiktų duomenų matyti, kad siekiant atskleisti, kaip *dalijamasi atsakomybe ir atskaitomybe*, tiriamos šios makrofunkcijos – organizacinės struktūros sudarymas ir veikiančios savivaldos formos. Ši pasirinkimą lemia Spillane ir kt. (2008) teiginys, kad vienas iš pagrindinių būdų siekiant suprasti, kaip atsakomybe pasidalijama, yra išnagrinėti organizacinę struktūrą. *Bendravimas ir bendradarbiavimas* atskleidžiamas analizuojant *teikiamą paramą ir vykdomą priežiūrą*. *Dalyvavimas priimančias sprendimus* vertinamas analizuojant bendruomenės sprendimus dėl asmens ir švietimo įstaigos veiklos, išteklių (materialinių, finansinių, laiko ir pan.) paskirstymo.

PL dimensija *iniciatyva* tiriama kartu su kitomis dimensijomis, t. y. tiriama *iniciatyva prisiimančias atsakomybę ir atskaitomybę, bendraujant ir bendradarbiaujant, priimančias sprendimus*.

Įgyvendinus PL, turėtų būti matomi šie PL dimensijų požymiai IUĮ veikloje (žr. 12 lentelę).

12 lentelė. PL įgyvendinimo požymiai švietimo įstaigoje

Dimensijos	PL raiškos požymiai IUĮ veikloje
Atsakomybė ir atskaitomybė	Daugiau darbuotojų įtraukiama į organizacinę struktūrą (darbo grupės, komandas). Veikia skirtingos savivaldos grupės. Daugiau darbuotojų linkę prisiimti atsakomybę. Darbuotojai rodo iniciatyvą, o vadovai ir kiti darbuotojai ją palaiko.
Bendravimas ir bendradarbiavimas	Bendraujama ir bendradarbiaujama teikiant paramą kolegoms: plėtojami bendravimo tinklai; veiklos, projektai įgyvendinami bendrai; vyksta profesinis mokymasis, tobulėjimas išorėje; dalijamasi savo žiniomis švietimo įstaigos viduje; skiriami mentorai. Bendraujama ir bendradarbiaujama vykdant priežiūrą: darbuotojai įtraukiami į įstaigos veiklos kokybės įšivertinimą; jiems teikiamas grįžtamasis ryšys apie jų veiklą. Vadovai ir darbuotojai tarpusavio santykius vertina palankiai: darbuotojai rodo iniciatyvą, o vadovai, kiti darbuotojai ją palaiko; santykiai atviri, grindžiami pasitikėjimu ir partnerystės ryšiais; vyrauja abipusė pagarba.
Dalyvavimas priimant sprendimus	Darbuotojai rodo iniciatyvą ir dalyvauja priimant sprendimus dėl: profesinio tobulėjimo, mokymosi; darbo sąlygų (darbo vieta, įranga); ugdymo proceso priežiūros ir ugdymo kokybės užtikrinimo; personalo (darbuotojų priėmimo); vidaus ir lauko aplinkos; ugdymo aplinkos.

Šaltinis: sudaryta darbo autorės.

Švietimo įstaigos vidaus dokumentų analizės tyrimo instrumento pagrindimas. Pagrindinis tikslas yra surinkti duomenis apie faktinius žmogaus įvykius ir elgesį, todėl, Yin (2009) nuomone, atvejo tyrimams naudojami įvairūs dokumentai: posėdžių darbotvarkės, pranešimų medžiaga, protokolai ir kiti rašytiniai įvykių dokumentai. Pasak šio mokslininko, dokumentai yra naudingi, net jei jie turi šališkumo požymių ar ne visuomet tikslūs. Yin (2009) nuomone, dokumentuose gali būti pateikta informacija, leidžianti patvirtinti informaciją, gautą iš kitų šaltinių, todėl peržiūredamas dokumentus tyrėjas turi likti stebėtoju ir stengtis suprasti, kam ir koku tikslu dokumentas buvo rašomas. Toks požiūris turėtų padėti išlikti kritiškam ir nebūti sukloidintam dėl randamų įrodymų. Pasak Stake (1995), šis procesas turi būti iš anksto apgalvotas, numatyti temą atskleidžiantys klausimai, pasiruošta netikėtumams. Dokumentai gali būti naudojami kitais metodais gautos informacijos įrodymams patvirtinti, papildyti ar paneigti. Šio tyrimo metu IUĮ vidaus dokumentai naudojami kitais metodais gautiems įrodymams apie PL įgyvendinimą praktikoje patvirtinti, papildyti ar paneigti.

Disertacinio tyrimo metu vykdyta trijų IUĮ vidaus dokumentų analizė (žr. 13 lentelę). Atskleidžiama *PL praktika* (PL įgyvendinimo etapai ir procesą veikiantys veiksniai).

13 lentelė. Švietimo įstaigos vidaus dokumentų analizės struktūra

Tyrimo klausimai	Tyrimo sritis ir pobūdis
Kas prisiima atsakomybę už lyderystės ir vadovavimo darbą?	Formalus atsakomybės pasiskirstymas (organizacijos valdymo struktūra, nuostatai, metiniai veiklos planai).
Kokia veikla / darbu ar funkcinė atsakomybė yra pasidalijama?	Metiniai veiklos planai, vadovo įsakymai.
Kokie etapai gali būti išskiriami ir kokie veiksniai skatina, riboja PL įgyvendinimą?	Kiti IUĮ dokumentai: strateginis planas, etikos kodeksas ir kt.

Šaltinis: sudaryta darbo autorės.

Klausimų temų gairių apie stebimus artefaktus pagrindimas. Siekiant užtikrinti renkamų duomenų pagrįstumą, atskleidžiant PL įgyvendinimą IUĮ, vykdomas *susirinkimų stebėjimas*. Pagrindinis stebėjimo tikslas yra patvirtinti arba paneigti kitais duomenų šaltiniais gautus duomenis apie PL kiekvienoje iš tiriamų švietimo įstaigų. Pasak Creswell (2012), *stebėjimas* yra viena iš pagrindinių duomenų rinkimo priemonių atliekant kokybinius tyrimus. Tiesioginio stebėjimo privalumas yra tai, kad stebimi realūs įvykiai realiu laiku ir realiame kontekste (Yin, 2009). Anot šio mokslininko, stebėjimas užima daug laiko, gali daryti įtaką, iškreipti realių situacijų eigą. Galima stebėti susirinkimus, kitas veiklas, dalyvius, jų bendravimą, pokalbius ir savo elgesį (Yin, 2009; Creswell, 2012). Stebėjimas gali vykti ir to paties vizito, kai daromas interviu, metu. Bryman (2004) mano, kad stebėjimas yra priimtinas metodas, gali suteikti naudingos informacijos, bet pripažįsta, kad daugelis mokslininkų, atliekančių kokybinius lyderystės tyrimus, apsiriboja interviu ir dokumentų analize. Pasak Bryman (2004), mokslininkai dažniausiai nesirenka stebėjimo kaip tyrimo metodo todėl, kad jis užima daugiau laiko. Norint stebėti, reikia vykti į tam tikrą vietą (švietimo įstaigą, kurioje atliktas tyrimas), gali kilti klausimas, ką stebėti. Bryman (2004) nuomone, stebėti lyderystės veiksmus gali būti nelengvas dalykas ir todėl, kad tyrėjai gali susidurti su prieigos problemomis, t. y. tyrimo dalyviai gali nenorėti skirti reikiamo laiko ar gali būti susirūpinę dėl konfidencialumo užtikrinimo. Pats tyrėjas gali nerimauti, kad jo buvimas gali iškreipti stebimus dalykus. Nepaisydama visų šių daugeliui tyrėjų kylančių abejonių, disertacijos autorė nutarė įtraukti stebėjimą kaip papildomą metodą kitais tyrimo metodais gautų duomenų patikimumui užtikrinti.

Remiantis Stake (1995) siūlymais, pasirinkta duomenų rinkimo forma, kurioje būtų ne tik vietos informacijai įrašyti, bet kuri atkreiptų dėmesį į betarpiškai rūpimus klausimus. Todėl šio tyrimo atveju iš anksto numatyti stebėjimo artefaktai, jų sąsaja su PL dimensijomis, išsikelti klausimai, padedantys atsakyti į empirinio tyrimo klausimus (žr. 4 priedą). Pasirinktas

nedalyvaujamasis stebėjimas, kada tyrėjas stebi iš šalies, nėra stebimos grupės narys, duomenys fiksuojami tiesiogiai, nedalyvaujant vykstančioje veikloje ir nebendraujant su stebimais žmonėmis (Creswell, 2012). Kiekvienoje IUI buvo stebimi skirtingi darbuotojų susirinkimai, nes kiekviena bendruomenė skirtingai organizuoja savo veiklą. Vadovai, atsižvelgdami į įstaigos veiklą konkrečiu laikotarpiu, veiklą reglamentuojančius dokumentus, disertantei leido stebėti du darbo grupių susirinkimus, vieną pedagogų susirinkimą, vieną pedagogų tarybos posėdį, vieną visuotinį darbuotojų susirinkimą (žr. 5 priedą). Prieš stebėjimą vadovas trumpai pristatydavo tyrėją – disertacijos autorę, kuri išsamiau apie tyrimą ir stebėjimo tikslus nepasakodavo. Tyrėja iš anksto būdavo pasiruošusi stebėjimo protokolo formą su stebėjimo tikslais, buvo rašomi pastebėjimai, pamąstymai, įžvalgos, pirminės interpretacijos (žr. 12, 22, 23, 34, 35 priedus).

Vadovo interviu klausimų temų gairių pagrindimas. Pasak Stake (1995); Yin (2009), vienas iš svarbiausių informacijos šaltinių, vykdant atvejo tyrimą, yra interviu. Kaip pastebi šie mokslininkai, asmenys, dalyvaujantys interviu, gali pateikti svarbių įžvalgų apie reiškinį ar įvykius, pateikti nuorodų į kitus tyrimui svarbius įrodymų šaltinius. Todėl vykdant interviu svarbu viso pokalbio metu sekti savo tyrimo liniją, atspindinčią atvejo tyrimo protokolą, ir užduoti nešališkus klausimus. Į interviu įtraukti klausimai, atskleidžiantys anksčiau minėtų keturių PL dimensijų raišką, PL įgyvendinimo situaciją švietimo įstaigoje, padedantys išskirti teorijoje aprašytus PL, kaip pokyčio, įgyvendinimo etapus ir veiksnius, turinčius įtakos PL įgyvendinimui (žr. 6 priedą). Vadovų interviu (charakteristikų suvestinė 7 priede) atliktas laikantis tų pačių principų, kaip ir atskleidžiamojo tyrimo metu. Vadovai prieš tyrimą supažindinti su orientaciniu interviu klausimynu.

Sutelktųjų grupių diskusijos klausimų temų gairių pagrindimas. Pasak Gaižauskaitės (2012), sutelktos grupės diskusija yra kokybinis tyrimo metodas su tikslingai atrinkta grupe, sutelktas į konkrečią tyrimo temą. Sutelktoje grupėje yra siekiama dalyvių sąveikos, diskusijos tyrimui aktualia tema. Aktyvi diskusijos dalyvių tarpusavio sąveika teikia papildomą vertę šiam metodui, lyginant jį su kitais (individualiais interviu ar apklausa) (Gaižauskaitė, 2012). Sutelktųjų grupių diskusijas, kaip tinkamą metodą tyrimo duomenims rinkti, mini Creswell (2012) ir kt. Neapsiriboti vadovų interviu, bet vykdyti sutelktųjų grupių diskusijas paskatino siekis iš skirtingų lyderystės sąveikos dalyvių kalbos susidaryti bendrą švietimo įstaigoje vykstančios realybės vaizdą, visapusiškai pažinti tiriamą reiškinį. Sutelktųjų grupių diskusijos su darbuotojais vykdomas vertinant tas pačias keturias PL dimensijas, kaip ir vadovų interviu metu (žr. 8 priedą).

Sutelktųjų grupių diskusijos buvo vykdomos pagal iš anksto parengtas klausimų temų gaires. Darbuotojai prieš buvo supažindinti su diskusijos tema, klausimai iš anksto nebuvo pateikiami. Siekta laikytis klausimų pateikimo tvarkos, tačiau, atsižvelgiant į diskusijos eigą, planas buvo koreguojamas. Buvo pateikiami atviri, aiškiai suformuluoti klausimai, vienu metu buvo klausama vieno klausimo. Stengtasi nevertoti mokslinių sąvokų. Klausimai sudaryti iš teminių blokų, užduodami visiems diskusijos dalyviams, o į kiekvieną asmeniškai kreipiamasi tik skatinant išsakyti mintį, aktyviau dalyvauti diskusijoje. Nuo bendrų klausimų pereinama prie detalizuojančių. Atsižvelgiant į informantų atsakymus, klausimai tikslinami, persakomi kitais žodžiais. Buvo siekiama skatinti diskusiją, pasitikslinti netiksliai išreikštą mintį, pateikti praktinės veiklos pavyzdžių. Tyrėja perfrazuodavo informantų išsakytas mintis, neverbaline kalba reaguodavo į informantų atsakymus. Buvo siekiama į vieną klausimą gauti visų informantų atsakymus.

2.6. Atvejų parinkimo pagrindimas, tyrimo dalyviai, tyrimo validumas

Pasak Creswell (2012), renkantis kokybinį atvejo tyrimą, susiduriama su iššūkiais, pavyzdžiui, kokį atvejį pasirinkti (kokią ribotą sistemą tirti); tirti vieną ar kelis atvejus; kiek atvejų tirti. Creswell (2012) pastebi, kad mokslininkai paprastai pasirenka ne daugiau kaip keturis ar penkis atvejus. Pasirinkus keletą atvejų, susiduriama su analizės gilumo stokos rizika. Sunkumų gali kilti siekiant nuodugniai ištirti atvejį, nes tam reikia surinkti ir ištirti nemažai empirinės medžiagos, kas neretai tampa iššūkiu tyrėjui. Todėl šiam disertaciniam tyrimui, siekiant atskleisti analizuojamą socialinę reiškinį – PL įgyvendinimą, pasirinkti tirti trys atvejai, kaip optimalus skaičius siekiant atvejo tyrimo gilumo. Tyrime dalyvavo šių švietimo įstaigų vadovai, o sutelktųjų grupių diskusijoje – 25 darbuotojai (A8 – 8, K7 – 9, S3 – 8), kurie buvo darbo vietoje ir sutiko dalyvauti. Sutelktosios grupės dydį lėmė mokslinėje literatūroje pateikiamos rekomendacijos. Pasak Gaižauskaitės (2012), rekomenduojamas sutelktosios grupės dalyvių skaičius yra nuo 6 iki 12 žmonių. Kaip pažymi ši mokslininkė, mokslinėje literatūroje nurodomas optimalus tikslinės grupės diskusijos dalyvių skaičius gali skirtis, bet dažniausiai svyruoja nuo 5 iki 15 dalyvių vienoje grupėje. Taigi, šiame empiriniame tyrimo pasirinktas vienos sutelktosios grupės dalyvių skaičius atitinka rekomenduojamą dydį. Siekiant geriau suprasti tiriamą reiškinį, atskleisti požiūrių apie tiriamą reiškinį įvairovę, į diskusiją buvo kviečiami skirtingas pareigas ir patirtį turintys darbuotojai. Visi informantai (vadovai, sutelktųjų grupių diskusijų dalyviai) yra moterys. Iš *informantų* (darbuotojų)

charakteristikų suvestinės (žr. 9 priedą) matyti, kad tyrime dominavo pedagogai (iš 25 dalyvių – 13 pedagogų).

Tyrimo validumas (tinkamumas ir patikimumas). Buvo naudojamos mechaninės duomenų įrašymo (diktofonas) ir saugojimo priemonės (kompiuterinės laikmenos). Pati tyrėja rinko duomenis. Siekiant užtikrinti tyrimo validumą, t. y. kad tyrimo rezultatai atspindėtų realią situaciją, būtų tikslūs ir būtų galima jais pasitikėti, šio disertacinio darbo tyrimo ataskaitos buvo pateikiamos informantams. Informantai įvertino jų tikslumą, pateikė pastebėjimus, į kuriuos buvo atsižvelgta rengiant galutinę tyrimo ataskaitą. Siekiant tiksliau pažinti tiriamą reiškinį, užtikrinti objektyvumą, tyrimo validumą, gautų duomenų ir išvadų pagrįstumą, taikoma metodų ir šaltinių trianguliacija (duomenys renkami skirtingais metodais, iš skirtingų šaltinių). Tai leidžia teigti, kad tyrimas validus, o išvados pagrįstos.

Apibendrinant galima teigti, kad tyrimo atvejų skaičius yra paremtas daugybinių atvejų tyrimo specifika. Konkretūs tyrimo atvejai atrenkami remiantis trimis esminiais kriterijais. Tyrimo dalyvių švietimo įstaigoje imtis pagrįsta atvejų sutelktųjų grupių diskusijų organizavimo specifika. Visa tai, disertacijos autorės nuomone, užtikrina pateikiamų duomenų patikimumą, tyrimo validumą.

2.7. Tyrimo organizavimas, etika ir ribotumai

Tyrimo eiga. Vykdamas daugybinių atvejų tyrimą, buvo atsižvelgta į Yin (2009) išsakytą mintį, kad daugybinių atvejų tyrimo dizainas turėtų remtis replikacijos logika, t. y. tyrėjas atkartotų tyrimo procedūras kiekviename atvejyje. Todėl visose IUĮ buvo naudoti tie patys duomenų rinkimo metodai, tos pačios tyrimo procedūros, tuo pačiu eiliškumu. Bendraujant su informantais jų darbo vietoje (S3 atveju) ar per nuotoliniu būdu (A11 ir K8 atvejais) buvo gauti pasirinktų IUĮ vadovų žodiniai sutikimai vykdyti tyrimą jų švietimo įstaigoje, surinkti sociodemografiniai duomenys apie įstaigos veiklą ir situaciją, darbuotojus ir patį vadovą. Šie interviu buvo fiksuojami užsirašant informanto atsakymus ir neįrašant jų į diktofoną. Atvejo tyrimo metu atlikti du vadovų interviu (o kartu su atskleidžiamuoju tyrimu tie patys vadovai apklausti tris kartus). Prieš atvejo tyrimą vadovams pristatyta tyrimo esmė, aptarti tyrimo metodai, sutartas stebėjimo, interviu su vadovu ir sutelktųjų grupių diskusijų laikas, vieta, forma. Vėlesnių susitikimų metu gauti vadovų rašytiniai sutikimai dėl tyrimo vykdymo. Stebėjimas, interviu su vadovais ir sutelktųjų grupių diskusijos buvo vykdomos disertacijos autorei vykstant į informantų darbo vietą. Į kiekvieną IUĮ buvo vykstama 2–3 kartus.

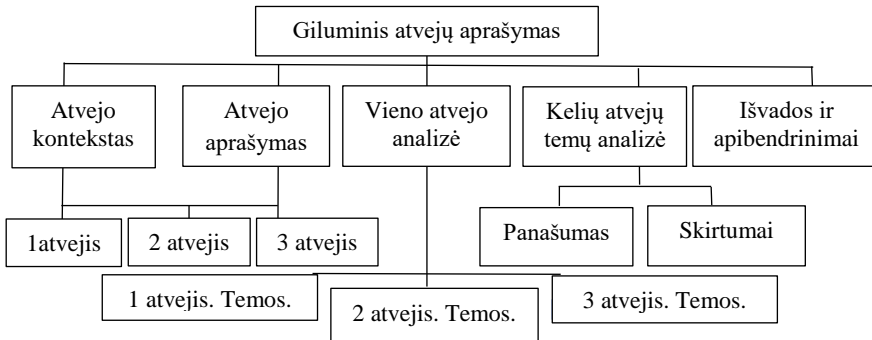
Tyrėja prisitaikydavo prie informantų užimtumo, įstaigos veiklos ir vykdė tyrimą informantams patogiu, jų parinktu laiku. Visi susitikimai vyko darbo dienomis, tyrimo lauke (informantų darbovietėse). Prieš tyrimą buvo aptariama tyrimo eiga, garantuojamas informantų konfidencialumas. Informantai dalyvavo tyrime laisva valia, gauti jų sutikimai raštu dalyvauti tyrime ir įrašyti interviu į diktofoną, stebėti susirinkimą nedarant garso įrašo, bet tyrėjui rašant stebėjimo protokolą. Pirminiai tyrimo duomenys yra saugomi disertacijos autorės.

Interviu garso įrašai su informantais, siekiant atlikti duomenų analizę, buvo perkelti į rašytinį tekstą. Transkripcija rašoma tyrėjo ir informanto (-ų) dialogo forma pagal pusiau struktūruoto klausimyno gaires. 10 min. garso įrašo transkribavimas vidutiniškai truko 1 valandą. Vadovų interviu transkribavimo trukmė apie 16 val. (garso įrašų trukmė 2 val. 29 min. 47 sek.), 29 puslapiai transkripcijos teksto. Sutelktųjų grupių diskusijos transkribavimas truko apie 13 val. (garso įrašų trukmė 2 val. 13 min. 51 sek.), 31 puslapis transkripcijos teksto. Sutelktųjų grupių diskusijos transkribavimas užtruko ilgiau dėl prastesnės garso įrašo kokybės (informanto nerišlus, tylus, su stipriu akcentu ar neaiškus kalbėjimas; girdimi pašaliniai aplinkos triukšmai). Duomenų rinkimo etape buvo laikomasi geranoriškumo principo, t. y., informantui nesupratus klausimo, buvo užduodami tikslinamieji klausimai, perfrazavimai. Informacija, galinti identifikuoti informantą, laikoma konfidencialia. Informantų duomenys, leidžiantys jį atpažinti, atsakymai yra koduojami.

Duomenų analizės metodų pagrindimas. Tyrimo duomenys apdoroti taikant kokybinės turinio analizės metodą. Šis metodas yra tinkamas analizuoti socialinius reiškinius, kuriais atskleidžiamos tyrimo dalyvių bendraujant išreiškiamos patirtys. Jas susiejus su socialiniu kontekstu, išskiriamos prasmės ar reikšmės. Kokybinė turinio analizė atlikta laikantis tyrimo duomenimis grįstos deduktyvios ir induktyvios kategorijų ir subkategorijų sudarymo logikos. Duomenų analizės būdas – tai žodinis informacijos apibūdinimas ir loginis aiškinimas. Kokybinė turinio analizė atliekama laikantis Holloway, Todres (2003) išskirtų etapų, kada vykdomas duomenų: daugkartinis skaitymas ir permąstymas; kodavimas; kodų grupavimas į kategorijas; struktūros išryškimas išskiriant atskiras temas ir duomenų integravimas į teorinį kontekstą.

Atskleidžiant dalyvių pokalbių prasmę, turinio analizės metu išskirti reikšmingi teksto vienetai suskaidyti į mažesnes dalis, dalys suskirstytos į kategorijas, atlikta atskirų kategorijų analizė nustatant subkategorijas, charakterizuojant turinį, tarpusavio sąsajas (Denscombe, 2014). Vadovautasi

Creswell (2012) duomenų kodavimo šablonu daugybinių atvejų tyrimui (žr. 19 pav.):



19 pav. Duomenų kodavimas daugybinių atvejų tyrime
Šaltinis: Creswell, 2012.

19 paveiksle matyti proceso eiga: kuriami kodai kiekvieno atvejo kontekstui ir aprašymui, kiekvieno atvejo temoms. Vėliau vykdoma kelių atvejų temų analizė (panašumai ir skirtumai) ir galiausiai kuriami išvadų ir apibendrinimų kodai.

Tyrimo ribotumai. Tyrimas apėmė tik miesto savivaldybei pavaldžias IUĮ, kurios panašios savo dydžiu, vykdoma veikla, ugdytinių amžiumi. Nebuvo analizuotas PL įgyvendinimas privačiose įstaigose ir įstaigose, kurios yra kaimiškose vietovėse, siekiant atskleisti subtilius PL įgyvendinimą veikiančius veiksnius, priklausančius nuo vietos savivaldos švietimo politikos. Analizuotas PL įgyvendinimas iš naujai IUĮ pradėjusio vadovauti vadovo pozicijos, todėl nesiekta apimti patyrusio vadovo, ilgą laiką dirbančio toje pačioje IUĮ, ir vadovų, vienu metu vadovaujančių daugiau nei dviem švietimo įstaigoms, atvejų.

Norminių ir kitų teisės aktų, švietimo įstaigos vidaus dokumentų analizė yra ribojama interpretacinio konteksto, nes teisės aktuose dažniausiai nėra konkrečiai įvardyta PL sąvoka, o minimi jos bruožai. Taip pat ne visos teisės aktuose vartojamos sąvokos pasižymi objektyviu turiniu. Empirinis tyrimas buvo kokybinio pobūdžio ir nesirėmė kiekybiniais duomenimis, kurie galimi vykdant daugybinių atvejų tyrimus. Disertacijos autorė tyrimo metu pastebėjo, kad ne visi informantai tinkamai suprato klausimus. Ypač tai buvo pastebima su darbuotojais (ne pedagogais). Kadangi sutelktųjų grupių diskusijos buvo vykdomos darbo metu, jose galėjo dalyvauti ne visi norintys darbuotojai, nes dėl veiklos specifikos darbuotojai privalėjo būti darbo vietoje (t. y. su ugdytiniais). Interviu metu gaunamai informacijai poveikį galėjo turėti kasdienės institucinės situacijos, emocinė būklė, darbo krūvis ir kiti subjektyvūs veiksniai.

3. PASIDALYTOSIOS LYDERYSTĖS ĮGYVENDINIMO ŠVIETIMO ĮSTAIGOJE EMPIRINIO TYRIMO REZULTATAI

3.1. Norminių ir kitų teisės aktų analizės rezultatų pristatymas

Atliekant kokybinę dokumentų turinio analizę, siekiama atskleisti realius PL įgyvendinimo Lietuvos švietimo įstaigose kontekstus. Analizei pasirinkti disertacijos rašymo metu (2017–2021 m.) galioję dokumentai, kurie oficialiai skelbiami Teisės aktų registre, todėl laikytini patikimais. Naudojami oficialiose institucijų interneto svetainėse skelbiama informacija.

3.1.1. Nacionalinė ir vietos savivaldos švietimo politika

Politinis kontekstas, pasak Hallinger (2018), formuoja švietimo įstaigų lyderių įsitikinimus, požiūrį, praktiką. Sąvoka *PL* daugelyje analizuotų Lietuvos, vietos savivaldos dokumentų neminama, bet minima *lyderystė*, *PL bruožai*.

Lietuvos pažangos strategijoje „Lietuva 2030“ (2012), akcentuojamas sumanus (lyderystę skatinantis) valdymas. Siekiama sumanios visuomenės – organizuotesnės, geranoriškos, ieškančios susitarimo, vedančios bendruomeniškumo ir pasitikėjimo kultūros link. Būtent *pasitikėjimo kultūra* yra svarbi prielaida ir PL. Sumani visuomenė – tai veikli visuomenė, kurioje skatinama ir ugdoma lyderystė, mokėjimas dirbti komandoje, stiprinamas visuomenės organizuotumas, ugdomi bendruomenių lyderiai, remiamos jų iniciatyvos. Išsakoma mintis, kad šalies pažangai svarbios vertybės įtvirtinamos kartu su visuomenės branda ir sąmoningumo augimu. Todėl kryptingai turi keistis visuomenės institucijos ir gyvenimo sritys. Vertinama nuo mažens ugdoma lyderystė.

„Lietuva 2030“ (2012) pristatytas valstybės pažangos siekių sritis ir švietimą sieja solidarumas, veiklumas, mokymasis visą gyvenimą, o sąsajos atsispindi *Valstybinėje švietimo 2013–2022 metų strategijoje* (2013). Dokumente pripažįstama, kad svarbi švietimo (sistemos) kultūra, t. y. susitarimai dėl tikslų, principų, savarankiškumas, savivalda, lyderystė, sprendimų pagrįstumas ir atskaitomybė.

Įstaigos, vietos bendruomenės, kitų suinteresuotų šalių svarba aktualizuota *Geros mokyklos koncepcijoje* (LR ŠMM, 2015). Teigiama, kad koncepcija yra skirta ne tik mokiniams, mokytojams, švietimo įstaigų vadovams, švietimo valdymo subjektams, bet ir mokinių tėvams, visuomenei. Nusakant pagrindines vertybes, švietimo įstaigos veiklos tobulinimo kryptį,

akcentuojama, kad veikloje turi būti vadovaujamosi pamatinėmis humanistinėmis vertybėmis, ugdymą grindžiant prasmės, atradimų ir asmens ugdymo(si) sėkmės siekimu, savo veikloje vadovaujantis švietimo įstaigos bendruomenės susitarimais ir mokymusi. Siekiama, kad švietimo įstaigos vizija ir strategija būtų kuriama darbuotojų, mokinių ir jų tėvų, vietos bendruomenės ir švietimo įstaigos savininko teises ir pareigas įgyvendinančios institucijos, kad visi prisiimtų atsakomybę už tikslų įgyvendinimą. Teigiama, kad veiklos, įvykių ir nuotykių iniciatoriumi bei lyderiu gali būti bet kuris švietimo įstaigos bendruomenės narys. Skiriamas dėmesys ir PL (didelę dalį sprendimų priima bendruomenė, veikloms vadovauja įvairūs jos nariai, skatinama asmeninė iniciatyva).

LR švietimo įstatymas (1991) reglamentuoja Lietuvos švietimo įstaigų (ir IUĮ) valdymą ir savivaldą. Jame teigiama, kad švietimo valdymo paskirtis yra vadybos priemonėmis (stebėseną, planavimą, įgaliojimų ir atsakomybės paskirstymu ir priežiūra) laiduoti valstybės švietimo politikos vykdymo kokybę. Numatyta, kad švietimo įstaigų aukščiausia savivaldos institucija yra įstaigos taryba, sudaryta iš mokinių, mokytojų, tėvų ir vietos bendruomenės atstovų. Savivaldos sudarymo procedūros, sudėtis, veikla yra reglamentuojami švietimo įstaigos nuostatuose, kuriuos tvirtina savivaldybės taryba, todėl galimi skirtumai skirtingose savivaldybėse. Įstaigos taryba pagal kompetenciją priima sprendimus, daro įtaką vadovo priimamiems sprendimams, atlieka visuomeninę švietimo įstaigos valdymo priežiūrą. Švietimo įstaigos vadovas atsako už: demokratinį valdymą; bendruomenės narių informavimą; skaidrius sprendimus; bendradarbiavimą grįstus santykius ir pan. Kiekvienais metais vadovas teikia, o mokyklos taryba vertina jo metų veiklos ataskaitą, teikia savo sprendimą dėl ataskaitos mokyklos savininko teises ir pareigas įgyvendinančiai institucijai. Nuo to, pritaria įstaigos taryba ar ne įstaigos vadovo veiklos ataskaitai, priklauso galutinis vadovo veiklos įvertinimas ir su tuo susijęs jo darbo užmokestis. Švietimo įstatyme (1991) yra numatytos ir vadovų terminuoto darbo kadencijos. Taigi, galima daryti prielaidą, kad vadovas gali būti suinteresuotas ne į ilgalaikę perspektyvą nukreiptų, o į trumpalaikių ir populiarių, patrauklių bendruomenei sprendimų priėmimą, į trumpalaikių tikslų įgyvendinimą, t. y. į tokių tikslų, kurių įgyvendinimo rezultatus galima pamatyti per gana trumpą laikotarpį (metus ar vadovo kadenciją). Tuo tarpu mokslinės literatūros analizė atskleidė, kad PL įgyvendinimas yra ilgai trunkantis procesas, ypač tais atvejais, kai norima matyti PL organizacinėje kultūroje. Įstaigos tarybos atsakomybės klausimas nei Švietimo įstatyme, nei įstaigų nuostatuose, nei kituose dokumentuose nėra apibrėžtas. Įstaigos tarybai nerodant iniciatyvos, aktyviai nedalyvaujant

savivaldoje, atsakomybė už laiku nepriimtus / nesuderintus sprendimus tenka įstaigos vadovui.

LR švietimo įstatyme (1991) numatyta, kad švietimo įstaiga rengia strateginį planą, o vadovas vadovauja jo ir metinių veiklos planų, švietimo programų rengimui, juos tvirtina ir vadovauja jų vykdymui. Strateginiam, metiniam veiklos planui turi pritarti mokyklos taryba. Vadovaujantis *LR vietos savivaldos įstatymu* (1994), švietimo įstaigų metiniai veiklos planai yra savivaldybės strateginio veiklos plano programų ar jų dalies įgyvendinimą detalizuojantys dokumentai, todėl galimi švietimo įstaigų planavimo dokumentų rengimo skirtumai skirtingose savivaldybėse.

Vykdam bendrojo ugdymo mokyklų veiklos išorinį vertinimą, nuo 2017 m. dėmesys skiriamas 4 veiklos vertinimo sritims, iš kurių viena yra *lyderystė ir vadyba* (LR ŠMM, 2017). Aiškiai numanoma ir PL, t. y. mokykloje skatinama ugdytis lyderystės gebėjimus, visi bendruomenės nariai skatinami rodyti iniciatyvą, priimti atsakomybę už sprendimus, jų įgyvendinimą, diskutuoti ir veikti kūrybiškai. IUĮ veiklos kokybės išorinis vertinimas nacionaliniu mastu dar nėra vykdomas. Už išorinį šių įstaigų veiklos kokybės vertinimą yra atsakingos savivaldybės, todėl galimi skirtumai savivaldybėse. Kadangi Lietuvos švietimo sistema yra decentralizuota, įstaigoms palikta galimybė priimti sprendimus dėl valdymo, ugdymo turinio, priemonių, todėl galimi skirtumai ir tarp savivaldybėje esančių to paties tipo švietimo įstaigų.

Galima teigti, kad Lietuvos, švietimo strateginiuose ir kituose dokumentuose įvardijamas siekis, kad visuomenė, valdymas būtų sumanūs, t. y. kad keistųsi visuomenės institucijos, būtų stiprinamos bendruomenės, einama link bendro susitarimo, bendruomeniškumo ir pasitikėjimo kultūros, o valdymas būtų vedantis link lyderystės. Išsakomas siekis, kad keistųsi ir švietimo (sistemos) kultūra (stiprėtų mokyklų savarankiškumas, savivalda, lyderystė ir pan.). Tai galima įvertinti kaip PL švietimo įstaigoje skatinančius, stiprinančius veiksnius. O Švietimo įstatyme (1991) numatytas kasmetinis vadovų atsiskaitymas mokyklos savivaldai, vadovų penkerių metų kadencijos leidžia kelti prielaidą, kad vadovai gali būti suinteresuoti įgyvendinti trumpalaikius ir bendruomenei patrauklius sprendimus. Įvertinus tai, kad PL įgyvendinimas yra ilgalaikis procesas, šiuos veiksnius galima vertinti kaip ribojančius PL įgyvendinimą. Galimi iššūkiai įgalinant švietimo įstaigos bendruomenę (iniciatyvos, atsakomybės ir atskaitomybės klausimai). LR vietos savivaldos įstatymas (1994) lemia dalį skirtumų savivaldybėse, o švietimo sistemos decentralizacija – skirtumus tarp to paties tipo švietimo įstaigų. Todėl tikslinga PL įgyvendinimo tyrimus vykdyti skirtingose savivaldybėse.

Institucinis kontekstas atskleidžia, kokia yra, pasak Hallinger (2018), švietimo sistema ir sąlygos PL įgyvendinimui. Lietuvos švietimo sistema apima ikimokyklinį, priešmokyklinį, pradinį, pagrindinį, vidurinį, povidurinį ugdymą, aukštojo išsilavinimo nesuteikiantį mokymą, aukštąjį mokslą. Kadangi disertacinis tyrimas atliekamas Lietuvos IUĮ, išsamiau aprašoma šios švietimo sistemos grandies specifika.

Ikimokyklinio ugdymo aprėptis. Per pastaruosius keletą metų pagal ikimokyklinio ugdymo (toliau – IU), priešmokyklinio ugdymo (toliau – PU) ir pradinio ugdymo programas ugdomų vaikų padaugėjo, o ugdomų pagal pagrindinio ir vidurinio ugdymo programas – sumažėjo (10 priedas). IU prieinamumą padidino steigėjų kaimo vietovėse panaudojamos dėl mokinių skaičiaus mažėjimo likusios laisvos patalpos bendrojo ugdymo mokyklose („Lietuva. Švietimo būklės...“, 2018). Augantis institucijų ir vaikų, įtrauktų į IU, skaičius rodo, kad strateginiuose dokumentuose iškeltas lyderystės plėtros poreikis taip pat auga, įtraukdamas dar didesnę visuomenės dalį.

Švietimo įstaigų darbo sąlygos. Lietuvoje, skirtingai nei bendrojo ugdymo mokyklos, IUĮ savo veiklą dažniausiai vykdo visus metus, nes LR teisės aktai nereglamentuoja jokių visuotinių atostogų ugdytiniais. Daugelis IUĮ, atsižvelgdamos į tėvų poreikius, sudaro sąlygas ugdytiniais įstaigoje praleisti 10 ar net 12 val. per dieną. Tuo tarpu bendrasis ugdymas vyksta vidutiniškai 4–5 val. pradinėse klasėse ir 6–7 val. aukštesnėse klasėse. Kadangi Lietuvoje IUĮ veiklos organizavimo, finansavimo klausimus sprendžia savivaldybės taryba, galimi ir kiti skirtumai. Pavyzdžiui, vietos savivalda gali priimti sprendimus dėl IU, PU organizavimo modelių ir nustatyti skirtingą darbuotojų etatų skaičių grupėje, kartu ir skirtingą laiką darbuotojams bendrauti tarpusavyje. Laikas, skirtas darbuotojų bendravimui ir bendradarbiavimui, mokymuisi, šių veiklų sistemingumas yra svarbus veiksnys siekiant sėkmingai įgyvendinti PL (Ovando, 1996; Carpenter, 2015).

Pedagogų darbo trukmė. Mokytojo, dirbančio pagal bendrojo ugdymo programas, darbo laikas per savaitę yra 36 valandos (iš jų ne daugiau kaip 24 valandos yra skirtos privalomiesiems dalykams mokytį) (LR valstybės ir..., 2017). Kitos valandos skirtos funkcijoms, susijusioms su kontaktinėmis valandomis, ir funkcijoms, susijusioms su veikla mokyklos bendruomenei, vykdyti (bendradarbiauti su pedagogais, mokinių tėvais ir mokyklos partneriais; vadovauti klasei, įstaigos veiklai įsivertinti ir kt.). IU pedagogai iš viso dirba 36 val. per savaitę, iš kurių tik 3 valandos skirtos netiesioginiam darbui su vaikais (metodinei veiklai). Šie skirtumai gali kelti sunkumų IUĮ vadovams, siekiantiems įgyvendinti PL. Skirtingas *ugdytinių amžius*,

glaudesnis bendravimas su tėvais, tai, kad IU yra neformalus ugdymas, taip pat gali turėti įtakos PL įgyvendinimui.

IU sektorius pastaruosius keletą metų auga (daugėja įstaigų, grupių, vaikų skaičius). Tai rodo, kad strateginiuose dokumentuose iškeltas lyderystės švietimo įstaigose poreikis auga. IUĮ darbo sąlygos, veiklos pobūdis gana ženkliai skiriasi nuo bendrojo ugdymo. Šie skirtumai svarbūs, nes PL yra įgyvendinama per sąveiką. Kuo daugiau darbuotojai įtraukti į savo tiesioginių funkcijų įgyvendinimą (ugdymą, vaikų priežiūrą), tuo sudėtingiau rasti laiko tarpusavio sąveikai, idėjų generavimui, jų aptarimui. Todėl galima kelti prielaidą, kad dėl IUĮ veiklos specifiškumo matomos ribotos galimybės darbuotojų tiesioginiam bendravimui, bendradarbiavimui, mokymuisi, gali kilti problemų užtikrinant šių veiklų sistemingumą. Todėl tampa svarbūs nuotolinio bendravimo ir bendradarbiavimo tinklai. Mažas ugdytinių amžius ir todėl glaudus bendravimas su ugdytinių tėvais, tai, kad IU yra neformalus ugdymas, gali sudaryti sąlygas dalytis lyderyste didesnę įstaigos bendruomenės dalį.

Mokyklos tobulinimo kontekstas apibrėžia pagrindinių švietimo įstaigos vadovo uždavinių pobūdį. Pasak Urbanovič, Navickaitės (2016), Dambrauskienės, Liukinevičienės (2017), Dambrauskienės (2018), Žukauskienė, Bernatavičienė (2021), Lietuvos švietimo politika suinteresuota lyderyste. Lietuvos pažangos strategijoje „Lietuva 2030“ (2012), Valstybinėje švietimo 2013–2022 metų strategijoje (2013), LR švietimo įstatyme (1991) akcentuojama sąveikos su įstaigos bendruomene, demokratinio valdymo, bendradarbiavimu grįstų santykių, skaidriai priimamų sprendimų, bendruomenės narių informavimo svarba. Geros mokyklos koncepcijoje (LR ŠMM, 2015) minima, kad vadovavimas ir lyderystė turi būti pasidalyti (didelę sprendimų dalį priima bendruomenė, jos nariai vadovauja veikloms, skatinama asmeninė iniciatyva).

ŠMM inicijuotas projektas „Lyderių laikas“ sudarė platesnes galimybes vystyti švietimo bendruomenių lyderystės kompetencijas, buvo stiprinamas švietimo valdymo decentralizavimas, skatinamas bendruomenių savarankiškumas, gerinama ugdymo kokybė (Valuckienė ir kt., 2015). Projekto tikslas – sukurti paramos savarankiškiems lyderiams infrastruktūrą, plėtojant vadybines kompetencijas, atveriant naujas karjeros galimybes, tobulinant, remiant ir išlaisvinant mokyklą, įgalinant švietimo bendruomenę ir kiekvieną jos narį. Projektas pasižymėjo sistemine prieiga, t. y. buvo siekiama mokyklų ir visos švietimo sistemos tobulinimo pritraukiant, puoselėjant ir ugdant lyderius visuose lygmenyse (klasėje, mokykloje, vietos savivaldoje ir nacionaliniu mastu). Projektas ilgalaikis: 1 etapas – 2009–

2011 m. (konceptualių dokumentų rengimas); 2 etapas – 2011–2015 m. (1 etapo veiklų išbandymas 15-oje savivaldybių) ir 3 etapas – 2017–2020 m. (veiklų sklaida likusiose 45-iose savivaldybėse).

Projekto, skirto švietimo lyderystei Lietuvoje tobulinti (2019–2020 m.), iniciatoriai ŠMSM, finansuojama iš ES struktūrinių reformų rėmimo programos, įgyvendinama kartu su Europos Komisija. Pagrindinis tikslas yra švietimo lyderystės tobulinimas, sukuriant nuoseklią paramos ir pagalbos švietimo įstaigų vadovams sistemą, pritraukiant talentingus bei kompetentingus kandidatus į vadovų pareigas. Projekto veiklos rezultatas – parengtos „*Lyderystės ir vadovavimo švietimo įstaigose stiprinimo gairės*“ (LR ŠMSM, 2020), kuriose pateikti pasiūlymai, kaip kurti ir tobulinti sistemą, įgalinančią efektyviai, kokybiškai veikti vadovus: švietimo įstaigų lyderių rengimas, vadovų rezervo stiprinimas, pagalba ir konsultavimas, karjeros tęstinumo galimybių užtikrinimas.

Projektas „*Parama mokyklų vadovams, ugdymo turinio reformos Lietuvoje lyderiams*“ (2020–2022 m.) yra parengtas ŠMSM, įgyvendinamas drauge su Nacionaline švietimo agentūra (remiamas Europos Komisijos ir Britų Tarybos) (NŠA, 2020). Tikslas – pasirengti atnaujinto ugdymo turinio įgyvendinimui, daug dėmesio skiriant mokyklų vadovams. Veiklomis numatoma keisti mokyklos vadovavimo modelį, perkelti prioritetą nuo infrastuktūros valdymo į ugdymo turinio vadybą.

Mokyklos tobulinimo kontekstas skatina kaitą visoje švietimo sistemoje. Vadovai raginami keisti švietimo įstaigų valdymą, struktūrą ir kultūrą (bendruomenės vertybes, papročius, įprastą darbo ir bendravimo būdą, nusistovėjusius santykius ir veiklų vykdymo tradicijas), siekiant sudaryti sąlygas lyderystės (ir PL) įgyvendinimui. Projektuose, nesusijusiuose su ugdymo turinio kaita, gali dalyvauti ir IUĮ mokytojai, vadovai.

Asmeninis-specifinis kontekstas – tai lyderio profesinės žinios, įgūdžiai, požiūris ir patirtis. Toliau nagrinėjami Lietuvos teisės aktuose numatyti reikalavimai vadovams, jų kvalifikacijos tobulinimo galimybės ir gairės, vadovų veiklos vertinimas ir kontrolė. Siekiama atskleisti, kiek šis kontekstas yra palankus PL įgyvendinimui.

Kvalifikaciniai reikalavimai vadovams. Lietuvoje itin daug dėmesio yra skiriama būsimų valstybinių ir savivaldybės švietimo įstaigų (išskyrus aukštąsias mokyklas) vadovų kvalifikaciniam reikalavimams (LR ŠMM, 2011). Šis teisės aktas per beveik 10 metų jau yra pakeistas 11 kartų, bet išliko reikalavimas, kad asmenų, norinčių būti švietimo įstaigų vadovais, kompetencijas įvertintų Nacionalinė švietimo agentūra. Vertinamos pretendentų *bendrosios kompetencijos*: asmeninio veiksmingumo, strateginio

mąstymo ir pokyčių valdymo, mokėjimo mokytis, vadovavimo žmonėms, bendravimo ir informavimo. Taip pat *vadovavimo sričių kompetencijos*: strateginio švietimo įstaigos valdymo, vadovavimo ugdymui ir mokymuisi, vadovavimo pedagogų kvalifikacijos tobulinimui, švietimo įstaigos struktūros, procesų, išteklių valdymo, švietimo įstaigos partnerystės ir bendradarbiavimo. Apie lyderystę ir PL nėra užsimenama, bet vadovams keliami reikalavimai, kurie matomi ir PL (kaip vadovų kompetencijos) bruožuose. Kalbant apie asmeninį veiksmingumą, akcentuojamas atvirumas; pagarba sau ir kitiems; tolerancija socialinei įvairovei; pozityvumas; atsakomybė ir sąžiningumas; iniciatyvumas; integralumas – žodžių ir elgesio darna ir kt. Kalbant apie bendrąją kompetenciją – vadovavimą žmonėms, minimas gebėjimas formuoti ir valdyti komandas, dirbti komandoje; gebėjimas paskatinti ir deleguoti, motyvuoti, įkvėpti, stebėti kitų veiklą ir teikti grįžtamąjį ryšį; gebėjimas ir noras ugdyti žmones, atskleisti jų potencialą, teikti paramą kt. Prie vadovavimo srities kompetencijos (vadovavimo ugdymui ir mokymuisi) nuolat minima bendruomenė, jos nuostatų stiprinimas, bendras su bendruomene strategijų įgyvendinimas. Nuo 2020 m. įteisinta galimybė pretendams, kurie vienoje švietimo įstaigoje vadovo pareigas ėjo ne mažiau kaip 10 metų, atlikti prilygintą jų kompetencijų vertinimą. Vertinimas atliekamas, kai atitinka vieną iš aplinkybių, pavyzdžiui, mokyklos veiklos kokybės išorinio vertinimo ataskaitoje sritis „Lyderystė ir vadyba“ yra įvertinta atitinkamu lygiu.

Reikalavimai vadovų reputacijai ir rotacijai. Nuo 2017 m. numatomi nauji reikalavimai vadovams: pabrėžiama jų nepriekaištingos reputacijos reikšmė, įvedamos penkerių metų kadencijos (iki įstatymo pakeitimų vadovai dirbo pagal neterminuotas darbo sutartis), atsisakoma vadovų atestacijos (LR švietimo įstatymas, 1991). Poįstatyminiai teisės aktai numato naujas vadovų veiklos vertinimo procedūras. Bet dėmesys lyderystei tik didėja. Pavyzdžiui, viename iš naujausių teisės aktų, siekiant tobulinti vadovavimo ir lyderystės situaciją švietimo įstaigose, yra matomas dar didesnis dėmesys vadovų lyderystės gebėjimams (Dėl lyderystės ir vadovavimo..., 2020). Dokumente pateikta situacijos analizė rodo, kad, remiantis TALIS 2018 duomenimis, švietimo įstaigų vadovams Lietuvoje sudaromos nepalankios sąlygos įgyti būtinų kompetencijų. Taigi, nors iš vadovų reikalaujama turėti lyderystės kompetencijas, bet yra ribotos galimybės jiems įgyti šių kompetencijų.

Švietimo įstaigos vadovų veiklos vertinimas. Didelė reikšmė, vertinant vadovo veiklą, suteikiama įstaigos bendruomenei (LR ŠMM, 2018). Įstaigos bendruomenė, įstaigos taryba ne tik įvertina vadovo veiklos ataskaitą, bet ir

priima sprendimą dėl vadovo metų veiklos įvertinimo. Skirtumų tarp bendrojo ugdymo įstaigų ir IUI vadovų veiklos vertinimo procedūrų nėra.

Matyti, kad valstybinių ir savivaldybės švietimo įstaigų (išskyrus aukštąsias mokyklas) vadovams keliami aukšti kvalifikaciniai reikalavimai. Svarbios asmens, siekiančio vadovauti švietimo įstaigai, moralinės nuostatos, teisėti veiksmai – nepriekaištinga reputacija. Teisės aktuose matomas vis didėjantis poreikis švietimo įstaigų vadovų – lyderių, pasižyminčių lyderystės kompetencijomis. Kvalifikaciniai reikalavimai, dėmesys vadybiniam gebėjimams, lyderystės kompetencijoms yra PL švietimo įstaigoje palaikantis veiksnys. Ir IUI, ir bendrojo ugdymo įstaigų vadovams keliami vienodi reikalavimai. Skirtumų tarp vadovų veiklos vertinimo procedūrų taip pat nėra, išlieka svarbi savivaldos, vietos bendruomenės pozicija. Priklausomai nuo jų vertybinių nuostatų, tai gali būti PL įgyvendinimą skatinantis ir ribojantis veiksnys.

3.1.2. Lietuvos švietimo įstaigų bendruomenių kontekstas

Mokslininkai pastebi, kad PL įgyvendinimas priklauso nuo jos artimiausios aplinkos (Currie ir kt., 2009; Hallinger, 2018; Liu ir kt., 2018). Todėl šiame skyrelyje apžvelgiamas Lietuvos švietimo įstaigų bendruomenių kontekstas (ugdytinių tėvų socialinis-ekonominis statusas, švietimo įstaigos geografinė padėtis (miestas / kaimas), mokytojų ir vadovų amžius, išsilavinimas, lytis ir pan.). Atskleidžiamos PL įgyvendinimo sąlygos bendruomenių konteksto aspektu.

Tėvų bendruomenė socioekonominiu aspektu. Analizuojant švietimo įstaigų bendruomenių kontekstą, matomi gana dideli socialiniai, ekonominiai skirtumai. „Lietuva. Švietimas šalyje...“ (2017) teigiama, kad nors bendras socialinis, ekonominis šalies kontekstas gerėja (didėja gyventojų užimtumas, gerėja ekonominiai rodikliai) ir kt., bet nemažėja gyventojų socialinė atskirtis (daugiau nei ketvirtadalis vaikų gyvena skurdo rizikos sąlygomis). Mokinių, gaunančių finansinę ar kitokią paramą, kaimo mokyklose yra daugiau nei mieste (40,3 proc. kaimo pagrindinių mokyklų mokinių gauna paramą, o miesto – 16,9 proc.). Mieste vidutinis vaikų skaičius grupėje ar klasėje yra didesnis nei kaime (vadinasi, didesnis ir mokytojų darbo krūvis) („Lietuva. Švietimas šalyje...“, 2020).

Pedagogų bendruomenė kvalifikacijos aspektu. Nors daugėja aukštos kvalifikacijos mokytojų, bet yra ryškūs jų kvalifikacijos skirtumai regionuose (aukščiausios kvalifikacijos mokytojų dalis savivaldybėse – nuo 13 proc. iki 68 proc.). „Lietuva. Švietimo būklės...“ (2018) akcentuojama, kad 2017 m.

reikiamos kvalifikacijos nebuvo įgiję net ketvirtadalis IU ir PU mokytojų. Matomas ne tik esamų pedagogų kvalifikacijos trūkumas, bet ir pačių mokytojų stoka. „Lietuva. Švietimo būklės...“ (2018) pastebima, kad labiausiai trūksta IU ir PU mokytojų (2017 m. jų trūko net pusėje savivaldybių). Skirtinga ir švietimo įstaigų vadovų kvalifikacija (kas rodo vadovų kompetenciją). Kaimo vietovėse didžiausia dalis administracijos narių turėjo III (žemesnę), miestuose – II vadybinę kategoriją. Akivaizdūs skirtumai yra ir tarp skirtingo tipo švietimo įstaigų bendruomenių. Lietuvos Vyriausybės programoje (LR Seimas, 2020) numatyta užtikrinti kiekvienam vaikui vienodas galimybes siekti geriausio išsilavinimo, nepaisant jo gyvenamosios vietos ar socialinės padėties. Todėl PL poreikis lyderystės stokojančiose įstaigose yra dar didesnis ir, nežiūrint mažiau palankių sąlygų, PL kaimo bendruomenėse itin reikalingas.

Bendruomenė amžiaus aspektu. Įvertinus statistinę informaciją (11 priedas), matyti, kad vadovų, pedagogų amžius yra gana brandus. Tai asmenys, savo profesinę veiklą vystę ne tik nepriklausomoje Lietuvoje, bet ir sovietinėje mokykloje. Pedagogų rengimo programose lyderystės diskursas aktualizuotas tik XXI amžiuje, todėl dalis pedagogų pagrindinėse studijose negavo žinių apie lyderystę. Kuo asmenys vyresni, tuo jiems labiau priimtina socialinė hierarchija (Jucevičius, 2014), t. y. hierarchinės struktūros, centralizuotas sprendimų priėmimas, autoritarinis vadovavimo stilius. Todėl keliama prielaida, kad bendruomenės kontekstas yra mažiau palankus PL vadovų ir mokytojų amžiaus aspektu. Ir priešingai, IUĮ lankančių ugdytinių tėvų amžius gali būti PL skatinantis veiksnys, nes jaunesni asmenys labiau pageidauja demokratiško valdymo stiliaus (Jucevičius, 2014).

Bendruomenė lyties aspektu. Lyčių pasiskirstymas taip pat svarbus veiksnys, nes mokslininkų tyrimai rodo (Sebastian, Moon, 2018), kad vadovės moterys demonstruoja demokratiškesnę lyderystės stilių nei vyrai. Jos yra labiau linkusios į sąveikas, į bendradarbiavimą nukreiptus ryšius. Iš kitos pusės, moksliniai tyrimai rodo, kad vyrai laikomi kompetentesniais ir protingesniais už moteris ir tai veikia vadovų ir darbuotojų, darbuotojų tarpusavio sąveiką (Diamond, Spillane, 2016). Galima teigti, kad moterų vadovaujamos Lietuvos IUĮ, kuriose dauguma darbuotojų yra taip pat moterys, aplinka PL įgyvendinimui yra palanki.

Priklausomai nuo švietimo įstaigų bendruomenių, galimos skirtingos sąlygos PL įgyvendinimui. Matomi skirtumai tarp miesto ir kaimo bendruomenių socioekonominių kontekstų. IUĮ trūksta kvalifikuotų specialistų, yra ir mokytojų trūkumas, brandus darbuotojų, vadovų amžius. Keliama prielaida, kad mokytojai, vadovai turi nepakankamai žinių apie

lyderystę, tarpusavio sąveiką ir šiuo aspektu bendruomenės kontekstas yra mažiau palankus PL. Tai, kad IUĮ bendruomenę sudaro jauno amžiaus ugdytinių tėvai, kad darbuotojų ir vadovų daugumą sudaro moterys, galima vertinti kaip PL įgyvendinimui palankią aplinką. PL įgyvendinimas sudėtingesnis kaimo IUĮ, nes ten yra didesnis pedagogų trūkumas, vyresnis jų amžius, žemesnė vadovų, darbuotojų kvalifikacija, daugiau ugdytinių šeimų, gyvenančių skurdo rizikos sąlygomis.

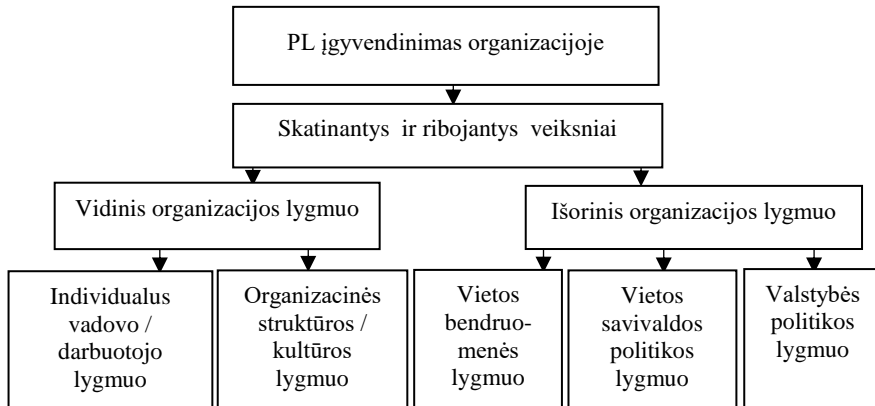
Apibendrinant 3.1 poskyryje analizuotus Lietuvos norminius ir kitus teisės aktus, galima teigti, kad yra palankus pasidalytajai lyderystei politinis, institucinis, mokyklos tobulinimo kontekstas. Keliami aukšti reikalavimai vadovų kompetencijoms, jie skatinami vykdyti švietimo įstaigų valdymo kultūros, struktūros kaitą, įgyvendinti lyderystę (ir PL). Valstybės teisės aktai nereguliuoja PL įgyvendinimo švietimo įstaigoje, o įvertinus vadovų kadencijų ir PL įgyvendinimo trukmę, taip pat mažiau palankų PL švietimo įstaigų bendruomenių kontekstą keliama prielaida apie galimą vadovų suinteresuotumą trumpalaikių ir bendruomenei patrauklių sprendimų įgyvendinimu, o ne PL įgyvendinimu, kas yra ilgai trunkantis ir galintis kelti iššūkių procesas. Veiklos organizavimo specifika (pedagogų darbo laikas, trukmė, pobūdis, ugdytinių amžius ir pan.) IUĮ taip pat yra mažiau palanki PL aplinka nei kito tipo švietimo įstaigose. Ir priešingai, glaudus bendravimas ir bendradarbiavimas su ugdytinių tėvais (tėvų amžius), tai, kad IU yra neformalus ugdymas, gali sudaryti sąlygas dalytis lyderyste su didesne bendruomenės dalimi. LR vietos savivaldos įstatymas (1994) lemia dalį skirtumų savivaldybėse, taip pat galimi skirtumai savivaldybėje esančiose įstaigose dėl švietimo sistemos decentralizacijos. Stebint vienoje šalyje gana skirtingą PL įgyvendinimo kontekstą, tikslinga, atliekant PL įgyvendinimo tyrimus, vykdyti juos skirtingose savivaldybėse.

3.2. Atskleidžiamojo tyrimo rezultatų analizė

Šiame poskyryje yra pateikiami, aprašomi ir interpretuojami atskleidžiamojo tyrimo metu (vadovų pusiau struktūruotų interviu) surinkti ir taikant kokybinę turinio analizę išanalizuoti duomenys. Tyrimo metu išryškintos pagrindinės temos ir dimensijos, turinčios įtakos PL įgyvendinimui, konstruojamas pirminis teorinis įrankis, kuris padėtų atskleisti PL įgyvendinimo IUĮ procesus. Taikant kokybinę turinio analizę ir abdukcinę logiką, sudaryta abstrakčių kategorijų ir subkategorijų sistema, atskleidžianti PL įgyvendinimo subprocesus. Siekiant atskleisti skirtingų socialinių įvykių seką, kurie turi įtakos PL įgyvendinimui, naudojama procesinė prieiga,

analitiniais tikslais išskiriant skirtingus PL įgyvendinimo etapus. Tokia prieiga glaudžiai susijusi su abdukcine tyrimo strategija ir įgalina daugiau dėmesio koncentruoti į socialinę sąveiką, atsirandančią skirtinguose PL įgyvendinimo etapuose. Analizuojant PL įgyvendinimą įstaigoje, laikomasi prielaidos, kad procesas vyksta skirtingai, priklausomai nuo švietimo įstaigos aplinkos veiksnių. Todėl PL dimensijų raiškos ir įgyvendinimą veikiančių veiksnių atskleidimas yra svarbi PL įgyvendinimo sąlyga. Atskleidžiamojo tyrimo metu dėmesys yra skiriamas septynioms PL dimensijoms (Duif ir kt., 2013). Priklausomai nuo jų raiškos, identifikuojami *motyvai, kurie lemia, skatina vadovų siekį įgyvendinti PL, ir veiksniai, kurie šį vadovų siekį riboja*.

PL įgyvendinimo modeliuose (analizuotuose 1.1.3.3 skyrelyje) akcentuojama švietimo įstaigos aplinkos / konteksto įtaka PL įgyvendinimui. Visi veiksniai kompleksiskai ir dinamiškai siejasi, persidengia tarpusavyje, skatindami ir ribodami vadovų siekį įgyvendinti PL (žr. 20 pav.).



20 pav. PL įgyvendinimo kontekstas: kategorijų ir subkategorijų žemėlapis
Šaltinis: sudaryta darbo autorės.

Kaip matyti paveiksle, išskiriami PL įgyvendinimą skatinantys ir ribojantys veiksniai. Visi veiksniai yra skirstomi į du skirtingus lygmenis: vidinis organizacijos lygmuo ir išorinis organizacijos lygmuo. Ir skatinantys, ir ribojantys procesą veiksniai apima abu šiuos lygmenis.

3.2.1. Pasidalytosios lyderystės dimensijų raiška švietimo įstaigoje

PL įgyvendinimo analizė pradedama nuo vadovų interviu ir situacijos analizės pagal PL dimensijas (žr. 14 lentelę).

14 lentelė. Pasidalytosios lyderystės dimensijų raiška IUI

Kategorija	Subkategorija	Iliustruojantys teiginiai
Strateginė vizija	Vadovo lūkesčių dėl ateities išsakymas	<i>Pačią pirmą darbo dieną prisistačiau [darbuotojams], pasakiau savo matymą, ko aš čia atėjau, kaip matau savo darbą, lūkesčius, paprašiau jų išsakyti savo lūkesčius (IV1); Turėjau bendruomenės susirinkimą, prisistačiau, pasakiau, kad dirbsime, stengsimės. <...> Kad dabar aš jūsų, o jūs mano (ID2); <...> ko aš iš jų [darbuotojų] norėčiau, kaip jos turėtų atlikti vieną ar kitą dalyką (ID5); Akcentavau, kad esame MES, kad turime dirbti kaip komanda (ID9).</i>
	Bendruomenės lūkesčių dėl ateities išaiškinimas	<i><...> visų pirma susitikau su aplinkos žmonėmis <...> paprašiau jų išsakyti savo lūkesčius. Jie buvo labai nedrąsūs. <...> Tą pačią dieną, po pietų susitikome ir su pedagogėmis (IV1); Iš kiekvienos grupės buvo atsūsti [tėvų] atstovai, pirmininkai tų grupių savivaldos. Ir mes bendravome. Aš iš jų ir poreikius sužinojau, ką jie mato čia keistino, kokius plusus čia mato (ID2); Ir apklausas darėm <...> tiek darbuotojų, tiek pedagogų, tėvų netgi. Tie pokalbiai, tai ko jie [bendruomenė] iš manęs tikisi (IV7).</i>
	Lūkesčių dėl ateities suderinimas	<i><...> aš paskui pristačiau [visų idėjas, bendrą viziją] pedagogų posėdžio metu, su administracija apsitarėm <...> Ir kai išsigrynina kartu jie [tėvai, darbuotojai] visai kitaip gyvena jau tuo (IV3); <...> mes [darbo grupė] susėdome iš karto prie strateginių dokumentų. Ir tuomet aš su grupe <...> labai ilgai kalbėjome, su kuo mums pakeliui, ką dar mes renkamės, ko mes atsisakome, kas yra perteklinis, į ką mes einame, ką mes keičiame kardinaliai, kokią kryptį. Tikrai klausiausi ir įsiklausiau (IV4).</i>
Vertybės ir įsitikinimai	Asmeninis vadovo lyderystės pavyzdys	<i><...> paties vadovo labai stiprus vertybinis pagrindas, žodžio ir veiksmų darna, nes jei tu deklaruoji viena, tu turi elgtis lygiai taip pat, kaip tu deklaruoji. Jei noriu, kad kiti dirbtų, dirbu pati (IV3); Aš savo pavyzdžiu, nežinau, kiek jis teisingas, rodau, kad tiesiog reikia kalbėtis (IV7); Pradėjusi vadovauti organizacijai stengiuosi parodyti, kad mes kiekvienas esame atsakingas už įstaigos veiklą (IV8).</i>
	Sąveikos tarp vadovo ir darbuotojų kaita	<i>Galima įvardinti susirinkimo metodiką, kaip ji yra vedama (IV3); Grįžtamasis ryšys, kaip jis yra teikiamas. <...> (IV3); Buvo vertybės aptartos su pedagogais, su auklėtojų padėjėjomis kalbėjom (ID5).</i>
Dalyvavimas priimančias sprendimus	Sprendimų priėmimo sąveikos kaita	<i>Konflikty, problemų sprendimo pobūdis visai kitoks, grįžtamojo ryšio teikimo, darbo organizavimo, efektyvinimo, informacijos sklaidos efektyvinimas (IV3); Kaip mes sprendžiame iškilusią problemą. Ar su kiekvienu atskirai, ar sėdam, dedam ant stalo problemą, bandom apie ją kalbėti atvirai (IV3).</i>
	Bendruomenės įtraukimas į problemų sprendimą	<i>Stengiuosi nesakyti, kaip elgtis sudėtingesnėse situacijose. Sakau: „Pasakykite man tris variantus, kaip jūs įsivaizduojate situacijos sprendimą“ (IV3);</i>

Kategorija	Subkategorija	Iliustruojantys teiginiai
		<i>Tėvai kiek atnešė gražių idėjų (IV3); Su administracija aiškinausi [problemas], darbuotojais (ID5).</i>
Organizacinė struktūra	Darbuotojų ir tėvų įtraukimas į valdymo struktūras	<i>Sudaryta darbo grupė, tėvų atstovas, suinteresuoti specialistai kviečiami. Jie jaučiasi svarbūs, mato, kad atsižvelgiu į tai, ką jie susakė (IV3); Buvo sudaryta darbo grupė etikos kodekso kūrimui (ID9).</i>
	Tobulinama komunikacijos sistema	<i>Stengiamės surasti efektyvius informacijos dalijimosi būdus <...> (IV3); Penkiaminutės būna pirmadieniais, dar ataskaitiniai ar posėdžiai (IV4).</i>
	Veiklos planavimo, analizės periodiškumas	<i>Dabar jau ir administracijos posėdžius darome kas dvi savaites (IV7); Savaitės pradžioje, kiekvieną pirmadienį turime administracijos, pedagoginių darbuotojų susirinkimus (IV11).</i>

Šaltinis: sudaryta darbo autorės.

Kaip matyti 14 lentelėje, atskleidžiamojo tyrimo metu švietimo įstaigose pastebima dalies PL dimensijų raiška: *strateginė vizija, vertybės ir įsitikinimai, dalyvavimas priimant sprendimus ir organizacinės struktūros kaita*. Kitų dimensijų *atsakomybė ir atskaitomybė, bendravimas ir bendradarbiavimas, iniciatyva* raiška neatsiskleidė arba informantai išsakė nuomonę, kad jų raišką pasiekti sudėtinga dėl ankstesnės organizacinės kultūros ir vyravusio vadovavimo stiliaus.

Kokybinė turinio analizė parodė, kad vadovės jau pirmomis darbo naujoje švietimo įstaigoje dienomis siekė numatyti bendrą įstaigos ateities viziją, sužinoti bendruomenės lūkesčius, taip pat bendruomenei išsakė savo lūkesčius. Siekdamas suformuoti strateginę viziją, visų lūkesčius derino tarpusavyje. Didžioji dauguma informančių teigė, jog bendravo su visais darbuotojais, neišskirdamos kurios nors grupės, t. y. su administracija, pedagogais, aptarnaujančiu personalu. Taip pat bendravo su ugdytinių tėvais. Tokiu bendravimu jos norėjo parodyti, kad visi bendruomenės nariai yra svarbūs, kad vertinga kiekvieno nuomonė, iniciatyva.

Informančių nuomone, svarbu turėti visapusę informaciją apie švietimo įstaigą, nes tai padeda joms susidaryti pilnesnį vaizdą apie veiklą. Vadovės suvokia, kad visi bendruomenės nariai prisideda prie įstaigos valdymo ir tobulinimo, todėl pastebima vadovių pagarba bendruomenės nariams. ID2: *Iš darbuotojų vieną informaciją gaunu, savo turėtą informaciją atsinešu ir dar viena sudėtinė dalis yra tėvai. Jie taip pat prisideda prie valdymo, prie gerbūvio, prie tobulėjimo*; IV4: *Nepaisyti žmonių, kurie čia dirba, negalima, sakyčiau*. Visapusę informaciją informantės siekė sužinoti ne tik bendraudamos, bet ir analizuodamos švietimo įstaigos veiklos dokumentus. IV4: *Visų pirma yra dokumentų visa bazė. Ir tu pamatai, skaitydamas juos,*

kaip yra. Tu matai tą juodu ant balto parašyta ir matai realybę. Ir gali pasidaryti analizę, kaip yra iš tikrųjų. Daugeliu atvejų informantės džiaugėsi, kad jų (vadovių) ir bendruomenės (darbuotojų, tėvų) lūkesčiai sutapo. IV3: *Kaip smagu, kad sutampa visų matymas. Jie visi mato tas vietas skaudžiausias.* Informantės išsakė ir suvokimą, kad ne visuomet jų ir bendruomenės lūkesčius įmanoma iš karto suderinti. IV8: *Manau, svarbu suprasti, kad mano vizija, tikslai, požiūris gali būti visiškai priešingi darbuotojų vizijai, tikslams, požiūriui.*

Viena informantė minėjo, kad darbo pradžia naujoje švietimo įstaigoje gana sunkus iššūkis. IV4: *Atsiranda labai daug vietos, kurių tu turi suvaldyti ir apibrėžti kaip vadovas. Kaip mes dabar turėtume dirbti, kad visiems būtų čia gerai. Tai tų išbandymų daug yra. Psichologine prasme.*

Vadovės ne tik pačios išsakė savo lūkesčius, norėjo gauti informacijos (diagnozavo esamą situaciją), bet ir siekė kito vertybinio požiūrio, kito santykio, kito bendravimo įstaigoje, t. y. keitė vadovo ir darbuotojų, darbuotojų tarpusavio santykių pobūdį. (IV1): *Tai man buvo labai svarbus santykis. Ir su aplinkos žmonėmis, ir su pedagogais.* (IV3): *<...> pirmiausiai turbūt reikia susistiguoti, kad jie [darbuotojai] pradėtų dirbti kažkokiu kitu principu.* (IV4): *Kad vadovas tai nėra tik baubas, kuris baudžia arba tik nurodo.* Informantės pateikė argumentus, kodėl, jų nuomone, svarbu kitas santykio pobūdis, kita sąveika. Visų pirma, vadovių suvokimas, kad švietimo įstaigos tikslai gali būti pasiekti tik visiems kartu veikiant, pasitikėjimu grįsti, atviri ir artimesni santykiai padeda geriau pažinti žmones, atskleisti jų potencialą, kas prisideda prie sėkmingesnės veiklos. (IV3): *Tikslas aš negaliu pasiekti viena, jie [darbuotojai] turi pasiekti kartu su manimi.* (IV4): *Jeigu santykio nėra, kol nėra žalios šviesos, niekas neveikia. Tu gali turėti nuostabiausių idėjų sėdėdamas vienas savo bokšte. Ir yra ta patarlė, jei nori eiti greitai, eik vienas, jei nori eiti ilgai, eik su kitais.* (IV5): *Tas įdirbis tik nuo to [bendradarbiavimo] ateina.* (IV8): *Svarbu todėl, kad darbuotojai suprastų, kad jie savo požiūriu, elgesiu, dalyvavimu gali gerinti įstaigos veiklą, tarpusavio santykius.* (IV6): *Bet jeigu tu jais pasitiki, juos įtrauki... Aš dabar labai paprastai kalbu, bet visi tie tokie vadybiniai dalykai, delegavimas, planavimas, jie visi susieina į tai. <...> Kitokiais būdais, kitokiu principu, bendravimu. Gali labai oficialiai, susirinkimas, reikia padaryti tą, planas toks, darbo grupė tokia ir taškas. Bet gali kalbėti ir spręsti problemas kitaip.*

Informantės akcentavo, kad ir darbuotojams svarbiausia, atėjus naujai vadovei, buvo vadovės požiūris į juos, jos elgsena su jais, darbuotojų tarpusavio santykiai ir jų kaita. (IV1): *Apie vertybes [darbuotojai kalbėjo]. Apie žmogaus su žmogumi santykį. Jie nori teisingumo, sąžiningumo,*

aiškumo, atvirumo. Jie to norėjo. Apie darbo sąlygas jie nekalbėjo. Į klausimą, kas lemia santykius, informantės atsakė, kad organizacinė kultūra. (IV1): Kultūros dalykai. Iki manęs buvę [organizacinės] kultūros dalykai. (IV3): Tai čia, matyt, tos ankstesnės kultūros dalis, kai baudžiama už nesėkmes. Iš informančių atsakymų matyti, kad dažnu atveju aptarnaujančiam personalui kitokio pobūdžio, pagarbus ir atviras bendravimas su vadove buvo netikėtas, net trikdė juos. Ne visi drįso pareikšti savo nuomonę, teikti pasiūlymus. Informančių nuomone, toks darbuotojų elgesys yra susijęs su ankstesne vadove ir jos vadovavimo stiliumi, organizacine kultūra. (IV7): Kai aš išsakaiu, ko noriu, tai auklėtojų padėjėjoms keista, kad apskritai su jomis kažkas kalbėtis panoro. Informantės pripažįsta, kad vien pažinti darbuotojus, susiklosčiusius santykius, užtrunka nemažai laiko. (IV4): <...> pažinti žmones, tam tikras asmenybes, santykius susiklosčiusius, bendravimo stilius, kas padėtų paskui dirbti sėkmingai, tai tas užtrunka ir yra pirmas toks darbas.

Kaip matyti iš informančių pateiktos informacijos, jos stengėsi pažinti, įvertinti bendrą organizacinę kultūrą, struktūrą, veiklos privalumus ar trūkumus. Dalis informančių išsakė siekį įgyvendinti PL arba iš jų minimų PL bruožų buvo galima suprasti šį jų siekį. Naujos vadovės aktyviau siekia įgyvendinti PL, yra išsamiau su ja susipažinusios ir inovatyvių, darbuotojus įgalinančių, priemonių taiko daugiau nei dviem švietimo įstaigoms vadovaujančios vadovės. Naujos vadovės pačios yra linkusios atsisakyti valdžios, dalytis lyderyste, t. y. pereiti į sąveiką, ir tai demonstruoja savo elgesiu. Taip pat naujos vadovės įvertina ir, jei reikia, diegia tokias papildomas organizacines struktūras, kurioms reikia lyderystės iniciatyvos (tobulinama vidinės komunikacijos struktūra, kuriamos darbo grupės ir kt.). Vadovių vykdomus veiksmus ir vykstančius procesus galima įvardyti kaip *diagnozavimą, pokyčių poreikio pripažinimą, siekį nustatyti strateginę viziją, delegavimą, organizacinės struktūros kaitą*. Iš informančių atsakymų matyti, kad PL įgyvendinimas buvo daugiau jų intuityvus sprendimas, moralinis nusiteikimas, kuriam susiformuoti įtakos turėjo išoriniai veiksniai, t. y. vietos savivaldos ir valstybės lygmens politinis ir mokyklos tobulinimo kontekstai. Todėl *veiklos planavimo etapas* iš informančių atsakymų neišryškėjo. Informantės neminėjo tokių PL dimensijų, kaip *darbuotojų iniciatyvumas, atsakomybės prisiėmimas*, pastebėjo vangų darbuotojų bendravimą tarpusavyje ar su vadove. Todėl organizacinės kultūros kaita (pasitikėjimo kultūros kūrimas) nebuvo įgyvendinta.

3.2.2. Veiksniai, skatinantys vadovus įgyvendinti pasidalytą lyderystę

Informančių atsakymai į papildomus, gilinamuosius klausimus leido išskirti reikšmingas kategorijas, kurios apibrėžia veiksnius, nulėmusius vadovių apsisprendimą įgyvendinti PL. Informančių nuomonių analizė į jiems užduotą papildomą klausimą – *kokiu tikslu vadovai siekia įgyvendinti PL?* – pateikta 15 lentelėje.

15 lentelė. Veiksniai, skatinantys vadovus įgyvendinti PL

Kategorijos	Subkategorijos	Iliustruojantys teiginiai
Vadovo vertybinių nuostatų realizavimas	Darbuotojų įgalinimas	<i>Norisi demokratinio valdymo, pasidalytosios lyderystės, kai yra įgalinami visi žmonės, kai yra ne baimės kultūra, o skatinimo, įgalinimo kultūra (IV3); Stengiuosi įgalinti kuo daugiau žmonių veikti kartu kaip komandai, dalytis mintimis, kartu siekti įstaigos veiklos gerinimo (IV11).</i>
	PL idėjos palaikymas	<i>Labai svarbu visiems darbuotojams parodyti, kad kiekvienas iš jų yra svarbus bendruomenei, kad jų idėjos, menkiausios iniciatyvos, bus priimtos, aptartos, surasti geriausi sprendimai. Būtina parodyti žmonėms, kad niekas nesiruošia jiems už nugaros priimti nepalankių sprendimų (IV8); Man labai svarbu įtraukti į sprendimų priėmimą kitus. Toks mano būdas (ID10).</i>
Pragmatinis vadybinis sprendimas	Vadovo administracinės naštos mažinimas	<i>Aš išmokau neprisiimti, nedaryti visko pati, paskirstyti funkcijas. Po devynių metų vadovavimo darželiui, lakstydama pirmyn atgal, aš supratau, kad nepavešiu (ID6); Kadangi dabar dirbu dviejose organizacijose, tai nebegaliu tiek laiko skirti gilinimuisi į n problemų, todėl dalį atsakomybės ir sprendimų perkeliu kitiems (ID10).</i>
	Mokyklos tobulinimo konteksto įtaka	<i>Geri dalykai yra Geros mokyklos koncepcijoje. Ir tų sąvokų norėjosi (ID5).</i>

Šaltinis: sudaryta darbo autorės.

Tyrimas rodo, kad PL atliepia *vadovių vertybines nuostatas*, siekiant sukurti bendruomenę, bendradarbiaujančią ir kolegialiai sprendimus priimančią komandą. PL įgalina darbuotojus, todėl ji patraukli gerinant įstaigos veiklą. Šios vertybinės nuostatos atsiskleidė vadovių, kurios pirmą kartą pradeda vadovaujamą darbą naujoje švietimo įstaigoje, apklausoje. Dviem IUĮ vadovaujančių informančių grupėje išvilgtas *pragmatinis aspektas* – PL perkelia dalį administracinės, rutininės naštos kitiems darbuotojams, kolegialiai dalijamasi atsakomybe, todėl vadovės ir šiuo tikslu siekia įgyvendinti PL. Kaip jau buvo minėta anksčiau, ES ir nacionalinė politika, *Geros mokyklos koncepcijos* (LR ŠMM, 2015) įgyvendinimo poreikis ne mažiau svarbūs ir dera su PL įgyvendinimu, todėl tai atitinka ne vien vadovių pragmatinius tikslus, bet ir atliepia švietimo politiką. Tai taip pat

lėmė vadovių siekį rengti pokalbius su darbuotojų kolektyvu, derinti švietimo įstaigos vertybes, keisti švietimo įstaigos strategiją ir viziją.

3.2.3. Veiksniai, ribojantys vadovų siekį įgyvendinti pasidalytą lyderystę

Atlikus interviu surinktos medžiagos analizę, išryškėjo veiksniai, kurie riboja vadovių siekį įgyvendinti PL, lėtina procesą. Informantės išskyrė kliūtis, susijusias su vadovu, iš darbuotojų kylančius trikdžius ir ribojančius išorinės aplinkos veiksnius (žr. 16 lentelę).

16 lentelė. Veiksniai, ribojantys vadovus įgyvendinti PL

Kategorijos	Subkategorijos	Iliustruojantys teiginiai
Vadovo kompetencija	Vadybinio darbo patirties trūkumas	<i>Čia gal yra patirties stoka, kaip vadovo, nes esu naujas vadovas, neturėjusi tokios patirties konkrečios, kad esu visiškai įstaigos viršūnė. <...> neaišku, kaip tikrai yra teisingai, kaip pasielgti (IV3).</i>
	Vadovo nepagrįsti lūkesčiai	<i>Lūkestis buvo labai. Klaidingas įsivaizdavimas, kad ateisiu, žmonės išsiilgę pokyčių ir viskas pasidarys. Supratau, kad utopijų utopija. <...> Neįsivaizdavau, kad kartais tokį bejėgiškumą jausiu (IV3); Buvau susidariusi nuomone, bet ji buvo geresnė, nei po to kurią susidariau, kai jau pradėjau dirbti. <...> aš pati sėdžiu, pozityvu nematau. Viskas juoda (IV7).</i>
Organizacinė kultūra	Vertybinių požiūrių skirtumai	<i>Didžiausia problema – nepasitikėjimas [vadovu], laikymas pašaliniu. Kadangi atėjau į IJ iš bendrojo ugdymo, kartais pasigirdavo, tai čia mokykloje, o pas mus...<...> Netikėjimo, kad taip, kaip pasakai, ir bus, kad laikaisi duoto žodžio, kad stengiesi būti objektyvus ir visiems teisingas (IV11); Pagrindinė problema – naujas žmogus seniai susiformavusioje bendruomenėje, turinčioje savo vertybes, tradicijas, sunkiai priimančioje naujus žmones (IV8); Reikia labai daug padirbėti, kad įtikintum, kad šitaip bus geriau: „Tai dirbom taip šimtą metų ir buvo gerai, tai kam keisti?“ (IV7).</i>
	Bendravimo ir bendradarbiavimo sunkumai	<i>Pirmosios problemos buvo susijusios su bendravimu (IV7); Jeigu įvardini skaudžią vietą, kas nepasisekė, jie priima kaip kaltinimą (IV3). Bendradarbiavimas įstaigoje taip pat buvo vangus. Dažniausiai bendradarbiaujama tik su keliomis pasirinktomis kolegėmis. <...> viešai pagyrus pedagogę, ji jausdavosi nejaukiai, nes vėliau kolegijų būdavo apkalbama, todėl auklėtojos prašydavo jų viešai negirti (IV8); Mokymasis vieniems iš kitų – opi problema. Dauguma pedagogų, turinčios didelį darbo stažą, mano, kad viską puikiai išmano ir mokyti nebėra ko (IV8).</i>

Kategorijos	Subkategorijos	Ilustruojantys teiginiai
	Nenoras prisiimti atsakomybę	<i>Na, su atsakomybe, tai čia dar sunkiai yra. <...> Jei nejudinu, tai pats ir nesirodysiu. O jeigu reikia, aštresnėse situacijose, tai nori, kad vadovas imtų ir pasakytų, kaip (IV3); Ilgą laiką darbuotojai vengdavo prisiimti bet kokią atsakomybę, iškilus bet kokiai problemai, kalbėdavo, kad ne jie yra kalti.<...> pedagogai <...> nenorėjo prisiimti atsakomybės (IV8); Dalis darbuotojų tikrai buvo nelinkę prisiimti atsakomybės. Ir, kas labiausiai gaila, asmuo, pavaduojantis direktoriaus pavaduotoją ugdymui, vengdavo atsakomybės, dažnai ją norėdavo permesti direktorei (t. y. man) (ID9); Tu davei laisvės ir buvo toks momentas, kai žmonės nebežinojo, kaip su ta laisve tvarkytis (IV7).</i>
	Iniciatyvos stoka	<i>Kol kas darbuotojai dar mažai patys siūlomi į šias grupes. Negalima nieko judinti. Ir dar po šiai dienai jie nediršta veikti, jokio savarankiškumo (IV7).</i>
Vietos bendruomenė	Nepalanki PL tėvų bendruomenė	<i><...> aš tas pats vadovas dviejuose darželiuose ir viename darželyje skundų nėra, o kitame <...> sulaukiu vis tiek skundų. <...> nes ten bendruomenė iš bendrabučių <...> yra dešimt vaikų, gyvenančių šeimose, kurios patiria socialinę riziką. Mano darželyje viena (ID2); Tai aš labai sakau ir pabrėžiu, kad geras vadovas yra ne tik asmenybė, bet ir sąlygos, kuriose jis atsiduria. Ir jos vis tiek turi įtakos rezultatams (ID2).</i>
Vietos savivaldos švietimo politika	Hierarchinio valdymo tradicija	<i>Man kas labai nepatinka, aš pasakysiu atvirai, tai biudžetinėse švietimo įstaigose, kad iki šiol yra manoma, kad „botago ir pyrago“ principas yra pats geriausias. Ir kad praktiškai pradėdant net nuo mūsų administracijos, savivaldybės, departamento... Aš nenoriu sukonkretinti miesto, tiesiog dar eina ta senoji vadyba ir tos kalbėjimosi kultūros nėra (IV4); Paskambina, aš čia dabar tave paauklėsiu (ID6).</i>
Nacionalinė švietimo politika	Mentorių naujiems vadovams stoka	<i>Ir turbūt labai svarbu, kad turėtume mentorius, su kuriais galėtum pats kalbėtis (IV3); Aš labai pykau ant mūsų vadovų [savivaldybės]. Bet žmogiškai pykau. Nes jaučiausi visiškai apleista. Niekam neįdomu. Tave priėmė dirbti ir tu dirbk (IV7).</i>

Šaltinis: sudaryta darbo autorės.

Kaip matyti iš informančių atsakymų, įgyvendindamos PL, jos susiduria su nemažai iššūkių. Pirmą kartą pradėjusios vadovauti informantės išsakė neužtikrintumą savo, kaip vadovių, sprendimais, abejone, koks vadovavimo stilius, koks elgesys tinkamiausias konkrečioje situacijoje. Informantės teigė, kad kartais jaučia didelį bejėgiškumą. Jau didesnę vadovavimo patirtį turinčios ir dviem švietimo įstaigoms vadovaujančios informantės šias problemas vertina paprasčiau, mato jų sprendimus. IV4: *Problemos tai kasdienybė. Aš jų nesureikšminu. Tai tik tam tikros situacijos, kurias reikia*

išspręsti. <...> Nėra neišsprendžiamų problemų. ID5: Įgijau patirties, susidūriau su personalo sprendiniais, gal tokiais ne visai lengvais. Tai turėjau per tą praeiti. Ir tas problemas spręsti.

Organizacinės kliūtys dažniausiai siejamos su švietimo įstaigoje iki naujos vadovės atėjimo vyravusiu vadovavimo stiliumi. IV3: *Na, aš taip suprantu, kad jis [vadovavimo stilius] buvo autoritarinis. ID5: Gal buvo uždaresnis vadovas ir gal buvo mažiau bendravimo su žmonėmis. ID6: Žmonės ten buvo įbauginti. <...> Aš manau, kad tai lėmė vadovas. IV8: Esant senam vadovui darbuotojai buvo pripratę savo problemas spręsti individualiai, nepaisydami kitų darbuotojų interesų. IV11: Į įstaigą atėjau po apie 40 metų vadovavusio žmogaus, kurio išėjimas buvo susijęs su finansiniais reikalais ir baigėsi baudžiamąja byla. Reikėjo laiko įtikinti, kad patikėtų, jog aš nesu ji.*

Kaip matyti iš informančių atsakymų, kliūtys įgyvendinant PL kyla dėl organizacinės kultūros, vadovės ir darbuotojų vertybinių požiūrių skirtumo. Sunkumų kyla bendraujant ir bendradarbiaujant vadovei ir darbuotojams, darbuotojams tarpusavyje. Darbuotojų nenoras prisiimti atsakomybę, rodyti iniciatyvą taip pat priskiriami prie veiksnių, ribojančių PL įgyvendinimą. Vadovių nuomone, toks darbuotojų elgesys yra ankstesnio jų patyrimo švietimo įstaigoje, kito valdymo pasekmė. IV3: *Dažniausiai žmonės gali ir puikiai supranta, ir moka. Ir, aišku, saugosi žmonės, nes jei aš būdamas auklėtojas iškomunikuosiu vieną ar kitą sprendimą, tai kai nepasiseks, tai jį ir „tarkuos“. Čia tos ankstesnės kultūros dalis, kai baudžiama už nesėkmes.*

Informantės įvardijo išorinio konteksto nulemtus veiksnius, pavyzdžiui, nepalankų PL įgyvendinimui švietimo įstaigos bendruomenės kontekstą. Tais atvejais, kai vadovės turi skirti laiko IUĮ lankančių šeimų socialinių problemų ar konfliktinių situacijų sprendimui, joms nebelieka laiko, galimybių organizacinės struktūros ir kultūros pokyčiams, kurie dažnu atveju būtini siekiant įgyvendinti PL. Išorinio konteksto nulemti nepalankūs veiksniai apima ir pačioje švietimo sistemoje glūdinčias priežastis, dėl kurių sunkiai įgyvendinamos tokios vadybinės inovacijos, kaip PL. Visų pirma, tai *hierarchinio valdymo kultūros relikvai* visoje švietimo sistemoje, ne tik vienoje švietimo įstaigoje. Antra, tai *vadybines inovacijas įgyvendinančių vadovų nepakankamas palaikymas iš švietimo skyrių*. Trečia – *mentorių vadovams trūkumas*. Tarp tyrimo informančių, naujai pradėjusių dirbti vadovių, buvo ir sulaukusių moralinio palaikymo iš savivaldybės švietimo departamento. Tai liudija, kad situacija yra ambivalentiška. ID6: *Aš labai džiaugiausi, kad buvo palaikymas. Tas požiūris, pasitikėjimas manimi, kad sutikau aš ten būti, nes juk ne kiekvienas sutiko, tai tikrai labai motyvavo nepavesti ir padaryti viską, ką galim.*

Informančių nuomone, užsibrėžtiems pokyčiams įgyvendinti joms prireiks ne vienu metų. IV3: *Na, ko gero, du metai, kai turėtų ateiti stabilumas. Turbūt apsisuktų jau kažkokie rutininiai veiksmai, kažkas, kažkokios jau patirtys rodytų jiems, kad na va nėra taip, kaip įsivaizdavau.* IV4: *Kadangi tai yra kažkoks požiūris, vertybės, susitarimai, kurie turi nugulti. Ir jie tikrai nesikeičia taip greitai. <...> Na turbūt nuo penkių iki dešimt metų.*

Interviu medžiagos analizė liudija, kad lengviau yra patirties turinčioms vadovėms – PL šalininkėms. Sulaukus didesnio moralinio, metodologinio palaikymo iš aukštesnių švietimo sistemos institucijų, PL įgyvendinimo sparta taip pat augtų. Informantės teigė, kad turėjo žymiai didesnių lūkesčių, kad planavo didesnius, greitesnius pokyčius, tikėjosi, kad kolektyvas norės keistis, tačiau praktikoje susidūrė su nenoru keistis, pasipriešinimu pokyčiams. Todėl viena informantė išsakė abejonę demokratiško vadovavimo stiliaus tinkamumu esamoje situacijoje. Tos informantės, kurios į švietimo įstaigą atėjo po ilgesnį laiką (daugiau nei šešis mėnesius) laikinai vadovavusios vadovės, su didesnėmis problemomis nebesusidūrė. IV1: *Ir dabar dar neiškilo [problemų]. Viskas gana sklandžiai.* Galima teigti, kad didesnę patirtį turinčios ir ilgesnį laiką švietimo įstaigai vadovavusios vadovės net per palyginti trumpą laiką (iki vieno metų) sugebėjo įgyvendinti dalį kultūrinių ir struktūrinių pakeitimų, išspręsti dalį problemų, kas palengvino naujai pradėjusių vadovauti ir neturinčių didelės vadovaujamo darbo patirties vadovių darbą.

Anot informančių, svarbu ne tai, kokias vadybines funkcijas vadovas atlieka, **bet kaip jis tai daro**. Ne visuomet pasikeitus vadovui ir vadovavimo stiliui, bendravimo su darbuotojais pobūdžiui, sulaukiama teigiamų darbuotojų veiklos pokyčių. Itin sunkiai naują vadovavimo stilių priima vyresnio amžiaus darbuotojai. IV7: *Tai aš supratau, kad kai kumščiu į stalą, koja duris atidarinėji, tada esi geras vadovas, tada tave girdi. Kartos skiriasi. Jaunimas ne jaunimas, negali taip skirstyti. Bet jaunam pasakei ir jis kažkaip suprato iš pirmo karto. Tiems kitiems, jei kalbi gražiai, tai net nepriima, čia šiaip [vadovė] pašnekėjo ir praplaukė. O jei apšaukei, tuomet veikia.*

Dalis vadovių, pradėjusios dirbti naujoje švietimo įstaigoje, veikė atsižvelgdamos į išorinį ir vidinį kontekstą. Susidūrusios su žmonių išteklių, kitomis problemomis, jos siekė stabilizuoti įstaigos veiklą, įgyvendinti numatytus tikslus ir nesiekė jokių didesnių pokyčių. Tik dalis informančių siekė įgyvendinti PL, kaip organizacinės kultūros pokytį, t. y. išsakė siekį keisti nusistovėjusį darbuotojų požiūrį, vertybines nuostatas. Trys švietimo įstaigos, kurių vadovės atskleidžiamojo tyrimo metu išsakė siekį įgyvendinti PL, pasirinktos tolesniam daugybinių atvejų tyrimui.

3.2.4. Pasidalytosios lyderystės įgyvendinimo švietimo įstaigoje atskleidžiamojo tyrimo rezultatų interpretacija ir apibendrinimas

Apibendrinus 3.2.1–3.2.3 skyreliuose išanalizuotus ir interpretuotus tyrimo rezultatus, galima teigti, kad dalis IUĮ vadovų siekė įgyvendinti PL. Stebima šių PL dimensijų raiška: *strateginė vizija, vertybės ir įsitikinimai, darbuotojų įtraukimas į sprendimų priėmimą, organizacinės struktūros keitimas*. Vadovų siekiui įgyvendinti PL įtakos turi švietimo įstaigos aplinka.

Informantai įvardijo, kad **išoriniai veiksniai** daro įtaką švietimo įstaigos veiklai, vadovo darbui, jo siekiui įgyvendinti PL. Vietos *tėvų bendruomenė, kurioje* yra didesnis rizikos grupei priklausančių šeimų skaičius, skurdesnė tėvų socialinė padėtis, žemesnio išsilavinimo tėvai, nepasižymi PL kompetencija, kelia daugiau konfliktinių situacijų, didina administracinę našta, eikvoja vadovo laiko resursus. Tokiu atveju vadovai nesiekia ar atsisako įgyvendinti PL. Viena informantė minėjo, kad įgyvendina PL, nes tai skatina daryti *Geros mokyklos koncepcija* (LR ŠMM, 2015). Tai galima įvardyti kaip vadovų pragmatinį požiūrį ir *mokyklos tobulinimo konteksto* įtaką PL įgyvendinimui. *Politinis kontekstas* svarbus PL, nes mentorių (ne)skyrimas, pagalbos naujai pradėjusiems dirbti vadovams (ne)teikimas ir pan. priklauso nuo nacionalinės (ar vietos) švietimo politikos.

Išsamiau empirinis tyrimas atskleidė vadovų siekį įgyvendinti PL lemiančius **vidinius veiksnius**. Informantų nuomone, IUĮ yra išskirtinis darbuotojų *bendruomenės kontekstas*, nes absoliučią daugumą jų sudaro moterys, dirba nemažai vyresnės kartos asmenų. Tai lemia didesnę pasipriešinimą pokyčiams, nenorą keistis, sunkiau priimamas kitas vadovavimo stilius. Esant nepalankiai vidinei aplinkai, pavyzdžiui, darbuotojų stoka, konfliktinės situacijos, skundai ir pan., vadovai nesiekė įgyvendinti PL. Jie stengėsi išlaikyti stabilią švietimo įstaigos veiklą, neinicijuodami pokyčių ir nedidindami įtampos, kurią kelia naujovės. Įgyvendinti PL, siekiant sumažinti vadovams tenkantį darbo krūvį, t. y. vadovaujantis pragmatiniu požiūriu, dažnu atveju kliūdo darbuotojų nenoras prisiimti papildomas pareigas, atsakomybės vengimas dėl anksčiau patirto baudimo už nesėkmes. Vadovai nesiekė įgyvendinti PL jų vadovaujamoje antroje švietimo įstaigoje, nes žinojo, kad jie ten yra laikinai (keliems mėnesiams). Jų nuomone, tai yra per trumpas laiko tarpas, jei bendruomenė pripratusi prie kito vadovavimo stiliaus, o organizacinė kultūra nepalanki PL.

Nepalanki PL *organizacinė kultūra* (pasitikėjimo kultūros stoka) vadovų vertinama skirtingai. Jei tai prieštarauja vadovų vertybiniam požiūriui, jie ryžtasi organizacinės kultūros ir struktūros kaitai. Tokią kaitą vykdo nauji,

vienai švietimo įstaigai vadovaujantys vadovai. Tuo tarpu dviem švietimo įstaigoms vadovavę vadovai žiūri į PL pragmatiškai. Jie dalydamiesi lyderyste siekia mažinti tenkančią administracinę naštą.

Individualūs nuo vadovo priklausantys veiksniai atsiskleidė labiausiai, nes empirinio tyrimo duomenys buvo renkami vadovų pusiau struktūruotų interviu metu. Kadangi atskleidžiamajame tyrime dalyvavo vadovai, kurie pirmą kartą pradėjo vadovauti IUĮ, ir tie, kurie vienu metu vadovavo dviem švietimo įstaigoms, pastebimas skirtingas šių dviejų grupių vadovų požiūris į PL. Tyrimas atskleidė, kad vadovo siekis įgyvendinti PL negarantuoja šio proceso sėkmės. Naujiems vadovams įgyvendinti PL trukdė vadybinio darbo patirties stoka, lūkestis, kad pokyčius galima įgyvendinti greitai. Dviem švietimo įstaigoms vadovavę vadovai teigė net nesiekę per laikino darbo laikotarpį įgyvendinti PL, jei susidūrė su pasipriešinimu ar jei nebuvo palanki organizacinė kultūra ir struktūra.

*Situacijos kaita lėmė vadovų ir darbuotojų / lyderių, ir pasekėjų tarpusavio sąveikos pobūdžio kaitą. Visų PL įgyvendinimo etapų metu **paraleliai** buvo demonstruojamas *asmeninis vadovo lyderystės pavyzdys; kuriama ar plėtojama komunikavimo sistema, stiprinamas lyderystės potencialas PL kompetencijų turinčiais naujais darbuotojais.* Taip pat mažinamas darbuotojų, kurie prieštarauja vykdomiems pokyčiams, skaičius. *Organizacinė kultūra (pasitikėjimo kultūros stoka) sudarė kliūtis įgyvendinti PL, todėl organizacinės kultūros kaitos etapas neatsiskleidė.**

Apibendrinant matyti, kad **vadovų siekį įgyvendinti PL švietimo įstaigose skatina, lemia:**

1. Vadovų vertybinės nuostatos (pasireiškė naujai pradėjusių dirbti vadovų atvejais).
2. Vadovų pragmatinis požiūris – siekis sumažinti administracinę naštą ir mokyklos tobulinimo konteksto įtaka (pasireiškė dviem švietimo įstaigoms vadovujančių vadovų atvejais).

Vadovų siekį įgyvendinti PL švietimo įstaigoje stabdo / riboja:

1. Individualūs nuo vadovo priklausantys veiksniai (patirties stoka, per dideli lūkesčiai).
2. Nuo organizacinės kultūros priklausantys veiksniai (ankstesnė, be PL, organizacinė kultūra).
3. Nepalankus PL išorinis švietimo įstaigos kontekstas: tėvų PL kompetencijos stoka; nacionaliniu ir vietos savivaldos lygmeniu nepalaikanti PL kultūra (pasitikėjimo kultūros stoka); nesukurta / neveikianti mentorystės naujai pradėjusiems dirbti vadovams sistema.

Atliktas atskleidžiamasis PL įgyvendinimo IUI tyrimas, pirmiausia, patvirtino pagrindines PL teoretikų nuostatas apie pasitikėjimo kultūros švietimo įstaigoje svarbą, išliekanti svarbų vadovo vaidmenį įgyvendinant PL. Tyrimo metu išryškėjo ir darbuotojų požiūrio į vykstančius procesus svarba, ką lyderystę tyrinėję mokslininkai taip pat akcentavo. Tai liudija, kad ne tik pastaruoju metu, bet ir XXI amžiaus pradžioje sukurti mokslininkų darbai aktualūs ir šiandien analizuojant PL diskursą. Kaip jau buvo minėta teoretikų darbuose ir pastebėta atskleidžiamajame tyrime, IUI vadovai siekia įgyvendinti PL: vykdo struktūrinius pertvarkymus, keičia nusistovėjusias rutinas, skatina darbuotojus rodyti iniciatyvą, dalyvauti priimant sprendimus ir pan. Bet dėl švietimo įstaigoje nesukurtos pasitikėjimo kultūros sunkiai sekasi įgyvendinti PL.

*Tyrimas atskleidė, kad Lietuvos IUI vadovai, kurie dalyvavo lyderystę skatinančiuose projektuose, buvo aktyvesni, įgytas žinias siekė įveikinti, įgyvendinti praktikoje. Nors atskleidžiamasis tyrimas parodė vadovų siekį įgyvendinti PL kaip intuityvų sprendimą, vertybinį požiūrį, o ne sąmoningą, planuotą veiksmą, bet patvirtino ankstesniuose disertacinio darbo skyriuose keltą prielaidą, kad PL įgyvendinimas turi identišką pokyčių valdymo procesui struktūrą. IUI vadovų interviu parodė pagrindinius **PL įgyvendinimo etapus**: pokyčių poreikio pripažinimas, pokyčio pradžia; diagnozavimas; strateginė vizija (vadovo ir darbuotojų lūkesčių suderinimas); delegavimas; organizacinės struktūros kaita (darbo grupės, komandos, tvarkos, instrukcijos ir kt.).*

Tyrimas aktualizavo keletą mažiau moksle dar pastebėtų PL įgyvendinimo ypatumų:

1) situacijose, kai PL įgyvendinama „iš viršaus į apačią“ (vadovo iniciatyva), kai ženkliai skiriasi švietimo įstaigos vadovo ir darbuotojų vertybės, požiūriai, reikėtų žiūrėti į PL įgyvendinimą ne tik kaip į struktūrinį pertvarkymą, bet ir kaip organizacinės kultūros pokytį;

2) PL įgyvendinimo trukmė priklauso nuo to, sąmoningai ar intuityviai vadovai ją įgyvendina;

3) pastebimi per dideli vadovų lūkesčiai įgyvendinti PL per trumpą laiką;

4) Lietuvoje pastebima mokyklos tobulinimo konteksto įtaka vadovų siekiui įgyvendinti PL;

5) nepalaikanti PL kultūra (hierarchinio valdymo tradicija ir pasitikėjimo kultūros stoka) nacionaliniu, vietos savivaldos lygmeniu riboja vadovus įgyvendinti PL;

6) PL įgyvendinimui IUĮ įtakos turi nepalankus tėvų bendruomenės socialinis kontekstas (tėvų PL kompetencijų stoka), kuris didina vadovų administracinę našta, eikvoja laiko resursus;

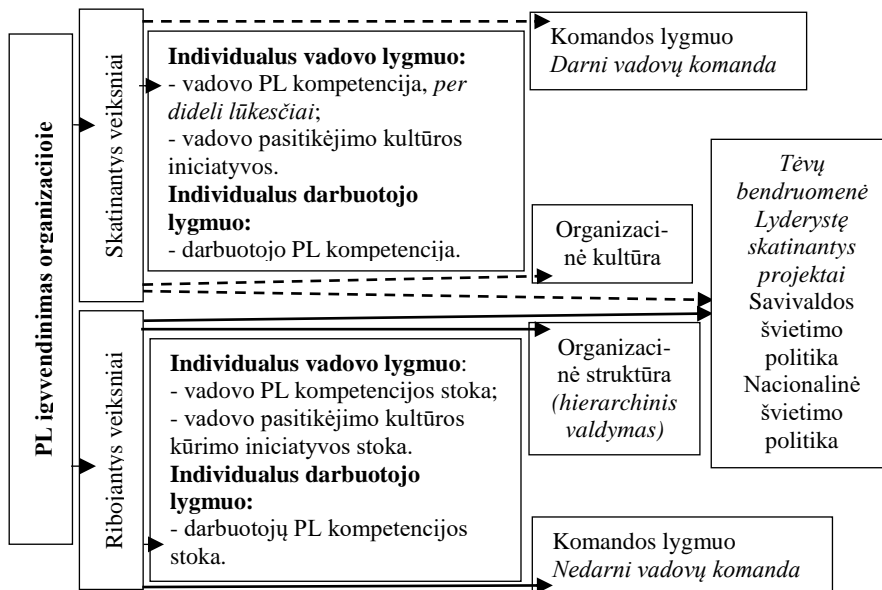
7) PL įgyvendinimą stabdo neveikianti mentorystės vadovams sistema.

Iš disertacijos 1.1 poskyryje pateikto PL įgyvendinimo conceptualizavimo išaiškėjo, kad PL gali būti valdoma kryptingai, ne vien palaikoma, bet ir kuriama, plėtojama. Švietimo įstaigose PL įgyvendinimas taip pat gali būti valdomas. Todėl būtina conceptualizuoti PL įgyvendinimo, kaip pokyčių valdymo, procesą, įvardijant, ką reiškia įgyvendinti PL, išskiriant etapus, procesą veikiančius veiksnius. Po atskleidžiamojo tyrimo tikslinga grįžti į teoriją, išsamiau analizuoti PL kaip organizacinės struktūros ir kultūros pokytį, atskleisti veiksnius, kurie turi įtakos PL įgyvendinimui.

3.3. Daugybinių atvejų tyrimo rezultatų analizė

Daugybinių atvejų tyrimu, atskleidžiant praktikoje įgyvendinamą pasidalytą lyderystę (proceso etapus, įgyvendinimą veikiančius veiksnius), siekiama patikrinti ir per dedukcinį tyrimą praplėsti, pagilinti pasiūlytą koncepcinį PL įgyvendinimo modelį. Tyrimas atliktas trijose IUĮ, esančiose skirtingose Lietuvos savivaldybėse. Naudoti šie metodai: vidaus dokumentų analizė, susirinkimų stebėjimas, vadovo pusiau struktūruotas interviu ir sutelktosios grupės diskusija.

Anot Creswell (2012), siekiant geriau suprasti atvejo analizę, svarbu paties atvejo aprašymas. Todėl šiame disertaciniame darbe kiekvieno atvejo tyrimas pradedamas nuo atvejo aprašymo. Vėliau pristatomi vidiniai ir išoriniai veiksniai, skatinantys ir ribojantys PL įgyvendinimą (žr. 21 pav.). Paveiksle pažymėti PL įgyvendinimą skatinantys ir ribojantys veiksniai išgryninti iš pirmame disertacijos skyriuje analizuotos teorinės medžiagos. Veiksmų sąrašas papildytas disertacijos 3.2 poskyryje pateikto atskleidžiamojo tyrimo metu išryškėjusiais veiksniais (*pasvirasis* teksto stilius).



21 pav. PL įgyvendinimą veikiantys veiksniai: kategorijų ir subkategorijų žemėlapis
Šaltinis: sudaryta darbo autorės

Pristatoma kiekvieno atvejo PL dimensijų raiška tiriamoje švietimo įstaigoje, siekiama atsakyti į išsikelčius papildomus disertacinio tyrimo klausimus: kas prisiima atsakomybę už lyderystės ir vadovavimo darbą, kokia veikla / darbu ar funkcinė atsakomybė yra pasidalijama ir kaip veikla / darbas yra pasidalijami. Pasak Creswell (2012), paprastai kokybinius tyrimus atliekantys tyrėjai nenori apibendrinti skirtingų atvejų, nes atvejų kontekstai skiriasi. Todėl, jei tyrėjas nori apibendrinti, turi pasirinkti tipinius atvejus. Šiame disertaciniame tyrime pasirinktos trys IUĮ, kurias galima vertinti kaip panašias savo dydžiu, ugdytinių skaičiumi, finansavimo šaltiniu ir pan., todėl disertacijos 3.3.4 skyrelyje tiriami atvejai yra apibendrinami.

3.3.1. A8 atvejo analizė

Daugybinių atvejų tyrimas (kokybinė prieiga) atliekamas siekiant atskleisti analizuojamą socialinį reiškinį – PL įgyvendinimą IUĮ. Tyrimui atrinktos trys IUĮ, kuriose ne daugiau kaip prieš dvejus metus pradėjo dirbti naujos vadovės, atskleidžiamojo tyrimo metu išsakydamos savo siekį įgyvendinti PL. Atlikta įstaigos vidaus dokumentų kokybinė turinio analizė, stebėjimas (darbuotojų susirinkimų), vadovių pusiau struktūruotas interviu ir sutelktosios grupės diskusija.

A8 atvejo aprašymas. IUĮ įsteigta 1973 metais, miegamųjų namų mikrorajone. Įstaiga gali priimti 145 ugdytinius, nuo 2 iki 7 metų, yra 8 grupės (2 ankstyvojo ugdymo, 5 IU, 1 PU). Ugdytinių pakanka. Dirba 44 darbuotojai, iš jų 20 pedagogų (8 metodininkai, 9 vyresnieji mokytojai, 3 be kvalifikacinės kategorijos). Sutelktosios grupės diskusijoje dalyvavo 8 darbuotojos (kodas FG, A8). Įstaigos interneto svetainėje yra skelbiamos vizija, misija, strategija ir vertybės: *atsakomybė, profesionalumas, pareigingumas, draugiškumas, atvirumas* (dimensijų *strateginė vizija, vertybės ir įsitikinimai* raiška A8 atveju išryškėjo jau atskleidžiamojo tyrimo metu). Anksčiau dirbusi vadovė įstaigai vadovavo 40 metų.

Vadovė (kodas – IV11) IUĮ pradėjo dirbti 2017 m. I ketvirtį. Išsilavinimas: 1) aukštasis (edukologija), programa – pradinio mokymo pedagogika, pradinių klasių mokytojo kvalifikacija; 2) ankstyvojo anglų kalbos ugdymo universitetinė laipsnio nesuteikianti studijų programa, pedagogo kvalifikacija; 3) vadybos magistrė, programa – švietimo lyderystė. Papildoma informacija – apgintas magistro darbas PL tema. Vadovė dalyvavo „Lyderių laikas 2“ ir „Lyderių laikas 3“ projektuose. Darbo stažo IUĮ, iki pradėdant dirbti vadove, neturi. Amžiaus grupė: 45–50 m.

A8 taikomas *besimokančios bendruomenės modelis*, inicijuota darbo patirties sklaidos forma „Kolega kolegai“. Šios iniciatyvos imtasi todėl, kad švietimo įstaiga dalyvauja įgyvendinant miesto savivaldybės projekto „Lyderių laikas 3“ pokyčių projektą „Besimokančios bendruomenės modelio kūrimas ir taikymas gerinant mokinių pasiekimus, ugdant mokėjimo mokyti kompetenciją“. Darbuotojos labai didžiuojasi savo įstaiga, noriai pasakoja apie ją, laiko prestižine ne tik mieste, bet ir visoje šalyje. (FG, A8): *Na taip, mūsų [mieste] prestižinis darželis.* (FG, A8): *<...> ne tik [mieste]. Aš studijuoju dabar, dažnai būnu Vilniuje. Ir kai pasidalijame ar aplinkomis darželio, ar apskritai vadovo požiūriu, kvalifikacijos kėlimo klausimais, tai tikrai nušluostom vilniečiams nosį.* (FG, A8): *Kai kalbamės su kolegėmis, tai aš net didžiuojuosi, kad daug metų dirbu čia.* Pateikia argumentų, kodėl jų įstaigą galima laikyti išskirtine, lyderiaujančia. Remiamasi išorės vertintojų palankiu įvertinimu, tėvų pozityviais atsiliepimais. (FG, A8): *Gerai įvertintas buvo išorės vertintojų.* (FG, A8): *Tėvų atsiliepimai geri. Labai geri darbuotojai.* (FG, A8): *Svarbiausia, vaikui gerai, tuomet tėvai džiaugiasi. Ir tuomet iš lūpų į lūpas eina tokia informacija.* Kaip kokybiško darbo rodiklį, darbuotojos mini tai, kad įstaigoje nėra laisvų vietų, vietos bendruomenė žino šią ikimokyklinę įstaigą, noriai renkasi. (FG, A8): *Vietų [laisvų] nėra.* (FG, A8): *Ir reklamų nereikia.* Palankiai darbuotojos atsiliepią apie, jų manymu, kompetentingą įstaigos vadovę, kitus darbuotojus, kurie konsultuoja miesto,

šalies švietimo įstaigų kolegas, veda seminarus. (FG, A8): *Daug į mus kreipiasi visokių. Ir atvažiuoja. Ir pas direktorę. Tai pasitarti, tai dar kažko. Tai, žiauriai smagu.* (FG, A8): *Mūsų ir maitinimo specialistė rašo meniu visam miestui, tai irgi ir šitoj srity [lyderė]. Ir direktorė labai. Ir seminarus [direktorė] veda.*

3.3.1.1. Veiksniai, skatinantys ir ribojantys pasidalytąją lyderystę A8 švietimo įstaigoje

Vidiniai veiksniai, skatinantys PL įgyvendinimą, išsamiai išanalizuoti ir pateikti 12 priede. Akivaizdūs nuo atskirų individų ir nuo organizacijos priklausantys veiksniai. Svarbiausi nuo individų priklausantys vidiniai veiksniai yra: *vadovo PL kompetencija, vadovo pasitikėjimo kultūros kūrimo iniciatyvos, darbuotojų PL kompetencijos.*

Individualus vadovo lygmuo: vadovo PL kompetencija. Iš 12 priede pateiktos analizės matyti, kad PL įgyvendinimo sėkmės veiksniai priklauso nuo *vadovo PL kompetencijos: vertybinės pozicijos, žinių apie PL, vadovo PL elgsenos ir vadovo nuolatinio mokymosi.*

Vadovė teigia, kad jai yra artimos PL idėjos. Apie savo lūkesčius suburti tvirtą ir vieningą kolektyvą, komandinio darbo svarbą, dalijimąsi vienas su kitu įstaigoje ji yra išsakiusi ir darbuotojams. Pati vadovė yra linkusi ne tik dalytis, bet ir priimti tai, kuo kiti stiprūs. (IV11): *Yra žmonių, kurie kažkurioje srityje yra daug stipresni už tave. Tai tuomet klausimas, kaip tu tai priimi. Ar tu imi iš to žmogaus tai, ką gali gauti? Ar tu atsiriboji ir sakai: „Čia aš viską žinau.“* Vadovės nuomone, svarbu paties vadovo žinios apie lyderystę ir nuolatinis mokymasis, buvimas ne tik vertintojo, bet ir vertinamojo pozicijoje, nes tai padeda suvokti, kad visuomet yra kur tobulėti. Tai ir pavyzdys darbuotojams, kad galima mokytis, tobulėti visą gyvenimą, nepriklausomai nuo amžiaus ir užimamų pareigų. (IV11): *Ir aš tikrai nesijaučiu viską mokanti. Būdama tame projekte „Inovacijos vaikų darželyje“, aš esu vėl studentės rolėje.* Stebėdamos ir vertindamos tokį vadovės elgesį, darbuotojos pripažįsta, kad jų vadovė yra lyderė. Darbuotojos teigia, kad tokios vadovės lyderės jos tikisi, tokios reikia švietimo įstaigai. (FG, A8): *Kai lyderis yra, tai ir kitus pakelia.* (FG, A8): *Aišku, vadovas turi būti lyderis ir turi vesti kolektyvą, priešaky.* (FG, A8): *Vadovas turi suburti, sujungti.*

Individualus vadovo lygmuo: vadovo pasitikėjimo kultūros iniciatyvos pasireiškia vadovui skatinant, palaikant darbuotojų PL, palaikant tėvų PL.

Iš darbuotojų atsakymų matyti, kad vadovė ragina darbuotojus būti atvirus, išsakyti savo nuomonę. (FG, A8): *Toks [vadovės] pasakymas, kad*

„čia ir dabar“. Nekalbėti už nugaros, sienos. Kas kam sunku, išsisakyti. Pagalbos ranka ištiesta ir iš direktorės, ir iš pavaduotojos pusės. Ir apskritai iš visos administracijos. Vadovė siekia palaikyti darbuotojų lyderystės potencialą, iniciatyvą, sudarydama sąlygas veikti, pasiūlydama dalyvauti įvairiuose projektuose. (IV11): *Atsirado pas mus socialinio emocinio finansinio raštingumo programa „Flatūnas“. Tai ji [auklėtoja] buvo ta, kuriai buvo pasiūlyta. Palaikoma ne tik darbuotojų, bet ir tėvų iniciatyva.* (IV11): *Atėjo viena mama su iniciatyva ir klausė, ar norim, ar nieko prieš. Tai nieko prieš, sakiau, tikrai. Ir suorganizavo [seminarą], derinom laiką. Iš vadovės atsakymų matyti, kad ji kiekvieną iniciatyvą įvertina ir priima galutinį sprendimą, ar galima ją įgyvendinti.* (IV11): *Tai, jei iniciatyva tinkama, tai ji ir įvyko. Už darbuotojų lyderystę, papildomų darbų atlikimą vadovė skatina darbuotojus materialiai (premijos, priemokos), padėkos raštais, teikia darbuotojų kandidatūras savivaldybės apdovanojimams.* (FG, A8): *Būna mero padėkos raštai, premijos būna mieste. Tai tiesiog, ką mes galime.* Vadovė paskatina darbuotojus viešindama iniciatyvą rodančio darbuotojo veiklą ugdytinių tėvams, visuomenei. (IV11): *Iniciatyvų ėmimasis jis kitaip būna įvertintas. Ar straipsnis buvo, ar atvažiuoja televizija.* (IV11): *Viešas pagyrimas. Paskui ir tėvų komentarai [teigiami]. Ir pasidžiaugimai.* Vadovė rašo padėkos laiškus darbuotojams, skatina juos žodžiu. (IV11): *Aš dabar antrą laišką parašiau metų laiko apibendrinimui. Tai rudenį rašiau, kad dėkoju už projektus, kuriuos darė. Dabar pagal situaciją – „tikiuosi, kad pavasaris atneš šilumą į širdis“ ir panašiai. Už kažką padėkoji ir tokį motyvacinį.*

Darbuotojos sutelktosios grupės diskusijos metu paminėjo tuos pačius vadovės taikomus paskatinimo / motyvavimo būdus. Dar papildomai, kaip jas motyvuojančią priemonę, išskyrė kvalifikacijos tobulinimo(si) galimybę. Darbuotojų nuomone, joms žodiniai vadovės paskatinimai, jų sėkmingų veiklų, pastangų pastebėjimai yra svarbiau nei apdovanojimas padėkos raštais. (FG, A8): *Iš tikrųjų pamato [vadovė]. Kiekvieną dieną, kai ateina. Netgi žaislą padėta į kitą vietą pastebi. Labai svarbu.* (FG, A8): *Žodiniai pastebėjimai irgi labai svarbu. Svarbiau nei padėkos raštas.* (FG, A8): *Man tai svarbiausia, kad pastebi, kai kažką gera padarai. Gerą žodį pasako.*

Vadovės PL kompetencijos atsiskleidė ne tik interviu, bet ir stebėto susirinkimo metu (13 priedas). Ji rodė pagarbą darbuotojams, dėkojo už jų iniciatyvą, skatino klausti, pasisakyti, įsiklausė į jų nuomonę, ragino reflektuoti savo veiklą, prisiimti atsakomybę už vykdomas veiklas ir bendrą švietimo įstaigos rezultatą. Pedagogės jautėsi gana laisvai, dalijosi savo patirtimi, teikė pasiūlymus, diskutavo ir tarėsi tarpusavyje, rodė iniciatyvą.

Kai vadovė informavo pedagoges, kad reikia atnešti grupių susirinkimų protokolus, jos vadovei uždavė patikslinantį klausimą: „Ar tikrai to reikia?“ Vadovė reagavo ramiai, išsamiai atsakė į klausimą: „Taip, reikia, nes... [pateikia savo argumentus]“. Iš pedagogių kalbos galima suprasti, kad jos anksčiau pačios pasisiūlė įgyvendinti tam tikrus edukacinius renginius vaikams, todėl vadovė priminė datą, iki kada tai turi būti padaryta.

Vadovės pastangos kurti sutelktą ir atviresnę bendruomenę, darbuotojų nuomone, pasiteisina. Darbuotojos pastebi, kad vyksta dideli pokyčiai jų švietimo įstaigoje, mini, kad auklėtojų padėjėjos pasijuto lygiavertėmis bendruomenės narėmis. (FG, A8): *Viskas pasikeitė pagal mane. Man tik to užtenka, kad nebijai eiti, kad nebijai kalbėti. Ir jautiesi toks pat žmogus, kaip ir auklėtojas.* Darbuotojos sieja pasikeitusius santykius įstaigoje su pasikeitusiu vadovės ir darbuotojų bendravimo pobūdžiu, vykdomu aplinkų atnaujinimu ir pertvarkymu, dėmesiu darbuotojų neformaliajam bendravimui. (FG, A8): *Viskas keičiasi. Ir kalbėjimasis, ir aplinka, ir išvykos.* (FG, A8): *Aišku, kolektyvas, jos išlaisvėjo. Jos gali kalbėti. Bendruomenės subūrimas.* Darbuotojos lygina prieš tai buvusią ir dabar dirbančią vadovę, pripažįsta, kad yra įvykę pokyčiai tiek fizinėje aplinkoje, tiek bendraujant: santykyje su vadove ir tarp darbuotojų. Tarpusavio santykių kaitai, didesniajam atvirumui atsirasti, darbuotojų nuomone, įtakos turėjo tai, kad, vadovei keičiant švietimo įstaigoje nusistovėjusį bendravimo pobūdį, palaiapsniui keičiasi ir jų pačių elgesys. (FG, A8): *Kadangi aš dirbau ir prie ano vadovo, ir prie direktorės, tai pokyčiai buvo labai dideli. Ir visos aplinkos kūrimo, ir bendravimo. Mes buvome pripratę daug ko nesakyti, nes buvo toks laikas. Dabar tas atvirumas atsiradęs turbūt ir tarp kolegijų.* Darbuotojų nuomone, jie tapo laisvesni, drąsiau kalba, drąsiau reiškia savo mintis. (FG, A8): *Ir žmonės keitėsi. Ne fizine prasme, bet pačiu gebėjimu kalbėti su vadovu. Nes buvo kitoks vadovas.* (FG, A8): *Man tai labiausiai toks pokytis, kaip žodžio laisvė. Galiu laisvai kalbėti, mąstyti, laisvai reikšti savo mintis.* Dėl vadovės skleidžiamų vertybinių nuostatų keičiasi ir pačių pedagogių tarpusavio bendravimas, santykis su ugdytinių tėvais. Kinta ir tėvų požiūris į ugdytojus: (FG, A8): *Jos [mamos] visiškai kitaip žiūri į tą auklėtoją. Tai irgi yra vadovo nuostata. Ir tai, ką ji [vadovė] sako auklėtojoms: „Jūs pasakykit, kad aš galėčiau jus apginti.“ Tai manau, kad tai irgi yra labai svarbu, kad ji nori žinoti. Kad, kiek įmanoma, stoti auklėtojų pusėje. Aišku, gal su auklėtojom paskui pasikalbame kitaip, o su tėvais vėl kitas yra pokalbis.*

Individualus darbuotojo lygmuo: darbuotojo PL kompetencija pasireiškia darbuotojų PL elgsena. Informantės mini ne vieną lyderį, kuris yra švietimo įstaigoje. Vadovės nuomone, lyderių galėtų būti daugiau. (IV11):

Yra keletas [lyderių]. Norėčiau, kad jų būtų daugiau. O darbuotojų nuomone, beveik kiekvienas yra lyderis savo srityje. (FG, A8): Aš, kaip jau sakiau, lyderiai pas mus visi, tik skirtingose situacijose, skirtingas lyderis. (FG, A8): Visa bendruomenė [lyderiai]. Tam tikroje vietoje, tam tikru laiku. Yra drąsiai ir save įvardijančių lyderiais. (FG, A8): Aš irgi, sakyčiau, prie lyderių. Negaliu ramiai nusėdėti.

Organizacijos lygmens veiksniai, skatinantys PL įgyvendinimą, nuodugnai analizuojami ir pateikiami 14 priede.

Su organizacine kultūra susiję veiksniai, lemiantys sėkmingą PL įgyvendinimą, *tai kolegų palaikymas, įvertinimas, kolegų pavyzdys ir neformalus darbuotojų bendravimas. (FG, A8): Aš tai manau, kad pagyrimas auklėtojų, viena nuo kitos [paskatina]. (FG, A8): <...> kolektyvo tradicijos: gimtadienių šventimas, visų kalendorinių švenčių. Tarkim, kalėdiniai renginiai, išvykos. Tai irgi suburia kolektyvą. Darbuotojos pripažįsta, kad vadovei yra svarbu jų iniciatyva, tarpusavio santykiai, todėl neformalų darbuotojų bendravimą ji pati inicijuoja, skatina. (FG, A8): Tų visų renginių, tai nesuminėsi, kas čia vyksta. Kas liečia įstaigos bendruomenę, tai ji [vadovė] tikrai skatina, kad būtų ne tik žodis, bet ir veiksmas. Vadovė įvardijo neformalias veiklas, projektus, kurie įgyvendinami visų bendruomenės narių kartu. Tai yra vadovės siekis, iniciatyva. (IV11): Dažniausiai inicijuoju [neformalų bendravimą, šventes] aš [vadovė]. Iš vadovės atsakymų matyti, kad neformalūs renginiai darbuotojams, tėvų bendruomenei organizuojami reguliariai, yra ir tradiciniais tapusių renginių. (IV11): Toks labai vykęs su tėvais, darėm rudenį solidarumo bėgimą. Šiais metais jau dalyvavom treči metai. (IV11): Ir sporto šventės. Pernai pavasarį buvo pagal šalis.*

Organizacinės struktūros lygmeniu išvelgti veiksniai: *darbuotojų skatinimo ir motyvavimo sistema, bendravimo ir bendradarbiavimo tinklai, darbuotojų įtraukimas į darbo grupes ir komandas.*

Vadovės iniciatyva taikomi darbuotojų skatinimo ir motyvavimo būdai išsamiau atskleisti anksčiau šiame skyrelyje, analizuojant vadovės taikomas darbuotojo lyderystės potencialą ir iniciatyvą palaikančias idėjas. Matyti, kad, turėdama ribotas finansavimo galimybes, vadovė taiko priemones, kurioms finansinės lėšos nereikalingos, t. y.: padėkos, vieši pagyrimai, informacijos apie veiklas viešinimas, įtraukimas į projektinę veiklą, kvalifikacijos kėlimo galimybės ir pan. Šios priemonės tampa tradicinės, formuojama darbuotojų skatinimo ir motyvavimo sistema.

IUĮ bendruomenėse dėl veiklos pobūdžio ir specifikos yra svarbus darbuotojų bendravimo ir bendradarbiavimo tinklų kūrimas, plėtojimas. Šie tinklai sudaro galimybę dalytis informacija, rodyti darbuotojams iniciatyvą.

(FG, A8): *Tai jau ten [Messenger] rašom per dieną 3-4 kartus, perduodam savo darbus viena kitai. Pasidžiaugiam.* (FG, A8): *Ir straipsniais vieni su kitais pasidalijame, ir veikia. Grupę turime Messenger, kur dalijamės tuo visu.* Vadovė mini, kad tinklai yra skirti dalytis naudinga profesine informacija ir kaip kanalas pranešti naujienas ar suderinti darbinius klausimus. (IV11): *Pavyzdžiui, aš randu gerą straipsnį ir nuorodą įkeliu. Arba auklėtojoms reikia darbininko, kuris tvarko, mums padeda su visais kompiuterių, interneto ir kitais reikalais. Kartais informaciniai.* (IV11): *Tai yra greitam informacijos apsikeitimui. Jei nesi prie elektroninio dienyno arba turi pusdienį laisvą, bet Messenger tu vis tiek labiau pasižiūri. Ir musudarzelis.lt dar vidinės žinutės.* Vadovė ragina aktyviai naudotis sukurtais tinklais formaliam ir neformaliai bendravimui, siekia, kad tai taptų įpročiu, sistema. (IV11): *Labai prašau pavaduotojos, kad jei reikia ką padaryti, kad tai būtų užfiksuota. Kada pristatyti skaidres, kada atsiskaityti. Kad nebūtų – „aš joms sakiau“. To negana, kad „sakiau“. Turi būti vidinėse žinutėse – „tada ir tada, primenu“.*

Vadovė išvardijo pokyčius, kurie įvyko plėtojant bendravimo ir bendradarbiavimo tinklus švietimo įstaigoje. Pripažino, kad šie tinklai buvo kuriami jos iniciatyva, nes anksčiau jų nebuvo. (IV11): *Nebuvo [Facebook]. Aš pati jį sukūriau.* (IV11): *Auklėtojų mes turime [Facebook] „X auklėtojos ir kiti“. Čia Mesengerio grupė. Bendravimo ir bendradarbiavimo tinklai sukurti ir ugdytinių tėvams.* (IV11): *Arba tas pats Facebook atsiradimas. Tėvams labai svarbu matyti [vykdomą veiklą].* (IV11): *Dabar ypatingai su musudarzelis.lt [dirbame]. Virš 90 proc. tėvų jau prisijungė.*

Sudaromos darbo grupės vadovei rašant įsakymus ar bendru sutarimu. (IV11): *Atsiranda koks reikalas ir sudaroma grupė. Kartais įsakymu, kartais ne.* Tyrimo rezultatai apie darbo grupes ir komandas, kaip organizacinės struktūros lygmens veiksnius, yra pateikiami žemiau, analizuojant PL dimensijų atsakomybę ir atskaitomybę įgyvendinimą (3.3.1.3 skyrelis).

Išoriniai veiksniai, skatinantys PL įgyvendinimą. Tyrimas aktualizavo vietas ir nacionalinės švietimo politikos veiksnius (15 priedas).

Vietos švietimo bendruomenės lygmuo. Vadovei yra svarbi, reikšminga švietimo įstaigų vadovų savivaldybėje bendruomenė, alumnų, profesiniai tinklai. Informantė pripažino, kad bendravimas su kitais vadovais, jų moralinis palaikymas, dalijimasis patirtimi, išgyvenimais jai yra svarbūs, padeda jaustis tvirčiau, išspręsti profesinėje veikloje kylančias problemas. (IV11): *Apsikeitimas [patirtimi] ir žinojimas, kad ne tu vienas kažko reikalauji [iš darbuotojų]. Ir ne man vienai, čia mums visoms [vadovėms reikia].*

Nacionalinės švietimo politikos lygmuo. Informantės išskyrė nacionalinio projekto „Lyderių laikas“ veiklas, palankiai apie jas atsiliepė. Projektas leido

bendruomenei išsigryninti švietimo įstaigos stiprybes ir silpnąsias sritis, suteikė žinių. (FG, A8): *Taip, dalyvavimas Lyderių laikas 3 [paskatina PL]. (IV11): Ir „Lyderių laiko“ mums [darbuotojams] buvo perteikta tokia medžiaga. Mes daug skaitėm, domėjomės. Ir „Lyderių laikas 1“ ir [Lyderių laikas] 2, ir [Lyderių laikas] 3. (FG, A8): Tai buvo labai naudingi seminarai, kurių metu labai daug ką sužinojome.*

Vidiniai veiksniai, ribojantys PL įgyvendinimą A8. Veiksnių, veikiančių PL įgyvendinimą, analizė aktualizavo vidinius ir išorinius veiksnius. Tarp vidinių – individualus ir organizacijos lygmenys. Išvelgtas ir komandos lygmens veiksnio reikšmingumas (16, 17 priedai). Matyti, kad analizuojamoje IUĮ ribojantys PL įgyvendinimą yra šie veiksniai: *vadovo ir jo pavaduotojo ugdymui PL kompetencijos stoka, darbuotojų PL kompetencijos stoka, vadovų nedarni komanda.*

Individualus vadovo lygmuo: vadovo PL kompetencijos stoka pasireiškia vadovo PL vadybos patirties stoka. Vadovės nuomone, vien teorinių žinių, siekiant įgyvendinti PL, neužtenka. Nors vadovė minėjo, kad teorinių žinių apie lyderystę, PL turi pakankamai, bet praktika yra sunkiai prognozuojama ir kylančios problemos ne visuomet sėkmingai išsprendžiamos. Todėl vadybinė praktika kelia vadovei neužtikintumą, jaučiama PL vadybos patirties stoka. (IV11): *Tu žinai, gali kai kuriuos dalykus įvardinti, pavyzdžiui, pasidalytą lyderystę, toksišką lyderystę. Kartais, kas iš to, kad tu žinai, bet ką su tuo daryti, kaip veikti? <...> Tai kalbant ir apie pokyčius, tai vienoje organizacijoje veikiant, kalbant, darant tą patį gal ir įvyks, o kitoje ne.*

Individualus darbuotojo lygmuo: darbuotojo PL kompetencijos stoka, kuri atsiskleidžia nenoru keistis, iniciatyvos, vidinės motyvacijos stoka, nenoru prisiimti atsakomybę. Vadovės nuomone, kai kurie žmonės įstaigoje stokoja PL kompetencijų, todėl pastebimas darbuotojų *nenoras keistis, iniciatyvos stoka, vidinės motyvacijos stoka, nenoras prisiimti atsakomybę.* Darbuotojai, nesulaukę paskatinimo, palaikymo iš šalies (iš kolegų, ugdytinių tėvų, vadovo), greitai praranda norą aktyviai veikti. Vadovė išsako nuomonę, kad kai kurie darbuotojai net nesiekia keisti savo požiūrio, dalytis lyderyste, todėl jų neveikia net ir išorinis paskatinimas. (IV11): *Į uždarytą indą neįpilsi. Jei žmogaus nusiteikimas yra „viską aš čia žinau, kas ką bepasakytų“. Esmė žmogaus atvirume naujovėms, atvirume pokyčiams.* Pačios darbuotojos pripažįsta, kad dalytis lyderyste ne visuomet nori. Kartais tai lemia nepasitikėjimas savimi, kartais tiesiog tingėjimas. (FG, A8): *Aš tai manau, kad ir patys save ribojame. Aš čia kalbu iš savo pusės. Gal aš pati save ribuju. Aš manau, kad kartais vidinės kliūtys. (FG, A8): Reikia gero spyrio. Kartais save tausoji, nepasitiki. Pritingi.* Vadovės nuomone, siekiant didesnės

darbuotojų iniciatyvos, yra svarbu juos įtraukti į veiklų planavimą, skatinti rodyti iniciatyvą, siūlyti savo idėjas. (IV11): *Dėl atsakomybės prisiėmimo, kuomet tu jautiesi „aš čia kažką pasiūliau, aš kažką čia darau“.* Tuomet ir atsakomybė kita yra. O jei man tiktai liepė, tai aš ir padarysiu, kaip man liepė. Darbuotojų nenorą keistis, vadovės nuomone, lemia darbuotojų vyresnis amžius. (IV11): *Nes kolektyvas, turiu pasakyti, amžiumi yra virš penkiasdešimt. Per tris ateinančius metus turėsime atsisveikinti su penkiais darbuotojais. Pensinio amžiaus. Tai kartais tas priešpensinio amžiaus žmonių, kai kurių, kartais jaučiasi „ai, kažkoks“.*

Individualus darbuotojo lygmuo: pavaduotojo ugdymui PL kompetencijos stoka, stebima jo iniciatyvos stoka ir nenoras prisiimti atsakomybę. Vadovė išsakė nemažai apgailestavimų dėl bendros jos ir pavaduotojos veiklos. Kadangi pavaduotoja atsakinga už ugdymo proceso organizavimą, jai pavaldūs visi pedagogai. Vadovės nuomone, pavaduotojos elgesys gana stipriai veikia švietimo įstaigos veiklą, stabdo dalijimąsi lyderyste. (IV11): *<...> planavimas yra viena silpnoji mūsų pusių, kurią reikia tobulinti. Tai esame sutarę, kad ji [pavaduotoja] pirmadienį ryte peržiūri auklėtojų planus elektroniniame dienyne, pasiruošia pasakyti trumpai, kur ji mano, kad yra tas ir anas, ir tuomet mes, po administracinio pasitarimo, kai liekam abi, tuomet aptariame būsimo susirinkimo reikalus ir planavimą apkalbam. Tai kol kas šito susitarimo mums neypatingai sekasi laikytis.* (IV11): *Nežinau, ar tik viena aš turėčiau tai daryti. Labai norėčiau pagalbos iš pavaduotojos.*

Komandos lygmuo: nedarni vadovų komanda taip pat kelia sunkumų įgyvendinant PL. Vadovės nuomone, nevieningos vadovių komandos, nevienodų reikalavimų pedagogams priežastis yra vadovės ir pavaduotojos skirtingas požiūris į ugdymą, vaiką, darbo organizavimą. (IV11): *Ir riboja skirtingas požiūris su pavaduotoja.* Vadovės nuomone, tam, kad PL įgyvendinimas vyktų greičiau, sklandžiau, reikia turėti vadovą palaikančią komandą, žmonių, kurie palankiai vertina pokyčius. (IV11): *[Reikia] komandos. Mąstančių panašiai žmonių. Arba, jei ne mąstančių panašiai, tai žmonių, kurie nusiteikę mokytis, keistis ir suprasti, kad už lango pučia pokyčių vėjai. Ir tu negali daryti taip, kaip darei vakar, nes vakar diena jau baigėsi.* Pavaduotoja pripažįsta, kad jos nuomonės vadovė visuomet klausia, bet taip pat teigia, kad ne visuomet jos ir vadovės požiūriai sutampa. (FG, A8): *Na, aišku, kadangi mes abi [vadovė ir pavaduotoja] labai glaudžiai turime bendradarbiauti šiame darbe, tai kokie bebūtų klausimai (tiek finansiniai, tiek aplinkų, tiek ugdymo), tai visuomet aptariame kartu, visuomet klausia*

nuomonės. (FG, A8): *Aišku, gal ne visur tos nuomonės sutampa [vadovės ir pavaduotojos]. Bet kažkaip tai randame bendrą sprendimą.*

Toliau atskleidžiami **vidiniai organizaciniai veiksniai, ribojantys PL įgyvendinimą A8**, organizacinės kultūros ir struktūros lygmenimis (žr. 17 priedą).

Su organizacine kultūra susiję veiksniai – tai iniciatyvų nepalaikantys santykiai, likusi hierarchinio valdymo tradicija, darbuotojų pasipriešinimas pokyčiams. Vadovės nuomone, įstaigoje yra stiprių asmenybių, norinčių, galinčių būti lyderiais, bet anksčiau susiklostę santykiai dažniau ne palaiko, bet gesina lyderystę. (IV11): *Bet ji [auklėtoja] ir gali, ir, man labai patinka, gaudosi. Ir nebijo pasakyti. Bet tik gaila, kad kai kurie dalykai gesina ją. Darbe, santykių kai kurie dalykai.* Informančių nuomone, anksčiau susiformavusi organizacinė kultūra kelia nemažai trikdžių dalijantis lyderyste. (IV11): *<...> buvo tradicija [hierarchinio valdymo], kad nėra čia ko kalbėtis vadovui ir darbuotojui, pedagogui ir aptarnaujančiam personalui. Tokiosastos. Nes maždaug „na, čia nėra ką“.* (IV11): *Riboja, kaip kalbėjome, susiklosčiusi įstaigos kultūra, kuriai irgi reikia laiko pasikeisti.* Vadovės inicijuotiems ir vykdomiems rutinos, bendravimo pasikeitimams priešinasi ir darbuotojai, ir pavaduotoja ugdymui. Vadovės ir pavaduotojos vertybinės nuostatos į veiklas, į santykį su darbuotojais skiriasi, todėl matomas pavaduotojos pasipriešinimas vadovės iniciatyvoms. (IV11): *Kai aš nesu, ji [pavaduotoja] sėda vėl ten, už darbo stalo, su atsiribojimu [nuo pedagogų]. Tai žmonės [pedagogai] tą stebi. Čia fizinis veiksmas, kurį žmonės stebi.*

Išoriniai veiksniai, ribojantys PL įgyvendinimą A8. Nuodugni analizė (žr. 18 priedą) aktualizuoja, pirmiausia, nacionalinės švietimo politikos priemonės, kaip iš dalies ribojančias PL įgyvendinimą, ir vietos švietimo politikos netobulumus.

Didelį pedagogų darbo krūvį, kaip kliūtį įgyvendinant PL, priskirtume prie veiksnių, kylančių iš nacionalinės švietimo politikos. (FG, A8): *Aš tai manau, kad kartais ir nuovargis. Kartais auklėtojos labai pavargsta, ypač kai grupėse yra su negalia vaikų. Ir jei ji nuo ryto septynių iki vakaro puse šešių dirba, tai kartais nuovargis riboja.* Pedagogų darbo krūvis nepriklauso nuo švietimo įstaigos vadovo, o yra ŠMSM reglamentuojamas ir iš dalies priklauso nuo vietos savivaldos. Lietuvos IUI šiuo metu trūksta ne tik kvalifikuotų specialistų, bet ir pačių mokytojų, o IUI dirbantys mokytojų padėjėjai daugiau vykdo patalpų priežiūrą ir ugdyme dalyvauja tik ribotą laiką. Mokytojų padėjėjai, kurių paskirtis teikti pagalbą grupės auklėtojui, dirbant su ribotų galimybių savarankiškai dalyvauti ugdyme ir kitose veiklose turinčiais didelių specialiųjų ugdymosi poreikių vaikais, dar gana retai sutinkami IUI. Visa tai

rodo, kad grupėse dirbantiems pedagogams tenka didelis darbo krūvis. Todėl net ir turint noro, PL kompetencijų, nebelieka fizinių jėgų lyderystei.

Vietos savivaldos švietimo politikos lygmuo. Informantų nuomone, galima išskirti du veiksnius, kurie priklauso nuo vietos savivaldos: *betikslės konkurencijos tarp švietimo įstaigų skatinimas* ir *ribotos finansinės galimybės*.

Kaip teigia Sakadolskienė (2015), siekiant geresnio mokytojų, švietimo įstaigų darbo, dėmesys turėtų būti skiriamas priemonėms, skatinančioms mokytojų ir mokyklų bendradarbiavimą, o ne savitarpio lenktyniavimą, konkurenciją. Panašią nuomonę išsakė A8 švietimo įstaigos vadovė, kad savivaldybė turėtų skatinti struktūrą, kuri būtų veiksmingesnė ir priimtinesnė siekiant švietimo įstaigų veiklos kokybės, o ne skatinti betikslę įstaigų konkurenciją vietoje bendradarbiavimo. (IV11): *Čia neturim [švietimo įstaigos] varžytis, kas iš mūsų geresnis. Kiekvienam vaikui turi būti gera.* Darbuotojų nuomone, PL įgyvendinimo trukdis švietimo įstaigoje yra savivaldybės organizacijai skiriamas finansavimas. Į klausimą „Kas riboja PL įgyvendinimą būtent šioje švietimo įstaigoje?“ darbuotojos atsakė: *Finansai. Savivaldybė (FG, A8). (FG, A8): Dėl finansinio įvertinimo, tai čia direktorei nieko negali pasakyti, nes savivaldybė kintamosios dalies neduoda. Mes apkalbėjom, gal net du pokalbiai buvo apie tą reikalą. Iš tiesų savivaldybės taktika tokia, kad nėra pinigų. Tai vadovas iš savo kišenės tikrai nemokės.*

Palyginę teoriniame skyriuje analizuotus PL švietimo įstaigoje skatinančius veiksnius, matome, kad tirtas A8 atvejis patvirtina moksle atskleistą organizacinės kultūros svarbą ir jos kaitą į palankesnę PL per pasitikėjimo kultūros kūrimą ir plėtojimą (ne)formaliose veiklose. Pasitikėjimo kultūra palaikoma vadovui keičiant organizacinę struktūrą į lankstesnę ir į horizontalias sąveikas vedančią, motyvuojant, skatinant darbuotojus, sudarant sąlygas atsiskleisti jų lyderystės potencialui. Naujai aktualizuota vadovo PL kompetencijų ir jo iniciatyvų svarba ne tik švietimo įstaigos viduje, bet ir artimoje išorinėje aplinkoje (į veiklą įtraukiami ugdytinių tėvai, kuriami švietimo įstaigų vadovų, alumnų, profesiniai tinklai ir pan.). Pastebėta, kad dalis darbuotojų mato ir vertina savo lyderystės kompetenciją, dalijasi savo žiniomis ir organizacijos viduje, ir su kitų švietimo įstaigų bendruomenėmis, sutinka būti patys nuolat vertinami, mokosi patys.

Tirtas A8 atvejis patvirtina moksle išskirtus vidinius PL švietimo įstaigoje ribojančius veiksnius (vadovo ir darbuotojo PL kompetencijos trūkumą, pasipriešinimą vykdomiems pokyčiams). Kita vertus, analizuotas atvejis aktualizuoja **vadovo ir jo pavaduotojo PL vadybos (kaip įgyvendinti PL) kompetencijos svarbą, vadovo komandos darnos veiksnį, ankstesnės organizacinės kultūros (hierarchinio valdymo) ribojančią įtaką bei vyresnio**

amžiaus darbuotojų nenorą įsitraukti į PL įgyvendinimą. Išryškinti ir rečiau moksle aptariami išoriniai viešosios politikos veiksniai: tobulintina **IUĮ pedagogų etato sandara** kaip iš nacionalinės švietimo politikos kylantis veiksnys, *betikslės konkurencijos tarp švietimo įstaigų skatinimas bei nepakankamas finansavimas lyderystės iniciatyvoms palaikyti* (t. y. švietimo politikos orientacija į trumpalaikius rezultatus) kaip iš vietos valdžios kylantys veiksniai.

3.3.1.2. Pasidalytosios lyderystės dimensijų raiška A8 švietimo įstaigoje

Kas prisiima atsakomybę už lyderystės ir vadovavimo darbą, kokia veikla / darbu ar funkcinė atsakomybė yra pasidalijama ir kaip veikla / darbas yra pasidalijami – visa tai išsamiai pateikiama 19 priede, o šiame skyrelyje pristatomos reikšmingos tyrimui įžvalgos, remiantis informančių interviu, stebėjimo protokolų ir dokumentų turinio analize.

PL dimensija: atsakomybė ir atskaitomybė. Ši dimensija reiškiasi *organizacinės struktūros sudarymu / keitimu, veikiančiomis savivaldos formomis, atskaitomybe pagal pareigybę.* Kaip matyti iš informančių atsakymų, suformuota nauja organizacinė struktūra, reguliariai, kiekvieną savaitę, vyksta darbuotojų susirinkimai: administracijos pirmadieniais, pedagogų antradieniais. Stebėto pedagogų susirinkimo metu (žr. 13 priedą) vadovė akcentuoja bendrą visų atsakomybę už vykdomą veiklą, vartoja tokias sąvokas kaip „mūsų darbas“, „mes turime“, ragina visus kartu siekti aukštesnių tikslų, pavyzdžiui, „Turėkime ambicingų tikslų siekti kokybės ženklelio“ (e-twinning projektai). Organizuojami metiniai vadovės ir darbuotojo individualūs pokalbiai, kurie, darbuotojų nuomone, yra labai naudingi. (FG, A8): *Visas problemas gali išsakyti tuomet [metinių pokalbių metu].* Vadovė siekia įtraukti darbuotojus į organizacines struktūras, t. y. *sudaromos ilgalaiškės ir trumpalaikės darbo grupės.* Iš vidaus dokumentų analizės matyti, kad yra sudarytos šios darbo grupės, komandos: įstaigos taryba (iš viso 9 nariai: 3 pedagogai; 3 aptarnaujančio personalo atstovai; 3 ugdytinių tėvai); mokytojų taryba; mokytojų ir pagalbos mokiniui atestacijos komisija; vaiko gerovės komisija; gautos paramos skirstymo komisija; darbo taryba. Ilgalaikių grupių sudėtis yra įforminama vadovės įsakymu. Vadovės teigimu, šios ilgalaiškės grupės yra privalomos, jų steigimą reglamentuoja teisės aktai. (IV11): *Čia tokios ilgalaiškės, formalios, privalomos [grupės]. Strateginiam planui rašyti, vidaus įsivertinimui. Tos darbo grupės keičiasi.* Be privalomų darbo grupių, yra sudaromos darbo grupės ir vadovės iniciatyva. (IV11): *Jeigu mes ruošiame nuostatus ir vykdomė respublikinį konkursą, tai*

sudarau darbo grupę, kad žmogus ir atestacijai turėtų tokį kaip įrodymą. <...> šiemet jau trečias bus. Įvairiai projektinei veiklai, renginiams sudaromos darbo grupės, kurių sudėtis kinta ir kurios ne visuomet yra sudaromos vadovės įsakymu. Kartais grupių sudėtis yra nulemta neformalaus darbuotojų susitarimo. Sudaroma galimybė darbuotojams ir patiems pasirinkti, kurioje grupėje nori būti. (IV11): *Daugiausiai keičiasi [darbo grupės], mobilios, tai tokios grupės projektų įgyvendinimui.* (IV11): *Ta darbo grupė keičiasi kasmet. Pačios pasirenka, kas bus, kas šiemet imsis.* Sudaromose savivaldos grupėse vadovė skatina kuo daugiau darbuotojų prisiimti atsakomybę, rodyti iniciatyvą. (IV11): *Aš jos [metodinės grupės pirmininkės] prašiau trumpai ką nors iš tos miesto metodinės dienos [pristatyti susirinkime]. Kad pradėtų žmogus kažkiek kalbėti. Bet tas, aišku, trunka.* Vadovė kai kurias veiklos sritis, užduotis perduoda pavaduotojai. (IV11): *Dabar daugiau jau tą iniciatyvą perduodu pavaduotojai.*

Iš informančių atsakymų matyti, kad švietimo įstaigoje veikia skirtingos **savivaldos grupės**, tačiau ne visų jų veikla yra aktyvi ir atitinka vadovo lūkesčius. (IV11): *Sakykim yra pas mus tokia metodinė taryba, bet metodinė veikla silpna.* Tėvams taip pat sudaromos sąlygos dalyvauti savivaldos grupėse, stengiamasi juos įtraukti į tėvų komitetus, tėvų aktyvą, bet tėvų atstovų aktyvumas savivaldoje yra skirtingas. (IV11): *Turime tris mamas ir tikrai aktyvios įstaigos taryboje.* (IV11): *Na iš tikrųjų neypatingai tėvai skiria laiko.* Kaip teigia vadovė, mažesnis tėvų aktyvumas, galimai, susijęs su nepakankamai aktyviu ankstesniu pedagogų ir tėvų bendravimu, jų mažesniu įtraukimu į veiklas. (IV11): *Nes vėl iš išorės vertinimo buvo, kad bendradarbiavimo sritis su tėvais [silpnesnė vieta].* Darbuotojos teigė, kad savivaldos grupės yra ne tik yra sudaromos, bet ir realiai vykdančios veiklą, ko anksčiau nebuvo. Darbuotojos pastebi didelį tėvų aktyvumą renginiuose, kurio nebuvo anksčiau. (FG, A8): *Su tėvais [renginiai], kurie anksčiau buvo pabirę. „Vadovo pusryčiai“. Kabinetas [vadovo] tuoj užsikiš nuo jų [tėvų], einančių ne kaip į bausmę. Labai daug. Tų visų renginių tai nesuminėsi, kas čia vyksta.* Vadovė skatina darbuotojus aktyviai dalyvauti savivaldoje, kelti kompetenciją šioje srityje, kurti profesines sąjungas. (FG, A8): *Aš, kadangi bendruomenės pirmininkė, jau į dvejus mokymus važiauvau, nors tarsi nebūtų naudinga vadovui tokie reikalai. <...> Prof sąjungą [vadovė] ragina kurti.*

PL dimensija: bendravimas ir bendradarbiavimas. Atvejo analizė parodė, kad A8 vyksta *bendravimas ir bendradarbiavimas teikiant paramą, siekiant profesinio tobulėjimo ir mokymo(si), siekiant grįžtamojo ryšio, glaudesnio bendravimo su tėvais, vykdant veiklos priežiūrą ir vykdant veiklos kokybės įsivertinimą, bendradarbiavimą projektuose.*

Bendravimas ir bendradarbiavimas teikiant paramą kolegoms. Švietimo įstaigoje naujai pradėjusiems dirbti pedagogams yra skiriami mentorai. (IV11): *Viena atėjo nauja [pedagogė], tai jai paskyrėm mentorę kitą, kuri neseniai pradėjo dirbti, praėjusiais metais liepą. Amžiumi ne jauną, bet naują pedagogę. Sąmoningai todėl, kad ji pati galėtų pasakyti, kas jai pačiai buvo.* Skiriant mentorius, dėmesys kreipiamas ne į pedagogo kvalifikacinę kategoriją, o į turėtą patirtį pradedant dirbti naujoje švietimo įstaigoje. (IV11): *Šiuo atveju kitokį sprendimą priėmė. Ne porininkę grupėje ir nežiūrėjome kvalifikacinės kategorijos. Tiesiog, kad žmogus žmogiškąja prasme turėtų tokią krikštamotę, pas kurią „eik ir klausk“. Nes ir jai pačiai buvo neįprasu.* Kaip mini darbuotojos, anksčiau dirbantys pedagogai gali sulaukti pagalbos iš bet kurio pedagogo. (FG, A8): *Iš tikrųjų niekada negausi neigiamo atsakymo pas ką beieitum. Ar pas auklėtoją, ar pas kolegę, ar už sienos dirbančią.* Vadovės nuomone, dalijimasis gerąja savo darbo patirtimi, bendradarbiavimas tarpusavyje augina asmens profesionalumą, konkurencingumą. (IV11): *Konkuravimas negali būti naudingas be bendradarbiavimo. Tu netampi konkurencingas, jei nebendradarbiauji, jei nesidaliji ir neaugi. Ir tai yra svarbu ne tik tarp įstaigų, bet ir tarp žmonių įstaigoje. Bendradarbiavimas visais lygiais.*

Vadovės atsakymai atskleidė, kad pedagogai bendrauja ir bendradarbiauja ***siekiant profesinio tobulėjimo ir mokymo(si)***. Iš informančių atsakymų matyti, kad vadovės siekis yra įvairus savo forma ir padedantis pašalinti silpnąsias įstaigos veiklos puses profesinis mokymasis. (IV11): *Stengiamės, kad įvyktų bent vienas per metus kažkokio samdyto lektoriaus atvažiavimas pas mus į įstaigą. Bent vienas per metus seminaras, kurį mes patys suorganizuojame pasidalijimui, būna gera tokia revizija. Ir bent vieną kartą per metus, mano yra tokia pozicija, darbuotojas išvažiuotų į kitą miestą. Taip ir važiuojame. Ar pas socialinius partnerius.* Vadovė pripažįsta, kad nors skatinamas pedagogų bendravimas ir bendradarbiavimas siekiant jų profesinio tobulinimosi, dalijimosi savo žiniomis švietimo įstaigos viduje, tačiau ši sritis yra dar silpna. (IV11): *Iš kursų sugrįžus kol kas silpnoji yra vieta [profesinis tobulėjimas]. Mes kol kas neturime sistemingo tokio. Nors esam užsirašę, dokumentai yra, bet kol kas tai nėra gyva. Bet mokomės.*

Yra taikomas besimokančios bendruomenės modelis, inicijuota darbo patirties sklaidos forma „Kolega kolegai“ (projekto „Lyderių laikas 3“ projektas). (IV11): *„Kolega kolegai“, tai mes šitą turim. <...> Tai dabar jau antri metai (praeitais metais ir dabar).* Darbuotojos taip pat minėjo „Kolega kolegai“ veiklas, kurių metu stebi viena kitos atviras veiklas, akcentavo laisvo pasirinkimo galimybę. (FG, A8): *Vieną kartą per metus jos [auklėtojos]*

parodo atvirą veiklą. Į atviras veiklas ateina tos auklėtojos, kurios nori. Nebūtinai, neprivalomai visoms. Pedagogams leidžiama pasirinkti laiką, kada jie norės rodyti savo veiklas. Pasikeitus aplinkybėms, keičiami ir veiklos planai. (FG, A8): Iš tiesų dabar L. buvo sesijoje, ji negalėjo, perkėlėm į kitą mėnesį. Tai tiesiog yra diskusijos reikalas. <...> O jos rugsėjį jau žino, pasirašo, kad tą ir tą mėnesį aš norėsiu.

Anot vadovės, pedagogės ne tik veda atviras veiklas, dalijasi savo patirtimi, bet ir teikia viena kitai **grįžtamąjį ryšį**. (IV11): *Dabar esame susitarę, kad mokomės stebėti ir kalbėti. Kad nuėjus stebėti nebūtų „buvo vaikų emocijos gražios, vaikai turi daug žinių“.* Vadovės nuomone, kol kas pedagogės dar sunkiai išsako savo nuomonę viena kitai, kartais skausmingai priima kito nuomonę apie jų vykdytą veiklą. Vadovė ragina pedagoges ne tik pasidžiaugti stebėta veikla, bet ją ir analizuoti, kad būtų nauda ir veiklą vedusiam, ir veiklą stebėjusiam pedagogui. (IV11): *Tai kalbamės ir dar neišmokome iki galo. Dar kai kas ir sureaguoja skausmingai. Bet aš klausiu – tai, koks buvo tavo veiklos tikslas? Ką tu norėjai padaryti? „Aš čia labai norėjau padaryti, bet vaikai...“ Ne vaikai. Mes atėjome stebėti tavo darbo, ką tu norėjai pasiekti, ką pasiekei? Kodėl pavyko, kodėl nepavyko? Pedagogių veiklą stebėjimas susijęs su įstaigos išsikeltomis prioritetinėmis ugdymo sritimis. (IV11): Pavyzdžiui, norime matyti mūsų prioritetinių sričių: kalbinių sričių stiprinimo ar veikloje mes kažką pastebėjome su kalbiniu ugdymo stiprinimu, ar buvo. Pagal vaikų amžių atitinkamai. <...> Tai ar matei kažką iš prioritetų? Iš vadovės atsakymų matyti, kad švietimo įstaigoje vykdoma veikla yra sisteminga, tikslinga, pastebimas veiklų susietumas tarpusavyje siekiant išsikeltų ugdymo tikslų, kokybiško ugdymo. (IV11): *Tai tas „Kolega kolegai“ ne tai, kad atėjau pasižiūrėjau ir tiek. Ir dar klausiamo – kas iš to, ką tu pritaikytum, kas tau naudinga. Paskui kalbam per susirinkimą. Ką panaudojote? Vadovių komanda tam tikrose srityse, situacijose nurodo veiklos tikslą, kokybės kriterijus, o pedagogės bendraudamos / bendradarbiaudamos turi tai atitikti. (IV11): O dabar ruošėmės tėvų susirinkimui ir buvome paprašę (profesinė parama), tai mūsų buvo labai aiškiai su pavaduotoja suformuluota, ko mes norime, kad jos pasiruoštų tėvų susirinkimui. Ir yra tėvų, kurie du vaikus veda. Kad nebūtų tas pats. Tarkim, jūsų grupės savitumas. Kaip jūs dvi grupės auklėtojos manot? Kaip tos prioritetinės sritys, ką jūs grupėje veikiate?**

Vadovių komanda ar vien tik vadovė inicijuoja pedagogių tarpusavio **bendradarbiavimą siekiant glaudesnio bendravimo su ugdytinių tėvais**. Vadovė minėjo, kad išorės vertintojai įvertino bendradarbiavimą su tėvais kaip silpnesnę veiklos sritį, todėl pedagogės skatinamos taikyti naujas darbo

formas. (IV11): *Tai buvo klausimas, kokias jūs naujas darbo formas taikot su tėvais? Jūs, kiekviena asmeniškai. Ir paskui pastabas viena kitai [išsakė].* (IV11) *<...> aš [vadovė] paruošiau tokią lentelę, pagal 3P metodiką („pagirk, paklausk, patark“) ir jos fiksavo viena kitai. Ar atsakė į tas užduotis, kurios buvo, prioritetinės? Buvo ar nebuvo apie bendradarbiavimą su tėvais?*

Bendravimas ir bendradarbiavimas vykdant veiklos priežiūrą. Už veiklos (ugdymo) priežiūrą yra atsakinga pavaduotoja. Vadovė kartu su pavaduotoja stebi veiklas, aptaria tobulintinas sritis. (IV11): *Pavaduotoja atsakinga už stebėseną. Plane ir aš esu užsirašius. Jeigu vyksta akcija „kolega kolegai“, visuomet einu ir aš. Einame abi su pavaduotoja.* (IV11): *Dabar jau dalijamės su pavaduotoja, ji eina į vieną, aš einu į kitą [tėvų susirinkimą].*

Bendravimas ir bendradarbiavimas vykdant veiklos kokybės įsivertinimą. Darbuotojai, tėvai įtraukiami į švietimo įstaigos veiklos kokybės įsivertinimą organizuojant jų anketavimą. (FG, A8): *Yra mūsų vidaus įsivertinimas, kada būna anketos tėvams. Dabar kaip tik jos jau yra atsakytos. Tik reikia apibendrinti. Ir pedagogams. O darbuotojams kitiems tai gal nelabai iš tiesų gal tų apklausų buvę. Kaip teigia vadovė, klausimą apie veiklos kokybės įsivertinimą, grįžtamojo ryšio teikimą reikėtų peradresuoti pavaduotojai. Ir, kaip galima suprasti iš vadovės atsakymo, šios veiklos srities įgyvendinimas jos netenkina.* (IV11): *Būtų geras klausimas pavaduotojai. <...> jei tyrimas dėl tyrimo, tai jis nėra tyrimas. Vadovės pozicija veiklos įsivertinimo srityje yra atsitraukti ir leisti pavaduotojai, kuriojančiai šią sritį, patiems darbuotojams atlikti ir patį įsivertinimą, ir rezultatų apibendrinimą. Bet, kaip matyti iš vadovės atsakymo, be atskiro priminimo, niekas nevyksta.* (IV11): *Tai šitoj vietoj su įsivertinimu aš atsitraukiau, nesakau, kad nusišalinau. Noriu, kad pavaduotoja ir darbuotojos imtųsi ir kad jos pristatytų. Nežinau, kada pristatys. Dar kol kas ne. Pati vadovė siekia, kad veiklos, renginiai, juos įgyvendinus, būtų aptariamai. (IV11): Bet po šventės, po solidarumo bėgimo ir aptarėm, kas nebuvo apgalvota tų kitų dalyvių. Ko nepadarė auklėtojos, kodėl reikėjo pavaduotojai lakstyti su puodeliais, o man su mikrofonu kalbėti su tėvais. <...> Pavyzdžiui, muzikos vadovė sako, nežinau, kur man dėtis. Tai ir sakom, kad nebuvo pakankamai informacijos ar buvo neišaiškinta.*

Bendradarbiavimas vykdant projektus. Informančių nuomone, pedagogės bendradarbiauja vykdydamos bendrą projektinę veiklą. (FG, A8): *Kai yra koks projektas, tai kiekvieną kartą yra atskiras lyderis. Aš matau, kad šitą projektą kuruoja kažkuri iš auklėtojų. Tai jos veikla, jos pastangos. Vadovė teigia, kad projektų įgyvendinimui pedagogės renkasi skirtingas grupes, turi galimybę pabendrauti su skirtingomis kolegėmis. (IV11): Daugiausiai*

keičiasi, mobilios, tai tokios grupės projektų įgyvendinimui. Vadovė aiškiai deklaruoja siekį, kad švietimo įstaigoje būtų sutelkta ir stipri bendruomenė, pagarbūs tarpusavio santykiai. (IV11): Pasitikėjimas ir pagarba, tai čia kiekvienam asmeniui. Ir vaikui ypatingai. Kiekvienam. Visokiam. Nes komandoje yra visokių žmonių. Ir man gali nepatikti kažkas, bet čia yra darbas ir mes turime gerbti vienas kitą.

Stebima PL dimensijos dalyvavimas priimant sprendimus raiška dėl: *profesinio tobulėjimo / mokymosi; darbo sąlygų (darbo vieta, įranga); ugdymo proceso priežiūros ir kokybės užtikrinimo; personalo (darbuotojų priėmimas, pozicija); išteklių paskirstymo vidaus, lauko aplinkai; išteklių paskirstymo ugdymo aplinkai.*

Yra atsižvelgiama į darbuotojų nuomonę, darbuotojai **dalyvauja priimant sprendimus dėl darbuotojų profesinio tobulėjimo, mokymosi.** (IV11): *Jei dėl profesinio tobulėjimo, tai taip. Su pedagogais, gal daugiausiai su pavaduotoja pasiderinam, kas ir kur, ko reikia. Darbuotojos džiaugiasi vadovės suteikta galimybe dalyvauti kvalifikacijos tobulinimo renginiuose. (FG, A8): Kvalifikacijai labai didelis dėmesys per tuos tris metus. Ir pas mus labai daug vyksta seminarų. Kviečiame pas save lektorius ir tokius labai rimtus. Jei finansiškai pažiūrėtume, tai yra brangu. Bet direktorė šitam tikrai negaili pinigų. Kaip matyti iš darbuotojų atsakymų, dėmesys skiriamas ne tik pedagogių, bet ir kitų darbuotojų profesiniam tobulėjimui. Siekiant aptarnaujančio personalo profesinio tobulėjimo, vadovė su kiekvienu iš jų turėjo individualius pokalbius. Vadovės nuomone, tai leido aptarnaujančiam personalui pasijusti vienodai svarbiais, reikšmingais, kaip ir kiti, darbuotojai. Taip pat pripažįsta, kad iš pedagogių buvo sulaukta nepasitenkinimo, pasipriešinimo tokiam vadovės lygiaverčiam bendravimui su visais darbuotojais. (IV11): Tai va čia gal pokytis, iš metinių pokalbių su aptarnaujančiu personalu šiais metais. Tai labiausiai ir sakytu, kas įvyko, kad jie [aptarnaujantis personalas] pasijuto tokie pat svarbūs darbuotojai. Ir tai, manau, kad yra mano darbo indėlis, darbo, kuriam buvo pasipriešinimas.*

Vadovė informavo, į kokių klausimų **sprendimą dėl darbo sąlygų gerinimo** yra įtraukiama bendruomenė. (IV11): *Dabar darbo sąlygos, tai manau, kad su visais kalbam. Su darbo taryba, pavyzdžiui, kokie koeficientai, premijų skyrimas. Dėl darbo sąlygų, tai per metinius pokalbius visų klausiau. Kas tenkina, kas netenkina, ko reikia? Iš karto ūkio pavaduotojai perdaviau. <...> Darbo sąlygos ir su pedagoginiais darbuotojais. Metų pabaigoje laišku per elektroninį dienyną, ko jums, kokios jūsų svajonės, ko jums reikia? Metų gale, kai kalbėjome apie premijų skyrimą <...>. Darbuotojos išsakė tas pačias*

mintis, kad vadovė atsižvelgia į jų nuomonę. (FG, A8): *Iš tikrųjų direktorės ir kalbos, ir veiksmai rodo, kad svajonės pildosi ir visuomet reikia svajoti.*

Personalo (darbuotojų priėmimo) klausimai aptariamai su darbuotojais. Darbuotojai, tėvai įtraukiami į atrankos komisijas. Vadovės nuomone, bendru sprendimu priimti nauji darbuotojai nenuvilia. (IV11): *Viskas tuomet paprasta, matom įvairiai. Mums reikėjo sekretorės, turėjom labai daug kandidatų ir dabar, kur dirba antrus metus, na tikrai nuostabi. <...> Visų bendru sutarimu.*

Sprendama pastato, vidaus patalpų, lauko aplinkos atnaujinimo klausimus, vadovė tariasi su darbuotojais, bet lemiamas sprendimas būna jos. (IV11): *Tas lauko, vidaus patalpų atnaujinimas, aš manau, irgi su visais tariamės. Aišku, kiekvienas darbuotojas „man reikia dabar mūsų rūbinėlei“. Aš irgi matau, kad reikia. Bet šioje vietoje strateguoju taip, kaip man atrodo, kad reikia. <...> Žiūrint kas, kokie dalykai. Su ūkio dalimi [tariamasi].*

Sprendama ugdymo aplinkos, įrangos, ugdymo priemonių įsigijimo klausimus, vadovė tiria darbuotojų poreikį, į jį atsižvelgia skirdama lėšas. Vadovė reikalauja iš darbuotojų prisiimti atsakomybę, jei jų pageidauta įranga, priemonė buvo įsigyta. (IV11): *Jei man atrodys, kad to dalyko reikia, bet aš nuperku kažkokią įrangą, priemonę ar kažką, o niekas ja nesinaudoja, tai kas iš to. Vėl grįžtant prie atsakomybės. Jeigu tu planavai, prašei, norėjai, tu gavai, tai tu ir naudoji. Klausiami ir tėvų nuomonės apie įstaigoje vykdomą veiklą. (IV11): Tai per tuos [tėvų] susirinkimus irgi klausiamo. Kai buvo anketos pernai tėvams, klausėm: ką siūlo, kokių veiklų, ko jiems trūksta?*

Darbuotojų išsakytos mintys patvirtino vadovės žodžius apie darbuotojų įtraukimą į įvairių klausimų sprendimą (19 priedas). Pedagogių susirinkimo metu (13 priedas) pastebėta, kad vadovė remiasi tuo, ką sako kiekviena iš dalyvaujančių, tariasi, klausia nuomonės, atsižvelgia į tai, ką pedagogės sako. Derinant veiklų datas ar jų atlikimo pobūdį, atsižvelgiama į darbuotojų nuomonę, išsakytus pasiūlymus.

Apibendrinant PL dimensijų raišką matyti, kad A8 švietimo įstaigoje vadovei yra svarbus horizontalių santykių kūrimas, lygiavertis požiūris į visus darbuotojus, ne tik darbuotojų, bet ir tėvų įtraukimas į įstaigos veiklą per savivaldos grupes. Nežiūrint to, lyderystės sąveika ne visuomet vyksta dėl nepakankamos bendruomenės narių iniciatyvos, nenoro prisiimti atsakomybę ir pan. Lengviau pasiekiami tų PL dimensijų raiška, kurioms reikalingos formalios procedūros ir struktūros. Išryškėja svarbūs veiklos ir rezultatų pokyčiai, susiję su asmens ir švietimo įstaigos veiklos tobulinimu.

3.3.2. K7 atvejo analizė

K7 atvejo aprašymas. IUĮ įsteigta 1955 metais, centrinėje miesto dalyje. Yra 9 grupės (2 ankstyvojo ugdymo, 5 IU, 2 PU), 170 ugdytinių, kurių amžius nuo 2 iki 7 metų. Ugdytinių pakanka. Dirba 40 darbuotojų, iš jų 19 pedagogų (14 metodininkų, 2 vyresnieji mokytojai, 3 be kvalifikacinės kategorijos). Sutelktosios grupės diskusijoje dalyvavo 9 darbuotojos (kodas FG, K7). Interneto svetainėje yra skelbiama įstaigos vizija, misija, strategija (PL dimensijos *strateginė vizija* raiška švietimo įstaigoje išryškėjo jau atskleidžiamojo tyrimo metu). Vertybės nėra skelbiamos. Anksčiau dirbusi vadovė įstaigai vadovavo 30 metų. Įstaigoje nacionalinio ar savivaldybės lygmens lyderystę skatinantys projektai nėra įgyvendinami.

Vadovė (kodas IV8) IUĮ pradėjo dirbti 2018 m. IV ketvirtį. Prieš tai 10 metų toje pačioje įstaigoje dirbo direktoriaus pavaduotoja ugdymui. Vadovės išsilavinimas: 1) aukštasis (edukologija), programa – IU pedagogika, ikimokyklinės pedagogikos ir psichologijos dėstytojo kvalifikacija; 2) anglų kalbos pedagogikos laipsnio nesuteikianti programa, pagrindinės mokyklos anglų kalbos mokytojo kvalifikacija; 3) vadybos magistrė, programa – švietimo lyderystė. Papildoma informacija – vadovei suteikta ikimokyklinio ugdymo auklėtojo metodininko kvalifikacija; vadovė dalyvavo „Lyderių laikas 2“ projekte. Darbo stažas IUĮ iki pradėdant dirbti vadove, kaip pedagogės – 20 metų, kaip pavaduotojos ugdymui – 10 metų. Amžiaus grupė: 50–55 m.

Vadovė suvokia PL įgyvendinimą kaip organizacijos vertybių, kultūros kaitą. (IV8): *Tai čia [šioje švietimo įstaigoje] tas kultūros keitimas ir yra pagrindinis dalykas. Savo vykdomą veiklą, inicijuojamus pokyčius vadovė sieja su organizacinės kultūros kaita. (IV8): Kad pakeisti tą kultūrą, kuri 30 metų buvo. Ir čia mano didžiausi ir yra [darbai].* Vadovė supranta, kad PL įgyvendinimas labai priklauso nuo to, ar vadovas pats susiformuoja naują kolektyvą, ar pokyčius įgyvendina jau seniai suformuotame ir keletą dešimtmečių beveik nepasikeitusiame kolektyve. (IV8): *Ateiti vadovui dirbti į naują kolektyvą, kur visi nauji ir tu renkiesi, ką nori, yra viena. Bet dauguma mūsų [vadovų], kurie ateiname į tokius senus, užsisėdėjusius [kolektyvus] ir mes turime prisitaikyti prie jų.*

3.3.2.1. Veiksniai, skatinantys ir ribojantys pasidalytą lyderystę K7

Vidinių veiksnių, skatinančių PL įgyvendinimą, išsami analizė pateikiama 20 priede, čia pateikiamos svarbiausios tyrimui įžvalgos. Atvejo

analizėje dėmesys fokusuojamas į individų, komandos ir organizacijos lygmenis.

Individualus vadovo lygmuo: vadovo PL kompetencija, tai vertybinės nuostatos ir PL elgsena. Vadovė šioje švietimo įstaigoje dešimt metų dirbo pavaduotoja ugdymui ir teigia, kad ne kartą apie pasidalijimą lyderyste kalbėjo su darbuotojais. Bet jos veikimo galimybės dėl ankstesnės vadovės požiūrio buvo ribotos. Todėl, pradėjusi vadovauti, siekia įgyvendinti savo idėjas, dalytis lyderyste su darbuotojais. (IV8): *Ir kai tapau direktore, tai man čia vėl buvo iššūkis, kad tie pokyčiai [dalijimasis lyderyste], apie kuriuos aš anksčiau kalbėjau, kad jie toliau vyktų iš tikrųjų.* Vadovė siekia įgyvendinti PL, nes tokios yra jos vertybinės nuostatos. Demonstruoja PL elgseną, siekia veiksmų nuoseklumo, suvokia, kad PL įgyvendinimas yra ilgalaikis procesas. (IV8): *Aš tą nuoseklumą ir tą ėjimą ramiai. O ne keisti – „o dabar dalysimės lyderyste. Va nuo šiandien visos einame ir dalijamės“. Tai tikrai žinau, kad nebus. Tos atsakomybės nebus. Reikia nuosekliai. Tai aš matau iš savo aplinkos, nes dabar keičiasi.*

Individualus vadovo lygmuo: pasitikėjimo kultūros iniciatyvos (darbuotojų PL potencialo palaikymas, skatinimas ir didinimas). Vadovė skatina darbuotojų PL elgseną ir didina jų skaičių, pavyzdžiui, į švietimo įstaigą priimta nauja pavaduotoja ugdymui, kurios vertybinės nuostatos, požiūris į veiklą sutampa su vadovės. Vadovė, kalbėdamas apie pavaduotoją, dažnai vartoja žodį „mes“. Savo ir pavaduotojo tikslus, vykdomą veiklą laiko vieninga. (IV8): *Mūsų dabar siekis yra su nauja pavaduotoja, kad tą paralelinį [kolektyvą] kažkaip suvienyti.* Vadovė mini, kad jos iniciatyva darbuotojai yra skatinami rodyti savo iniciatyvą todėl, kad, įgyvendindami savo pačių idėjas, jie yra aktyvesni. (IV8): *Apklauskos būdu metų gale jos [auklėtojos] surašo, ką norėtų, ką jos galėtų. <...> Jei jos yra atsakingos, tai jos labai užsidegusios daro.* Darbuotojų susirinkime (23 priedas) pastebėta, kad, norėdama suaktyvinti kitus, vadovė kreipiasi į juos vardu, prašo konkrečių žmonių išsakyti savo nuomonę svarstomu klausimu: *„Aš turiu savo matymą, jūs turite savo matymą. Neduokite ilsėtis ir kitiems.“* Vadovė susirinkimo pabaigoje pasidžiaugė dalyvių aktyvumu reiškiant savo nuomonę, teikiant pasiūlymus.

Individualus darbuotojo lygmuo: darbuotojo PL kompetencija. Kaip teigia informantės, jų švietimo įstaigoje yra ne vienas lyderystę demonstruojantis darbuotojas. Vadovės nuomone, yra tik du trys lyderiai, kurie siekia bendruomenės sutelkimo. (IV8): *Vienos yra labiau į bendruomenę, bendruomenės reikalus tvarkančios, į sutelkimą.* Keletas darbuotojų minėjo vardais atskirus asmenis, kuriuos galėtų pavadinti lyderiais. Vardais įvardyti buvo pavaduotoja ir administratorė. Iš informančių

atsakymų matyti, kad lyderiais vadinami tie asmenys, kurie yra kompetentingi ir kartu geranoriški, linkę dalytis, t. y. išskiriamos jų profesinės kompetencijos ir asmeninės savybės. (FG, K7): *Aš labai džiaugiuosi, kad pas mus dirba I. [pavadootoja ugdymui] ir O. [administratorė]. Nes kokiais klausimais ar situacijom bepasidalytum, visuomet sulauksi kompetentingo atsakymo. Geranoriškumo, pagalbos. (FG, K7): Toks labai paprastas, šiltas, geras žmogus [pavadootoja]. Kaip lyderį aš matyčiau tą lyderį. Kai kurios darbuotojos atskirų lyderių įvardyti nenorėjo, tik minėjo, kad tokių įstaigoje yra. Darbuotojų nuomone, darbuotojų lyderystės demonstravimas yra susijęs su jų kompetencija tam tikroje srityje. (FG, K7): Aš matau ir tarp pedagogų [lyderių]. Irgi nenorėčiau vardais išskirti. Bet kai dirbame atskirose darbo grupelėse, grupėse, išryškėja. Vienas, tarkim, informacijos turi tam tikroje srityje. Kitas, kaip pavadootoja minėjo, kitoje srityje. (FG, K7): Aš jas [pedagoges] skirtingose srityse kiekvieną matau kaip lyderį.*

Komandos lygmuo: darni vadovų komanda, dar vienas svarbus lyderystę skatinantis veiksnys. Šioje švietimo įstaigoje vadovės ir pavadootojos vertybinės nuostatos, požiūris į PL įgyvendinimą sutampa. Vadovių komanda išsako mintis, kad siekia panašių tikslų, derina savo pozicijas. Kadangi pavadootoja buvo priimta šiuo metu dirbančios vadovės, tai, prieš ją priimant į darbą, buvo suderinti požiūriai, lūkesčiai. (FG, K7): *Aš [pavadootoja] irgi, pavyzdžiui, ateidama į tą darbą su vadovu kalbėjau. Ji savo lūkesčius, aš jai pasakiau savo. Bandom derintis kažkaip tai, įsiklausoma ir paklausoma. Pavadootoja pripažįsta, kad vertybinės nuostatos su vadove sutampa. (FG, K7): Gal kartais reikia įrodinėti [vadovui] tą savo tiesą. Bet ta vertybinė nuostata [su vadovu], tai sutampa. Pavadootoja demonstruoja panašią į vadovės elgseną, siekia atskleisti darbuotojų PL potencialą. (FG, K7): <...> bandau ieškoti bendraminčių tarp auklėtojų. Kurias reikia pažadinti, reikia tą lyderį atskleisti ir pamatyti. Kad jis yra lyderis. Ir kad galiu aš iš jo gauti [rezultatą]. Vadovės nuomone, pavadootojos atėjimas į įstaigą davė teigiamų pokyčių ir kolektyvo mikroklimatė. (IV8): Mikroklimatas pasikeitė, lūžis jau įvyko. <...> Tai čia gal tai susiję ir su pavadootojo atėjimu. Tų bendrų taškų ieškojimas su ja. Vadovė pripažįsta, kad būti lyderiu jų švietimo įstaigoje darbuotojams nėra lengva, nes už iniciatyvą, lyderystę sulaukiama dalies kolektyvo neigiamos reakcijos. (IV8): Gerai, kad turime tokių atsparių žmonių, kaip V. Dabar jau dantis sukandusi. Ir eina. Ir nebekreipia dėmesio į tuos visus pasakymus [kolegų neigiamus vertinimus]. Vadovės nuomone, tai susiję su ankstesne organizacine kultūra, kurią įvairiomis priemonėmis, būdais stengiamasi pakeisti.*

Organizacijos lygmens veiksniai, skatinantys PL įgyvendinimą, išsamiai analizuojami 21 priede, o čia apibendrinami reikšmingiausi šiai švietimo įstaigai vidiniai veiksniai.

Su organizacine kultūra susiję veiksniai atsiskleidžia per *darbuotojų neformalų bendravimą*. Informantės mini neformalų darbuotojų bendravimą, kaip PL įgyvendinimo sėkmės veiksnį. Teigia, kad toks bendravimas tik pradeda tapti tradicija. (IV8): *Išvykos. Ko anksčiau negalėdavome padaryti, tai dabar jau [vyksta] kalėdiniai [vakarai]. Nuėjome vieną kartą, mokytojų dieną praleidom. Tada jau visos...* Darbuotojos pripažįsta, kad neformalus tarpusavio bendravimas suartina kolektyvą. (FG, K7): *Organizuojamas boulingas, kas nori, kad kolektyvas toks artimesnis būtų. Ekskursijos. Iš atsakymų matyti, kad darbuotojos pripažįsta neformalaus bendravimo svarbą darbuotojų tarpusavio santykiams, bet ankstesnėje organizacinėje kultūroje susiformavusio kolektyvo susiskaldymo išvengti ne visuomet pavyksta. Neformalaus bendravimo tarpusavyje, be administracijos, darbuotojos vis dar siekia. (FG, K7): Rytinės kavutės prieš darbą. Susirenkame [darbuotojai] anksčiau, ateiname. Nuo pusės aštuonių dirbame, bet ateiname specialiai anksčiau pusę valandos. Kad galėtume pabendrauti ne darbo klausimais. (FG, K7): Ir taip pakyla nuotaika, linksmi. Mums pabendravimo tokio reikia. Nes kai yra darbas, esi savo grupėje, jau negali išeiti.*

Organizacinės struktūros lygmens veiksniai apima *darbuotojų skatinimo ir motyvavimo sistemą, bendravimo ir bendradarbiavimo tinklus, darbuotojų įtraukimą į darbo grupes, komandas.*

Švietimo įstaigoje sukurta *darbuotojų skatinimo ir motyvavimo sistema*, parengtas tvarkos aprašas. Į sprendimus dėl darbuotojų skatinimo / motyvavimo yra įtraukiama darbuotojų profesinė sąjunga. (IV8): *Profsąjunga ir premijas mums visas – skaičiuokite jūs, kaip norite. Visos tvarkos. Skatinimo, motyvavimo. Ir dabar dar turiu du prašymus pašalpai <...> Tai susėsime kartu su profsąjungos lyderiais, įstaigos taryba ir lygiai taip pat spręsimė. Vadovės ir profesinės sąjungos nuomonės ne visuomet sutampa, todėl finansinis paskatinimas darbuotojams ne visada yra suteikiamas, jei tam nepritaria profesinės sąjungos.*

Yra plėtojami *bendravimo ir bendradarbiavimo tinklai*: elektroninis dienynas *musudarzelis.lt* ir darbuotojų „Messenger“ grupė. Kaip matyti iš darbuotojų atsakymų, elektroniniu dienynu naudojasi administracija ir pedagogai, o „Messenger“ tie, kurie nori. Nemažai daliai darbuotojų vis dar patogiausia bendrauti yra akis į akį arba susirinkimų metu. (FG, K7): *Aš bendrauju ir akis į akį, ir susirinkimuose. (FG, K7): Šiaip, jeigu bendrai kokiais klausimais, tai susirinkimuose, surenka, kad daugiau. O taip*

asmeniškai. Akis į akį. (FG, K7): Jeigu kažką skubiai reikia aptarti, tai ir kieme susitikusios aptariame. <...> Apsitariame ir susirinkimo metu.

Darbuotojai įtraukiami į įvairias darbo grupes. (FG, K7): *Kiekvienu klausimu [sudaromos darbo grupės]. Visą laiką klausiama [darbuotojų nuomonės], aptariama. Darbuotojų nuomone, darbo grupės yra naudingos tuo, kad jose sudaromos sąlygos atsiskleisti darbuotojams lyderiams. (FG, K7): Bet kai dirbame atskirose darbo grupelėse, grupėse, išryškėja [lyderiai]. Darbo grupėse darbuotojai drąsiau išsako savo idėjas. (FG, K7): Taip, išsakome savo idėjas tose kūrybinėse [grupėse]. Išsamiau apie darbo grupių sudarymą, veiklą jose atskleidžiama analizuojant PL dimensijos atsakomybę ir atskaitomybę įgyvendinimą.*

Išoriniai veiksniai, skatinantys PL įgyvendinimą K7, analizuojami 22 priede, čia apibendriname reikšmingiausią mūsų tyrimui – *tėvų bendruomenės veiksnį*.

Tėvų bendruomenė. Reikšmingas pozityvus veiksnys įgyvendinant PL, vadovės nuomone, yra ugdytinių tėvai, *palaikantys PL*. Pasitelkiant tėvus galima išjudinti, suaktyvinti ir pedagogus. (IV8): *Iš tiesų, tai buvo čia visą savaitę, vaikai su paspirtukais, dviratukais. Jos [auklėtojos] vaikai nieko neturėjo, nes jai atrodė, kad čia yra nesąmonė ir mums čia visokių tokių dalykų nereikia. Ir kai vieną dieną viena mama kažko užklausė – „O kaip čia yra? O kodėl čia visi turi? [o jų grupės vaikai neturi].“ Ir užvedė. Ir dabar jie visi tuos paspirtukus turi, atsiveža. Tai per tėvus. (IV8): Ir aš dabar jau pagavau mintį, dabar aš jau taip ir darysiu. Kad ji [auklėtoja] aktyvintųsi. Nes ji tikrai turi potencialo. Ne visi pedagogai ir ne visuomet teigiamai vertina tėvų iniciatyvą. (IV8): Vieni [pedagogai] bijo tėvų. (IV8): Tik nežinau, kodėl auklėtojoms tėvai yra tabu. Ir jos tą labai priešišškai priima [tėvų iniciatyvą]. Vadovės nuomone, pradėjus veikti naujam tėvų aktyvui, pastebimas didelis jų aktyvumas, noras veikti. (IV8): *Anksčiau negalėdavau to daryti, dabar jau naujas tėvų aktyvas. Mes kaip tik prieš dvi savaites turėjome susirinkimą. Labai aktyvūs, labai nori. Vadovės nuomone, tėvų aktyvumas, noras įsijungti į švietimo įstaigos veiklas, padėti yra susijęs su jų amžiumi. (IV8): Ir labai džiaugiuosi naujais tėveliais dabar. Nes iš tikro kitas požiūris, negu pedagogų, nes kartos kitos. Ir jie kitaip priima. Darbuotojų nuomone, vadovė siekia informuoti tėvus apie įstaigoje vykstančias veiklas, įtraukia juos į sprendimų priėmimą. (FG, K7): O dabar dažnai susikviečia, su tėvais tariasi [vadovė]. Ko anksčiau tikrai nebuvo.**

Išorinių veiksmų vietos savivaldos ar nacionalinės švietimo politikos lygmeniu, skatinančių PL įgyvendinimą švietimo įstaigoje, nei vadovė, nei darbuotojos nenurodė.

Vidiniai veiksniai, ribojantys PL įgyvendinimą K7, išsamiai analizuojami 25 priede, čia pateikiami apibendrinti rezultatai.

Individualus vadovo lygmuo: vadovo PL kompetencijos stoka. PL įgyvendinimą švietimo įstaigoje riboja *vadovo nepasitikėjimas darbuotojais*. Darbuotojų nuomone, vadovė kartais atlieka darbus, kurie pagal pareigybes priklauso atlikti kitiems asmenims. (FG, K7): *Labai dažnai pasigendama, kad mūsų direktorė, kaip tokius mokslus pabaigusi, ji vis pamiršta, kad yra ne pavaduotoja. Ir kartais susireikškina į girliandų vyniojimą, pervyniojimą. O ne į tiesioginių darbų darymą.* (FG, K7): *Ir mes susitariame su pavaduotoja, viską sutvarkom. Ateina ir daro sumaištį. Viskas suderinta, viskas padaryta. Ne, va ne pagal ją padaryta.* Darbuotojų nuomone, toks vadovės elgesys yra susijęs su jos prieš tai buvusiomis pavaduotojo pareigomis. (FG, K7): *Buvo pavaduotoja 10 metų ir vis dar įsivaizduoja, kad pavaduotoja. Ir ataskaitą mes dar ir jai turim. Norėtumėm, kad ji būtų direktorė. Mes turim puikią pavaduotoją ir norim su ja.*

Individualus darbuotojo lygmuo: darbuotojo PL kompetencijos stoka, tai darbuotojų lyderių stoka, nepalankiai nusiteikę formalūs lyderiai, darbuotojų noro aktyviai veikti, iniciatyvos stoka, nenoras palaikyti kito idėjas, nenoras keistis. Darbuotojos pripažįsta, kad nors lyderių yra, bet kai kuriose srityse, veiklose jų pasigendama. (FG, K7): *Na, o pas mus tai tikrai yra lyderių kiekvienoje srityje. Bet kartais yra tokių sričių, kur lyderių trūksta. Ir gaunasi taip, kad kiti turi pasukti galvą, kaip ten. Yra neformalių lyderių, kurie, vadovės nuomone, daro neigiamą įtaką kitiems ir tai trukdo įgyvendinti PL.* (IV8): *<...> jos [auklėtojos] jau yra kažkada „nudegusios“ ir jos yra dabar priėmusios poziciją būti nematomomis ir neišsišokti niekur.* Darbuotojos pripažįsta, kad jos nenori prisiimti atsakomybės, rodyti iniciatyvos, aktyviai veikti ar pradeda aktyviai veikti tik tuomet, kai jas paragina. (FG, K7): *Aš tai nesu tokia ideali. Aš tai stengiuosi daryti taip, kad nieko nereikėtų daryti. Tarkim, užsirašau į kokią grupę, šventę kokią pravesti, o paskui nedarau. Kadangi pamato, kad A. neturi daug užsirašiusi [darbų], paima [vadovė] ir užrašo. Na ką gi, gavai, tuomet pradedi mąstyti, tampi lyderiu ir kitus įtrauki.*

Vadovė pripažįsta, kad darbuotojos nenori, bijo prisiimti atsakomybę dėl anksčiau švietimo įstaigoje vyravusios kultūros (baudimo už nesėkmes) ir tą darbuotojų nuostatą keisti yra sudėtinga. Dėl šios priežasties darbuotojos sunkiai priima, nepalaiko kitų idėjų, pasiūlymų. (IV8): *Nes jos [auklėtojos] pripratusios prie autoritarinio valdymo, kai yra viskas nusakoma, kaip bus. Ir geriausia pasislėpti, kad jokios atsakomybės neturėtume. Ir tą jų 30 metų patirtį pakeisti yra labai sunku.* Dalis darbuotojų nenori keisti savo elgsenos, mokyti. Kaip matyti iš informančių pateiktų atsakymų, yra darbuotojų, kurios

laikosi nuostatos, kad jos viską žino ir daro gerai, todėl tobulėti joms nebereikia. (IV8): *Tiesiog yra „socialistinė atgyvena“ ir „čia nieko nereikia“.* *Ir iš tikro su tuo sunkiai. O jei tikslingai, sakytum, „eik ir pastebėk“ jos [auklėtojos] veiklą. Tai ta supyktų, pas kurią, nes „aš nenoriu savo veiklos rodyti“, o kita „o kodėl aš turiu eiti, juk aš taip gerai dirbu?“*

Vidiniai veiksniai, ribojantys PL įgyvendinimą K7: organizacinės kultūros / struktūros lygmuo nuodugnai analizuojamas 26 priede, čia pateikiami reikšmingi apibendrinimai.

Su organizacine kultūra susiję veiksniai. Kaip matyti iš priede pateiktų vadovės pasisakymų, galima išskirti šiuos veiksnius, kurie riboja PL įgyvendinimą K7: *subkultūros įtaka, profesinės sąjungos nuostatos, darbuotojų rigidiškumas, iniciatyvų nepalaikantys santykiai, hierarchinio valdymo tradicija ir pasipriešinimas pokyčiams.*

Vadovės nuomone, egzistuojančios atskiros **darbuotojų grupuotės (subkultūra)** daro neigiamą įtaką PL įgyvendinimui. Vadovė egzistuojančią subkultūrą vadina „paraleliniu pasauliu“. (IV8): *Ir jei priimami sprendimai aptarus visoms [pedagogėms] kartu, kokį priimame šitame pasaulyje, tai „paralelinis pasaulis“ gali pasmerkti, nuteisti, pritarti, kažką padaryti. Ir kolektyvo mikroklimatas formavosi per tą „paralelinį pasaulį“.* *Ir iki šiol dar tai yra, jaučiam.* Susiformavusi subkultūra yra susijusi su darbuotojų profesinėmis sąjungomis, kurios dalyvauja priimant sprendimus, susijusius su lėšų paskirstymu darbuotojams (pavyzdžiui, pašalpos, premijos ir kt.).

Vadovė teigia, kad kolektyvas yra vyresnio amžiaus, beveik nepasikeitęs per 30 metų. Tai, jos nuomone, yra kaip trikdys PL, nes žmonės nenori jokių pokyčių. (IV8): *Unikalų yra tai, kad tie žmonės 30 metų ir jie yra nesikeitę. Beveik. Labai mažas judėjimas žmonių. <...> Jie [darbuotojai] kitaip ir nežino [kito vadovavimo / bendravimo]. <...> Ir kiekvienas tas pokytis... <...> O kai dabar reikia [pagalvoti] apie visus ir jei visiems bus gerai, tai gal man nebebus taip gerai. Tai čia ir yra pagrindinės problemos.* Pačios darbuotojos tokią mažą darbuotojų kaitą vertina kaip privalumą, stiprybę. (FG, K7): *Mūsų darželis yra labai stiprus, mes esame visi lyderiai, kaitos nėra tarp pedagogų. Nėra visai kaitos. Tik priaugantys pedagogai. <...> Mes esame kumštis, kaip bebūtų, taip. Mes esame lyderės visos.* Vadovės nuomone, tokią stiprią subkultūros įtaką gali išverti tik stiprios asmenybės. Dalis darbuotojų siekia išvengti konfrontacijos ir neigiamo kolegų įvertinimo, todėl siekia išvengti viešai sakomų vadovės pagyrimų, įvertinimo, nedrįsta viešai rodyti savo iniciatyvos. (IV8): *Esmė yra tame, kad čia žmogus ateina ir tyliai tau pasako į ausį savo iniciatyvą, nes bijo ją pasakyti garsiai prie kitų. <...> Tai, pavyzdžiui, jei girii žmogų bendro susirinkimo metu, tai paskui buvo masinis*

visų prašymas ir tų pačių lyderių, ir ne – prašau, negirk manęs viešai. (IV8): Aš lygiai taip pat žinau, pro ką praėjo V., kuri lyderė ir nesislepia būti lydere. Ji irgi be galo stiprus žmogus ir ji gali pasakyti, ji atremia tą. Kitas neatremia. Iš jos iniciatyva. Ją skatini ir kitas paskatintum, bet yra ta baimė. Baimė būti apkalbėtai kitų.

Darbuotojų bendruomenėje susiklostę santykiai nėra abipusiškai pagarbūs. Kai kurių darbuotojų elgsenoje pasigendama pagarbaus požiūrio į vadovo pareigybę. (FG, K7): *Nepavydžiu būti vadovu, niekuomet gyvenime nenorėčiau. Kaip sako, kas yra vadovas? Vadovas yra kilimėlis, į kurį visi šluostosi kojas. Vadovė pateisina dabartinę darbuotojų elgseną, nes supranta, kad tai yra susiję su ilgalaikiu kitu vadovavimo stiliumi, ilgą laiką vyravusia hierarchinio valdymo tradicija. (IV8): Bet čia irgi yra iš seniau. Aš žinau, dėl ko joms [auklėtojoms] tai skauda. (IV8): Tiesiog tokia yra jų [darbuotojų] patirtis, tokia yra jų istorija. Ir dabar jas išvesti iš to yra sudėtinga. (IV8): Ir jos [auklėtojos] iki šiol yra tą tradiciją išlaikiusios. Jos turi kovoti su tiesioginiu vadovu. Vadovė mato skirtumus, kokie reikalavimai buvo prie ankstesnės vadovės ir ko siekia, ko tikisi ji, kaip nauja vadovė. (IV8): Kiekvienas [darbuotojas] yra atradęs savo prisitaikymą, savo poziciją, kaip aš galiu tai apeiti. Kad man būtų gerai. <...> Ir čia ateina kitas žmogus [kitas vadovas], kuris sako „Ne ne ne. Mes susitarėme visi kartu.“ <...> Kiekvienas ateidavo, susitardavo, kaip jam būtų geriau.*

Nauja vadovė siekia keisti nusistovėjusias elgesio normas, darbuotojų vertybinį požiūrį. Pripažįsta, kad darbuotojams tai yra nemažas iššūkis. (IV8): *Esminis principas – nuo MAN būtų geriau, einame prie MUMS, kad būtų geriau. Ir tame žmonės jaučia diskomfortą. Nes labai lengva būdavo pačiam sau pasidaryti geriau, negalvojant apie kitus. Paprasčiau. O kai dabar reikia apie visus ir jei visiems bus gerai, tai gal man nebebus taip gerai. Vadovės inicijuojami pokyčiai kelia darbuotojų nepasitenkinimą, dalis jų rodo abejingumą aplinkai ar priešinasi pokyčiams. (FG, K7): Aš manyčiau, kad bendruomenė turėtų labiau įsitraukti į tą visą reikalą. Nes eina pro šalį, nemato, nenori matyti ir nenori girdėti. Toks jausmas, kad čia ne mano ir man neturėtų rūpėti. Kiekvienas turėtų pats matyti, ko nori ir ko reikia, aš galiu dalyvauti ten. O bendruomenėje tikrai yra labai daug žmonių protingų, kurie gali pasakyti kažką tokio, kur įtrauktų visus. O praeina pro šalį... Pasipriešinimas vadovės iniciatyvoms susijęs su darbuotojų profesinėmis sąjungomis ir nuostata, kad su vadovu darbuotojas privalo kovoti. (IV8): Jos yra susibūrusios į profsąjungą ir ne pedagogų profsąjungą, o biudžetinių įstaigų. Ir jos norėjo dabar streikuoti, bet jų profsąjunga dabar nestreikuoja, tai, kaip jos pasakė, „mūsų profsąjunga yra ne apie aukštus dalykus, o kaip*

su darbdaviu kovoti“. Nežiūrint visų kylančių sunkumų yra pastebimi pozityvūs pokyčiai darbuotojų tarpusavio bendravime / bendradarbiavime, vadovės ir darbuotojo santykiuose. (FG, K7): *Yra pokyčiai tarpusavio bendravime. Tiesiog bendradarbiavime. Ko anksčiau labai trūko.* (FG, K7): *Tarp vadovo ir darbuotojo netgi yra tas kitas ryšys, negu kad buvo su senesniu [vadovu].*

Vadovės nuomone, darbuotojai pradeda išdrįsti reikšti savo nuomonę. (IV8): *Man labai gerai, kad jos [auklėtojos] pradėjo tai sakyti, kad jos pradėjo apie tai kalbėti. Ir kad joms čia to reikia. Ir net mūsų logopedė, kuri yra išvis nesikišanti į jokių reikalus. Išvis. Ir dabar ji prašneko.* Pakito anksčiau priešiška prieš vadovę nusiteikusių asmenų elgesys. Jie pradeda rodyti lyderystę, nukreiptą į švietimo įstaigos bendruomenės suvienijimą. (IV8): *Lūžis įvyko kai kuriuose lyderiuose, kurie dabar ir patys jau skatina bendrystę.* (IV8): *Jeigu iki šio laiko buvo tradicija pedagogai (tiksliai nežinau, nes iki šiol nei karto nebuvau pakviesta), jos kažkada prieš naujus metus važiuodavo į pirtį be administracijos, tai šiomet jos „kiek galima, reikia mums visoms kartu“. <...> Tas buvo toks deklaruojamas „be vadovų“. O dabar šiomet jau to nėra.* Pastebimas į teigiamą pusę pasikeitęs ir mikroklimatas, kurį vadovė sieja su naujos pavaduotojos atėjimu.

Organizacinės struktūros lygmens veiksniai, ribojantys PL įgyvendinimą, neatsiskleidė, bet tam tikri veiklos trūkumai išryškėjo stebėto darbuotojų darbo grupės susirinkimo metu (23 priedas). Vadovė minėjo, kad tokio pobūdžio susirinkimas buvo organizuotas pirmą kartą, ir apgailestavo, kad ne visi kviešti darbuotojai dalyvavo. Vadovė nežinojo, kad šie žmonės negalės dalyvauti. Tai kelia klausimų, kaip informavimo sistema veikia švietimo įstaigoje, kiek kontroliuojama situacija, kiek patys darbuotojai savo iniciatyva priima sprendimus dalyvauti ar ne numatytame susirinkime. Nemažą dalį susirinkimo laiko vadovė kalbėjo apie tai, ką reikia atlikti, koks yra šio susirinkimo tikslas. Kai darbuotojos suprato, ką ir kodėl reikia atlikti, pasiūlymus teikė drąsiau. Stebėtojos nuomone, darbuotojos moka, gali užduotis atlikti, tik iki šiol niekas jų to neprašė. Iš anksto skelbiama susirinkimo darbotvarkė, pateikiama svarstyti informacija, bendri susitarimai – visa tai suteiktų darbuotojams galimybę labiau įsigilinti į sprendžiamą klausimą, aktyviau dalyvauti sprendžiant įvairius klausimus, rodyti iniciatyvą ir prisiimti atsakomybę.

Išoriniai veiksniai, ribojantys PL įgyvendinimą, analizuojami 27 priede, čia pateikiamos svarbios tyrimui įžvalgos.

Nacionalinės švietimo politikos lygmuo. Informantės išskyrė šiuos veiksnius: *pedagogų darbo krūvis, ribotos vadovo galimybės ir švietimo*

įstaigos išorės kontrolės gausa. Darbuotojų nuomone, pedagogams tenkantis darbo krūvis yra per didelis, tenka dalį darbų neštis į namus, o darbo organizavimo sistema pernelyg sudėtinga. (FG, K7): *Bet ta [darbo organizavimo] sistema turėtų būti paprastesnė.* Pedagogų darbo krūvis priklauso nuo valstybės lygmens teisės aktų, reglamentuojančių pedagoginių darbuotojų etato krūvio sandarą.

Vadovė, vadovaudamasi įstaigoje sudaryta kolektyvine sutartimi (rašytinis susitarimas tarp darbuotojų ir darbdavio, kurį reglamentuoja LR darbo kodeksas, 2016), į tam tikrų klausimų sprendimą turi įtraukti darbuotojų profesinių sąjungų atstovus. Iš vienos pusės, tai yra dalijimasis lyderyste, darbuotojų įtraukimas į sprendimų priėmimą. Iš kitos pusės, analizuojant vadovės atsakymus, matyti, kad dėl vertybinių nuostatų skirtumo yra ribojamos vadovės iniciatyvos ir galimybė paskatinti darbuotojus lyderius.

Pavadootojos nuomone, dalytis lyderyste trukdo švietimo įstaigos išorės kontrolės gausa, įvairūs reikalavimai, kurių privalo laikytis IUĮ vadovai ir darbuotojai (atima laiką jų įgyvendinimas). (FG, K7): *Kai dabar čia buvo atėjusi viena komisija, kita komisija. Kartais tie tokie nelogiški reikalavimai ir kurių tu gyvenime nedarai.* Galima kelti prielaidą, kad nėra bendrų susitarimų dėl išorės kontrolės pobūdžio ir tikslingumo, o išorės kontrolės gausa skatina ir pačius vadovus švietimo įstaigos viduje išlaikyti griežtą hierarchinę atsakomybę.

Apibendrinant K7 atvejo veiksnius, matyti išryškėję **skatinantys veiksniai: pavadootojo ugdymui PL kompetencijos svarba ir darnios vadovų komandos vaidmuo** įgyvendinant PL. Reikšmingas pozityvus veiksnys – **tėvų bendruomenė, palaikanti PL.** Taip pat išryškėjo mokslinėje literatūroje akcentuoti **ribojantys veiksniai: hierarchinio valdymo tradicijos ir pasitikėjimo kultūros nebuvimas, nelanksčios valdymo struktūros (nėra efektyvios vidinės komunikavimo sistemos)** bei šioje švietimo įstaigoje išvelgtas veiksnys – **subkultūrų (profesinių sąjungų) įtaka** priimamiems sprendimams ir visai organizacinei kultūrai. Net ir tais atvejais, kai vadovo ir profesinių sąjungų atstovų nuomonės nesutampa, sprendimą lemia dauguma (t. y. profesinės sąjungos nariai). Tie sprendimai ne visuomet yra skatinantys PL. Aktualizuojamas nacionalinės švietimo politikos veiksnys (**IUĮ pedagogų etato sandara**), **ribotos vadovo galimybės, švietimo įstaigos išorės kontrolės gausa.** Atvejis atskleidė, kad sunkiau PL įgyvendinti vadovui, kuris pats ilgą laiką dirbo savo švietimo įstaigoje, nedemonstravo PL kompetencijų, neįgyvendino PL, o vėliau pakeitė PL kompetencijų neturėjusį vadovą. Tokiu atveju, būdamas jau vadovu, jis

nėra darbuotojų matomas kaip PL nešėjas. Todėl pasirenkamas PL įgyvendinimo modelis turi keistis.

3.3.2.2. Pasidalytosios lyderystės dimensijų raiška K7 švietimo įstaigoje

Kas prisiima atsakomybę už lyderystės ir vadovavimo darbą, kokia veikla / darbu ar funkcinė atsakomybė yra pasidalijama ir kaip veikla / darbas yra pasidalijami, yra nuodugniai analizuojama 28 priede, čia pateikiamos esminės išvalgos.

PL dimensija: atsakomybė ir atskaitomybė. Ši dimensija reiškiasi organizacinės struktūros sudarymu / keitimu, veikiančiomis savivaldos formomis. Pradėjus vadovauti naujai vadovei, yra sudaromos naujos darbo grupės įvairiems veiklos klausimams spręsti. (FG, K7): *Kiekvienu klausimu [sudaroma darbo grupė]. Visą laiką klausiama [darbuotojų nuomonės], aptariama. Vadovė siekia, kad, dalyvaudami įvairių darbo grupių / komandų veikloje, darbuotojai prisiimtų atsakomybę, palaiko jų rodomą iniciatyvą.* (FG, K7): *Kiekvienas [darbuotojas] mes esame kažkokioje tai grupelėje ir savo idėjas toje grupelėje išsakome.* Yra sudaromos darbo grupės įstaigos veiklos tobulinimui (metiniam veiklos planui, strateginiam planui parengti), projektinei veiklai, renginiams, įvaizdžio formavimui ir kt. (IV8): *Tai [darbo grupės], kas surašyta internete [įstaigos interneto svetainėje] <...> Visos komandos daromos. Čia tai, ką mes privalome daryti [pagal galiojančius įstatymus]. Dar tokia nauja yra vizualizavimo, interjero keitimo [grupė]. Tokią turim, su nauja pavaduotoja.* Iš dokumentų analizės matyti, kad veikia šios nuolatinės skirtingos savivaldos grupės: įstaigos taryba (iš viso 6 nariai: 2 pedagogai; 2 aptarnaujančio personalo atstovai; 2 tėvai); mokytojų taryba; metodinė taryba; mokytojų ir pagalbos mokiniui specialistų atestacijos komisija; vaiko gerovės komisija; vidinio įsivertinimo komisija; darbo grupė, atsakinga už informacijos teikimą įstaigos interneto svetainei; paramos skirstymo komisija; profesinė sąjunga. Darbo grupės sudaromos vadovės iniciatyva (įsakymu), tariamasi su pavaduotoja, atsižvelgiama į darbuotojų kompetenciją, pareigas, prisiimtus įsipareigojimus, asmeninius gebėjimus. Leidžiama ir patiems pasirinkti, kurioje veikloje, grupėje norėtų būti. (IV8): *Tos grupės, kur strateginio, metinės veiklos, tai yra apmąstoma ir aš nurodau. Nors pasitariu su pavaduotoja. Bet sprendimą vis tiek priimu aš. <...> Tai, pavyzdžiui, metinės veiklos grupė. Tai tiesiog žinai, kas už ką yra atsakingas. O jei tokios kūrybinės [grupės] daugiau, tai žiūri į tuos žmones, kurie turi tam polinkį, kuriems patinka tai daryti.*

Įstaigos 2019 m. metinės veiklos plane matyti, kad beveik visus renginius organizuoja ne pavienės pedagogės, bet jų grupelės. Vadovė sąmoningai stengiasi stiprius ir pozityviai vadovių atžvilgiu nusiteikusius neformalius lyderius paskirti į darbo grupes, kad jie darytų įtaką grupės veiklai, rezultatams. (IV8): *Aš [vadovė] stengiuosi juos [neformalius lyderius] dabar įtraukti į grupes. Ir paskui, nors jos nebūna paskirtos lyderėmis, vėliau ten tampa lyderėmis.* Darbuotojos pateikė tą pačią informaciją, kaip ir vadovė apie darbo grupių sudarymą, patvirtino, kad jos sudaromos įvairiems veiklos klausimams spręsti ir vadovės, ir jų pačių iniciatyva. (FG, K7): *Yra ir mūsų pačių iniciatyva [sudarytos grupės]. Yra ir sudarytos [vadovo iniciatyva] grupelės. Išsakome savo idėjas. Pradėjus vadovauti naujai vadovei, suaktyvėjo ir tėvų savivalda.*

Darbuotojų nuomone, dirbant švietimo įstaigoje, reikia vykdyti ne tik pareigybių aprašymuose numatytas funkcijas, bet ir, suvokiant švietimo įstaigos specifiką, matyti situaciją plačiau. (FG, K7): *Mes dirbame tokioje srityje, su vaikais. Ir tu turi viską matyti ir pamatyti, daryti ir tai, kas tau nėra pareigybių aprašyme.* Bet darbuotojų susirinkime pastebėta, kad nors darbuotojos paragintos rodo iniciatyvą, bet vengia prisiimti atsakomybę. Pavyzdžiui, pačios darbuotojos siūlo pateikti visiems bendruomenės nariams anketas raštu. Viena iš darbuotojų replikuoja, kad tai jau darė ir nepavyko. Bet vis tiek sutaria pabandyti ir pateikti anketas bendruomenės nariams dar kartą. Kodėl pirmą kartą nepavyko ir ką daryti kitaip, kad pavyktų, nėra analizuojama. Pačios darbuotojos siūlo keisti vieno dokumento formą. Kaip keisti, nežino, pasiūlymų nepateikia. Nutaria, kad šį darbą atliks pavaduotoja, kurios susirinkime nėra [perkelia atsakomybę kitiems]. Vadovė situaciją stebi, pastabų darbuotojoms šiose situacijose nepateikia, dalį darbų pasiima sau.

PL dimensija: bendravimas ir bendradarbiavimas pasireiškia vykdamt veiklos priežiūrą, veiklos kokybės įsivertinimą ir bendradarbiaujant projektuose. Bendraujama ir bendradarbiaujama **vykdamt švietimo įstaigos veiklos priežiūrą** daugiausia vadovių komandoje. (IV8): *Pagal mūsų miesto tradicijas, tai pavaduotoja ugdymui [atsakinga už ugdymo priežiūrą]. O vadovas, kiek prieina, nes mūsų pagrindinė veikla ugdymas ir vadovas apie jį taip pat turi labai daug žinoti ir stebėti.*

Darbuotojai yra įtraukiami į švietimo įstaigos **veiklos kokybės įsivertinimą**. Į klausimą, ar daromas veiklos kokybės įsivertinimas, vadovė atsakė teigiamai, bet pripažino, kad darbuotojos į šią veiklą įsitraukia nenoriai, nesuvokia naudos įstaigai ir jiems asmeniškai. (IV8): *Oi, labai [darome]. Kol buvau pavaduotoja, buvau už tai atsakinga, kas metai darėme. Ir platų, ir giluminį auditą įvairiais klausimais.* (IV8): *Visi [darbuotojai]sakė, kad čia*

[įsivertinimas] popierizmas didžiulis. Dar nesuvokia. Vadovės nuomone, vyksta vadovių komandos bendradarbiavimas veiklos įsivertinimo, ugdymo proceso priežiūros ir kokybės užtikrinimo srityse. Būtent atėjus naujai pavaduotojai, šiose srityse pastebima aktyvesnė veikla. Nors pripažįstama, kad vadovių komanda yra kompetentinga organizuoti veiklos įsivertinimo procesus, tačiau šalinti randamus trūkumus nėra lengva. (IV8): *Pernai buvo padarytas platus auditas, o šiomet mes ir nagrinėjame mikroklimatą. Nauja pavaduotoja yra vertintoja bendrojo ugdymo mokyklų, tai ji tikrai turi tam patirties. <...> Pavyzdžiui, auditas parodė, kad mikroklimatas [blogas]. Ir ką su visu tuo daryti? Tai čia dar turime padirbėti.*

Bendradarbiavimas vykdant projektus. Sėkmingiau bendrauti ir bendradarbiauti darbuotojams sekasi įgyvendinant įvairias bendras veiklas, projektus. Ši veikla atsispindi švietimo įstaigos metinės veiklos planuose, yra iš anksto planuojama, pedagogai patys nusprendžia, už kurias veiklas jie bus atsakingi. (IV8): *Planas rašomas metų gale, o paskui, pavyzdžiui, lapkričio mėn. reikia jau joms [auklėtojoms] priminti, kad ten buvo užsirašiusios. Bet mes turime planus ir gražų kalendorių, kur jos viską mato, tai tiesiog jos tą daro. Į bendrą projektinę veiklą įtraukiami, bendradarbiaujama ir su ugdytinių tėvais. (IV8): Ir tėvus labai įjungiamo, į projektus. <...> Kiekviena grupė kvietė savo šeimas ir visos jos dažė, buvo projektas didžiulis. Dabar ta pyragų diena. Yra labai daug. Iš tikro darom. Ir man labai džiugu, kad tėvai įsijungia.*

Iš anksčiau šiame skyrelyje informančių įvardytų PL įgyvendinimo trukdžių matyti, kad nors vadovė pedagoges ragina prisiimti atsakomybę, rodyti iniciatyvą, joms sunkiai sekasi bendrauti ir bendradarbiauti tarpusavyje teikiant viena kitai profesinę paramą, vengiama ir viešai rodyti iniciatyvą. (IV8): *Labai kviečiau [pedagoges] dalytis [patirtimi]. Mačiau Anglijoje tų dalykų. Ir esu sakiusi, „moterys, viena pas kitą nueikite“. Visokių būdų bandžiau. <...> Ir iš tikro su tuo [profesine pagalba kolegei] sunkiai. Bet tą bendradarbiavimą, pavyzdžiui [galima] filmuoti, kamerą šiandien nupirkau. Sakau, nueikite viena kitą stebėti, sąrašus parengiau, nesirašo pačios. Vadovė skatino darbuotojas bendrauti ir bendradarbiauti ir darbo grupės susirinkimo metu (23 priedas). Pusę susirinkimo laiko grupės narių bendravimas buvo gana vangus. Vadovė nuolat ragino visas sakyti nuomonę, teikti pasiūlymus, kaip parengti ataskaitas, kaip organizuoti apklausas ir pan. Antroje susirinkimo pusėje darbuotojos pradėjo teikti vieną kitą pasiūlymą. Pastebima vadovės iniciatyva dalytis lyderyste su darbuotojomis, su susirinkime nedalyvaujančiais kolektyvo nariais, tėvais. Buvo stebima pavienių darbuotojų iniciatyva. Viena iš auklėtojų siūlo – „Reikia sujudinti vandenį“, norėdama į ataskaitų rengimą, nuomonės apklausas įtraukti kitus*

bendruomenės atstovus. Kitos auklėtojos mintis: „*Reikia įtraukti visus tėvus, nes aktyvo nuomonė skiriasi nuo neaktyvo nuomonės.*“ Kadangi susirinkimo tikslas yra suderinti, kas, iki kada, koku būdu pateiks 2019 m. ataskaitas, dalis darbuotojų tai priima kaip papildomą darbą. Po susirinkimo viena iš darbuotojų padėkoja, o paskui garsiai pamąsto: „*Gavome papildomo darbo ir dar dėkojame...*“

Darbuotojų vergus bendravimas atsispindi ne tik informančių atsakymuose, bet stebimas ir įstaigos vidaus dokumentuose. Pavyzdžiui, 2018 m. veiklos ataskaitoje pažymima, kad, vis dar esant kai kurių pedagogų baimei, nenorui pokyčiams, pedagogų (įsi)vertinimo sritis toliau turėtų būti tobulinama. Lyderystės įgyvendinimas atsispindi ir 2019 m. veiklos tiksluose, pavyzdžiui: *siekti įstaigos veiklos kokybės, taikant šiuolaikinius ugdymo metodus, didinant bendruomenės narių lyderystę; skatinti bendruomenės narių atsakomybę už nuolatinį tobulėjimą ir kokybišką ugdymą.*

Bendradarbiavimas teikiant paramą kolegoms nėra vykdomas, mentoriai nėra skiriami. Pasak vadovės, nėra poreikio. Jos nuomone, ilgesnį laiką dirbančios, didesnę darbo patirtį turinčios pedagogės neigiamai reaguotų į pagalbos pasiūlymą. (IV8): *Mentorių neturiu, nes turiu dabar tik vieną visai naują auklėtoją, jauną. <...> Jos [auklėtojos] net išsižeistų, jei pasakytum „tau mentoriaus reikia“. Išsižeistų ir sakytų „aš tiek metų dirbu“.* Iš vadovės atsakymų matyti, kad darbuotojai sistemingai, planingai neteikia ir grįžtamojo ryšio kolegoms apie jų veiklą. Tai vyksta pačių darbuotojų iniciatyva ir, vadovės nuomone, ne visai priimtiniu būdu. (IV8): *Aš manau, kad pasako kolegės [grįžtamąjį ryšį]. Tas antrasis „paralelinis pasaulis“ labai pasako. Ir tai jas [auklėtojas] labai veikia [neigiamai].*

Bendradarbiavimas dalijantis savo žiniomis švietimo įstaigos viduje vyksta ne visai sėkmingai dėl jau minėtų PL įgyvendinimą ribojančių veiksnių. Pastebima vadovės iniciatyva, pastangos, kad situacija keistųsi. (IV8): *<...> padarome parodą metodinių priemonių, kiekviena [auklėtoja] ką įsigijo ir pristatinėja viena kitai, ką jos su jomis daro. Kitoms akiračiui plėsti, kad jos žinotų, kad tokių priemonių yra. Tai lengviausias dalykas, ką mes suburiame. <...> Dariau netgi reviziją, nes visos iš tų senų laikų turi spintose prisislėpusios senų metodinių priemonių. Tai sakiau, atneškime ir žiūrėkime, ką mes čia turime? Ką jūs darote su jomis?*

PL dimensija: dalyvavimas priimant sprendimus. Stebima šios PL dimensijos raiška priimant sprendimus dėl: *profesinio tobulėjimo ir mokymosi; darbo sąlygų; personalo (darbuotojų priėmimas, pozicija); išteklių paskirstymo vidaus, lauko aplinkai; išteklių paskirstymo ugdymo aplinkai.*

Sprendimai dėl profesinio tobulėjimo ir mokymosi. Vyksta profesinis mokymasis, tobulėjimas išorėje. Tai labiausiai atsispindi metinės veiklos plane, yra parengtas atskiras pedagogų kvalifikacijos tobulinimo planas. Kaip teigia darbuotojos, jos sprendimus, kur ir ko mokytis, kaip tobulėti, gali priimti pačios. (FG, K7): *Kai tapo direktore, pradėjo leisti. O kai buvo pavaduotoja – ne.* Nors darbuotojai gali pasirinkti kvalifikacijos tobulinimo(si) renginius, bet profesinis mokymasis įstaigos viduje tarp pedagogių vyksta sunkiai, nes, anot vadovės, tai susiję su ankstesne nuostata. (IV8): *Kaip ir sakau, mes turime tą didžiulę priešpriešą. Gal tie lyderiai, kurie dabar jau yra išėję, buvo tai įnešę, kad mes neturime dalytis nei su niekuo.*

Priimant sprendimus darbo grupėje (žr. 24 priedą), darbuotojos teikia pasiūlymus, diskutuoja, ragina viena kitą išsakyti savo nuomonę, netylėti: „*Tu sakyk, kokia tavo nuomonė?*“ Vadovė paragina sakyti savo nuomonę, teikti pasiūlymus, bet žmonės yra pakankamai aktyvūs, nevengia klausti, tikslinasi informaciją. Vadovė į klausimus atsako. Rodoma abipusė pagarba. Darbuotojos, vadovė siūlo į klausimo sprendimą įtraukti kompetentingus ugdytinių tėvus. Tai, kad darbuotojai ar darbuotojų atstovai yra įtraukiami į įvairių finansinių klausimų svarstymą, sprendimų priėmimą, įtakos turi švietimo įstaigoje aktyviai veikianti darbuotojų profesinė sąjunga. (IV8): *Kadangi pas mus yra labai stipri profsąjunga, būtent šituos klausimus [finansinius] labai nagrinėja.*

Sprendimai dėl darbo sąlygų. Darbuotojai turi galimybę išsakyti nuomonę apie savo darbo sąlygų (darbo vietos, įrangos) gerinimą, atsižvelgiama į jų poreikius. (IV8): *Nuspręskite pačios [auklėtojos], kokių tų priemonių reikia. Ir paskui yra tai, ko jūs norėjote. <...> Pavyzdžiui, auklėtojų padėjėjos ėjo dėl lovyčių, nes gavome finansavimą, tai mums [administracijai] atrodė vienokios, joms atrodė kitokios.*

Sprendimai dėl personalo. Vadovė sudaro komisijas, vykdančias personalo priėmimą (tai reglamentuoja įstatymai). (IV8): *Buvo neseniai pavaduotojos konkursas, tai dalyvavo įstaigos tarybos atstovas, vaiko gerovės [komisijos atstovas] dalyvavo.*

Sprendimai dėl išteklių paskirstymo vidaus, lauko aplinkai. Darbo grupių susirinkimų metu (23 ir 24 priedai) stebėtas vadovės siekis įtraukti darbuotojus į sprendimų priėmimą. Abu stebėti susirinkimai tokiu tikslu ir buvo organizuoti – priimti sprendimus, susijusius su metinės veiklos ataskaita ir planavimu bei lėšų lauko edukacinėms erdvėms paskirstymu. Vadovė abiejų susirinkimų metu siekė tartis, klausė darbuotojų nuomonės, atsižvelgė į ją, siūlė susitarti, priimti bendrą sprendimą – „*Palieku jums išspręsti šiuos*

klausimus“ arba „*Per mėnesį visi kartu turime nuspręsti*“. Priimant sprendimą siūlė orientuotis į tai, ko reikia visai švietimo įstaigai, visų vaikų ugdymui.

Sprendimai dėl išteklių paskirstymo ugdymo aplinkai. Visoms darbuotojoms būna sudaryta galimybė priimti sprendimą dėl joms reikalingų priemonių įsigijimo. (IV8): *Ypatingai finansavimas. Tai joms [auklėtojoms] aktualu be galo. Tai, lai sprendžia. <...> Pavyzdžiui, „kiekviena grupė gaunate po 100 eurų, surašote, ką jums nupirkti“. Jos pačios renkasi ir renkasi labai skirtingus daiktus. Iš informantės atsakymų matyti, kad darbuotojų atstovų nuomonė turi ne patariamąjį balsą vadovei, o lemiantį, jie priima sprendimus. Vadovė išsako nepritarimą kai kuriems profesinių sąjungų sprendimams, išreiškia apgailėstvimą dėl jų priimto sprendimo neskatinti materialiai gerai dirbančių pedagogių. (IV8): *Ir buvo jau pernai metais, kad reikia duoti premiją žmogui už be proto gražias metodines [priemones] ir tikrai didžiulį darbą įdėjo grupėje ir buvo pasakyta [profesinių sąjungų], kad neduoti premijos, nes dar mažai dirba. Na ir nedavėme.**

Vadovė supranta PL kaip vertybinio požiūrio kaitą, džiaugiasi jau įvykusiais darbuotojų požiūrio, elgsenos pokyčiais. Mano, kad įvykę teigiami pasikeitimai gali būti susiję su pavaduotojos priėmimu į darbą, taip pat pačios vadovės vertybine nuostata, atkaklumu įgyvendinant PL. (IV8): *Na taip, tas vertybinis pokytis ir turi įvykti. Niekaip kitaip. <...> Nežinau iš tikrųjų, kas paveikė tai [mikroklimatą]. Iki galo nežinau. Gal ir ta mano nuostata, kad vis tiek einame į tą pusę, kad ir ką jūs besakytumėte. Vadovės nuomone, siekiant įgyvendinti PL švietimo įstaigoje ir ypač, jei tai susiję su organizacinės kultūros kaita, reikia daug laiko ir vienos vadovo kadencijos (t. y. 5 metų) neužtenka. (IV8): *Vienos kadencijos [penkerių metų], kad tu suprastum žmones ir pokytį darytum, neužtenka. Kadangi aš tuos žmones jau pažįstu, aš jau sutaučiau keletą metų. Jau pokytis prasideda. <...> Aš nematau, kad jis [PL įgyvendinimas] baigsis. Nebaigtinis jis yra. Kiek laiko reikės, priklausau nuo to, kokie yra darbuotojai. (IV8): *Iš tikrųjų, tai nuo bendruomenės priklausau, kiek tai [PL įgyvendinimas] truks. <...> Iš kiekvieno lygio galima eiti [į PL] <...> galima pakeisti tą kultūrą. Tik tai, kiek laiko tai užtrunka.***

K7 vadovei, kaip ir A8 atveju, svarbus horizontalių santykių kūrimas bendruomenėje, tėvų įtraukimas per savivaldos grupes į švietimo įstaigos veiklą. Šioje įstaigoje taip pat pertvarkoma vidaus struktūra, sudaromos grupės, aktyvinama savivaldos veikla, t. y. vyksta mokslinėje literatūroje jau aktualizuotas PL įgyvendinimo procesas. Bet, skirtingai nei A8 švietimo įstaigoje, dėl vadovės ir darbuotojų PL kompetencijos stokos, dėl dar nesusiformavusios pasitikėjimo kultūros įstaigoje hierarchinio valdymo tradicija sunkiai keičiama, o dėl darbuotojų iniciatyvos stokos užduotys

daugiau paskirstomos. Dėl susiformavusių subkultūrų (darbuotojų profesinės sąjungos įtakos) ir dar nesusiformavusios pasitikėjimo kultūros sunkumų kyla bendraujant ir bendradarbiaujant darbuotojams tarpusavyje ir su vadove. Tai galimai susiję su tuo, kad dabartinė vadovė ilgą laiką dirbo savo švietimo įstaigoje pavaduotoja, nedemonstravo PL kompetencijų, todėl ji nėra darbuotojų priimama kaip PL nešėja. Išryškėjo svarbus tėvų bendruomenės, pavaduotojos vaidmuo pagreitinant PL įgyvendinimo procesus, stiprinant PL.

3.3.3. S3 atvejo analizė

S3 atvejo aprašymas. IUĮ įsteigta 1980 metais, centrinėje miesto dalyje. Įstaiga gali priimti 95 ugdytinius, yra 6 grupės (1 ankstyvojo ugdymo, 2 IU, 2 specialiųjų poreikių vaikų grupės, 1 PU grupė). Ugdytinių amžius nuo 1,5 iki 7 metų, jų netrūksta. Dirba 34 darbuotojai, iš jų 16 pedagogų (3 metodininkai, 10 vyresniųjų mokytojų, 3 pedagogai be kvalifikacinės kategorijos). Įstaigos interneto svetainėje yra skelbiama neatnaujinta informacija apie įstaigos viziją, misiją. Vertybės nėra skelbiamos, nors PL dimensijų *strateginė vizija* bei *vertybės ir įsitikinimai* raiška išryškėjo jau atskleidžiamojo tyrimo metu. Anksčiau dirbusi vadovė įstaigai vadovavo 35 m.

Nauja vadovė (kodas IV3) IUĮ pradėjo dirbti 2018 m. IV ketvirtį. Jos išsilavinimas: aukštasis, 1) bakalaurė, programa – pradinio ugdymo pedagogika ir papildomas meninis ugdymas, pedagogo kvalifikacija; 2) magistrė, programa – vadybos ir verslo administravimas. Darbo stažo IUĮ, iki pradėdant dirbti vadove, neturi. Tai yra pirmas kartas, kai asmuo dirba IUĮ. Pedagoginis darbo stažas yra įgytas valstybinėje aukštojoje mokykloje. Amžiaus grupė: 35–40 m.

Vadovė lyderystės programose, projektuose nėra dalyvavusi. Kaip teigia pati vadovė, „*Išsilavinimas pedagoginis, su lyderyste susijęs tik tiek, kad mokytojas jau savaime yra lyderis, kuris formuoja mažą asmenybę. Specialaus [lyderystės] kurso nepamenu*“. Vadovė akcentuoja, kad jos požiūri, elgseną stipriai formavo „*<...> penkis metus iš eilės dalyvavimas lyderystės konferencijose, naujų vadovų rengimo programoje ir mentorystės projekte, kuriuos organizavo Ugdymo plėtotos centras*“. IUĮ nacionalinio, savivaldybės lygmens lyderystę skatinantys projektai nėra įgyvendinami.

Vadovė žinių apie PL įgijo savarankiškai gilindamasi į šį konceptą. Ji supranta PL, kaip leidimą darbuotojams rodyti iniciatyvą, jų savarankišką veiklą pagal pareigybę ir kompetenciją. (IV3): *Pasidalytą lyderystę aš suprantu taip, kad leidi žmonėms dirbti jų pareigybės ribose, nekliudai jiems*

atlikti tai, ką turi atlikti, ir leidi dar vystyti jų idėjoms, leisdamas kurti pridėtinę vertę nekludindamas jiems, neužmesdamas jiems savo matymo, savo nuostatų. Vadovė akcentuoja komandos svarbą, teigia, kad vien geras savo darbo funkcijų atlikimas palengvina vadovo darbą, sumažina kontrolės poreikį. (IV3): *Ir, kad kaip vadovas jis turi viską žinoti ir viską aprėpti, bet jis neturi dirbti visų kitų darbų. Aš galvoju, kad kiekvienas yra savo srities specialistas, ir fantastika, jei sugebi susirinkti tokią komandą, kurie geba savo funkcijas atlikti gerai. Kurie negeba, sudaryti sąlygas savo darbą atlikti gerai. Nes kartais jie taip nustebina, kai jiems leidi daryti tai, ką jie sugalvoja. Vadovė mato PL ir pragmatinę naudą. (IV3): Net ir labai egoistiniu požiūriu – man yra lengviau, kai kiti man padeda, negu vienai aprėpti viską. Vadovės nuomone, darbuotojai vis dar tikisi jos konkrečių nurodymų net ir vykdydami savo kasdienį darbą. (IV3): Jie vis dar nori, kad jiems pasakytum tiksliai, ką turi daryti.*

Pedagogės PL daugiau supranta kaip užduočių paskirstymą, perdavimą, nors pripažįsta, kad svarbu ir atsakomybės prisiėmimas. (FG, S3): *Yra lyderiai ir yra tie jo padėjėjai, pagalbininkai. Na ta prasme, nuleisti kitiems darbus. Jei vienas sugalvoja, pasirenka atsakingą už tam tikrą veiklą. Vienos grupelės kažkoks lyderis, kuris gal atsakingesnis būna už kai kuriuos darbus ir paskui paskirsto kitiems darbus. Ir kažkaip dalijasi. (FG, S3): Gal atsakomybės prisiima kažkiek daugiau. Aptarnaujantis personalas suvokia PL kaip vertikalią hierarchiją, vis dar vadina save žemiausia grandimi. (FG, S3): Kadangi mes, kaip sakyt, esame pati žemiausia grandis, auklėtojų padėjėjos, tai mums jau auklėtoja jau yra kaip lyderis. Aš taip suprantu. Ir, tarkim, ūkio dalies vedėja, mes esam jai atskaitingos. Aišku, didžiausia mūsų valdžia yra direktorė. Kylanti aukštyn hierarchija.*

3.3.3.1. Veiksniai, skatinantys ir ribojantys pasidalytą lyderystę S3 švietimo įstaigoje

Vidiniai veiksniai, skatinantys PL įgyvendinimą, nuodugnai analizuojami 29 priede, čia pristatomos išvalgos apie veiksnius, kylančius iš individų, komandos, organizacijos.

Individualus vadovo lygmuo: vadovo PL kompetencija, tai asmeninės savybės, vadovo vertybinės nuostatos, PL elgsena. Darbuotojos išskiria vadovės asmenines savybes (geranoriškumą, kiekvieno pastebėjimą, paprastą bendravimą), nes tai skatina jas pačias rodyti iniciatyvą, aktyviai veikti. (FG, S3): *Pritariu, kad direktorė yra pagrindinis mūsų lyderis. (FG, S3): Na tikriausiai, kad nelabai [rodytume iniciatyvą], jei to lyderio [vadovo] nebūtų.*

Vadovės nuomone, jai PL įgyvendinimas svarbus ne tik iš pragmatinių paskatų (sumažinti tenkantį darbo krūvį), bet ir dėl vertybinio požiūrio į PL kuriamą naudą švietimo įstaigai. Vadovė suvokia PL daugiau kaip sąveiką, todėl nesiekia būti tik užduotis ir nurodymus perduodančiu asmeniu, bet pripažįsta kitų kompetenciją, siekia darbuotojų iniciatyvos, aktyvumo. (IV3): *Mano nėra tikslas būti ta, kuri geriau už visus viską išmano. Dažnai sakau „tai yra jūsų darbas, jūs man pasakykite, kaip čia viskas turi būti“.* Vadovė pati demonstruoja lyderystės pavyzdį. (IV3): *Ir savo pavyzdžiu visur visur dalyvauti. Nebūti tuo, kuris tik nurodinėja, aiškina.*

Individualus vadovo lygmuo: vadovo pasitikėjimo kultūros iniciatyvos, t. y. darbuotojų sąmoningumo apie PL didinimas, jų PL potencialo atskleidimas, palaikymas, skatinimas ir didinimas. Vadovė siekia, kad darbuotojai nebijotų rodyti iniciatyvą, aktyviai veikti, klysti, nebijotų kolegų reakcijų. (IV3): *Tai čia yra tas tikslas, kad tvarkyti vidinę atmosferą ir tą nekonkurencinės aplinkos kūrimą, kad tie žmonės būtų saugūs bandyti, klysti.* Todėl ji organizuoja pokalbius, diskusijas su darbuotojais (pavyzdžiui, darbuotojų bendrų susirinkimų metu), išsako savo vertybines nuostatas, požiūrį. (FG, S3): *Pirmiausia [direktorė išsakė], kad požiūris į darbuotoją tikrai keisis. Ir kad bus atsižvelgta į kiekvieną žmogų. Aišku, ir lūkesčiai buvo kelti, kad darbo kokybė turėtų gerėti.* Vadovei svarbu, kad darbuotojai keistų savo požiūrį vienas į kitą, kad atsirastų daugiau pasitikėjimo vienas kitu, vyrautų pagarbūs santykiai. (FG, S3): *Sakė, kad gerbti vienas kitą.* (FG, S3): *Pirmiausiai sakė, kad pagarba turi atsirasti vienas kitam.* Siekdama kurti pasitikėjimo kultūrą, vadovė ne tik išsakė savo vertybines nuostatas, lūkesčius, bet klausė ir darbuotojų nuomonės, jų lūkesčių. (FG, S3): *Direktorė, prisimenu, kaip pasakė apie savo lūkesčius bendrai kada su visu kolektyvu bendravo, bet paskui bendravo <...> su kiekvienu asmeniškai prie kavos, prie arbatos puoduko. Ir tikrai man labai patiko, kad akcentavo tokius draugiškus santykius, žmonės drąsiai galėjo išsakyti savo nuomonę. Ji išklausė tą nuomonę, ieškojo bendro sprendimo.* (FG, S3): *Tikrai buvo labai daug diskusijų ir kiekvienas savo nuomonę galėjo sakyti ir konsensuso ieškojom kažkokio tai bendro visą laiką.* Apie PL konkrečiai nebuvo kalbėta, bet buvo išsakytas raginimas darbuotojams dalytis. (FG, S3): *Gal neįvardinome taip plačiai, kad tas žodis PL. O, kad dalytis darbus, tai taip.*

Vadovė pripažįsta, kad darbuotojų **požiūrio kaita**, organizacinė kultūra keičiasi lėtai ir gana sunkiai. (IV3): *Tai mes bandome išsigininti [vertybines nuostatas], bet ta gerąja prasme. Kad niekas nepyksta, kaip yra. Ir kad jos [auklėtojos] turėtų tą norą pasitaisyti.* (IV3): *Skatina [PL] tai, kad tu pasitiki žmonėmis. Tos ne baimės kultūros sukūrimas. Dabar yra tame etape kūrimo.*

Informančių nuomone, darbuotojų lyderystės potencialą leidžia atskleisti vadovės taikytas individualių pokalbių metodas. Šis metodas yra palankiai vertinamas tiek vadovės, tiek darbuotojų, kurie jame dalyvavo. (IV3): *Labai analizavomės auklėtojų kompetencijas. Jų platumą. Tas irgi buvo labai ryškus momentas. Tam, kad judėtumėm toliau, turime labai gerai suprasti lygmenį, kur mes esame.* (FG, S3): *Kviečia [vadovė], su kiekvienu žmogumi asmeninis laikas. Tai va man tas labai, be galo džiugina. Nes gali metus sėdėti ir laukti, gal du, o gal man jau kirba pasisakyti.* Vadovės nuomone, individualūs pokalbiai atskleidžia darbuotojų potencialą, paskatina juos veikti. (IV3): *Tie patys individualūs pokalbiai, kurių metu skatiname žmonių individualumo raišką, o ne lyginimą.*

Vadovė palaiko, skatina darbuotojų iniciatyvą bendrų susirinkimų metu. (IV3): *Kelių susirinkimų metu skyriau laiką, kelis lapus prisirašiau, kuo kiekvieną galiu pagirti. <...> Bet jie [darbuotojai] patys paskui iškomunikuoja, kad mums taip yra svarbu, kai pastebi [vadovė] <...> Aišku, gavosi taip, kad tokių, kurie visko nori, viską daro, visur spėja ir viską daro kokybiškai, tai jų sąrašas toks „uuuu“. Kitų sąrašas buvo kuklesnis, bet nei vienas neliko nepastebėtas.* Iš darbuotojų atsakymų matyti, kad vadovė stengiasi pastebėti kiekvieną darbuotojo iniciatyvą, jį pagirti. Bet pačios darbuotojos pripažįsta, kad ilgą laiką dirbusios kitoje organizacinėje kultūroje ne visuomet jaukiai jaučiasi giriamos. (FG, S3): *Pradedu girti, kad net raudonuoti pradėdi. Mes labiau pripratę esame peikiami būti, gaunam tų velnių. O čia, nežinau... Kaip su mūsų amžiumi, tai [neįprastai]. Mes į pastabas kaip tai reaguojam reaguojam. Bet jau į pagyrimus, nebežinom, nei kur rankas dėti.* (FG, S3): *Esame tikrai jautrūs pagyroms.* Darbuotojų nuomone, paskatinantis žodis, padėkojimas jas veikia net labiau nei materialus paskatinimas. (FG, S3): *Kartais tas „ačiū“ svarbiau gal kitą kartą ir už tą materialinį atlygį už tikrųjų.* Dėl anksčiau vyravusios organizacinės kultūros darbuotojos nejaukiai jaučiasi giriamos, jas trikdo jų nuveiktų darbų įvardijimas. (FG, S3): *Bet atrodo, kaip aš čia girsiuosi kažką, kaip aš čia kažką rašysiu? Na kažkaip atrodo padirbau, užmiršai ir viskas.* Nežiūrint to, kad pirmas įspūdis į parodytą vadovės dėmesį, pagyrimą, padėkojimą yra nejaukumas, bet darbuotojos pripažįsta, kad tai joms yra malonu, jas skatina. (FG, S3): *Aš tai kaip I, sakau, susigūžiu. Pareini po pietų, žiūri tau lipdukai padėti ir parašyta ant viršutinio lipduko: „Ačiū, Jūs mano rankos.“ Taip apsidairai. Atrodo, niekas, bet širdy taip labai smagu. Ir netikėta. Ir nežinai, už ką čia taip. Atrodo, nieko čia nenusipelnei. <...> Bet čia jau direktorės tokia smulkmenėlė.*

Vadovė skatina darbuotojus išsakydama padėką už įgyvendintas veiklas, rezultatus. (FG, S3): *O už darbus ateina net asmeniškai padėkoti direktorė. Visada asmeniškai ranką paspaudžia. Labai malonu.* (FG, S3): *Visuomet, jei jau vyksta susirinkimai, direktorė padėkoja, pagiria. Tai ir yra paskatinimas, kad gali ir toliau daryti, kad tikrai tau leis, pritaras, padės.* Kaip matyti iš informančių atsakymų, vadovė dėkoja ir asmeniškai, ir viešai – susirinkimų metu. Informacija viešinama socialiniame tinkle „Facebook“, vadovė rašo pagiriamąjį žodį komentaruose. (FG, S3): *Ir mes dar dedame visą informaciją „Facebook“, talpiname, po kiekvieno džiugesio [renginio], tai tikrai gausi (jei direktorė nėra užsiėmusi), tai kiekvienai asmeniškai, su vardu netgi padėkos, įrašys [padėką].*

Darbuotojoms svarbus ne tik vadovės formalus įvertinimas, bet ir jos reakcijos į darbuotojų vykdomas veiklas, supratingumas ir pritarimas vykdomoms veikloms. (FG, S3): *Kaip jau minėjo, visi pabrėžė, kad mes tokios jautrios. Ir ateina direktorė į grupę, o tu vedi veiklą. O ji patyliukais, atrodo, nenori trukdyti. <...> Ir žiūri į veido išraišką. Pamatai tą šypseną...* (FG, S3): *Va tai ir yra paskatinimas, kad tave supranta.* Darbuotojos patvirtina vadovės išsakytas mintis, kad vadovė skatina aktyviai veikti, palaiko jų iniciatyvą. (FG, S3): *Pačiam žmogui reikia daugiau norėti. O paskatinimą [iš vadovo] visuomet ir gaunam. Tai, kad ir norėkime kuo daugiau.* Vadovės nuomone, reikia palaikyti, paskatinti aktyviai veikti stipresnius lyderius, kad jie, aktyviai veikdami, rodydami veiklos rezultata, įtrauktų ir kitus į veiklas, sužadintų kitų norą aktyviai veikti.

Vadovės nuomone, paskatinti darbuotojus už lyderystę būtina, bet pripažįstama, kad dažnai tenka pasitelkti kūrybiškumą, nes finansinio / materialinio paskatinimo biudžetinėje įstaigoje yra ribotos galimybės. (IV3): *Kadangi tų finansinių variantų tai juk nėra. Reikia sugalvoti tokius būdus – videojrašai, dar kažkas, su administracijos „crazy“ sveikinimais, padėkomis ir kažkokiais kitokiais dalykais. Mūsų rankų darbo dovanos.* Vadovė pasisako už skirtingą darbuotojų veiklos įvertinimą, atsižvelgiant į rodomas pastangas, lyderystę. (IV3): *O dėl materialaus skatinimo, tai aš esu šalininkas to, kad turi būti diferencijavimas.*

Vadovė didina PL potencialą, t. y. priėmė ne vieną naują darbuotoją, pasižymintį PL kompetencija. (IV3): *Tie žmonės, kurie įsilieja [į švietimo įstaigą], jie puikiai buria. Nors ir po mažą žingsnį, bet jie buria. Kad ir tas miuziklas dabar.*

Individualus darbuotojo lygmuo: darbuotojo PL kompetencija. Tiek vadovės, tiek darbuotojų nuomone, lyderystę skatina *darbuotojai lyderiai, darbuotojai, palaikantys PL, pokyčių priėmimas.* Informančių nuomone,

svarbu ne tik vadovas, bet ir darbuotojai, kurie pasižymi PL kompetencija, ar darbuotojai, palaikantys kitus lyderius. Svarbu darbuotojų geranoriškumas, dalijimasis su kitais savo patirtimi, informacija, sugebėjimas įtraukti kitus į (ne)formalias veiklas. Informantės įvardijo darbuotojus lyderius ir administracijoje, ir tarp pedagogių. Beveik visi paminėti darbuotojai lyderiai yra į švietimo įstaigą priimti nauji darbuotojai. Visus juos priėmė naujai pradėjusi dirbti vadovė. Vadovė, darbuotojai tokiais lyderiais mato meninio ugdymo mokytoją, pavaduotoją, socialinę pedagogę. Šių naujai priimtų darbuotojų dėka, pasak vadovės, buriamas, telkiamas kolektyvas, kuriamas teigiamas mikroklimatas, sparčiau įgyvendinami nauji pokyčiai. (IV3): *Per du tris mėnesius jos [auklėtojos] tikrai padarė didelę pažangą. Turėdamos tinkamą koordinatorių – pavaduotoją, kuri sugeba puikiai joms susakyti rekomendacijas. Jos puikiai ima, stengiasi ir daro. Darbuotojų nuomonė sutampa su vadovės nuomone, kad naujai priimtose darbuotojos rodo iniciatyvą, skatina kitus aktyviai veikti, rodo kito bendravimo bendruomenėje pavyzdį. (FG, S3): Aš manyčiau, man labai ryškiai miuziklas šiemet, muzikos vadovė naujai atėjo. (FG, S3): Nežinau, kiek anksčiau yra buvę, bet dabar tas miuziklas, su visa bendruomene, tai tikrai manau, kad buvo didžiulis pasiekimas. Kai ir tėveliai, ir darbuotojai, ir vaikai visi dalyvavo. Čia tikrai buvo labai. Ir visi patenkinti labai buvo.*

Darbuotojų nuomone, įgyvendinant PL, svarbu yra kiekvieno asmens pozityvus požiūris į vykstančius pasikeitimus, noras keisti savo paties nuostatas ir elgseną. (FG, S3): *Tos nuostatos [baimė lyderiauti]. Dar reikėtų jas keisti. Manau, pasikeis jos dar. Ne viską iš karto.*

Komandos lygmuo: darni vadovų komanda. Matyti, kad vadovė pasitiki pavaduotoja ugdymui, vadovių komanda į švietimo įstaigoje vykstančius procesus žiūri ir juos vertina vienodai. (IV3): *Pavaduotoją matau kaip tą rimtesnę lyderį, kuriam aš atiduodu ugdymo sritį ir iš kurios aš pati mokausi labai daug dalykų. Pasitikiu absoliučiai. Šį PL įgyvendinimą skatinantį veiksnį galima įvardyti kaip darni vadovų komanda, t. y. vadovas ir jo pavaduotojas ugdymui.*

Organizacijos lygmens veiksniai, skatinantys PL įgyvendinimą, išsamiai analizuojami 30 priede, čia išryškinami pagrindiniai aspektai, tarp kurių ir anksčiau neįžvelgti veiksniai (pavyzdžiui, kolegų palaikymas).

Su organizacine kultūra susiję veiksniai apima kolegų palaikymą / įvertinimą, kolegų pavyzdį ir neformalų darbuotojų bendravimą.

Darbuotojų nuomone, jas skatintų ne tik vadovės, bet ir kolegų pritarimas, palaikymas. (FG, S3): *Reikia nebijoti, vienas kitą ir pastumti, ir patraukti. Gerai, einam, tau išeis, pasiseks, darykim. <...> Kaip V. sakė, jei tik tokią*

padarėme parodą, tai gerai, toliau. Nebūtina iš karto šokti į tarptautinę. Palaipsniui nueisim ten. (FG, S3): Gal tas skatina, kai tavimi tiki – tu gali. Gal tik to tam žmogui ir tetrūko. Būtent to žodinio, kad tavimi patikėjo. Kad nauji darbuotojai pasižymi kita elgsena, bendravimu, kitu požiūriu į veiklą, pastebi ir anksčiau dirbančios darbuotojos. (FG, S3): Labai malonu, kad atsirado jaunų, drąsių, kurie ateina su naujomis idėjomis, nebijo pasisakyti, nebijo pakviesti į priekį, o mes visuomet pritaršime. Darbuotojos pripažino, kad, stebėdamos aktyviai ir sėkmingai veikiančius kitus darbuotojus lyderius, lyderystės pavyzdį, jos pačios stengiasi neatsilikti. (FG, S3): Nesinori pasilikti gale. Bėgam iš paskos, o gal jau ir šalia einame. Lygiuojamės. Be vadovės ir kolegų palaikymo, darbuotojų nuomone, PL padeda įgyvendinti sėkmingai įgyvendintos idėjos, t. y. sėkmingas veiklos rezultatas. (FG, S3): Aišku, rezultatas, tai skatina visada. <...> Gal ne vien tik materialų atlygį, premijas. Vien tas, kad pavyko, jau būna didžiulis toks džiugesys. Ir tada norisi dar daugiau. Ar kažką stipriau, jei ten kažkokia paroda pavyko.

Darbuotojų nuomone, švietimo įstaigoje vyksta daug ir įvairių neformalių renginių, kurie leidžia geriau pažinti vienas kitą, didina pasitikėjimą. (FG, S3): *Pyragų diena, silkės diena, arbatos diena. (FG, S3): Čia išleidom darbuotojų keletą ir priėmėm keletą naujų vienu metu. Tai, žinokit, netilpome čia į vieną kambarį. Ir po darbo buvo viskas, 6 valandą, susirinko visi. Labai labai linksmi pasėdėjom. Daug tokių paprastų pasėdėjimų, be tos formalios aplinkos paprasčiausiai pasibendrauti. Vadovės nuomone, kartais ji primygtinai reikalauja, kad darbuotojos dalyvautų neformaliuose renginiuose, nes, jos nuomone, būtina keisti darbuotojų požiūrį vienas į kitą, keisti švietimo įstaigoje nusistovėjusią baimės kultūrą. (IV3): *Todėl, kai kartais jie sako, kad nenoriu, aš užsispiriu, kad reikia. Tada visai neblogai būna. Darbuotojos mato neformalaus bendravimo prasmę ir naudą. Jos teigia, kad toks bendravimas naudingas tuo, kad suartina kolektyvą, didina pasitikėjimą. (FG, S3): Ji [užklasinė veikla] labai reikalinga. Labai. (FG, S3): Suartina. Paprastumo duoda bendraujant. Šiltesnis toks bendravimas darosi. Džiaugiamasi, kad norinčių neformaliai bendrauti darbuotojų skaičius didėja. (FG, S3): *Dabar vėl kovo 8 organizuojam. Tikimės, kad vėl nemažai bus. Kitą kartą neužtenka ir vietų. Vis daugiau tų norinčių kartu pasibūti, po tų darbų atsipūsti ir atsipalaiduoti. Darbuotojų nuomone, neformaliai bendraujant išsprendžiami ir dalykiniai klausimai. (FG, S3): *Ir per juos [neformalius renginius] net ir kitus reikalus išsprendžiam. Prie arbatos ir prie to pyrago galima ir kitų reikalų aptarti, bet jie jau turi kitą atspalvį. Nebėra oficialumo.****

Vadovės nuomone, organizacinės kultūros kaita yra ilgalaikis procesas. Ir kuo daugiau atsiranda pasitikėjimo vienas kitu, kuo daugiau nekonkurencinės

atmosferos, tuo daugiau ir PL bruožų galima pastebėti švietimo įstaigoje. (IV3): *Turbūt per keletą etapų praėjus atsiras daugiau tos saugios atmosferos. Tuomet gal daugiau ir tų apraiškų pasidalytosios lyderystės bus.*

Organizacinės struktūros lygmuo. Tai – darbuotojų bendravimo, bendradarbiavimo tinklai, darbuotojų skatinimo, motyvavimo sistema, darbuotojų ir tėvų įtraukimas į darbo grupes, komandas.

Vadovė inicijavo darbuotojų informavimo, bendravimo tinklų plėtimą: „Messenger“ (pedagogams, administracijai), elektroninis dienynas, „Google“ diskas, „Facebook“ puslapis (bendruomenei). (IV3): *Vieša informacija. Komunikacija, ką sakau, tą darau.* Viešinant informaciją, plečiant tinklus, siekiama ne tik dalytis informacija, bet ir skatinti, palaikyti vienas kitą, didinti pasitikėjimą vienas kitu. Darbuotojų nuomone, „Messenger“ yra ta vieta, kur jie dalijasi vieni su kitais savo idėjomis, gali rodyti iniciatyvą. (FG, S3): *Kažką sugalvoji, kažką parašai. Gauni atsakymą [palaikymą], paskui susitinki darbe, aptari.* Komunikavimo tinklai sudaro galimybę mokytis vieniems iš kitų. (FG, S3): *Dedam nuotraukas [renginius], seminarus (medžiagą įkeliam).*

Darbuotojų motyvavimo sistema nėra iki galo suformuota, tvarkos aprašas nėra parengtas, bet atsiranda tradiciniai paskatinimo būdai, formos, kanalai. (FG, S3): *Visuomet, jei jau vyksta susirinkimai, direktorė padėkoja, pagiria. Tai ir yra paskatinimas, kad gali ir toliau daryti, kad tikrai leis, pritars, padės.*

Sudaromos įvairios darbo grupės, skatinančios darbuotojus bendrauti ir bendradarbiauti, rodyti iniciatyvą, atskleisti savo potencialą, prisiimti atsakomybę, nes jos sudaromos atsižvelgiant į darbuotojų gebėjimus, leidžiant jiems pasirinkti veiklos sritį. (FG, S3): *Labai gražiai pasakė [vadovė], kad ne per save perlipti, o tai, ką tu sugebi. Ir yra darbo grupės, pavyzdžiui, įvaizdžio kūrimo darbo grupė. Ir užsirašiau. Išsamiau apie darbo grupių / komandų sudarymą informacija pateikiama analizuojant PL dimensijų atsakomybę ir atskaitomybę raišką.*

Išoriniai veiksniai, skatinantys PL įgyvendinimą. Minėdamos išorinius veiksnius (31 priedas), informantės teigė, kad reikšmingą vaidmenį skatinant PL atlieka ugdytinių tėvai, t. y. *švietimo įstaigos tėvų bendruomenė (tėvų PL kompetencija)*. Informančių nuomone, PL įgyvendinimui svarbus yra tėvų aktyvus dalyvavimas veiklose, jų rodoma iniciatyva, darbuotojų, vadovės idėjų palaikymas ir pan. Vadovė siekia sukurti ne tik darbuotojų, bet ir tėvų informavimo, skatinimo / motyvavimo sistemą. (IV3): *Tėvams irgi galvojame [paskatinimo būdus].* Tėvai nėra tik pasyvūs informacijos gavėjai ar renginių dalyviai. Jie yra įtraukiami į darbo grupes, komandas, kaip lygiaverčiai partneriai dalyvauja priimant sprendimus, vertina įstaigos veiklą. (IV3): *Isakymu [patvirtinta darbo grupė]. Nerealiai. Tai taip tėvai įsitraukę yra. Ir*

tokį pasitenkinimą dabar jaučia. Sako: „Jūs mūsų tik prašykite. Mes čia...“ Kitų išorinių veiksmų, nuo kurių priklausytų sėkmingas PL įgyvendinimas švietimo įstaigoje, nenurodė nei vadovė, nei darbuotojos.

Vidiniai veiksniai, ribojantys PL įgyvendinimą S3. Šioje švietimo įstaigoje išvelgti vidiniai veiksniai (žr. 32, 33 priedus) yra susiję su darbuotojais, o vadovas ir jo komanda nėra įvardijami kaip PL stabdantis veiksnys.

Individualus darbuotojo lygmuo apima darbuotojų baimę veikti, nepasitikėjimą savimi, iniciatyvos stoką, darbuotojų lyderių stoką, atsakomybės ir atskaitomybės stoką. Darbuotojos pripažįsta, kad nuo aktyvios veiklos, iniciatyvos rodymo jas stabdo pasitikėjimo savimi stoka, vidinė baimė suklysti. (FG, S3): *Kitą kartą baimė klaidų mus stabdo. Neleidžia.* (FG, S3): *Gal ne visą laiką drįstam ir ištraukti į dienos šviesą [ką moka, ką sugeba].* Tos darbuotojos, kurios ryžtasi įgyvendinti savo iniciatyvas, išgyvena įtampą, jaudinasi, ar pavyks, nes to anksčiau nėra dariusios. (FG, S3): *Kaip sakau, arbatos čia buvo su kolegėm [renginys darbuotojams]. Na jaudinausi, nes su vaikais yra visai kitaip. O čia pirmas kartas. Gal kitą kartą jau ne taip jaudinsiuosi.* Kadangi anksčiau darbuotojų rodyti iniciatyvos nebuvo prašoma, anot vadovės, jie linkę laukti konkrečių vadovės nurodymų, kaip elgtis. Dalis darbuotojų nenoriai atlieka ne tik papildomas užduotis, bet net ir tas užduotis, kurios jiems priklauso pagal jų pareigybės aprašymą, nerodo iniciatyvos savo kasdiniame darbe. (IV3): *Nes vieniems tu gali atiduoti tą savarankiškumą, bet matosi, kad jis tiesiog nenori tų dalykų daryti. Ir jis nori tik tiek, kiek jam liepė, pasakė. O jei nesakė, tai dar geriau, nereikia.*

Vadovės nuomone, švietimo įstaigoje stokoje darbuotojų lyderių. Darbuotojos pripažįsta, kad, be vadovės, naujai priimtų darbuotojų, daugiau nelabai yra lyderių. (FG, S3): *Ką aš žinau, gal savo grupėje, gal specialistų grupėje pas mus vienodai visi dirba, nėra vieno lyderio. Mes kažkaip visi bendrai dirbame.* Aptarnaujantis personalas save daugiau laiko vykdytojomis. (FG, S3): *Mes esame tokios vykdytojos. <...> Paklūstam.* Vadovė išsakė nuomonę, kad darbuotojai vis dar nejaučia, neprisiima atsakomybės už savo veiklą. (IV3): *Terminų nesilaikymai dar labai gajūs, atsakomybės momentas dar neišspręstas. Jiems duodi tą pasidalytąją, bet atsakomybės dar ne visuomet yra.* Darbuotojoms reikia priminti ir apie jų atskaitomybę vadovei. (IV3): *Aš visuomet jiems akcentuoju, kad aš pati turiu pareigybių aprašymą ir aš turiu turėti laiko, kada juos daryti. Ir kad jie turi atitinkamus savo darbus <...> dar tokiame mokymosi etape – atskaitomybės.*

Vidiniai veiksniai, ribojantys PL įgyvendinimą S3: organizacinės kultūros ir struktūros lygmuo (žr. 33 priedą).

Su organizacine kultūra susiję veiksniai. Iš veiksnių, kurie riboja PL įgyvendinimą, galima išskirti: *betiksliaus konkurencinius ir iniciatyvos nepalaikančius santykius, hierarchinio valdymo tradiciją, pasipriešinimą pokyčiams.* Kad vyrauja konkurenciniai santykiai, pastebi ir vadovė, ir darbuotojos. (IV3): *Čia yra probleminė sritis. Vis dar mes kapstomės po vidinį mikroklimatą ir konkurencinę aplinką. Santykiai [konkurenciniai] dar sunkiai išgyvendinami. Sunkiai jos gelbėja [viena kitai] arba yra susidariusios grupelės. Ir grupių kolektyvuose yra kol kas labiau kaišiojimas kojos viena kitai negu pagalba.* (FG, S3): *Tu gali būti tuo lyderiu ir labai jau užsidegi, nori kažką tai ir ką nors kvieti ir tau visi atsako.* Darbuotojas nuo aktyvios veiklos, iniciatyvos parodymo sulaiko tai, kad kolegos nepalaiko ar net neigiamai įvertina bet kokią iniciatyvą. (FG, S3): *Dar tikriausiai mus stumia atgal skeptiškas kolegų požiūris, kitą kartą, kai šnabžda už nugaros „Kas čia per nesąmonė?“* (IV3): *O stabdis, tai jie [darbuotojai] patys įvardina, kad nesako iniciatyvų, nedaro, nes bijo kolegų reakcijos. Labiau kolegų reakcijos, nei vadovo.* Tokie darbuotojų santykiai yra susiklostę per ilgą laiką, kada švietimo įstaigoje buvo hierarchinio valdymo tradicija. (FG, S3): *O mes, kaip žemiausia grandis [auklėtojų padėjėjos], tai buvo – turi savo šluotą, turi savo skudurą ir tylėk. Toks požiūris buvo į mus, tiesiai šviesiai galiu pasakyti.* Vadovė mano, kad darbuotojai įpratę prie hierarchinio valdymo tradicijos, todėl raginimas įsitraukti į veiklas, rodyti iniciatyvą jiems kelia nuostabą. (IV3): *Mes galime ko nors norėti savo grupės aplinkoje?*

Vyraujančius santykius, vadovės nuomone, reikia keisti, bet kaip tai padaryti, nėra aišku. (IV3): *Tai čia labai didelis galvosūkis, kaip sukurti tuos santykius, kad jos nebejaustų tos konkurencijos. Aš vis bandau sakyti, kad jos abi gali abi laimėti, jei jos elgsis šiek tiek kitaip.* Darbuotojų nuomone, ta įtampa, nerimas įgyvendinant pokyčius yra natūralus ir su laiku mažėjantis, praeinantis. (FG, S3): *Aš sakau, per savo keturiasdešimt metų, kiek buvo naujų programų, kiek naujų vadovų, kiek pokyčių. Ir mes atrodo reaguojam, iš pat pradžių baimė, paskui einam į priekį ir keičiamės.* (FG, S3): *O kai susiduria nauji žmonės, vis tiek vienas kitą bando, žiūri, o paskui kažkas ir pavyksta ir visai neblogai.*

Organizacinės struktūros lygmeniu išvelgti šie ribojantys veiksniai: *neinstitucionalizuota praktika ir tik dalies darbuotojų įtraukimas į bendravimo / bendradarbiavimo tinklus.*

Vadovė pripažįsta, kad kai kuriose srityse dar ne viskas yra įgyvendinama (praktika nėra institucionalizuota), apsiribojama pokalbiais su kolektyvu ar individualiais pokalbiais su darbuotojais. Vadovės nuomone, jei kalbų ir paraginimų neužtenka, reikėtų tai įtraukti į veiklos planus, institucionalizuoti

praktikas, kad procesai vyktų greičiau. (IV3): *Bet čia labai gera mintis [kolegialaus mokymosi įtraukimas į švietimo įstaigos veiklos planus], nes iš tikrųjų gal kartais prievartiniu būdu reikėtų sugalvoti, kaip tą daryti.* Nors plėtojami bendravimo ir bendradarbiavimo tinklai, bet tik dalis darbuotojų yra į juos įtraukiami. Mesendžeriais, feisbuku, el. paštu ir pan. naudojasi tik administracija ir pedagogės. Aptarnaujantis personalas nėra įtrauktas. Tai apriboja jų galimybes gauti visą informaciją apie veiklas, dalytis iniciatyva, sulaukti viešos padėkos. Tuo tarpu iniciatyvos iš aptarnaujančio personalo tikimasi ir įvairias neformalias kolektyvą vienijančias veiklas šie darbuotojai taip pat organizuoja.

Informantės ***išorinių veiksnių***, ribojančių PL įgyvendinimą švietimo įstaigoje, neįvardijo.

Apibendrinus S3 atvejį, matyti išryškėję tik šiam atvejui būdingi PL įgyvendinimą skatinantys vidiniai veiksniai: **vadovo asmeninės savybės, darbuotojų potencialo atskleidimas, darbuotojų PL suvokimo didinimas.** Taip pat Lietuvos atvejui svarbūs skatinantys vidiniai veiksniai – **pavadootojo ugdymui PL kompetencija ir darnios vadovų komandos vaidmuo įgyvendinant PL bei naujų darbuotojų, pasižyminčių PL kompetencijomis, priėmimas.** Ribojantys vidiniai veiksniai, būdingi tik šiam atvejui: **darbuotojų baimė veikti / nepasitikėjimas savimi, tik dalies darbuotojų įtraukimas į bendravimo ir bendradarbiavimo tinklus ir neinstitucionalizuota praktika.** S3 atveju iš išorinių veiksnių aktualizuotas tik skatinantis PL įgyvendinimą veiksnys – tėvų PL kompetencija. Daugiau PL įgyvendinimą veikiančių veiksnių neišryškėjo.

3.3.3.2. Pasidalytosios lyderystės dimensijų raiška S3 švietimo įstaigoje

Kas prisiima atsakomybę už lyderystės ir vadovavimo darbą, kokia veikla / darbu ar funkcinė atsakomybė yra pasidalijama ir kaip veikla / darbas yra pasidalijami – nuodugni analizė pateikiama 34 priede, čia pateikiamos esminės išvalgos.

PL dimensija: atsakomybė ir atskaitomybė. Ši dimensija reiškiasi *organizacinės struktūros sudarymu / keitimu, veikiančiomis savivaldos formomis, atsakomybe ne pagal pareigybes.*

Organizacinės struktūros sudarymas keičiasi, nes, pradėjus vadovauti naujai vadovei, didesnis darbuotojų skaičius yra įtraukiamas į darbo grupes, komandas. Sudarant grupes, vadovė atsižvelgia į darbuotojų pageidavimus, leidžiama ir jiems patiems rinktis, kurioje grupėje norėtų veikti. (IV3): *Šiomet mes skirstėmės [į grupes] pagal tai, kas kur norėjo patekti. Mes kalbėjomės,*

kad aš [vadovė] esu visai nesuinteresuota paskirti juos į strateginio kūrimo grupę, jei jiems tai yra visai neįdomu ar sunku studijuoti ar rašyti. Tai jos pačios susiskirstė. Toks darbo grupių sudarymas, pasak informantės, darbuotojams yra naujiena. (IV3): Čia yra naujas dalykas, kad taip [darbo grupės] veiktų. Vadovės nuomone, tokiu principu sudarytos darbo grupės, kai pačios darbuotojos priima sprendimą, renkasi, kurioje darbo grupėje būti, ne visai atitiko kai kurių darbuotojų gebėjimus, kompetenciją, bet tai nesutrikdė grupių veiklos. (IV3): Nors su įvaizdžiu, gal žmonės jautėsi nelabai ten pataikę, bet normalu. Ir komandoje įvairius vaidmenis yra paėmę ten. Vieni aktyviau siūlo, kiti mažiau aktyvūs yra. Vieni vykdo, kiti siūlo. Bet viskas gerai, kaip ir visi vaidmenys ten užsipildo. Yra kas rengia dokumentus. Tai tikrai atsakingai pasižiūri. Yra kas surenka informaciją. Darbuotojos patvirtino vadovės išsakytą mintį apie grupių sudarymą atsižvelgiant į darbuotojų gebėjimus, leidimą jiems patiems priimti sprendimą, kurioje grupėje jie nori būti. (FG, S3): Atsižvelgia į gebėjimus, į poreikius. Ne taip, kad nesvarbu kaip. Grupėse darbuotojai patys yra pasiskirstę veiklas, prisiima už jas atsakomybę. Patys darbuotojai savarankiškai veikia tik tokiose darbo grupėse, kurios sprendžia švietimo įstaigos renginių, projektų klausimus. Šių darbo grupių veiklą koordinuoja patys darbuotojai. (IV3): Sakykim mūsų įvaizdžio dalykai. Aš atidaviau menininkei V. Aš absoliučiai [ja] pasitikiu, jai atidaviau visą įvaizdžio grupę. <...> Tik prašau, kad man nuolat teiktų informaciją, kas vyksta ir kada vyksta. Šiose darbo grupėse net nėra administracijos atstovų, o jei yra, tai ne visuomet užima grupės veiklą koordinuojančio asmens poziciją. (IV3): Tik ji [meninio ugdymo mokytoja] ir pedagogai. Administracijos nėra. (IV3): Bet net jei mes, administracija, būname darbo grupėje, nebūtinai paimame tą koordinavimą. Mes būname šalia, tiesiog sėdime ir klausome.

Vadovės nuomone, darbo grupėse, rengiančiuose strateginius dokumentus, veiklos įsivertinimą, vadovai privalo būti. (IV3): *Bet strateginio rengimo [darbo grupės] be vadovo, ko gero, net ir neišeitų padaryti. <...> Įstaigos kokybės įsivertinimas irgi pakankamai rimtas dalykas. Vis tiek kažkas iš vadovų turi būti, koordinuoti. Į darbo grupes oficialiai, rašant vadovės įsakymus, yra įtraukiami ir ugdytinių tėvai. (IV3): Ir tėvai įtraukti. Mamos iš įstaigos įsivertinimo grupės tyrimą kai „šovė“.*

Švietimo įstaigoje veikia skirtingos **savivaldos grupės**. Iš vidaus dokumentų turinio analizės matyti, kad įstaigoje yra: įstaigos taryba (9 nariai: 4 tėvų atstovai; 2 pedagogų, 3 deleguoti vadovo). Įstaigos tarybos pirmininkas – tėvų atstovas. Taip pat veikia darbo taryba (3 darbuotojų atstovai); etikos komisija (3 darbuotojų atstovai); grupių tėvų komitetai; strateginio planavimo darbo grupė; veiklos kokybės vertinimo ir įsivertinimo darbo grupė; įstaigos

įvaizdžio formavimo darbo grupė; sveikatos stiprinimo ir sveikatinimo darbo grupė; STEAM darbo grupė, pedagogų taryba; pedagogų metodinė grupė. Vadovė vadovauja tik pedagogų tarybai. Pavaduotoja vadovauja dviem darbo grupėms. Visų kitų grupių pirmininkais yra išrinkti tėvų arba darbuotojų atstovai. Tėvus įtraukus į savivaldos struktūras, grupes, jiems sudaroma galimybė išsakyti savo nuomonę apie veiklas, siekiama, kad apie priimtus sprendimus jie patys perduotų informaciją savo grupių ugdytinių tėvams.

Atsakomybė ne pagal pareigybės. Vykdamas visus šiuos pakeitimus, vadovė palaikant darbuotojų ir tėvų iniciatyvas, daugiau darbuotojų linke prisiimti atsakomybę ne tik už pareigybės numatytas funkcijas. Pavyzdžiui, į aktyvesnę bendruomenės veiklą yra įtraukiamos auklėtojų padėjėjos, jos inicijuoja ir organizuoja neformalius renginius visiems darbuotojams. Darbuotojų iniciatyvos aptariamoms su vadove. (FG, S3): *Tie kasdieniniai mūsų įsipareigojimai, kai būdavo, tai atrodo auklėtojų padėjėjos, tai čia ką – šluojam, valom, maitinam, klojam lovas. O dabar jau antri metai, jau tuos planus [rašom], jau mes kažką tokio [organizuojame], ne tik darbą. (FG, S3): Mes [auklėtojų padėjėjos] irgi einame pas direktorę ir turime tris užduotis per metus įvykdyti. Mažiausiai tris. Stengiamės, darome. Ir pati direktorė man pasiūlė gal arbatėlės pasiūlyti išgerti visoms bendradarbiams. Vadovė skatina darbuotojų iniciatyvą paskirdama jiems metines užduotis, kurios yra orientuotos į įvairių iniciatyvų įgyvendinimą. Išdrįsusios jas įgyvendinti, sulaukusios sėkmės, padėkos, vadovės palaikymo, darbuotojos linkusios ir daugiau įvairių iniciatyvų įgyvendinti. (FG, S3): Čia yra užduotys. Ir ką mes norime, tą padarome. Dar ir daugiau galime. (FG, S3): Dabar gal tokia netgi kaip manija pasidarė, pačioms įdomu. Dar papildomai kažką nuveikti.*

Vykdamas šiuos pokyčius, keičiasi darbuotojų santykiai. **PL dimensija: bendravimas ir bendradarbiavimas** matosi planuojant, teikiant paramą, vykdamas veiklos priežiūrą ir veiklos kokybės įsivertinimą, siekiant profesinio tobulėjimo ir mokymo(si), grįžtamojo ryšio, projektinėje veikloje.

Bendravimas ir bendradarbiavimas planuojant pasireiškia darbuotojams sudarant sąlygas patiems numatyti norimas vykdyti ugdomąsias veiklas. (IV3): *Jos pačios [auklėtojos] sudiktuoja, kokių renginių norėtusi, tuomet darome sąrašą – kokie yra renginiai ir kas norėtų dirbti. Susirašo, susikomplektuoja grupės, kas prie kokio renginio norėtų darbuotis. Vadovė, įtraukdama bendruomenę į anketavimą, veiklos aptarimą, surenka duomenis, kurie vėliau naudojami veiklos planavime. (IV3): Vienas didžiausių laimėjimų [anketiniai duomenys], kuom labiausiai dabar džiaugiuosi. (IV3): Ir paskui iš analizės man taip lengvai dėliojosi viskas. Nes tada tu matai realias problemines sritis, ne sugalvotas.*

Bendravimas ir bendradarbiavimas teikiant paramą kolegoms. Prieš priimant naujus darbuotojus siekiama suformuoti palankią aplinką. Skiriami mentoriai naujai pradėjusiems dirbti asmenims neformaliai (be vadovės įsakymo), vadovei tik paprašant, kad tam tikri asmenys suteiktų informaciją, globą. (IV3): *Buvo per bendrus mūsų susėdimus pakalbėta, kad turėsime naujus komandos narius ir mes turime jiems padėti adaptuotis.* Vadovių komanda nepalieka naujų darbuotojų adaptacijos savieigai, siekia gauti grįžtamąją informaciją. (IV3): *Ir mes šnekamės – kaip jums sekasi vienai su kita dirbti? Kokie iškyla sunkumai? <...> Įsakymais mentorystė neįforminama, žodiniu sutarimu.* Kaip teigia vadovė, naujai priimti darbuotojai jaučia globą, pagalbą. (IV3): *Ir paskui net padėjo [socialinė pedagogė]. Sako „aš jaučiu, kaip mane globoja“.* Tikėtina, kad turinčio PL kompetencijų mentoriaus skyrimas pasitarnautų sėkmingesniai PL įgyvendinimui.

Bendravimas ir bendradarbiavimas vykdant veiklos priežiūrą. Bendraujama ir bendradarbiaujama vadovių komandoje. (IV3): *Ugdymas, tai einame abi su pavaduotoja.* Vadovė akcentuoja, kad vykdant veiklos priežiūrą jai yra svarbu nelyginti vienodas pareigas atliekančių darbuotojų, stiprinti pasitikėjimo kultūrą. (IV3): *Ir jos [darbuotojos] nebus tarpusavyje lyginamos. Reikia išgyvendinti konkurenciją.*

Bendravimas ir bendradarbiavimas vykdant veiklos kokybės įšivertinimą. Į švietimo įstaigos veiklos kokybės įšivertinimą įtraukiami ne tik darbuotojai, bet ir ugdytinių tėvai, patys ugdytiniai (atsižvelgiant į jų amžių). Siekiama sužinoti jų nuomonę, ją palyginti, išskirti esminius dalykus. Vadovė mano, kad toks įstaigos veiklos įšivertinimas iki šiol įstaigoje nevyko, tai buvo nauja veikla, kuria pati informantė labai džiaugiasi. (IV3): *Pernai, kai reikėjo rengti strateginį [planą], nėra jokios informacijos, kuria būtų galima remtis. Nėra padaryta jokios analizės, tik formaliai „paukštelis“ uždėtas. Grupė, kuri turi vykdyti stebėseną, yra, bet nėra jokios ataskaitos, jokių instrumentų.*

Bendravimas ir bendradarbiavimas siekiant profesinio tobulėjimo ir mokymo(si) organizuojamas atsižvelgiant į darbuotojų nuomonę, pageidavimus. Siekiama, kad profesinis mokymasis būtų tikslingas ir sistemingas. (IV3): *Buvo dar tokia tema, kurią gvildenome giliai, nes spontaniškai vykdavo. Čia vėl buvo sąmoningumo skatinimas, kai prašėme surašyti kvalifikacijos kėlimo poreikį. Ir klausėme – o kaip jūs savo veiklą analizuosite? Iš kur paimsite informaciją, kur jums reikia tobulintis? Tai buvo toks atsakymas: „Tai šiaip, man viskas įdomu.“* (IV3): *Ir tuomet gvildenome, kad jūsų poreikis turi pareiti iš vaikų vertinimo, iš pasiekimų, kurios sritys yra probleminės, gal ten verta pasižiūrėti. Dar mūsų visų programų*

įgyvendinimas, sveikatos, STEAM, mūsų siekiniai metų, mūsų strategija, metinis veiklos planas – visi tie dalykai turėtų būti akiratyje planuojant savo profesinį tobulėjimą. Skatinamas darbuotojų, dirbančių vienoje ugdymo grupėje, bendravimas ir bendradarbiavimas. Apie kolegialų mokymąsi vadovės iniciatyva yra kalbama, tačiau tai dar neatsispindi švietimo įstaigos veiklos planuose.

Bendravimas ir bendradarbiavimas siekiant grįžtamojo ryšio. Darbuotojams yra teikiamas **grįžtamasis ryšys** apie jų veiklą. Iš vadovės atsakymų matyti, kad darbuotojai gana jautriai reagavo į viešą kiekvieno pagyrimą darbuotojų susirinkimo metu, lygino, vertino, kiek kuris buvo pagirtas. Todėl vadovė keitė savo elgseną ir vykdė individualius pokalbius, siekdama paskatinti, motyvuoti darbuotojus, jei jiems sekasi įgyvendinti tai, kas išsikelta, jei iš jų prašoma lyderystės ir jie ją rodo. (IV3): *Matyt, iš tos vietos [noro motyvuoti, paskatinti] gimė individualių pokalbių idėja.*

Kaip jau buvo minėta anksčiau, yra kuriami ir plėtojami bendravimo ir bendradarbiavimo tinklai. Šie tinklai įtraukia administraciją, pedagogus, bet prie jų nėra prisijungęs aptarnaujantis personalas. Todėl su grįžtamuju ryšiu, kurį gauna ir kuriuo džiaugiasi pedagogai, jie neturi galimybės susipažinti. (FG, S3): *Pavyzdžiui, pernai kovo aštuntos proga mišrainių dieną suorganizavau. Nežinau, pavyko, nepavyko. Toks pirmas blynas, labai spontaniškas. Sukurtas „Facebook“ puslapis informacijos sklaidai visuomenei, ugdytinių tėvams. Prie elektroninio dienyno planuojama artimiausiu metu suteikti tėvams prisijungimą, kas suteiks galimybę intensyvesniam visos IUĮ bendruomenės bendravimui ir bendradarbiavimui. Visa tai skatina vadovių ir darbuotojų tarpusavio santykių kaitą. Atsiranda daugiau pasitikėjimo, darbuotojų iniciatyvos. Vykstančius pokyčius vadovė vertina palankiai. (IV3): *Dėl iniciatyvos, tai pasakyčiau, kad pusė kolektyvo jau drąsiai iniciatyvas išsako. <...> Užuomazgos [iniciatyvos] yra. Aš manau, kad eis tik teigiama linkme.**

Vyksta darbuotojų bendravimas ir bendradarbiavimas **projektinėje veikloje**. Už juos atsakingas ne vienas žmogus, o darbo grupės. Aktyvesnis bendravimas pastebimas ne tik švietimo įstaigos viduje, bet ir už jos ribų. (IV3): *Atvirumas įstaigos yra vienas iš didesnių pokyčių. Tėvų įtraukimas. Tuomet įsisuka toks užburtas ratas. Kai tėvai labai patenkinti, tuomet ir auklėtojos pajunta pasitenkinimą, kad labai smagu, kai čia taip padarėm. Tuomet tėvai patenkinti būna. Labai daug veiklų su išoriniais dalykais atsirado, su tėvais, socialiniais partneriais, daug išėjimo.*

Darbuotojų susirinkimų metu (35 ir 36 priedai) pastebėta, kad noriai bendraujama tarpusavyje, pajuokaujama. Atmosfera rami. Vadovė skatina

darbuotojus būti aktyvius, užduoti klausimų, kvietė užėiti į kabinetą, jei kils klausimų dėl esamos situacijos. Abiejų susirinkimų metu stebimi abipuse pagarba, pasitikėjimu grįsti santykiai. Vadovė kalbina į susirinkimą ateinančius žmones, kreipiasi į juos vardu, vadina „kolegos“. Susirinkimą vadovė vedė ramiai, užtikrintai, ramino žmones dėl galimų pokyčių, stengėsi parodyti pokyčių privalumus. Darbuotojai klausimų uždavė nedaug, įtamos, susierzinimo po susirinkimo nesijautė. Visi ramiai išklausė ir išsiskirstė. Pedagogų susirinkimo metu (14 priedas) vadovė daug dėmesio skyrė bendravimo ir bendradarbiavimo stiprinimui. Įvardijo šią sritį, kaip giluminio įsivertinimo metu atskleistą švietimo įstaigos silpnųbę: „*Bendradarbiavimo stoka ir komunikacijos problemos išryškėja visose srityse. Labai aiškiai jaučiasi, kad gerai buvo tik metiniai pokalbiai*“, „*Komunikacija – man dėl jos skauda. Norėtuši, kad būtų kuo mažiau nesusišnekėjimo. Labai norisi tą sritį susitvarkyti.*“ Buvo pastebimas kolektyvinis pasididžiavimas tuo, ką pasiekė komanda, įstaiga. Vadovė, aptardama 2019 m. veiklą, garsiai pasidžiaugė nuveiktais darbais, atskirais renginiais ir visa įstaigos metų veikla. Sakė „mes“, „fantastinis įdirbis“, „kai į vieną krūvą sudedi viską, kas nuveikta per metus, atrodo vau“.

PL dimensija: dalyvavimas priimant sprendimus vyksta dėl asmens profesinio tobulėjimo ir mokymosi, asmens darbo sąlygų, ugdymo proceso priežiūros, ugdymo kokybės užtikrinimo, dėl personalo, vidaus ir lauko aplinkos ir ugdymo aplinkos.

Į darbuotojų nuomonę atsižvelgiama priimant sprendimus **dėl darbuotojų profesinio tobulėjimo, mokymosi**. Vadovių komanda išsako savo norą, kad kvalifikacijos tobulinimas vyktų tose srityse, kurios yra aktualios švietimo įstaigai, prioritetinės. (FG, S3): *Tikrai pačioms [auklėtojoms] viską leidžia pasirinkti. Bet vis tiek tas savas sritis [švietimo įstaigos prioritetines] tu turi pasirinkti.* Jei administracija mato problemines, tobulintinas sritis, susijusias su įstaigos tikslais, prioritetais, nurodo profesinio tobulinimo(si) kryptį, neklausama žmonių nuomonės ar pageidavimų. (IV3): *Yra tokios sritys, kur mes, kaip administracija, skatiname. Pavyzdžiui, skaitmeninės kompetencijos. Prievartiniu būdu tuomet stumi [pedagogus dalyvauti mokymuose].* Darbuotojos į tokią poziciją reaguoja supratingai, vertina tai, kad su jomis derinama, ieškoma bendrų sprendimų. (FG, S3): *Na taip, kaip sakė pavaduotoja, mes pačios galim pasirinkti. Bet gavom rudenį už Europos Sąjungos lėšas kompiuterinio raštingumo tobulinimo [kursus]. Rekomendavo ten. Bendrai ieškojom, kur tau arčiau, kaip tavo pamainos, susideriname kartu su direktore, su pavaduotoja, su antra kolege.* Kvalifikacijos tobulinimas numatytas ir administracijos darbuotojams, aptarnaujančiam personalui. (FG,

S3): *Man [sekretorei] irgi nėra niekada atsakę. Pamatai tinkamus [mokyklus], paklausi, ar galiu. Džiaugiasi, kad tobuliniesi.*

Darbuotojai dalyvauja priimant sprendimus **dėl personalo**. Vadovė teigia, kad darbuotojų įtraukimo į atrankos komisijas anksčiau švietimo įstaigoje nėra buvę. Vadovė mato prasmę atsiklausti darbuotojų nuomonės, nes vėliau su naujai priimtu darbuotoju reikės kitiems darbuotojams dirbti, kartu siekti įstaigos tikslų. (IV3): *Jie [darbuotojai] jaučiasi svarbūs, aš atsižvelgiu į tai, ką jie susako. Jie irgi mato. Mato, kodėl būtent tą žmogų aš pasirinkau. Supranta patys matydami, kaip skirtingi kandidatai prisistatinėja.*

Darbuotojai įtraukiami į sprendimų priėmimą **dėl darbo sąlygų, ugdymo proceso priežiūros ir ugdymo kokybės užtikrinimo**. Pavyzdžiui, stebėtų darbuotojų susirinkimų metu (35 ir 36 priedai) visi darbuotojai, kurie norėjo, uždavė klausimų, pasakė savo nuomonę. Į ją vadovė atsižvelgė. Pedagogų tarybos posėdžio metu buvo remiamasi tuo, ką išsako darbuotojai. Remiantis jų pasiūlymais, buvo priimtas sprendimas dėl vaikų lankomumo. Vadovė: „*Na gerai, tegul bus toks bendras mūsų susitarimas*“. Bendru sutarimu priimtas sprendimas bendravimo ir bendradarbiavimo sritį imti kaip pagrindinę kitų metų tobulinamą sritį. Aptariant naujus švietimo įstaigos ženklus (logotipą, ugdomųjų grupių simbolius), vadovė sakė: „*Jei kažkas turite pastebėjimų, dabar sakykite*“, „*Ar turite pageidavimų, kad būtų kitaip?*“, „*Būkite lojalios, gali jums ir nepatikti, bet jei sutariame visi, tai sutariame*“. Susirinkimo metu nutariama, kad sprendimą dėl kalėdinio renginio priims darbuotojai, vadovė: „*Paliekame taip – įvaizdžio grupė išspręsite šitą klausimą ir mane informuosite*“. Jei vykdomos apklausos, siekiama, kad apklausos rezultatai būtų visiems skelbiami viešai. (IV3): *Čia jau veikia įstaigos įsivertinimo komanda. Jie susidarė panelį, kaip dirbs, iki kada reikia padaryti ir kad vėliau tas tyrimas turi būti pristatytas visoms grandims, kurios dalyvavo.* Vadovė mini, kad, įtraukiant bendruomenę į sprendimų priėmimą, vyksta nemažai pokyčių veiklos organizavime, kurie lemia kokybiškesnę darbą. (IV3): *Technologijų naudojimas. Kažkokių įdomesnių technikų. Lauko veiklos. <...> Planavime yra didžiulis pokytis.*

S3 vadovei yra svarbūs horizontalūs santykiai (su visais darbuotojais), lyderystė kaip sąveika. Kaip ir anksčiau analizuotuose atvejuose, išryškėjo svarbus **tėvų bendruomenės** vaidmuo. Tėvai įtraukiami į savivaldos grupes, demonstruoja lyderystę įsivertinant įstaigos veiklą, neformalioje veikloje ir pan. Kai kuriose darbo grupėse net nėra administracijos atstovų. PL dimensijų, kurioms reikalinga pasitikėjimo kultūra švietimo įstaigoje, raiška pastebima, bet dėl anksčiau vyravusios organizacinės kultūros yra darbuotojų baimė aktyviai veikti, konkurenciniai santykiai. Išryškėjo svarbus **naujai priimtų**

darbuotojų, pasižyminčių PL kompetencija, vaidmuo. Pastebėti veiklos ir rezultatų pokyčiai, susiję su darbuotojo veiklos gerinimu, visos švietimo įstaigos veiklos tobulinimu.

3.3.4. Atvejų apibendrinimas

Veiksnių, skatinančių PL įgyvendinimą visose tirtose švietimo įstaigose, analizė pateikta 37 priede, o veiksmų, ribojančių PL įgyvendinimą – 38 priede. Apibendrinus atvejų analizę, matyti, kad vadovams kylantys iššūkiai susiję su hierarchinio valdymo tradicija, kuri susiformavo ilgą laiką vadovaujant (30–40 metų) prieš tai buvusiems vadovams. Būtent organizacinės kultūros nulemti veiksniai riboja PL ir kitų pokyčių įgyvendinimą. Analizėje išryškėję su švietimo politika susiję PL ribojantys veiksniai gali liudyti, kad: 1) ikimokyklinėms įstaigoms keliamas uždavinys įgyvendinti lyderystę reikalauja nuodugnios šių įstaigų pedagogų etatų sandaros peržiūros; 2) politikai vietos savivaldoje ir švietimo politikos įgyvendintojai savivaldybės administracijose turėtų pasižymėti PL kompetencijomis, suvokti jos atnešamą naudą ilgalaikėje švietimo įstaigų veiklos perspektyvoje, nes tyrimas atskleidė PL palaikymo iš jų pusės svarbą.

Toliau pateikiama detalizuota veiksmų, veikiančių PL įgyvendinimą IUI, analizė. Tyrimo metu išryškėjo PL kompetenciją lemiančių *vadovo asmeninių savybių reikšmė* (ne tik profesinių kompetencijų) įgyvendinamai veiklai (S3 atvejis). Mokslininkai (Videikienė, Šimanskienė, 2014; ir kt.) pastebi, kad vadovų asmeninės savybės, profesinės kompetencijos yra dažniausiai mokslinėje literatūroje akcentuojamas organizacinių pokyčių sėkmę lemiantis veiksnys. Vadovo demonstruojamo elgesio pavyzdžio svarbą bendruomenės požiūriui ir elgsenai mini ne vienas mokslininkas (MacBeath ir kt., 2005; Harris, 2010; Algan, Ummanel, 2019; ir kt.). Tirtose švietimo įstaigose vadovės siekė demonstruoti PL elgseną, savo pavyzdžiu paskatinti ir kitus būti lyderiais. Dvi vadovės turėjo žinių apie PL, kurias įgijo dalyvaudamos nacionalinio lygmens lyderystės projektuose (A8 ir K7 atveju), viena iš jų ir praktikos įgyvendinant PL (A8). S3 vadovė žinių apie lyderystę įgijo dalyvaudama kvalifikacijos tobulinimo renginiuose, bet neturi praktinės patirties. Nors vadovų turimos žinios apie lyderystę padeda įgyvendinti PL, bet tai negarantuoja sėkmės. Taigi, teorinėje dalyje mokslininkų išskirto vadovų (ir darbuotojų) lyderystės gebėjimų mokymosi, siekiant įgyvendinti PL, vadovų praktikoje neužtenka. Svarbu vadovų *PL vadybos kompetencija*, kurią akcentavo A8 įstaigos vadovas ir kurios trūkumą stebėjome S3 atveju.

Lyderystės mokymuose yra dalyvavę tik A8 mokytojai, nes ši IUĮ dalyvauja nacionaliniame lyderystės projekte. Darbuotojai pastebėjo, kad dalyvavimas projekte juos stiprina, padeda sėkmingai įgyvendinti PL. Analizuojant A8 atvejį, atsiskleidė, kad šis procesas nėra politiškai neutralus, apie ką mini ir Bolden (2011). Pasitvirtino ir mokslininkų (Hartley, 2007; Hargreaves, Fink, 2008; ir kt.) įvardyta lyderystė praktikoje, kaip politinis siekis keisti viešąsias paslaugas, siekti ilgalaikių tikslų.

Planingo ir sistemingo lyderystės gebėjimų mokymo(si) pasigesta K7 ir S3 švietimo įstaigose, nors mokslininkai (Leskiw, Singh, 2007; Day, 2011; Day ir kt., 2014; Harris, DeFlaminis, 2016; Zala-Mezö ir kt., 2019; Lahtero ir kt., 2019; ir kt.) mini mokymo(si) sistemos sukūrimo svarbą, siekiant sklandaus perėjimo į pasitikėjimo kultūrą (kartu ir į PL įgyvendinimą). Mokslininkai (Day, 2001; James ir kt., 2007; Day ir kt., 2014; Harris, DeFlaminis, 2016; ir kt.) akcentuoja vadovo ir darbuotojų lyderystės gebėjimų mokymosi svarbą, o A8 įstaigos vadovė išsakė nuomonę, kad *vadovo nuolatinis mokymasis* (ir nebūtinai lyderystės, bet ir kitoje srityje) yra darbuotojams pavyzdys ir skatina juos būti atviresnius, suvokti nuolatinio tubulinimo(si) svarbą.

Be mokslininkų (MacBeath ir kt., 2005; Murphy ir kt., 2009; Harris, 2012; ir kt.) akcentuoto vadovo vertybinio požiūrio, PL kompetencijų, svarbu ir taikomi PL įgyvendinimo modeliai, metodai. Tirtose IUĮ pagrindinė vadovo strategija buvo formalizuota ir institucionalizuota sąveika su darbuotojais per sukurtas organizacines struktūras (pavyzdžiui, komisijas, darbo grupes ir pan.), atsakomybių numatymą pareigybėse. Taip pat neformalizuota spontaniška sąveika, vykstanti kasdienėje rutinoje (pavyzdžiui, susirinkimų, neformalaus darbuotojų bendravimo metu) ir pan. Kad ši spontaniška sąveika įvyktų, visos trys vadovės skyrė dėmesį *pasitikėjimo kultūros kūrimui ir stiprinimui*. Vadovo iniciatyva, kuriant pasitikėjimo kultūrą, apėmė pokalbius ir diskusijas su darbuotojais siekiant jų požiūrio kaitos į tarpusavio bendravimą, bendrą veiklą (S3), darbuotojų PL potencialo atskleidimą individualių vadovo ir darbuotojo pokalbių metu (S3), PL elgsenos skatinimą, palaikymą visose IUĮ ir PL potencialo didinimą (A8, K7, S3). Pasitvirtino Leskiw, Singh (2007) akcentuota darbuotojų apdovanojimo už sėkmę svarba. Darbuotojų PL elgsena buvo palaikoma visose tirtose IUĮ. Išryškėjo, kad Lietuvos IUĮ praktikoje yra aktualios įvairios *darbuotojų paskatinimo formas nenaudojant finansinių išteklių* dėl ribotų įstaigų finansinių galimybių ir dėl IU pedagogų etato sandaros, kuri numato įstatymas (LR valstybės ir savivaldybių..., 2017).

Tai, kas vyko visose tirtose IUĮ, galima įvardyti *kaip požiūrio į bendravimą, į tarpusavio santykius ir veiklą kaitą*. Jones, Harvey (2017) PL

įgyvendinimą mato kaip asmens ir visos bendruomenės požiūrio kaitą. O pasikeitus požiūriui tarp bendruomenės narių didėja pasitikėjimas vienas kitu, prasideda lyderystės sąveika. Visos trys vadovės pripažino, kad tai – lėtai vykstantis, keliantis nemažai iššūkių procesas. Pasitvirtino Harris (2008) teiginiai, kad organizacinę kultūrą keičiantys dalykai yra ilgai trunkantys ir sunkiai įgyvendinami.

Tokios savivaldos formos kaip *darbuotojų profesinės sąjungos* daro įtaką PL įgyvendinimui. Pavyzdžiui, K7 IUĮ esanti profesinė sąjunga aktyviai dalyvauja skirstant lėšas, skirtas darbuotojams skatinti. Nesutapus vadovo ir komisijoje esančių profesinių sąjungų atstovų nuomonėms, sprendimus priima komisija. Dėl išsiskiriančių vertybinių nuostatų, skirtingo požiūrio ribojamos vadovo galimybės materialiai paskatinti, jo manymu, sėkmingai dirbančius, lyderystę demonstruojančius darbuotojus. Dėl K7 vyraujančios kultūros vadovė negali ne tik materialiai paskatinti darbuotojų, bet ir viešai palaikyti, žodžiu paskatinti (viešai negirti prašo patys darbuotojai). Tie patys darbuotojai pripažįsta, kad vadovo žodinis ar materialus paskatinimas suaktyvintų juos, padėtų sėkmingiau įgyvendinti PL. Tokiu atveju vadovas atsiduria dviprasmiškoje situacijoje, kada darbuotojai vienu metu ir tikisi, ir vengia jo paskatinimų už lyderystės veiklą. Tai kelia mintį, kad, siekiant įgyvendinti PL tokioje situacijoje, turi būti pasirinktas kitas modelis, metodai.

Tyrimo metu atsiskleidė mokslininkų (Leithwood ir kt., 2006) minima *išsireikalauta PL forma* (K7 atvejis), kuri pasireiškė darbuotojų siekiu dalyvauti priimant sprendimus, susijusius su finansinių ir materialinių išteklių paskirstymu. Kitais atvejais darbuotojai nesiekė ir net vengė dalytis lyderyste tobulinant švietimo įstaigos veiklą, siekiant išsikeltų tikslų. Darbuotojų PL kompetencijos stoka (nenoras prisiimti atsakomybę, rodyti iniciatyvą) pasireiškė visuose atvejuose, mažiausiai A8. A8 ir K7 švietimo įstaigose išryškėjo darbuotojų pasipriešinimas vadovo PL iniciatyvoms, bet pirmu atveju tai siejama su vyresnio amžiaus, mažiau motyvuotais darbuotojais, antru atveju – darbuotojų socialinėmis-psichologinėmis būsenomis, susijusiomis su ankstesne valdymo kultūra. Pasitvirtino mokslininkų išsakyti pastebėjimai, kad jaunesniems asmenims (pavyzdžiui, ugdytinių tėvams) labiau priimtini demokratiški santykiai, o vyresniems – hierarchiniai (Jucevičius, 2014 ir kt.). Praktika parodė, kad mokslininkų (Murphy ir kt., 2009; Harris, DeFlaminis, 2016; Zala-Mezö ir kt., 2019; ir kt.) aktualizuoti mokytojams kylantys iššūkiai dėl PL kompetencijų trūkumo, lyderystės įgūdžių stokos, perėjimo iš jiems vienintelės gerai žinomos hierarchinės ir biurokratinės struktūros į gerai nesuprantamą, nežinomą PL sąveiką yra aktualūs ir Lietuvos IUĮ.

K7 ir S3 švietimo įstaigose laipsniška organizacinės kultūros kaita pradėta nuo vadovo komandos stiprinimo (priimtas pavaduotojas), įdarbinti kiti darbuotojai, pasižymintys PL kompetencija. Naujų lyderių įtraukimo svarbą mini Leskiw, Singh (2007). Reikia pažymėti, kad vykdyti darbuotojų kaitą Lietuvos biudžetinėse įstaigose yra gana sudėtinga, o pavaduotojų, skirtingai nei vadovų, darbo sutartys yra neterminuotos, jų kompetencijos tiek priimant į darbą, tiek vėliau vertinamos tik organizacijos lygmeniu. Pavaduotojo vaidmuo Lietuvos IUI ypač svarbus, nes, kaip pastebi Dambrauskienė, Ponelienė (2020), vadovavimo srities kompetencija – vadovavimas ugdymui ir mokymuisi, nors turėtų būti laikytina prioritetine vadovo darbe, bet dažniausiai yra paliekama pavaduotojui. O vadovai daugiausia laiko skiria darbui su įstaigos dokumentais, personalo klausimų sprendimui ir finansiniams klausimams (NŠA, 2020).

Vadovų komanda, visų trijų vadovių nuomone, daro didelę įtaką PL įgyvendinimui. K7 ir S3 atveju pavaduotojus nauji vadovai patys įdarbino ir jų atėjimas skatina PL įgyvendinimą. Vadovai pasitiki pavaduotojais, pastebi, kad jų vykdoma veikla skatina kitus rodyti lyderystę, gerina mikroklimatą. O A8 švietimo įstaigos atveju pavaduotojas yra dirbęs ir su ankstesniu vadovu. Todėl pasireiškia nevieninga vadovų komanda, išsiskiriantis požiūris (į ugdymą, bendravimą, veiklų organizavimą ir pan.). Tai, A8 vadovės nuomone, yra PL įgyvendinimą ribojantis veiksnys. Ir priešingai, K7 ir S3 atvejais darni vadovų komanda yra PL įgyvendinimą skatinantis veiksnys. Nežiūrint to, kad A8 atveju nebuvo darnios vadovų komandos, švietimo įstaigoje gana sėkmingai įgyvendinama PL dėl ryškių vadovo ir kitų darbuotojų PL kompetencijų ir iniciatyvų.

Svarbu **darbuotojai lyderiai**. Ir kuo daugiau lyderių, pasižyminčių PL kompetencija, tuo greičiau ir sėkmingiau įgyvendinama PL. Darbuotojus motyvuoja jų kolegų palaikymas, įvertinimas (A8, S3), kolegų lyderystės pavyzdys (A8). S3 vadovės nuomone, nesant daug darbuotojų lyderių, svarbu, kad būtų kitų lyderystę palaikančių, lyderystės veiklai neprieštaraujančių darbuotojų. PL palaikantys darbuotojai, kaip sėkmę lemiantis veiksnys, moksle retai aktualizuojamas.

Visose trijose švietimo įstaigose buvo **keičiama organizacinė struktūra**, t. y. sudaromos naujos darbo grupės, komandos, kurių sudėtyje atsirado daugiau darbuotojų, stiprinama savivalda. Pradėti reguliariai organizuoti administracijos ir darbuotojų susirinkimai, didinama informacijos sklaida, pradėta kurti darbuotojų skatinimo / motyvavimo sistema, plečiami bendravimo / bendradarbiavimo tinklai. Priklausomai nuo susiklosčiusios organizacinės kultūros, institucionalizuotos praktikos (susitarimų, tvarkos

aprašų ir pan.), PL įgyvendinimas vyko sėkmingiau ar mažiau sėkmingai. A8 ir S3 švietimo įstaigose darbo grupės formuojamos ir pačių darbuotojų iniciatyva. Teoriniuose darbuose, analizuojančiuose PL įgyvendinimą, taip pat aktualizuojami tokie vidiniai veiksniai, kaip bendravimas, bendradarbiavimas sukurtose darbo grupėse, veikla komandose ir pan. Socialinių tinklų svarbą, kaip lengvinantį asmeninį ir kolektyvinį augimą, mini Leskiw, Singh (2007). O Lietuvos IUI dėl įstaigų veiklos pobūdžio ir darbo specifikos (mažesnės galimybės organizuoti bendravimą, dirbti komandose tiesiogiai ir pan.) ***itin svarbūs tampa vidiniai darbuotojų profesiniai ir bendradarbiavimo tinklai*** („Facebook“, „Messenger“ ir kt.).

Apie vadovų profesinių tinklų svarbą, tarpusavio bendravimą / bendradarbiavimą dalijantis aktualiais klausimais, patirtimi, įgyvendinant pokyčius, mini James ir kt. (2007). Bet išsamesnių tyrimų šia tema, tyrimų apie vadovų alumnų tinklus, jų įtaką PL įgyvendinimui stokojama. Tuo tarpu Lietuvos atveju tai išryškėjo kaip aktualus ir svarbus veiksnys (A8 atvejis).

Praktikoje greta teoretikų minėtų dalykų (vadovo ir darbuotojų PL kompetencijų, PL elgsenos pavyzdžio, lyderystės mokymosi ir kt.) ne mažiau svarbūs, bet rečiau mokslinėje literatūroje aptariami kiti aspektai, pavyzdžiui, ***vadovo įtaka tėvų bendruomenei (A8) ir tėvų įtaka PL įgyvendinimui (K7 ir S3)***. Švietimo įstaigose (K8, S3) tėvai, palaikydami vadovų iniciatyvas, patys siūlydami savo idėjas, skatino ir pedagogus būti aktyvesnius. A8 įstaigoje pradėtos taikyti tėvų aktyvumą skatinančios priemonės, 2019 m. veiklos plane prioritetine veiklos kryptimi numatytas bendradarbiavimas su tėvais stiprinimas, o pedagogai teigė pastebėję pasikeitusį tėvų požiūrį į juos. Pasitvirtino Clarke, Higgs (2016) išsakyta mintis, kad PL plėtojimas apima daugiau nei individualų ar organizacijos lygmenį, bet ir visą bendruomenę.

Žiūrint į PL įgyvendinimą, kaip į pokytį, pravartu prisiminti mokslininkų akcentuotą veiksmų ***nuoseklumo*** svarbą, nes ***pokytis yra procesas***. Kaip pastebi Day ir kt. (2014), įgyvendinant PL svarbu ne tik naudojama strategija, bet ir tai, kaip nuosekliai, apgalvotai ji yra įgyvendinama. Veiksmų nuoseklumo svarba minima disertaciniame darbe pristatytuose pokyčių valdymo modeliuose (pradedant Lewin, 1951; ir kt.), taip pat visuose PL įgyvendinimo modeliuose. PL įgyvendinimą, kaip lėtai vykstantį ir nuoseklų procesą, suvokė K7 švietimo įstaigos vadovė. Ir priešingai, greitų pokyčių lūkestis kėlė vadovių A8 ir S3 nusivylimą. Praktika atskleidė, kad jei trūksta vadovo elgsenos ir reikalavimų nuoseklumo, laikui bėgant galimas naujų sutarimų neįsitvirtinimas ir grįžimas į ankstesnę rutiną. Be nuoseklumo, pasak Carpenter (2015), svarbu proceso sistemingumas, tapimas rutina, ko taip pat siekė vadovės tirtose švietimo įstaigose. Praktikoje pastebėti PL įgyvendinimą

ribojantys veiksniai susiję su *neinstitucionalizuota praktika*, nepakankamu ar nevisuotiniu darbuotojų įtraukimu į naujas veiklas. Švietimo įstaigos išorinis kontekstas daugiausia skatina PL įgyvendinimą (išskyrus – įstaigos išorės kontrolės gausą). O vietos savivaldos švietimo politika ir kai kuriose savivaldybėse matomas betikslės konkurencijos tarp įstaigų skatinimas, nepakankamas švietimo įstaigų finansavimas praktikoje vertintini kaip PL įgyvendinimą ribojantys veiksniai.

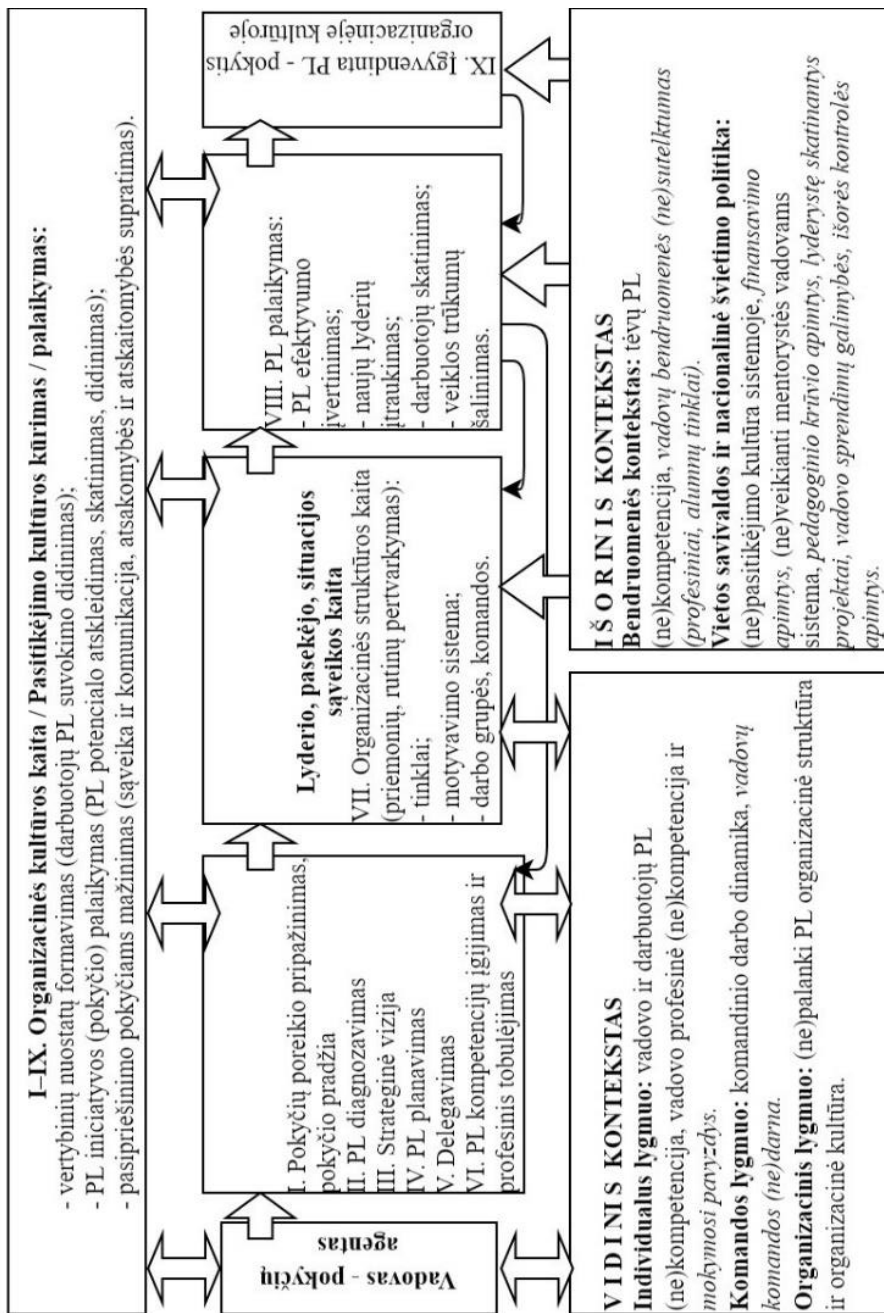
Apibendrinus *PL dimensijų raišką* visose švietimo įstaigose, matyti, kad vadovų siekis yra *horizontalūs santykiai, lygiavertis požiūris* į visus darbuotojus ir lyderystė kaip sąveika. Išryškėjo svarbus tėvų bendruomenės vaidmuo dalyvaujant savivaldoje, rodant pavienež iniciatyvą. Lengviau pasiekiami tų PL dimensijų raiška, kurioms reikalingos formalios procedūros ir struktūros (A8, K7, S3). Daugelis darbo ir savivaldos grupių buvo sudaroma todėl, kad tai reglamentuoja įvairūs teisės aktai (pavyzdžiui, įstaigos nuostatai), arba grupių sudarymą lėmė vadovo vertybinės nuostatos. Visose IUĮ atsirado reguliarūs savivaldos grupių susirinkimai. Nors IUĮ veiklą reglamentuojantys teisės aktai numato savivaldos formas, bet ankstesni vadovai minėtų reikalavimų nesilaikė, žiūrėdavo į juos formaliai, t. y. dokumentuose užfiksodavo kaip vykdomą veiklą. Nauji vadovai kuria organizacinę struktūrą, skatinančias bendradarbiavimą, komandinį darbą arba aktyvina jau anksčiau sukurtų grupių veiklą. PL dimensijų, kurioms reikalinga pasitikėjimo kultūra, raiška pastebima visose švietimo įstaigose, bet dėl anksčiau vyravusios organizacinės kultūros susiduriama su iššūkiais. Išryškėjo svarbus naujai priimtų darbuotojų, pasižyminčių PL kompetencija, vaidmuo (K7 ir S3 atvejais). Visose IUĮ matomi veiklos, rezultatų pokyčiai, kurie susiję su darbuotojo veiklos gerinimu, įstaigos veiklos tobulinimu.

Apibendrinant tyrimo rezultatus galima teigti, kad vadovo strategija apėmė formalizuotą, institucionalizuotą sąveiką su darbuotojais per sukurtas organizacines struktūras, atsakomybių numatymą pareigybėse ir neformalizuotą spontanišką sąveiką, vykstančią kasdienėje švietimo įstaigos rutinoje. Buvo pasigesta sąmoningo veiklų planavimo, vykstančių procesų valdymo „iš viršaus“. PL buvo įgyvendinama daugiau kaip vadovo intuityvus sprendimas. Nežiūrint to, visose IUĮ atsiskleidė vykstantys pokyčiai bendruomenės santykiuose, bendravime, kas moksliniuose tyrimuose yra nauja analizės sritis (PL, kaip santykių lyderystė). Darbuotojai palaipsniui pritarė vadovo skatinimui bendrauti neformalioje aplinkoje (A8, K7, S3), patys pradėjo inicijuoti, įtraukti ir administracijos darbuotojus į neformalų bendravimą ir pan. Išskirti vadovo, darbuotojų ir vadovų komandos veiksniai patvirtina lyderystės tyrimuose akcentuojamus dalykus, kad lyderystė gimsta

sąveikoje. Esant nedarniai, nevieningai vadovų komandai, vadovui trūkstant vadybinių kompetencijų, sulėtėja ir komplikuojasi PL įgyvendinimas net ir tais atvejais, kai vadovas turi žinių apie lyderystę, lyderystės kompetencijų, demonstruoja PL elgseną. Tyrimo atlikimas skirtingose savivaldybėse išryškino vietos švietimo politikos skirtumus, suteikė galimybę atskleisti daugiau PL įgyvendinimą veikiančių veiksnių.

3.4. Diskusija ir ateities tyrimų perspektyva

Atlikus daugybinių atvejų tyrimą, koncepcinis modelis (22 pav.) papildytas PL įgyvendinimo procesą veikiančiais veiksniais (*pasvirasis* teksto stilius). Taip pat atlikus daugybinių atvejų tyrimą išryškėjo, kad PL įgyvendinimas nėra baigtinis procesas. Todėl modelyje, esant poreikiui, yra numatomas grįžimas į ankstesnius etapus (plonos rodyklės).



22 pav. Konceptinis PL, kaip pokyčio, įgyvendinimo švietimo įstaigoje modelis
Šaltinis: sudaryta darbo autorės.

Disertacinis tyrimas atskleidė, kad PL įgyvendinimas vyksta tais pačiais etapais, kaip ir organizaciniai pokyčiai. Pasitvirtino išskirti šie PL įgyvendinimo etapai: I. Pokyčių poreikio pripažinimas, pokyčio pradžia; II. PL diagnozavimas; III. Strateginė vizija; IV. PL planavimas; V. Delegavimas; VI. PL kompetencijų įgijimas ir profesinis tobulėjimas; VII. Organizacinės struktūros kaita; VIII. PL palaikymas; IX. Įgyvendinta PL – pokytis organizacinėje kultūroje; I–IX. Organizacinės kultūros kaita / Pasitikėjimo kultūros kūrimas / palaikymas. Praktikoje *planavimo etapas* neišryškėjo, todėl galimai tai lėmė dalį sunkumų. Disertacinis tyrimas patvirtino, kad, įgyvendinant PL vadovo iniciatyva, ženkliai skiriantis vadovo ir darbuotojų vertybinėms nuostatomis, PL reikia įgyvendinti kaip organizacinės struktūros ir kultūros pokytį. Organizacinės kultūros kaita vykdoma kuriant pasitikėjimo kultūrą švietimo įstaigoje (formuojant vertybines nuostatas, palaikant, įgyvendinant jų PL iniciatyvas) ir mažinant pasipriešinimą pokyčiams, t. y. keičiant žmonių požiūrį ir taip tikintis kitos jų elgsenos. Būtent tai (darbuotojų sąmoningumo, prasmės suvokimo didinimas) svarbu MacBeath ir kt. (2005) ir Mayrowet ir kt. (2007) modeliuose. DeFlaminis modelyje (2009; 2014) darbuotojų PL suvokimo didinimui atskiras etapas neišskirtas, bet kruopščiai atrenkamos, apmokomos komandos, kas sudaro galimybę sutelkti palankius PL darbuotojus.

Organizacinės kultūros kaita gali įvykti ir atvirkščiai, t. y. keičiant kasdienį darbuotojų gyvenimą, jų elgseną, galima tikėtis kito vertybinio požiūrio (VII etapas). Svarbu neapsiriboti žodiniais susitarimais, bet naują praktiką institucionalizuoti. Organizacinės kultūros kaita ypač skatinama, kai į švietimo įstaigą priimami žmonės, turintys kitą vertybinį požiūrį, PL ir efektyvios vadybos patirties. Jie stiprina vadovo, įgyvendinančio PL, komandą, pamažu keičia nusistovėjusį požiūrį, nuostatas. Pasak Schein (2004), nauji darbuotojai – tai vienas subtiliausių ir galingiausių būdų įterpti ir įtvirtinti lyderio pageidaujamas prielaidas organizacijoje (VIII etapas).

PL įgyvendinimo procese svarbiausias išlieka vadovas, kuris yra pokyčių agentas, priima sprendimus, kas yra reikalinga konkrečiu organizacijos vystymosi etapu (Schein, 2004; Alvesson, Sveningsson, 2008; 2016; Day, Sammons, 2013). Vadovo vaidmuo tais atvejais, kai PL raiškos dar nėra, o ir vėliau svarbus kuriant pasitikėjimo kultūrą, pačiam inicijuojant, palaikant darbuotojų iniciatyvas, keičiančias bendruomenėje tarpusavio bendravimo ir bendradarbiavimo pobūdį. Konceptiniame modelyje (22 pav.) matyti vadovo, kaip pokyčių agento, svarba. Naujai daugiabinių atvejų tyrime aktualizuotas veiksnys – tai vadovo nuolatinio mokymosi pavyzdys, vadovo, plėtojančio PL švietimo įstaigos išorėje, pavyzdys. Lietuvos kontekste išryškėjo svarbus

vadovo pavaduotojo ugdymui vaidmuo, atsiskleidė vadovų komandos darnos įtaka PL įgyvendinimo sėkmei ir trukmei.

Įgyvendinant PL naujo vadovo iniciatyva, švietimo įstaigoje su hierarchinio valdymo tradicija darbuotojai turi pereiti į kitą sąveiką su kolegomis, vadovais, keisti nusistovėjusias rutinas, įpročius, prisiimti didesnę atsakomybę. Tyrimas atskleidė, kad tai kelia darbuotojų grupinį pasipriešinimą pokyčiams, kaip ir kiti vadybiniai pokyčiai. Atsiskleidė svarbi darbuotojų formaliųjų grupių, subkultūrų įtaka PL įgyvendinimui ir grupiniam pasipriešinimui. Disertaciniame darbe analizuotuose modeliuose dėmesys grupiniam pasipriešinimui pokyčiams neišryškėjo, o dėmesys pasitikėjimo kultūrai atsirado vėlesniuose PL įgyvendinimo etapuose (MacBeath ir kt., 2005; DeFlaminis, 2009; 2014) ar organizacinė kultūra buvo kaip veiksnys, veikiantis PL įgyvendinimą (Mayrowetz ir kt., 2007). Disertaciniame darbe pasiūlytame koncepciniame modelyje pasitikėjimo kultūra sąmoningai kuriama (ir taikomos priemonės pasipriešinimui išvengti) viso proceso metu (I–IX etapai). Kotter, Schlesinger (2008) siūlomi pagrindiniai būdai išvengti ar įveikti pasipriešinimą pokyčiams aktualūs ir įgyvendinant PL. Tai – sąveika ir komunikacija (mažinanti neapibrėžtumą, padedanti suvokti pokyčių poreikį, jų įtaką, užtikrinanti darbuotojų įsitraukimą ir pan.).

Aiškūs žmonių atsakomybės, atskaitomybės supratimas lemia sklandesnę veiklą, efektyvų bendravimą ir bendradarbiavimą, didesnę veiklos efektyvumą. Nustatant atsakomybę, atskaitomybę, reikia įvertinti riziką ir reikalingus išteklius (laiką, pinigus, priemones ir kt.), susitarti su darbuotojais dėl jų pareigų, suderinti lūkesčius dėl pagrindinių rezultatų, svarbiausių darbų, nustatyti darbuotojų autonomijos ribas; numatyti ir aptarti veiklos vertinimo kriterijus ir atsiskaitymo formą, būdą. Tai vyksta VII etape (OS kaita). Svarbu prisiminti Schein (2004) mintį, kad, susiformavus subkultūroms, vadovai, diferencijuodami savo dėmesį ir rodydami joms skirtingą palankumą, daro įtaką kultūrinės plėtros kryptims. Tai galimybė, formuojant organizacinę struktūrą, suformuoti organizacinę kultūrą, kurioje skatinamas kolegų palaikymas, įvertinimas, PL pavyzdys, skatinamas neformalus darbuotojų bendravimas ir kolegialūs santykiai. Vykdoma ir formaliųjų darbuotojų struktūrų nuostatų PL atžvilgiu kaita, išlaikant ir stiprinant jų, kaip formaliųjų lyderių, autoritetą ir lyderystės potencialą.

PL įgyvendinimas nėra baigtinis procesas. Švietimo įstaigų aplinka pasižymi dinamiškumu, nuolatine kaita išorėje ir viduje. Pokyčiai reikalauja vadovo elgesio nuoseklumo įgyvendinant PL ir nuolatinių pastangų palaikant PL. Todėl, nors modelyje išskirtas IX etapas (įgyvendinta PL – pokytis organizacinėje kultūroje), jis yra nebaigtinis. Esant poreikiui numatomas

grįžimas į ankstesnius etapus. Toliau turi būti tęsiama ir organizacinės kultūros kaita, plėtojant pasitikėjimo kultūrą.

PL yra sisteminė lyderystė, todėl modelyje pažymėti PL įgyvendinimui svarbūs išoriniai nacionalinio ir vietos savivaldos lygmens veiksniai. Lietuvos atveju, be atskleidžiamojo tyrimo metu išryškėjusios mentorystės sistemos poreikio naujiems vadovams, aktualizuotas įstaigos poreikius atitinkantis finansavimas, IUI pedagogų darbo krūvio apimtys, vadovo galimybės priimti sprendimus, švietimo įstaigos išorės kontrolės gausa, lyderystę skatinantys projektai, vadovų bendruomenės sutelktumas (profesiniai, alumnų tinklai). Tai veiksniai, kurių kontroliuoti vadovas negali, bet galima jais pasinaudoti ar taikyti kompensacinius mechanizmus neigiamam poveikiui sumažinti.

Disertacinio tyrimo metu išryškėjo, kad, įgyvendinant PL, svarbu vadovautis šiais principais: *nuoseklumo, institucionalizavimo, sistemingumo, skaidrumo, lygiateisiškumo ir veiksmingumo*. Nuoseklumo svarbą mini Day ir kt. (2014), jis atsispindi disertacijoje analizuotuose PL įgyvendinimo modeliuose (McBeath, 2005; DeFlaminis, 2009; 2014; Mayrowetz, 2007). Visi pokyčių valdymo modeliai, pradedant Lewin (1951), numato veiksmų, etapų nuoseklumą, palaipsnių perėjimą nuo vieno etapo ar veiklos prie kito, pradedant nuo organizacijos „atšildymo“ ir baigiant pokyčio įteisinimu, įtvirtinimu. Antrasis principas – institucionalizavimo. Empirinis tyrimas atskleidė, kad praktikoje PL įgyvendinimą ribojantys veiksniai susiję su neinstitutionalizuota praktika, kai apsiribojama vadovo ir darbuotojų žodiniais susitarimais, nors PL dar netapo organizacinės kultūros dalimi. Bet kalbant apie PL, kaip apie giluminį lygmenį, svarbu, kad kuo dažniau darbuotojai susidurtų su organizacinės kultūros elementais įvairiuose rašytiniuose šaltiniuose, priemonėse (pavyzdžiui, planavimo dokumentuose, lankstinukuose, stenduose ir kt.) (Pikturnaitė, Paužuolienė, 2013). Su institucionalizavimu yra susijęs ir sistemingumo principas, kuris yra svarbus, siekiant sėkmingai įgyvendinti PL (Ovando, 1996; Carpenter, 2015). Nauja PL praktika (pavyzdžiui, susirinkimai, atsiskaitymai ir kt.) turi vykti sistemingai, kad vėliau būtų matoma organizacinėje kultūroje. Organizacinius pokyčius analizavę mokslininkai (Kotter, Schlesinger, 2008; Burnes, Jackson, 2011; Videikienė, Šimanskienė, 2013; Hussain ir kt., 2018) taip pat pabrėžia tinkamos komunikacijos svarbą, nes tai mažina neapibrėžtumą, didina skaidrumą ir viešumą, padeda suvokti pokyčių poreikį, užtikrinti darbuotojų įsitraukimą ir pan. Tinkamas komunikavimas, informavimas yra svarbi ir vadovo PL kompetencijos dalis. Kai kurie empiriniame tyrime pastebėti PL įgyvendinimo ribojimai buvo susiję su nepakankamu vadovo komunikavimu ir darbuotojų informavimu. Ir priešingai, buvo matomi teigiami pokyčiai

įgyvendinant PL dėl darbuotojų įtraukimo į veiklas, sąlygų jų lyderystei reikštis sudarymo. Todėl išskiriami dar du PL įgyvendinimo principai – skaidrumo, lygiateisiškumo.

Empirinis tyrimas Lietuvos IUĮ atskleidė ribotas vadovo galimybes įtraukiant darbuotojus į sprendimų priėmimą, juos paskatinant ir kt. Todėl svarbus tampa veiksmingumo principas, t. y. geriausio rezultato siekis su švietimo įstaigoje esančiais ištekliais (žmonių, materialinių, laiko). Pirmiausia, tai maksimalus žmonių išteklių panaudojimas, jų lyderystės potencialo atskleidimas ir sąlygų veikti sudarymas (atskirų asmenų, formalių grupių, pavyzdžiui, darbuotojų profesinių sąjungų). Svarbu laiko skyrimas tiems veiklos pakeitimams, tai praktikai, kuri tuo laikotarpiu labiausiai artina švietimo įstaigą prie PL įgyvendinimo. Taigi, empirinis tyrimas atskleidė ne tik moksle jau aktualizuotus nuoseklumo ir sistemingumo principus, bet ir institucionalizavimo, skaidrumo, lygiateisiškumo ir veiksmingumo svarbą.

Ateities tyrimų perspektyva. Disertaciniame darbe analizuotas pasidalytosios lyderystės kaip pokyčio įgyvendinimas švietimo įstaigoje atskleidė probleminius klausimus, kurių analizei turėtų būti skiriama daugiau dėmesio.

Rekomenduojami tokie ateities tyrimai, įgalinantys palyginti ir papildyti šio disertacinio tyrimo rezultatus:

- analogiškas tyrimas privačiose ar kaimiškose vietovėse įsikūrusiose švietimo įstaigose, kitos ugdymo pakopos mokyklose, siekiant nustatyti konteksto įtaką PL įgyvendinimui;
- analogiškas tyrimas kitose posovietinėse šalyse, kurių nacionalinė kultūra vertinama kaip hierarchiška, taip pat turinčiose panašų ekonominį ir socialinį išsivystymo lygį;
- analogiškas ir reprezentatyvus PL įgyvendinimo tyrimas, įtraukiant platesnę tyrimo imtį, kitas suinteresuotas šalis (pavyzdžiui, ugdytinių tėvus).

Galimi ateities tyrimai, atliepiantys aplinkos, kurioje švietimo įstaigos veikia, pokyčius ar vadovavimo praktikoje kylančias problemas, kurios išryškėjo disertacinio tyrimo metu:

- PL švietimo įstaigoje tvarumo klausimas, pasikeitus įstaigos vadovui;
- PL dimensijos atsakomybės / atskaitomybės bei darbuotojų veiklos kontrolės dermė;
- PL įgyvendinimas ir tvarumas nuolat kintančiomis švietimo įstaigos veiklos sąlygomis (pavyzdžiui, vykstant švietimo įstaigų bendrųjų paslaugų centralizavimui, švietimo įstaigų tinklo pertvarkai ar apribojimams dėl ilgalaikės ekstremalios situacijos ir pan.);

- švietimo įstaigų veiklą prižiūrinčių asmenų vietos savivaldoje ir nacionaliniu lygmeniu pozicijos ir požiūrio į PL įgyvendinimą įstaigoje, tarp įstaigų savivaldybėje bei visoje švietimo sistemoje kompleksinis tyrimas.

Aktualu gilinantis į PL reiškinio specifiką dar mažai tirtose srityse, siekiant atrasti teoriškai ir praktiškai pagrįstus PL įgyvendinimo modelius švietimo įstaigose, taip prisidedant prie lyderystės teorijų vystymo:

- PL įgyvendinimo švietimo įstaigose geroji patirtis, užsienio ir Lietuvos atvejų analizė;
- lyginamieji kelių valstybių PL įgyvendinimo švietimo įstaigose tyrimai; Toliau plėtojant pasidalytosios lyderystės teorinį konceptą, galimi:
- PL teorinio koncepto raidos tyrinėjimai;
- PL ir organizacinės kultūros sąsajos tyrimai (pavyzdžiui, laimėtojų kultūra (angl. *winning culture*);
- lyginamieji kelių šalių tyrimai, siekiant atskleisti išorinius veiksnius, lemiančius paties PL teorinio koncepto gilinimą, priklausomai nuo valstybės tipo, jos valdymo struktūros ar nuo švietimo politikos, sistemos ir kt.

IŠVADOS

Išanalizavus PL įgyvendinimo teorinius aspektus ir atlikus empirinį tyrimą, suformuluotos šios išvados:

1. Atlikta PL įgyvendinimo sampratų ir turinio analizė bei sintezė atskleidė disertacinio tyrimo objekto ir jo kontekstinių sąvokų daugiadimensiškumą ir kompleksišumą. Remiantis mokslinės literatūros analize, *PL įgyvendinimo konceptą* galima apibrėžti kaip daugiapakopį procesą, kurio metu didinamas organizacijos socialinis kapitalas, t. y. individualiu, komandiniu, organizaciniu ir bendruomenės lygmeniu išplečiami kolektyviniai organizacijos narių gebėjimai, siekiant efektyviai įsitraukti į lyderystės vaidmenis ir procesus.

Atskleidžiant PL įgyvendinimo koncepto turinį matyti, kad daugiapakopė koncepto prigimtis, priklausomybė nuo kontekstų kelia iššūkių mokslininkams formuojant holistinį šio sudėtingo reiškinių vaizdą, išskiriant skirtingas PL dimensijas ir įgyvendinimo etapus. Nors *pasidalytosios lyderystės* konceptas intensyviai ir gausiai analizuojamas vadybos ir kitų sričių mokslininkų, dėl egzistuojančių sunkumų apibrėžiant patį konceptą, įrankių jį išmatuoti stokos, dėl PL koncepto populiarumo tarp švietimo politikos formuotojų ir švietimo įstaigų praktikoje matomas subjektyvus ir individualiai interpretuojamas koncepto analizės pobūdis.

Pasidalytosios lyderystės įgyvendinimo sąvokos dekonstrukcija leido nustatyti šio proceso sąsajas su organizacinių pokyčių valdymu, išskirti PL įgyvendinimo etapus, veiksnius, veikiančius šio proceso etapuose. PL įgyvendinimas (įgyvendinimo modelis) priklauso nuo organizacijos išorinio konteksto (pavyzdžiui, politinio nacionalinio ir vietos savivaldos, bendruomenės ir kt.) ir vidinės aplinkos (pavyzdžiui, kokioje augimo stadijoje yra organizacija, kaip lengvai ji priima pokyčius, kokie yra vystymosi poreikiai, PL raiška ir pan.). Todėl nėra ir negali būti vieno universalaus PL įgyvendinimo modelio. PL įgyvendinimo sėkmė pirmiausia priklauso nuo organizacijos vadovo, t. y. nuo jo vertybinių nuostatų, PL ir vadybinės kompetencijos, gebėjimo įvertinti situaciją, atsižvelgiant į PL įgyvendinimą skatinančius ir ribojančius veiksnius, tinkamai pasirinkti PL įgyvendinimo modelį.

2. Atsižvelgiant į PL įgyvendinimo reiškinių kompleksišumą ir apimtį, parengta atskleidžiamojo ir daugybinių atvejų tyrimo metodologija, paremta abdukcine tyrimo strategija ir sisteminiu derinimu, ir sukurta prieiga, kaip tirti PL raišką ir įgyvendinimo praktiką švietimo įstaigose.

3. Atskleidžiamojo tyrimo radinių pagrindu atlikta PL įgyvendinimo IUĮ analizė sudarė sąlygas identifikuoti siekį įgyvendinti PL lemiančius veiksniai ir išskirti PL įgyvendinimo etapus. Tyrimas parodė, kad vadovai PL įgyvendina dėl savo vertybinių nuostatų ir pragmatinio požiūrio, t. y. siekio sumažinti jiems tenkančią administracinę naštą ir (ar) atliepia švietimo įstaigų veiklą reglamentuojančių dokumentų ir teisės aktų nuostatas.

Vadovų siekį įgyvendinti PL ribojančius veiksniai galima suskirstyti į grupes:

- nuo vadovo priklausantys procesą ribojantys veiksniai (patirties stoka, per dideli lūkesčiai);
- nuo darbuotojų priklausantys ir procesą ribojantys veiksniai (darbuotojų PL kompetencijų stoka: bendravimo ir bendradarbiavimo kompetencijų trūkumas; darbuotojų nenoras prisiimti atsakomybę ir iniciatyvos stoka);
- nepalankus PL švietimo įstaigos išorinis kontekstas (tėvų PL kompetencijos stoka; pasitikėjimo kultūros stoka vietos savivaldos ar nacionaliniu lygmeniu; neveikianti mentorystės vadovams sistema).

Daugybinių atvejų tyrimas, kuriuo buvo siekiama nustatyti, kurie situacijos aspektai gali būti generalizuojami ir kurie atsiranda dėl situacijos specifiškumo veikiant aplinkos faktoriams, patvirtino moksle aktualizuotus ir Lietuvos IUĮ aktualius PL įgyvendinimą veikiančius veiksniai.

Vidiniai veiksniai, skatinantys PL įgyvendinimą:

- pasireiškia kaip vadovo ir darbuotojų PL kompetencijų, vadovo profesinės kompetencijos ir mokymosi pavyzdžio bei vadovo kuriamos pasitikėjimo kultūros švietimo įstaigoje išraiška;
- priklauso nuo naujai kuriamos organizacinės struktūros (darbuotojų skatinimo / motyvavimo sistemos; bendravimo / bendradarbiavimo tinklų kūrimo / plėtojimo; darbuotojų įtraukimo į darbo grupes / komandas);
- priklauso nuo naujai kuriamos organizacinės kultūros (pasitikėjimo kultūros švietimo įstaigoje).

Išoriniai veiksniai, skatinantys PL įgyvendinimą, yra vadovų bendruomenės sutelktumas (profesiniai, alumnų tinklai); tėvų PL kompetencija ir lyderystę skatinantys projektai.

Vidiniai veiksniai, ribojantys PL įgyvendinimą, pasireiškia dėl:

- vadovo ir darbuotojų PL kompetencijos stokos;
- nedarnios vadovų komandos;
- anksčiau susiformavusios ir įsitvirtinusios organizacinės struktūros ir kultūros.

Išoriniai veiksniai, ribojantys PL įgyvendinimą, priklauso nuo nacionalinės ir vietos savivaldos švietimo politikos, nepasitikėjimo kultūros sistemoje ir lemia:

- didelį pedagogų darbo krūvį (etato sandarą);
- ribotas vadovo sprendimų priėmimo galimybes;
- švietimo įstaigos išorės kontrolės gausą;
- betikslės konkurencijos tarp įstaigų skatinimą;
- ribotą švietimo įstaigų finansavimą;
- neveikiančią mentorystės naujiems vadovams sistemą.

Prie išorinių veiksnių, ribojančių PL įgyvendinimą, priskiriama ir tėvų PL nekompetencija.

4. Remiantis atlikta teorine PL įgyvendinimo švietimo įstaigoje analize ir empirinių tyrimų rezultatais, apibrėžus PL įgyvendinimo kontekstą ir etapus, nustčius procesą skatinančius ir ribojančius veiksnius, sukurtas PL įgyvendinimo koncepcinis modelis, kuris gali būti naudojamas kaip vadybinis įrankis PL įgyvendinimo proceso valdymui švietimo įstaigose. Sukurtas koncepcinis modelis yra parengtas įvertinus Lietuvos švietimo įstaigų kontekstus ir realią praktiką, kuri parodė, kad PL įgyvendinimas vyksta skirtingai, priklausomai nuo vadovo PL kompetencijos ir organizacinės kultūros. Todėl, priklausomai nuo vadovo PL kompetencijos ir organizacinės kultūros, pasirenkama skirtinga PL įgyvendinimo strategija (išsamiau rekomendacijose). Visų PL įgyvendinimo švietimo įstaigoje strategijų atvejais turi būti vadovaujamosi šiais principais: *nuoseklumo, institucionalizavimo, sistemingumo, skaidrumo, lygiavertiškumo, veiksmingumo*. Organizacinės struktūros kaita į palankesnę PL yra lengviau pasiekama.

Atliktas disertacinis tyrimas parodė šio koncepcinio modelio pritaikomumą, bet specifiniai aspektai atvertų kelią tolesnei mokslinei diskusijai. Todėl koncepcinio modelio papildymas kitų empirinių tyrimų rezultatais pageidautinas, o probleminis klausimas gali būti toliau diskutuojamas.

PASIDALYTOSIOS LYDERYSTĖS MODELIO ĮGYVENDINIMO REKOMENDACIJOS

PL įgyvendinimo koncepcinis modelis parengtas įvertinus Lietuvos švietimo įstaigų kontekstus ir realias praktikas. Atsižvelgiant į PL įgyvendinimo etapus ir procesą veikiančius veiksnius, pateikiamos rekomendacijos švietimo įstaigos vadovui. Reikia vadovautis šiais principais: *nuoseklumo, institucionalizavimo, sistemingumo, skaidrumo, lygiavertiškumo, veiksmingumo.*

Vadovo vaidmuo įgyvendinant PL – pokyčių agentas. Svarbu vadovo PL kompetencija – asmeninės ir profesinės kompetencijos, vertybinės nuostatos, kuriančios pasitikėjimo kultūrą švietimo įstaigoje ir užtikrinančios abipusę lyderių ir pasekėjų sąveiką. PL sąveika su darbuotojais gali būti formalizuota, institucionalizuota per sukurtas organizacines struktūras, atsakomybių numatymą pareigybėse ir neformaluota spontaniška sąveika, vykstanti kasdienėje rutinoje. PL įgyvendinimo strategijos priklauso nuo vadovo PL kompetencijos ir pasitikėjimo kultūros. Naujai pradėjusiems dirbti vadovams, įvertinus savo PL kompetencijas ir pasitikėjimo kultūrą, rekomenduojama rinktis skirtingą PL modelio įgyvendinimo strategiją. *Visų strategijų atveju* vykdomi pakeitimai turi remtis minėtais principais ir apimti struktūrinius, kultūrinius pertvarkymus:

- kuriama (palaikoma) pasitikėjimo kultūra švietimo įstaigoje;
- PL palaikoma atskleidžiant, skatinant, didinant darbuotojų lyderystės potencialą;
- formuojama organizacinė struktūra, kuriant darbuotojų skatinimo ir motyvavimo sistemą, bendravimo ir bendradarbiavimo tinklus, įtraukiant darbuotojus į darbo grupes, komandas;
- į švietimo įstaigos veiklą įtraukiami PL kompetencijų turintys ugdytinių tėvai;
- priimami sprendimai, kaip neutralizuoti ar kompensuoti išorinių veiksnių daromą neigiamą poveikį ar priešingai – pasinaudoti išoriniais veiksniais, skatinančiais PL įgyvendinimą.

Visuose etapuose turi vykti proceso stebėjimas, palaikymas. Vertinant veiklą, stebimi nukrypimai nuo numatyto rezultato, apsvarstomi vertinimo kriterijai, atsižvelgiant į pasiektus rezultatus, pridedami papildomi kriterijai, parodantys, kad pasiektas rezultatas yra sėkmingas.

Pirmoji strategija. Kai vadovauti ateina *PL kompetencijų turintis vadovas į turinčią pasitikėjimo kultūrą švietimo įstaigą*, visi etapai turėtų būti įgyvendinami sklandžiai, galimas greitas, be papildomo pasiruošimo,

darbuotojų įtraukimas į dalijimąsi rutinomis, atsakomybėmis. Svarbu dėmesį skirti pasitikėjimo kultūros palaikymui ir pagal poreikį pertvarkyti organizacinę struktūrą.

Antroji strategija. Kai vadovas turi *PL kompetencijų, o švietimo įstaiga neturi pasitikėjimo kultūros*, pradedama nuo situacijos „atšildymo“, įtraukiant darbuotojus į patrauklias, neformalias veiklas, bendravimą (kuriam pasitikėjimo kultūra). Jei yra susiformavusios nepalankios PL atžvilgiu nusiteikusių formalios darbuotojų struktūros, vykdoma nuostatų, požiūrio kaita tikintis kitos jų elgsenos. Organizuojami individualūs pokalbiai, grupinės diskusijos, didinančios darbuotojų suvokimą ir palankų požiūrį į PL; tariamasi su bendruomene dėl vertybinių nuostatų švietimo įstaigoje ir veiklos strategijos. Darbuotojams skiriamos pavienės užduotys. Vykdomas darbuotojų lyderystės gebėjimų mokymas ir profesinis tobulėjimas. Keičiama kasdienė rutina, t. y. pertvarkomos priemonės, plėtojami bendravimo ir bendradarbiavimo tinklai, įtraukiant į juos visus darbuotojus, kuriama motyvavimo sistema, sudaromos darbo grupės / komandos ir pan.

Kilus grupiniam pasipriešinimui, taikomos priemonės jam išvengti: darbuotojų ugdymas ir informacijos apie pokytį sklaida; įtraukimas į pokyčių planavimą ir įgyvendinimą; palengvinimas ir parama (pagalba darbuotojams įgyjant naujų įgūdžių, laisvo laiko suteikimas po įtempto laikotarpio, išklausa ir emocinė parama); derybos ir susitarimai su tais, kurie priešinosi pokyčiams, ir kt.

Trečioji strategija. Kai vadovauti ateina *PL kompetencijų turintis tos pačios švietimo įstaigos, kurioje trūksta pasitikėjimo kultūros, darbuotojas*, svarbu vadovui demonstruoti PL pavyzdį ir skirti dėmesį PL potencialo stiprinimui, skatinti ir palaikyti darbuotojų PL elgseną, iniciatyvą. Siekiant didesnio pasitikėjimo vadovais, stiprinti informacijos apie įstaigos veiklą sklaidą, viešumą ir skaidrumą. Jei yra susiformavusios stiprios neformalios grupuotės, pavyzdžiui, darbuotojų profesinės sąjungos ir pan., reikia išnaudoti jų, kaip lyderių, potencialą (žr. antrąją strategiją). Svarbu stiprinti darbuotojų tarpusavio bendradarbiavimą tose srityse, kuriose jiems geriau sekasi, pavyzdžiui, renginių organizavimas, projektinė veikla, įtraukti darbuotojus į sprendimų, susijusių su jų veikla, priėmimą. Už sėkmingą PL veiklą būtinas darbuotojų įvertinimas, paskatinimas. Galima pasinaudoti tėvų iniciatyvomis, jų PL kompetencija, siekiant suaktyvinti darbuotojus. Jei kyla grupinis darbuotojų pasipriešinimas pokyčiams, taikomos priemonės jam išvengti (žr. antrąją strategiją).

Ketvirtoji strategija. Kai vadovas turi *PL kompetencijų ir mažai vadybinės patirties* švietimo įstaigoje, kai *trūksta pasitikėjimo kultūros*, vadovas turi

skirti dėmesį savo suvokimo apie įstaigos veiklą ir specifiką didinimui. Mažesnė patirtis gali ir nekelti didesnių vadybinių problemų ar net priešingai – suteikti galimybių vadovui pamatyti keistinus dalykus, įnešti inovacijų į veiklą, valdymą. Kaip ir ankstesnėse strategijose, svarbu vadovo PL pavyzdys, pasitikėjimo kultūrą didinančios iniciatyvos, lyderystės potencialo didinimas, neformalių lyderių potencialo išnaudojimas ir pasipriešinimo pokyčiams priemonių mažinimas. Paraleliai vykdoma organizacinės struktūros kaita.

Empirinis tyrimas atskleidė poreikį **gilinti vadovų kompetencijas** susirinkimų organizavimo, grįžtamojo ryšio teikimo, bendravimo ir bendradarbiavimo tinklų kūrimo, plėtojimo srityse.

LITERATŪRA

1. Ahmady, A. G., Mehrpour, M., Nikooravesh, A. (2016). Organizational Structure. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 230, 455–462.
2. Algan, E. K., Ummanel, A. (2019). Toward Sustainable Schools: A Mixed Methods Approach to Investigating Distributed Leadership, Organizational Happiness, and Quality of Work Life in Preschools. *Sustainability*, 11, 1–20.
3. Al-Haddad, S., Kotnour, T. (2015). Integrating the organizational change literature: a model for successful change. *Journal of Organizational Change Management*, 28(2), 234–262.
4. Ališauskas, R. (2010). Strateginis žvilgsnis į strategiją. Iš Žingsniai link veiksmingo planavimo. Švietimo veiklos planavimo rekomendacijos (Serija „Į pagalbą mokyklai“). Vilnius: Nacionalinė mokyklų vertinimo agentūra, 9–12.
5. Alvesson, M., Sveningsson, S. (2008; 2016). *Changing Organizational Culture*. New York: Routledge.
6. Alvesson, M. (2011). Leadership and Organizational Culture. In Bryman, A., Collinson, D., Grint, K., Jackson, B., Uhl-Bien, M. (Eds.), *The Sage Handbook of Leadership*. SAGE, 151–164.
7. Amtu, O., Souisa, S. L., Joseph, L. S., Lumamuly, P. C. (2021). Contribution of leadership, organizational commitment and organizational culture to improve the quality of higher education. *International Journal of Innovation - IJI*, 9(1), 131–157.
8. Andriuščenka, J. (2008). Organizacinių pokyčių valdymo teorijos: lyginamoji analizė, vertinimas ir taikymo ypatumai. *Vadybos mokslas ir studijos – kaimo verslų ir jų infrastruktūros plėtrai / Management theory and studies for rural business and infrastructure development: mokslo darbai / LŽŪU. Akademija*, 12(1), 12–23.
9. Aravopoulou, E. (2015). Organizational change: A conceptual and theoretical review. *Modern Management Systems*, 10(1), 19–32.
10. Arimavičiūtė, M., Raišienė, A. G. (2015). Model for management of strategic changes and its application in municipalities of Lithuania. *Journal of International Studies*, 8(3), 78–89.
11. Atkočiūnienė, Z., Siudikienė, D., Girmienė, I. (2019). Inovatyvios lyderystės vaidmuo žinių valdymo ir inovacijų kūrimo procesuose šiuolaikinėje organizacijoje. *Informacijos mokslai*, 86, 68–97.
12. Avolio, B. J., Walumbwa, F. O., Weber, T. J. (2009). Leadership: Current Theories, Research, and Future Directions. *Annual Review of Psychology*, 60, 421–449.
13. Azorin, C., Harris, A., Jones, M. (2020). Taking a distributed perspective on leading professional learning networks. *School Leadership and Management*, 40(2-3), 111–127.

14. Bangs, J., Frost, D. (2012). Teacher Self-Efficacy, Voice and Leadership: Towards a Policy Framework for Educational International: A Report on an International Survey of the Views of Teachers and Teacher Union Officials, Education International Research Institute, Brussels.
15. Barattucci, M., Lo Presti, A., Bufalino, G., Jønsson, T., Teresi, M., Pagliaro, S. (2020). Distributed Leadership Agency and Work Outcomes: Validation of the Italian DLA and Its Relations With Commitment, Trust, and Satisfaction. *Front. Psychol.* 11, 512.
16. Baronienė, D., Šaparnienė, D., Sapiėgienė, L. (2008). Leadership as a Prerequisite of Effective Management of Educational Organization. *Socialiniai tyrimai / Social Research*, 3(13), 19–31.
17. Bass, B. M. (1985). Leadership and performance beyond expectations. New York: Free Press.
18. Beer, M., Nohria, N. (2000). Cracking the code of change. *Harvard Business Review*, 78(3), 133–141.
19. Bennett, N., Christine, W., Woods, Ph. (2003). Distributed Leadership: A Review of Literature. Full Report. National College for School Leadership.
20. Bennett, N., Wise, C., Woods, P. A., Harvey, J. A. (2003). Distributed Leadership. Nottingham: National College of School Leadership.
21. Beresnevičiūtė, V., Dagyte, V., Dapkus, G., Katiliūtė, E., Savičiūtė, D. (2011): Longitudinis lyderystės raiškos švietime tyrimas. Vilnius: Mokyklų tobulinimo centras.
22. Blaikie, N. (2000). Designing social research: the logic of anticipation. Cambridge: Polity Press.
23. Blaikie, N. (2004). Abduction. In Lewis-Beck, M. S., Bryman, A., and Liao, T. F. (Eds.), *The SAGE encyclopedia of social science research methods*. London: SAGE, 1–2.
24. Blaikie, N. (2007). *Approaches to social enquiry: Advancing knowledge* (2nd ed.). Cambridge, MA: Polity.
25. Blaikie, N. (2010). *Designing Social Research: The Logic of Anticipation* (2nd ed.). Cambridge: Polity.
26. Bolden, R. (2004). What is Leadership? Center for Leadership Studies, University of Exeter.
27. Bolden, R. (2011). Distributed Leadership in Organizations: A Review of Theory and Research. *International Journal of Management Reviews*, 13, 251–269.
28. Bossert, S. T., Dwyer, D. C., Rowan, B., Lee, G. V. (1982). The instructional management role of the principal. *Educational Administration Quarterly*, 18(3), 34–64.
29. Bowers, D. G., Seashore, S. E. (1966). Predicting Organizational Effectiveness with a Four-Factor of Leadership.
30. Bowen, G. A. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative research journal*, 9(2), 27–40.

31. Brauckmann, S., Schwarz, A. (2014). Autonomous leadership and a centralised school system. *International Journal of Educational Management*, 28(7), 823–841.
32. Brown, M. H., Hosking, D. M. (1986). Distributed Leadership and Skilled Performance as Successful Organization in Social Movements. *Human Relations*, 39(1), 65–79.
33. Brown, B. C. (2011). Complexity Leadership: An Overview and Key Limitations. *Integral Leadership Review*, October, 1–14.
34. Bryman, A. (2004). Qualitative research on leadership: A critical but appreciative review. *The Leadership Quarterly*, 15, 729–769.
35. Bryman, A. (2012). *Social Research Method* (4 th ed. New York. Oxford. University Press.
36. Bullock, R. J., Batten, D. (1985). It's just a phase we're going through: A review and synthesis of OD phase analysis. *Group & Organization Studies*, 10(4), 383–412.
37. Bush, T. (2008). *From Management to Leadership. Semantic or Meaningful change?* Sage: Thousand Oaks.
38. Bush, T., Gover, D. (2012). Distributed leadership in action: leading high-performing leadership teams in English schools. *School Leadership & Management*, 32(1), 21–36.
39. Burgess, E. F. (2011). *An analysis of distributed leadership implementation in schools* (Doctoral dissertation).
40. Burke, W. W. (2017). *Organization Change – Theory and Practice*. California: Sage.
41. Burnes, B., Jackson, P. (2011). Success and failure in organizational change: an exploration of the role of values. *Journal of Change Management*, 11(2), 133–162.
42. Camargo-Borges, C., Rasera, E. F. (2013). Social constructionism in the context of organization development dialogue, imagination and co-creation as resources of change. *Sage Open*, 3(2), 1–7.
43. Cameron, K. S., Quinn, R. E. (2006). *Diagnosing and changing Organizational Culture*. San Fransico: Jossey-Bass.
44. Camburn, E., Spillane, J. P., Sebastian, J. (2010). Assessing the utility of a daily log for measuring principal leadership practice. *Educational Administration Quarterly*, 46(5), 707–737.
45. Cansoy, R., Parlar, H. (2018). Examining the relationships among trust in administrator, distributed leadership and school academic optimism. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 24(1), 1–44.
46. Carpenter, D. (2015). School culture and leadership of professional learning communities. *International Journal of Educational Management*, 29(5), 682–694.
47. Cassell, C., Symon, G. (2004). *Essential guide to qualitative methods in organizational research*. London: Sage.

48. Chapman, C. (Eds.) (2016). *Routledge International Handbook of Educational Effectiveness and Improvement Research: Research, Policy, and Practice*, Routledge, Abingdon; New York, NY.
49. Chen, Y. H. (2007). Principals' distributed leadership behaviors and their impact on student achievement in selected elementary schools in Texas. Doctoral dissertation, Texas A&M .
50. Coleman, M. (1994). *Leadership in educational management*. Harlow: Longman.
51. Creswell, J. W. (2012). *Qualitative Inquiry and Research Design: Choosing Among Five Approaches* SAGE Publications, Inc; (Third ed.).
52. Cibulskas, G., Žydzūnaitė, V., Kruopas, M., Šišla, R., Prakapas, R., Tamošaitytė, A. V. (2010). Lietuvos mokyklų valdymo efektyvumo tyrimas.
53. Cibulskas, G., Žydzūnaitė, V. (2011). *Lyderystės vystymosi mokykloje modelis*. Vilnius: Mokyklų tobulinimo centras.
54. Clarke N. (2018). *Relational leadership: Theory, Practice and Development*. London: Routledge.
55. Clarke, N., Higgs, M. (2016). How strategic focus relates to the delivery of leadership training and development. *Human Resource Management*, 55(4), 541–565.
56. Copland, M. A. (2003). Leadership of inquiry: Building and sustaining capacity for school improvement. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 25(4), 375–395.
57. Crevani, L. (2015). Relational leadership. In Carroll, Ford, Taylor (Ed.), *Leadership: Contemporary critical perspectives* London: Sage Publications.
58. Currie, G., Lockett, A., Suhomlinova, O. (2009). The institutionalization of distributed leadership: a ‘Catch-22’ in English public services. *Human Relations*, 62, 1735–1761.
59. Day, D. V. (2000). Leadership Development: A Review in Context. *Leadership Quarterly*, 11, 581–613.
60. Day, D. V. (2011). Leadership Development. In Bryman, A., Collinson, D., Grint, K., Jackson, B., Uhl-Bien, M. (Eds.), *The Sage Handbook of Leadership*. SAGE, 37–50.
61. Day, D. V., Fleenor, J. W., Atwater, L. E., Sturm, R. E., McKee, R. A. (2014). Advances in leader and leadership development: A review of 25 years of research and theory. *The Leadership Quarterly*, 25, 63–82.
62. Day, C., Sammons, P. (2013). *Successful Leadership: A Review of the International Literature*. Reading: CfBT Education Trust.
63. Dalakoura, A. (2010). Differentiating leader and leadership development. A collective framework for leadership development. *Journal of Management Development*, 29(5), 432–441.
64. Dambrauskienė, D., Liukinevičienė, L. (2017). Possibilities of Distributed Leadership Development in the Context of Changes: a Case of Pre-School education institutions. *Organizacijų vadyba: sisteminiai tyrimai*, 78, 33–47.

65. Dambrauskienė, D., Liukinevičienė, L. (2018). Pasidalytosios lyderystės plėtros galimybės Lietuvos ikimokyklinio ugdymo įstaigose / The Development of Distributed Leadership in Lithuanian Pre-school Education Institutions. *Socialiniai tyrimai / Social Research*, 41(2), 48–60.
66. Dambrauskienė, D. (2018). Challenges for the Distributed Leadership Development of Education Institutions in a Hierarchical National Culture. *Organizacijų vadyba: sisteminiai tyrimai*, 79, 37–53.
67. Dambrauskienė, D., Ponelienė, R. (2020). Ikimokyklinio ugdymo įstaigų vadovų darbo laiko planavimas: problemos ir galimybės [Working time planning of heads of pre-school educational institutions: Problems and opportunities]. *Švietimas: politika, vadyba, kokybė / Education Policy, Management and Quality*, 12(2), 77–91.
68. Damkuvienė, M., Valuckienė, J., Balčiūnas, S. (2019). Teacher Leadership for Organizational Change. *Journal of Contemporary Management Issues Management*, 24, 37–53.
69. Damkuvienė, M., Valuckienė, J., Balčiūnas, S., Petukienė, E. (2019). Lyderystė organizacijos kaitai: įkvepiantis tango. Mokymosi užsienyje sąlygota lyderystė: mokslo studija. Šiauliai.
70. Daniėlsa, E., Hondeghema, A., Dochyb, F. (2019). A review on leadership and leadership development in educational settings. *Educational Research Review*, 27, 110–125.
71. DeFlaminis, J. A. (2009). The design and structure of the building distributed leadership in the Philadelphia School District Project. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, San Diego, CA.
72. DeFlaminis, J. A. (2011). The design and implementation of the Annenberg Distributed Leadership Project. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, New Orleans, Louisiana.
73. DeFlaminis, J. A. (2013). The implementation and replication of the distributed leadership program: More lessons learned and beliefs confirmed. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, San Francisco, CA.
74. Denee, R., Thornton, K. (2021). Distributed leadership in ECE: perceptions and practices. *Early years*, 41(2-3), 128–143.
75. Denscombe, M. (2014). *The Good Research Guide: for small-scale social research projects* (5th ed.). Maidenhead, Open University Press.
76. Deth, Jan W. Van (2003). Measuring social capital: orthodoxies and continuing controversies. *International Journal of Social Research Methodology*, 6(1), 79–92.
77. Diamond, J. B., Spillane, J. P. (2016). School leadership and management from a distributed perspective: A 2016 retrospective and prospective. *Management in Education*, 30(4) 147–154.

78. Dimitrov, K. (2012). Natural analogies among organizational culture models. *Vanguard scientific instruments in management journal (VSIM)*, 1(5), 99–125.
79. Douglass, A. (2018). Resilience in change: Positive perspectives on the dynamics of change in early childhood systems. *Journal of Early Childhood Research*, 14(2), 211–225.
80. Drysdale, L., Gurr, D. (2017). Leadership in Uncertain Times. *ISEA*, 45(2), 131–159.
81. Dubois, A., Gadde, L. E. (2002). Systematic combining: an abductive approach to case research. *Journal of Business Research*, 55, 553–560.
82. Dubois, A., Gadde, L. E. (2014). Systematic combining - A decade later. *Journal of Business Research*, 67(6), 1277–1284.
83. Duif, T., Harrison, Ch., van Dartel, N. (2013). Distributed Leadership in Practice. A Descriptive Analysis of Distributed Leadership in European Schools.
84. Dukynaitė, R. (2015). Lyderystė: sampratos kvalifikacijos požymiai. Lietuvos edukologijos universiteto leidykla.
85. Edmonson, A. C., McManus, S. E. (2007). Methodological Fit in Management Field Research. *Academy of Management Review*, 32(4), 1155–1179.
86. Edwards, S. (2014). Enhancing Teaching and Learning through Distributed Leadership: a case study in Higher Education. A thesis submitted in partial fulfilment of the requirements for the degree of Doctor in Education.
87. Elmore, R. F. (2000). Building a New Structure for School Leadership. The Albert Shanker Institute.
88. Errida, A., Lotfi, B. (2021). The determinants of organizational change management success: Literature review and case study. *International Journal of Engineering Business Management*, 13, 1–15.
89. Farrell, M. (Column Editor) (2018). Leadership Reflections: Organizational Culture. *Journal of Library Administration*, 58(8), 861–872.
90. Fernandez, A. A., Shaw, G. P. (2020). Academic leadership in a time of crisis: the coronavirus and covid-19. *Journal of Leadership Studies. Expanding Interdisciplinary Discourse*, 14(1), 39–45.
91. Fitzsimons, D., James, K. T., Denyer, D. (2011). Alternative approaches for studying shared and distributed leadership. *International Journal of Management Reviews*, 13, 313–328.
92. Fullan, M. (2014). The principal: Three keys to maximizing impact. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
93. Gaižauskaitė, I. (2012). The Use of THE Focus Group Method in Social Work Research. *Socialinis darbas / Social Work*, 11(1), 19–30.
94. Gandolfi, F., Stone, S. (2018). Leadership, Leadership Styles, and Servant Leadership. *Journal of Management Research*, 18(4), 261–269.
95. Gibb, C. A. (1954). Leadership. In Lindzey, G. (Ed.), *Handbook of Social Psychology*, 2. Reading, MA: Addison-Wesley, 877–917.
96. Gill, R. (2003). Change management - or change leadership? *Journal of Change Management*, 3(4), 307–318.

97. Goksoy, S. (2016). Analysis of the relationship between shared leadership and distributed leadership. *Eurasian Journal of Educational Research*, 65, 295–312.
98. Goldring, E., Huff, J., May, H., Camburn, E. (2008). School context and individual characteristics: What influences principal practice? *Journal of Educational Administration*, 46, 332–352.
99. Graen, G., Uhl-Bien, M. (1995). Relationship-based approach to leadership: Development of leader–member exchange (LMX) theory of leadership over 25 years: Applying a multilevel multi-domain perspective. *The Leadership Quarterly*, 6(2), 219–247.
100. Grenda, J. P., Hackmann, D. G. (2014). Advantages and Challenges of Distributing Leadership in Middle-Level Schools. *SAGE Publications*, 98(1), 53–74.
101. Gronn, P. (2008). The Future of Distributed Leadership. *Journal of Educational Administration*, 46, 141–158.
102. Gronn, P. (2000). Distributed Properties A New Architecture for Leadership. *Educational Management & Administration*, 28(3), 317–338.
103. Gronn, P. (2010). Where to next for educational leadership? In T. Bush, L. Bell, & D. Middlewood (Eds.), *The Principles of Educational Leadership and Management*, 70–85. London, England: Sage
104. Gronn, P. (2002). Distributed leadership as a unit of analysis. *The Leadership Quarterly*, 13, 423–451.
105. Hairon, S., Goh, J. W. P. (2015). Pursuing the elusive construct of distributed leadership: is the search over? *Educational Management Administration & Leadership*, 43(5), 1–25.
106. Hayes, J. (2018). *The Theory and Practice of Change Management*. Fifth Edition. New York: Palgrave Macmillan.
107. Holten, A. L., Brenner, S. O. (2015). Leadership style and the process of organizational change. *Leadership & Organization Development Journal*, 36(1), 2–16.
108. Halász, G. (2011). School leadership and pupil learning outcomes. In *Does Leadership Matter? Implications for Leadership Development and the School as a Learning Organisation* Editors: Tibor Baráth and Mária Szabó.
109. Hallinger, Ph., (2018). Bringing context out of the shadows of leadership. *Educational Management Administration & Leadership*, 46(1), 5–24.
110. Hallinger, P., Heck, R. H. (2009). Distributed leadership in schools: Does system policy make a difference? In A. Harris (Ed.), *Distributed leadership. Different perspectives, studies in educational leadership*, 7, 101–117.
111. Hallinger, P. Heck, R. (2010). Collaborative leadership and school improvement: Understanding the impact on school capacity and student learning. *School Leadership & Management*, 30(2), 95–110.
112. Hallinger, P., Heck, R. H. (2011). Collaborative leadership and school improvement: Understanding the impact on school capacity and student

- learning. In T. Townsend & J. MacBeath (Eds.), *International handbook of leadership for learning* (469–485). Dodrecht, The Netherlands: Springer.
113. Halverson, R., Kelley, C., Shaw, J. (2014). A Call for Improved School Leadership. *Kappan*, 95(6), 57–60.
114. Hargreaves, A., Fink, D. (2008). Distributed leadership: democracy or delivery? *Journal of Educational Administration*, 46(2), 139–150.
- Hartley, D. (2010). Paradigms: How far does research in distributed leadership “stretch”. *Educational Management, Administration, and Leadership*, 38(3), 271–285.
115. Hartley, D. (2007). The emergence of distributed leadership in education: why now? *British Journal of Educational Studies*, 55, 202–214.
116. Hartley, D. (2009). Education policy, distributed leadership and socio-cultural theory. *Educational Review*, 61(2), 139–150.
117. Hartley, D. (2010). Paradigms: How Far Does Research in Distributed Leadership ‘Stretch’? *Educational Management Administration & Leadership*, 38(3), 271–285.
118. Harris, A., Day, C., Hopkins, D., Hadfield, M., Hargreaves, A., Chapman, C. (2003). *Effective leadership for school improvement*. London and New York: Routledge Falmer.
119. Harris, A. (2014). *Distributed Leadership Matters: Perspectives, Practicalities, and Potential*, Corwin, Thousand Oaks, CA.
120. Harris, A. (2009). Distributed leadership: What we know. In A. Harris (Ed.), *Distributed leadership: Different perspectives*, 11–21. Dodrecht, The Netherlands: Springer.
121. Harris, A. (2004). Distributed leadership in schools: Leading or misleading? *Educational Management, Administration, and Leadership*, 32(1), 11–24.
122. Harris, A., DeFlaminis, J. (2016). Distributed leadership in practice: Evidence, misconceptions and possibilities. *Management in Education*, 30(4), 141–146.
123. Harris, A., Jones, M., Adams, D. (2016). Qualified to lead? A comparative, contextual and cultural view of educational policy borrowing. *Educational Research*, 58(2), 166–178.
124. Harris, A., Jones, M. (2018). The dark side of leadership and management. *School Leadership & Management*, 38(5), 475–477.
125. Harris, A., Spillane J. P. (2008). Distributed leadership through the looking glass. *Management in Education*, 22(1), 31–34.
126. Harris, A. (2008). Distributed leadership: according to the evidence. *Journal of Educational Administration*, 46(2), 172–188.
127. Harris, A. (2008). Distributed school leadership: Developing Tomorrow’s Leaders. Paper presented at the 2008 Essex Primary Heads’ Association Conference, London.
128. Harris, A. (2010). Pasidalytoji lyderystė mokykloje. Ateities lyderių ugdymas. Vilnius: Švietimo aprūpinimo centras.
129. Harris, A. (2012). Distributed Leadership: Implications for the Role of the Principal. *Journal of Management Development*, 31 (1), 7–17.

130. Harrison, L. M. (2011). Transformational leadership, integrity, and power. *New Directions for Student Services*, 135, 45–52.
131. Heikka, J. (2014). Distributed Pedagogical Leadership in Early Childhood Education. Academic Dissertation.
132. Heikka, J., Waniganayake M., Hujala, E. (2012). Contextualizing Distributed Leadership Within Early Childhood Education: Current Understandings, Research Evidence and future Challenges. *Educational Management Administration & Leadership*, 41(1), 30–44.
133. Heilbrunn, J. (1994). Can Leadership be Studied. *The Wilson Quarterly*, 18, 65–72.
134. Hennayake, H. M. G. Y. J. (2017). Change Management and Its Facets in Different Application Scenarios: An Empirical. *International Journal of Scientific & Engineering Research*, 8(6), 1892–1900.
135. Hersey, P., Blanchard, K. H., Dewey, E. J. (2001). Management of organizational behaviour: Leading human resources. New York: Prentice Hall.
136. Hill, A. L. (2008). Distributed Leadership in Schools. PhD Thesis, The University of Melbourne.
137. Hofstede, G., Hofstede, G. J., Minkov, M. (2010). Cultures and Organizations: Software of the Mind, Third Edition Paperback.
138. Hoch, J. E., Dulebohn, J. H. (2013). Shared leadership in enterprise resource planning and human resource management system implementation. *Human Resource Management Review*, 23, 114–125.
139. Holloway, I., Todres, L. (2003). The status of method: flexibility, consistency and coherence. *Qualitative Research*, 3(3), 345–357.
140. Hopkins, D., Jackson, D. (2002). Building the Capacity for Leading and Learning. In Harris, A., Day, C., Hadfield, M., Hopkins, D., Hargreaves, A., Chapman, C. (Eds), *Effective Leadership for School Improvement*. London: Routledge, 84–105.
141. Hosseini, H. S., Hajipour, E., Kaffashpoor, A., Darikandeh, A. (2020). The mediating effect of organizational culture in the relationship of leadership style with organizational learning. *Journal of Human Behavior in the Social Environment*, 30(3), 279–288.
142. Huettinger, M. (2008). Cultural dimensions in business life: Hofstede's indices for Latvia and Lithuania. *Baltic Journal of Management*, 3(3), 359–376.
143. Hulpia, H., Devos, G., Rosseel, Y. (2009). Development and validation of scores on the distributed leadership inventory. *Educational and Psychological Measurement* 69(6), 1013–1034.
144. Hulpia, H., Devos, G., Vlerick, P. (2012). Dimensions of Distributed Leadership and the Impact on Teachers' Organizational Commitment: A Study in Secondary Education. *Journal of Applied Social Psychology*, 42(7), 1745–1784.
145. Humphreys, E. (2010). Distributed Leadership and its Impact on Teaching and Learning. Education Doctorate NUI Maynooth Faculty of Social Sciences.

146. Hussain, S. T., Lei, S., Akram, T., Haider, M. J., Hussain, S. H., Ali, M. (2018). Kurt Lewin's change model: A critical review of the role of leadership and employee involvement in organizational change. *Journal of Innovation & Knowledge (JIK)*, Elsevier, Amsterdam, 3(3), 123–127.
147. Išoraitė, M. (2012). Teoriniai strateginių pokyčių krypčių aspektai. *Business Systems and Economics*, 2(2), 130–145.
148. Išoraitė, M. (2011). Žmogiškieji ištekliai – svarbiausias konkurencinio pranašumo šaltinis strategiškai valdant organizaciją. *Socialinių mokslų studijos / Societal Studies*, 3(1), 31–58.
149. Yin, R. K. (2009). *Case Study Research: Design and methods*. Fourth edition. Sage, USA.
150. James, K. T., Mann, J., Creasy, J. (2007). Management Learning. Leaders as Lead Learners: A Case Example of Facilitating Collaborative Leadership Learning for School Leaders. *Sage Journal*, 38(1), 79–94.
151. Jones, S., Harvey, M. (2017). A distributed leadership change process model for higher education. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 39(2), 126–139.
152. Johnson, G., Scholes, K., Whittington, R. (2008). *Exploring corporate strategy. Text and cases* (8th ed.). Edinburgh Gate Harlow Essex CM20 2JE England.
153. Jucevičius, G. (2014). Nacionalinės vadybos sistemos: kultūra, institucijos, inovacijos: mokslo monografija. Kaunas: Technologija.
154. Jucevičius, G., Bakanauskienė, I., Brasaitė, D., Bendaravičienė, R., Linkauskaitė, U., Staniulienė, S., Stonkutė, E., Vveinhardt, J., Žirgūtis, V. (2017). Organizacijų valdymas neapibrėžtumų aplinkoje: teorija ir praktika: monografija. Kaunas: Vytauto Didžiojo universitetas.
155. Kayworth, T., Leidner, D. (2002). The global virtual manager: a prescription for success. *Journal of Management Information Systems*, 18(3), 7–40.
156. Katiliūtė, D., Malčiauskienė, A., Simonaitienė, B., Stanikūnienė, B., Jezerskytė, E., Cibulskas, G. (2013). Longitudinis lyderystės raiškos švietime tyrimas.
157. Kempster, S., Higgs, M., Wuerz, T. (2014). Pilots for change: exploring organisational change through distributed leadership. *Leadership & Organization Development Journal*, 35(2), 152–167.
158. King, F., Stevenson, H. (2017). Generating change from below: what role for leadership from above? *Journal of Educational Administration*, 55(6), 657–670.
159. Kirby, P. C., Paradise, L. V., King, M. I. (1992). Extraordinary leaders in education: Understanding transformational leadership. *The Journal of educational research*, 85(5), 303–311.
160. Kjeldsen, A. M., Anderson, L. B. (2021). Leader-employee gap in verbal transactional leadership and distributed leadership: evidence from a randomized field experiment. *Review of Public Personnel Administration*, 1–24.
161. Kotter, J. P. (2001). *What leaders really do. On leadership*. Harvard Business Review Press, December, 37–55.

162. Kotter, J. P. (2014a). Seizing opportunities and dodging threats with a dual operating system. *Strategy & Leadership*, 42(6), 10–12.
163. Kotter, J. P., Schlesinger, L. A. (2008). Choosing Strategies for Change. *Harvard Business Review*, July-August, 130–138.
164. Kotter, J. P. (2014). The Organization of the Future: A New Model for a Faster-Moving World. Knygoje Reinventing the Company in the Digital Age
165. Kotter, J. P. (1996), *Leading Change*, Harvard Business School Press, Boston, MA.
166. Kotter, J. P. (2012). *Leading Change*. Boston, Mass: Harvard Business Review Press.
167. Kovács, G., Spens, K. M. (2005). Abductive reasoning in logistics research. *International Journal of Physical Distribution & Logistics Management*, 35(2), 132–144.
168. Kraus, M. (2003). Charles S. Peirce's Theory of Abduction and the Aristotelian Enthymeme From Signs. In Van Eemeren, F. H., Blair, J. A., Willard, C.A., Snoeck Henkemans, A. F. (Eds.), *Anyone Who Has a View. Argumentation Library*, vol 8. Springer, Dordrecht.
169. Lahtero, T. J., Lång, N., Alava, J. (2017). Distributed leadership in practice in Finnish schools. *School Leadership & Management*, 37(3), 217–233.
170. Lahtero, T. J., Ahtiainen, R. S., Lång, N. (2019). Finnish principals: Leadership training and views on distributed leadership. *Educational Research and Reviews*. 14(10), 340–348.
171. Lahtero, T. J., Risku, M. (2012). Symbolic leadership and leadership culture in one unified comprehensive school in Finland. *School Leadership and Management*, 32(5), 523–535.
172. Lakomski, G. (2008). Functionally adequate but causally inadequate: w(h)ither distributed leadership? *Journal of Educational Administration*, 46(2), 159–171.
173. Laurinčiukienė, L., Šiurkienė, V. (2012). Kiek lyderystė surasta Lietuvos mokyklose. *Švietimo problemas analizė*.
174. Leithwood, K., Day, Ch., Sammons, P., Harris, A., Hopkins, D. (2006). *Successful School Leadership. What It Is and How It Influences Pupil Learning*. Research report. University of Nottingham.
175. Leithwood, K., Mascal, B., Strauss, T. (2009). *Distributed Leadership according to the Evidence*. Abingdon: Routledge.
176. Leithwood, K., Mascal, B. (2008). Collective leadership effects on student achievement. *Educational Administration Quarterly*, 44(4), 529–561.
177. Leithwood, K., Harris, A., Hopkins, D. (2020). Seven strong claims about successful school leadership revisited. *School Leadership and Management*, 40(1), 5-22.
178. Leskiw, S., Singh, P. (2007). Leadership development: Learning from best practices. *Leadership and Organisation Development Journal*, 28, 444–464.
179. Lewin, K. (1951). *Field theory in social science*. New York, NY: Harper & Row.

180. Lichtenstein, B. B., Plowman, D. (2009). The leadership of emergence: A complex systems leadership theory of emergence at successive organizational levels. *Leadership Quarterly*, 20(4), 617.
181. Liljenberg, M., Andersson, K. (2020). Novice principals' attitudes toward support in their leadership. *International Journal of Leadership in Education*, 23(5), 567–584.
182. Likert, R. (1967). *The Human Organization: Its Management and Value*. New York: McGraw-Hill.
183. Liu, Y., Bellibas, M. S., Printy, S. (2018). How school context and educator characteristics predict distributed leadership: A hierarchical structural equation model with 2013 TALIS data. *Educational Management Administration & Leadership*, 46(3), 401–423.
184. Liu, Y., Bellibas, M. S., Gumus, S. (2021). The Effect of Instructional Leadership and Distributed Leadership on Teacher Self-efficacy and Job Satisfaction: Mediating Roles of Supportive School Culture and Teacher Collaboration. *Educational Management Administration & Leadership*, 49(3) 430–453.
185. Liu, Y. (2020). Focusing on the Practice of Distributed Leadership: The International Evidence From the 2013 TALIS. *Educational Administration Quarterly*, 1–40.
186. Lodienė, D. (2005). Pokyčių samprata ir jų valdymo suvokimas. *Organizacijų vadyba: sisteminiai tyrimai*, 33, 99–109.
187. Lok, P., Crawford, J. (2004). The Effect of Organizational Culture and Leadership Style on Job Satisfaction and Organizational Commitment: A Cross-national Comparison. *Journal of Management Development*, 23(4), 321–338.
188. Louis, K. S. (2006). Changing the Culture of Schools: Professional Community, Organizational Learning and Trust. *Journal of School Leadership*, 16–September, 477–489.
189. Louis, K. S., Mayrowetz, D., Murphy, J., Smylie, M. (2013). Making sense of distributed leadership: How secondary school educators look at job redesign. *International Journal of Educational Leadership & Management*, 1(1), 33–68.
190. Lumby, J. (2016). Distributed leadership as fashion or fad. *Management in Education*, 30(4), 161–167.
191. Lunenburg, F. (2010). Approaches to managing organizational change. *International Journal of Scholarly Academic Intellectual Diversity*, 12(1), 1–10.
192. Nelson, L. (2003). A case study in organizational change: implications for theory. *The Learning Organization*, 10(1), 18–30.
193. MacBeath, J., Oduro, G. K. T., Waterhouse, J. (2005). *Distributed Leadership in Action: A study of current practice in schools*. National College for School Leadership, Nottingham.
194. Mangin, M. M. (2005). Distributed Leadership and the Culture of Schools: Teacher Leaders' Strategies for Gaining Access to Classrooms. *Journal of School Leadership*, 15(4), 1–28.

195. Mansour, A. (2011). Building Leadership-capacity for Sustained School-improvement. Thesis submitted for the degree of Doctor of Education At the University of Leicester.
196. Marion, R., Uhl-Bien, M. (2001). Leadership in complex organizations. *The Leadership Quarterly*, 12(4), 389.
197. Mascal, B., Leithwood, K., Straus, T., Sacks, R. (2008). The Relationship between Distributed Leadership and Teachers' Academic Optimism. *Journal of Educational Administration*, 46(2), 214–228.
198. Mayrowetz, D., Murphy, J., Seashore L. K., Smylie M. K. (2007). Distributed Leadership as Work Redesign: Retrofitting the Job Characteristics Model. *Leadership and Policy in Schools*, 6(1), 69–101.
199. Mayrowetz, D. (2008). Making Sense of Distributed Leadership: Exploring the Multiple Usages of the Concept in the Field. *Educational Administration Quarterly*, 44(3), 424–435.
200. Mäkinen, E. I. (2018). Complexity Leadership Theory and the Leaders of Transdisciplinary Science. *International Journal of an Emerging Transdiscipline*, 21, 133–155.
201. McCauley-Smith, C., Williams, S. J., Gillon, A. C., Braganza, A. (2015). Making sense of leadership development: developing a community of education leaders. *Studies in Higher Education*, 40(2), 311–328.
202. McCauley, C. D., Moxley, R. S., Van Velsor, E. (Eds.). (1998). *The Center for Creative Leadership handbook of leadership development*. San Francisco: Jossey-Bass
203. McCulloch, G. (2004). *Documentary Research: In Education, History and the Social Sciences*. London: Routledge.
204. Metwally, D. (2012). Leadership and Managing Change. Does Gender Make a Real Difference in Egypt? *The Business Review, Cambridge*, 19(2), 101–114.
205. DeMarco, A. L. (2018). *The Relationship Between Distributive Leadership, School Culture, and Teacher Self-Efficacy at the Middle School Level*. Seton Hall University Dissertations and Theses (ETDs). 2594.
206. Michel, A., By, R. T., Burnes, B. (2013). The limitations of dispositional resistance in relation to organizational change. *Management Decision*, 51(4), 761–780.
207. Minelgaite Snaebjornsson, I., Runar Edvardsson, I., Littrell, R. F. (2017). Societal Culture in Iceland and Lithuania: Managerial Implications. *SAGE Open*, 1–15.
208. Mifsud, D. (2017). Distribution dilemmas: Exploring the presence of a tension between democracy and autocracy within a distributed leadership scenario. *Educational Management Administration & Leadership*, 45(6), 978–1001.
209. Miknevičiūtė, D., Valackienė, A. (2017). Strateginių pokyčių kryptį identifikavimo organizacijose koncepto pristatymas, *Tiltai*, 3, 29–38.

210. Minelgaitė, I., Vaičiukynaitė, E. (2017). Į sekėją orientuota lyderystė ir emocijos: tarpdisciplininė perspektyva. *Socialiniai tyrimai / Social Research*, 40(1), 38–46.
211. Mockaitis, A. I. (2005). A Cross-Cultural Study of Leadership Attitudes in Three Baltic Sea Region Countries. *International Journal of Leadership Studies*, 1(1), 44–63.
212. Mockaitis, A. I. (2002). The National Cultural Dimensions of Lithuania. *Ekonomika*, 59, 67–77.
213. Mockaitis, A. I., Šalčiuvienė, L. (2004). Darbuotojų požiūrių į vadovavimą Rytų Europos šalyse lyginamoji analizė. Comparative analysis of employees' attitudes towards management in Eastern Europe. *Organizacijų vadyba: sisteminiai tyrimai*, 1(31), 153–166.
214. Mohelska, H., Sokolova, M. (2015). Organisational Culture and Leadership – Joint Vessels? *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 171, 1011–1016.
215. Mumford, M. D., Zaccaro, F. D., Harding, F. D., Jacobs, T. O., Fleishman, E. A. (2000). Leadership skills for a changing world: Solving complex social problems. *Leadership Quarterly*, 11, 11–35.
216. Murphy, J., Mayrowetz, D., Smylie, M., Seashore, K. L. (2009). The Role of the Principal in Fostering the Development of Distributed Leadership. *School Leadership and Management*, 29(2), 181–214.
217. Navickaitė, J. (2012). Mokyklos vadovo lyderystė vykstančių švietimo pokyčių kontekste. *Acta paedagogica Vilnensia*, 29, 35–46.
218. Nivala, V., Hujala, E. (2002). Leadership in early childhood education. Cross Cultural Perspectives. University of Oulu. Oulun Yliopisto.
219. Northouse, P. G. (2009). Lyderystė. Teorija ir praktika. Kaunas: Poligrafija ir informatika.
220. Obadara, O. E. (2013). Relationship between Distributed Leadership and Sustainable School Improvement, *International Journal of Educational Sciences*, 5(1), 69–74.
221. Ong, B. K. (2010). Abductive Research Strategy (ARS) and the Generation of Grounded Concepts: Two Empirical Examples, *International Journal of Qualitative Methods*, 9(4), 1–20.
222. Osborn, R. N., Hunt, J. G., Jauch, L. R. (2002). Toward a contextual theory of leadership. *The Leadership Quarterly*, 13, 797–837.
223. Ovando, M. (1996). Teacher Leadership: Opportunities and Challenges. *Planning and Changing*, 27(1/2), 30–44.
224. Paavola, S. (2004). Abduction as a Logic and Methodology of discovery: the Importance of Strategies. *Foundation of Science*, 9, 267–283.
225. Patterson, J. A., AlSabatin, H., Anderson, A., Klepacka, M., Lawrence, J., Miner, B. (2020). A Distributed Leadership Perspective on Implementing Instructional Reform: A Case Study of an Urban Middle School. *Journal of School Leadership*, 31(3).

226. Pearce, C. L., Sims, H. P., Jonathan, F. C., Ball, G., Schnell, E., Smith, K. A., Trevino, L. (2003). Transactors, transformers and beyond: A multi-method development of a theoretical typology of leadership. *Journal of Management Development*, 22(4), 273–307.
227. Pearce, C. L., Hoch, J. E., Jeppesen, H. J., Wegge, J. (2010). New Forms of Management Shared and Distributed Leadership in Organizations. *Journal of Personnel Psychology*, 9(4), 151–153.
228. Petkevičiūtė, N. (2007). Vadovo karjeros vystymo metamorfozės. *Organizacijų vadyba: sisteminiai tyrimai*, 42, 93–110.
229. Petrauskaitė, K., Korsakienė, R. (2020). Sėkmingas organizacinių pokyčių valdymas. *Ekonomika ir vadyba / Economics and Management*. 23-iosios Lietuvos jaunųjų mokslininkų konferencijos „Mokslas – Lietuvos ateitis“ teminė konferencija, 1–12.
230. Pikturnaitė, I., Paužulienė, J. (2013). Organizacinės kultūros institucionalizavimas. *Tiltai*, 4, 93–108.
231. Plowman, D. A., Duchon, D. (2008). Dispelling the myths about leadership: From cybernetics to emergence. In M. Uhl-Bien, R. Marion (Eds.), *Complexity leadership, Part 1: Conceptual foundations* (129–154). Charlotte, NC: IAP – Information Age Publishing Inc.
232. Printy, S., Liu, Y. (2021). Distributed Leadership Globally: The Interactive Nature of Principal and Teacher Leadership in 32 Countries. *Educational Administration Quarterly*, 57(2), 290–325.
233. Priya, A. (2014). Revisiting Case Study Method of Social Research Examining Its Cardinal Attributes and Its Potential for Generating Authoritative Knowledge. *IOSR Journal Of Humanities And Social Science (IOSR-JHSS)*, 19(11), 40–44.
234. Raipa, A. (2014). Organizacijų pasirengimo pokyčių valdymui dekompozicija. *Viešojo politika ir administravimas*, 13(4), 523–539.
235. Rao, Ch. P. (2016). The Practices of Distributed Leadership within an Instructional Reform Environment in China. Thesis. The Education University of Hong Kong.
236. Ritchie, R., Woods, P. A. (2007). Degrees of Distribution: Towards an Understanding of Variations in the Nature of Distributed Leadership in Schools. *School Leadership and Management*, 27(4), 363–381.
237. Robinson, V. (2008). Forging the Links Between Distributed Leadership and Educational Outcomes. *Journal of Educational Administration*, 46(2), 241–256.
238. Sakadolskienė, E. (2015). Ar konkurencija lemia švietimo kokybę? *Švietimo problemas analizė, ŠMM*, 1–12.
239. Samancioglu, M., Baglibel, M., Erwin, B. J. (2020). Effects of Distributed Leadership on Teachers' Job Satisfaction, Organizational Commitment and Organizational Citizenship. *Pedagogical Research*, 5(2), 1–9.
240. Sarros, J. C., Gray, J., Densten, I. L. (2002). Leadership and its impact on organizational culture. *Journal of International Business Studies*, 10(2), 1–26.

241. Schein, E. H. (2004). *Organizational culture and leadership* (3rd ed.). Published by Jossey-Bass.
242. Sebastian, J., Moon, J. M. (2018). Gender Differences in Participatory Leadership: An Examination of Principals' Time Spent Working with Others. *International Journal of Education Policy & Leadership*, 12(8), 1–16.
243. Sebastian, J., Camburn, E. M., Spillane, J. P. (2018). Portraits of Principal Practice: Time Allocation and School Principal Work. *Educational Administration Quarterly*, 54(1), 47–84.
244. Sentocnik, S. (2013). *Re-thinking School Leadership: Exploring the Development of Distributed Leadership in a Post-Socialist European Context*. Saarbrücken: Scholars' Press.
245. Sentocnik, S., Sales, G. C., Richardson, J. W. (2018). Educational Reform in Georgia: Recommendations for Building Leadership Capacity as a Critical Success Factor for Institutional Change. *International Journal of Leadership in Education*, 21(6), 651–668.
246. Sentocnik, S. (2012). *Distributed Leadership as a Form of Work Redesign: Exploring its Development and Implementation in High Schools in Slovenia*. Theses and Dissertations. Paper 1172.
247. Setchel, B. A. (2008). How Distributed School Leadership Practices are Implemented in a Rural Northeast Georgia Elementary School. *Georgia Southern University. Electronic Teses and Dissertations*, 267.
248. Skarbalienė, A. (2015). Lyderystė, autoritetas ir moralinės vertybės postmodernizmo kontekste. *Logos*, 83, 140–147.
249. Smircich, L., Morgan, G. (1982). Leadership: The Management of Meaning. *The Journal of Applied Behavioral Science*, 18(3), 257–273.
250. Smylie, M. A., Mayrowetz, D., Murphy, J., Seashore, L. K. (2007). Trust and the Development of Distributed Leadership. *Journal of School Leadership*, 17(4), 469–503.
251. Smylie, M. A., Conley, S., Marks, H. M. (2002). Exploring New Approaches to Teacher Leadership for School Improvement. In J. Murphy (Ed.), *Educational leadership challenge: Redefining leadership for the 21st century*, 162–188. Chicago, IL: NSSE.
252. Spens, K., Kovács, G. (2006). A Content Analysis of Research Approaches in Logistics Research. *International Journal of Physical Distribution & Logistics Management*, 36(5), 374–390.
253. Spillane, J. P., Harris, A., Jones, M., Mertz, K. (2015). Opportunities and Challenges for Taking a Distributed Perspective: Novice School Principals' Emerging Sense of their New Position. *British Educational Research Journal*, 41(6), 1068–1085.
254. Spillane, J. P., Halverson, R., Diamond, J. B. (2001). Investigating School Leadership Practice: A Distributed Perspective. *Educational Researcher*, 30(3), 23–28.

255. Spillane, J. P. (2015). Leadership and Learning: Conceptualizing Relations between School Administrative Practice and Instructional Practice. *Societies*, 277–294.
256. Spillane, J. P., Halverson, R., Diamond, J. B. (2004). Towards a Theory of Leadership Practise: a Distributed Perspective. *Journal of Curriculum Studies*, 36(1), 3–34.
257. Spillane, J. P., Mertz, K. (2015). *Distributed Leadership*. Oxford Bibliographies.
258. Spillane, J. P., Diamond, J. B. (2007). *Distributed leadership in practice*. New York: Teachers' College Press.
259. Spillane, J. P., Camburn, E. M., Pustejovsky, J., Pareja, A. S., Lewis, G. (2008). Taking a Distributed Perspective: Epistemological and Methodological Tradeoffs in Operationalizing the Leader-plus aspect. *Journal of Educational Management*, 46(2), 189–213.
260. Spillane, J. P., Camburn, E. (2006). *The Practice of Leading and Managing: The Distribution of Responsibility for Leadership and Management in the Schoolhouse*. American Educational Research Association.
261. Spillane, J. P., Hunt, B. R. (2010). Days of Their Lives: a Mixed-methods, Descriptive Analysis of the Men and Women at Work in the Principal's Office. *Journal of Curriculum Studies*, 42 (3), 293–331.
262. Spillane, J. P. (2006). *Distributed leadership*. San Francisco: Jossey-Bass.
263. Spillane, J. P., Healey, K. (2010). Conceptualizing School Leadership and Management from a Distributed Perspective: An Exploration of Some Study Operations and Measures Author(s). *The Elementary School Journal*, 111(2), 253–281.
264. Spillane, J. P., Zuberi, A. (2009). Designing and Piloting a Leadership Daily Practice Log Using Logs to Study the Practice of Leadership. *Educational Administration Quarterly*, 45(3), 375–423.
265. Spillane, J. P., Lee, L. C. (2014). Novice School Principals' Sense of Ultimate Responsibility: Problems of Practice in Transitioning to the Principal's Office. *Educational Administration Quarterly*, 50(3), 431–465.
266. Swaffield, S., MacBeath, J. (2009). Researching Leadership for Learning across International and Methodological Boundaries, In the Annual Meeting of the American Educational Research Association, 13–17.
267. Starman, A. B. (2013). The case study as a type of qualitative research. *Journal of contemporary educational studies*, 1, 28–43.
268. Stogdill, R. M. (1974). *Handbook of Leadership: A Survey of Theory and Research*. New York: The Free Press.
269. Storbacka, K. (2011). A solution business model: Capabilities and management practices for integrated solutions. *Industrial Marketing Management*, 40(5), 699–711.
270. Storey, J. (Ed.) (2016). *Leadership in Organizations: Current issues and key trends* (3rd ed.). London: Routledge.

271. Šilingienė, V. (2011). Lyderystės kompetencijos raiška individualios karjeros kontekste. *Ekonomika ir vadyba*, 16, 961–968.
272. Šimanskienė, L. (2008). Organizacinės kultūros poveikis organizacijų valdymui. *Management Theory and Studies for Rural Business and Infrastructure Development*, 15(4), 175–179.
273. Tahir, L. M., Lee, S. L., Musah, M. B., Jaffri, H., Said, M. N. H. M., Yasin, M. H. M. (2016). Challenges in distributed leadership: evidence from the perspective of headteachers. *International Journal of Educational Management*, 30(6), 848–863.
274. Teczke, M., Bospayeva, R. S., Bugubayeva, R. O. (2017). Approaches and Models for Change Management. *Jagiellonian Journal of Management*, 3(3), 195–208.
275. Tian, M. (2016). Distributed Leadership in Finnish and Shanghai Schools, University of Jyväskylä, Academic dissertation.
276. Tian, M., Risku, M., Collin, K. (2016). A Meta-Analysis of Distributed Leadership from 2002 to 2013: Theory Development, Empirical Evidence and Future Research Focus. *Educational Management Administration & Leadership*, 44(1), 146–164.
277. Tian, M., Nutbrown, G. (2021). Retheorising distributed leadership through epistemic injustice. *Educational Management Administration and Leadership*, XX (X), 1-17.
278. Todnem By, R. (2005). Organizational change management: A critical review. *Journal of Change Management*, 5 (4), 369–380.
279. Todnem By, R. (2020). Organizational Change and Leadership: Out of the Quagmire. *Journal of Change Management*, 20(1), 1–6.
280. Thornton, K. (2021). Principal leadership practices during the COVID-19 lockdown. *Journal of Educational Leadership, Policy and Practice*, 36, 22-39.
281. Triegaardt, P. K. (2013). The Role of Distributed Leadership as Strategy to Ensure Effective schools: a Comparative Case Study within Selected South African Schools.
282. Turan, S., Bektas, F. (2013). The Relationship Between School Culture and Leadership Practices. *Eurasian Journal of Educational Research*, 52, 155–168.
283. Uhl-Bien, M. (2006). Relational Leadership Theory: Exploring the social processes of leadership and organizing. *The Leadership Quarterly*, 17(6), 654–676.
284. Uhl-Bien, M. Marion, R., McKelvey, B. (2007). Complexity Leadership Theory: Shifting leadership from the industrial age to the knowledge era. *The Leadership Quarterly*, 18, 298–318.
285. Uhl-Bien, M., Ospina, S. (Eds.) (2012). Advancing relational leadership research: A dialogue among perspectives. (Leadership Horizons). Greenwich, CT: Information Age Pub.

286. Uhl-Bien, M., Riggio R. E., Lowe K. B., Carsten, M. K. (2014). Followership theory: A review and research agenda. *The Leadership Quarterly*, 25(1), 83–104.
287. Urbanovič, J., Navickaitė, J. (2016). Lyderystė autonomiškoje mokykloje: monografija. Vilnius. MRU.
288. Valackienė, A. (2015). *Pokyčių valdymas siekiant užtikrinti verslo tęstinumą*: mokslo studija. Kaunas: Technologija.
289. Valackienė, A., Želnienė, V. (2018). Kaitos proceso ir pokyčių valdymo sinergija ugdymo įstaigose: metodologinis tyrimo konstruktas. *Tiltai*, 2, 55–74.
290. Valiulė, V., Vaikšnoras, M. (2018). Vadovų vaidmuo įgalinant žmogiškuosius išteklius. *Regional Formation and Development Studies*, 2(25), 91–105.
291. Valuckienė, J., Balčiūnas, S., Katiliūtė, E., Simonaitienė, B., Stanikūnienė, B. (2015). Lyderystė mokymuisi: teorija ir praktika mokyklos kaitai. Šiauliai: Titnagas.
292. Vanagas, R. (2007). Pokyčių valdymo modeliai Lietuvos Respublikos savivaldybėse. *Ekonomika ir vadyba: aktualijos ir perspektyvos*, 2(9), 315–323.
293. Videikienė, S., Šimanskienė, L. (2014). Pokyčių valdymo kliūtys organizacijose: teoriniai ir praktiniai aspektai. *Organizacijų vadyba: sisteminiai tyrimai*, 70, 107–120.
294. Videikienė, S., Šimanskienė, L. (2013). Pokyčių valdymo sėkmės veiksniai organizacijose. Iš *Visuomenės saugumas ir viešoji tvarka / Public Security and Public Order*, 10, 339–356.
295. Vveinhardt, J. (2011). Organizacijos kultūros ir organizacinės kultūros charakteristikos. *Management theory and studies for rural business and infrastructure development. Research papers*, 5(29), 221–230.
296. Waniganayake, M. (2014). Being and Becoming Early Childhood Leaders: Reflections on Leadership Studies in Early Childhood Education and the Future Leadership Research Agenda. *Journal of Early Childhood Education Research*, 3(1), 65–81.
297. Woods, Ph. A., Bennett, N., Harvey, J. A., Wise, Ch. (2004). Variabilities and Dualities in Distributed Leadership Findings from a Systematic Literature Review. *Educational Management Administration & Leadership*, 32(4), 439–457.
298. Woods, Ph. A. (2005). *Democratic leadership in education*. London: Paul Chapman Publishing.
299. Woods, Ph. A., Roberts, A. (2016). Distributed Leadership and Social Justice: Images and Meanings from Across the School Landscape. *International Journal of Leadership in Education*, 19(2), 138–156.
300. Zakarevičius, P. (2003). *Pokyčiai organizacijose: priežastys, valdymas, pasekmės*: monografija. Kaunas: Vytauto Didžiojo universiteto leidykla.
301. Zakarevičius, P. (2006). Pokyčių organizacijose kliūtys ir priežastys. *Organizacijų vadyba: sisteminiai tyrimai*, 38, 183–194.

302. Zala-Mezö, E., Bormann, I., Strauss, N. C., Müller-Kuhn, D. (2019). Distributed leadership practice in Swiss “eco-schools” and its influence on school improvement. *Leadership and Policy in Schools*, 1–23.
303. Žydžiūnaitė, V. (2007). Tyrimo dizainas: struktūra ir strategijos. Kaunas.
304. Žydžiūnaitė, V., Sabaliauskas, S. (2017). Kokybiniai tyrimai: principai ir metodai. Vilnius: Vaga.
305. Žukauskienė, L., Bernatavičienė, T. (2021). Priešmokyklinio ugdymo mokytojo lyderystės raiška. *Regional Formation and Development Studies*. 34(2), 210–220.
306. Žvirdauskas, D. (2006). Mokyklos vadovo lyderystės raiška: tyrimo ataskaita. Kaunas: Mokytojų kompetencijos centras.

Kiti šaltiniai

307. Lietuva. Švietimas šalyje ir regionuose. 2017. Mokytojai. Švietimo aprūpinimo centras.
308. Lietuva. Švietimas šalyje ir regionuose. 2020. Finansavimas. Nacionalinė švietimo agentūra.
309. Lietuva. Švietimo būklės apžvalga. 2018. Gera mokykla. Švietimo aprūpinimo centras. ŠMM.
310. Lietuvos švietimas skaičiais 2016. Bendrasis ugdymas. (2016). LR ŠMM. Švietimo informacinių technologijų centras.
311. Švietimo būklės apžvalga 2019 (2019). Švietimo aprūpinimo centras.
312. ŠVIS (2020): www.svis.smm.lt
313. NŠA (2020). Švietimo įstaigos vadovų kasmetinio veiklos vertinimo ataskaitos. Analizės ataskaita.

Teisės aktai

1. LR darbo kodeksas (2016). *TAR*, 2016-09-19, Nr. 23709.
2. LR Seimas. Lietuvos pažangos strategija „Lietuva 2030“ (2012). *Valstybės žinios*, 2012-05-30, Nr. 61-3050.
3. LR Seimas. Nutarimas dėl Lietuvos Respublikos Vyriausybės programos, priimtas 2020 m. gruodžio 11 d. nutarimu Nr. XIV-72. *TAR*, 2020-12-11, 27121.
4. LR ŠMM (2013). Valstybinė švietimo strategija 2013–2022 m. *Valstybės žinios*, 2013-12-30, Nr. 140-7095.
5. LR švietimo įstatymas (1991). *Lietuvos aidas*, 1991, Nr. 153-0; *Žin.* 1991, Nr. 23-593. Nauja įstatymo redakcija nuo 2011-07-01: Nr. XI-1281, 2011-03-17, *Žin.*, 2011, Nr. 38-1804 (2011-03-31).
6. LR vietos savivaldos įstatymas (1994). *Valstybės žinios*, 1994-07-20, Nr. 55-1049.
7. LR ŠMM 2011 m. liepos 1 d. įsakymas Nr. V-1194 „Dėl kvalifikacinių reikalavimų valstybinių ir savivaldybių švietimo įstaigų (išskyrus aukštąsias mokyklas) vadovams aprašo patvirtinimo“ (aktuali redakcija). *Valstybės žinios*, 2011-07-09, Nr. 83-4051.

8. LR ŠMM 2015 m. gruodžio 21 d. įsakymas Nr. V-1308 „Dėl Geros mokyklos koncepcijos patvirtinimo“. *TAR*, 2015-12-21, Nr. 20048.
9. LR ŠMM 2017 m. gegužės 2 d. įsakymas Nr. V-322 „Dėl LR ŠMM ministro 2007 m. birželio 5 d. įsakymo Nr. ISAK-1113 „Dėl Bendrojo lavinimo mokyklų veiklos kokybės išorės audito išorės vertintojų atrankos ir atestavimo taisyklių patvirtinimo“ pakeitimo. *Valstybės žinios*, 2009-04-08, Nr. 40-1517.
10. LR ŠMM 2018 m. kovo 27 d. įsakymas Nr. V-279 „Dėl valstybinių ir savivaldybių švietimo įstaigų (išskyrus aukštąsias mokyklas) vadovų, jų pavaduotojų ugdymui, ugdymą organizuojančių skyrių vedėjų veiklos vertinimo nuostatų patvirtinimo. *TAR*, 2018-03-27, Nr. 4596.
11. LR ŠMSM 2020 m. lapkričio 23 d. įsakymas Nr. V-1718 „Dėl lyderystės ir vadovavimo švietimo įstaigose stiprinimo gairių patvirtinimo“.
12. LR valstybės ir savivaldybių įstaigų darbuotojų darbo apmokėjimo ir komisijų narių atlygio už darbą įstatymas. 2017 m. sausio 17 Nr. XIII-198. *TAR*, 2020-12-29, Nr. 28983.

PRIEDAI

1 priedas

Pagrindinės padalytosios ir pasidalytosios lyderystės savybės

	Padalytoji lyderystė (angl. <i>shared leadership</i>)	Pasidalytoji lyderystė (angl. <i>distributed leadership</i>)
Veikimo sritis	Komanda	Organizacija
Kilmės šaltinis	Lyderystę paskatina paskirtas lyderis, kiti komandos nariai, kurie dalijasi lyderio vaidmenimis.	Lyderystę turi ne tik tie, kurie turi paskirtus oficialius lyderio vaidmenis, bet ir kiti organizacijos nariai.
	Lyderystė atsiranda tada, kai grupės nariai aktyviai ir sąmoningai perleidžia lyderio vaidmenį vienas kitam.	Lyderystė organizacijoje atsiranda kaip planuojamas sąmoningas vadovų veiksmas, ją deleguojant darbuotojams, arba kaip spontaniškai kylanti sąveika.
	Lyderystė atsiranda dėl abipusio pasitikėjimo ir bendros komandos narių įtakos, siekiant komandos tikslų.	Lyderystė gali atsirasti dėl nepasitikėjimo formalia valdžia, t. y. susibūrusi iniciatyvinė grupė gali išsireikalauti teisių priimti sprendimus ir juos vykdyti.
Aplinkos / situacijos įtaka	Lyderyste dalijamasi, jei to reikalauja aplinka, aplinkybės, kuriomis veikiama.	Lyderystė priklauso nuo aplinkos. Situacija apibrėžia ir yra apibrėžta PL praktikos.
Dalyviai	Lyderystė apima kelis asmenis, kurie patys vadovauja ir leidžia kitiems vadovauti jiems abipusės įtakos procese.	Lyderystę formuoja lyderių, pasekėjų ir situacijos sąveika.
Veiklos pobūdis	Grupės nariai dalijasi žinojimu (angl. <i>cognition</i>).	Žinojimas (angl. <i>cognition</i>) yra „ištemptas“ tiek per žmones, tiek per kontekstą, kuriame jie dalyvauja.
Demokratiškumo aspektas	Vyrauja bendri sprendimai ir organizacijų demokratizavimas.	Lyderystė gali būti deleguota plačiau, ne tik tarp formalių lyderių, bet ji nebūtinai yra demokratiška.
Vertė	Pranašumas yra pasiekiamas per grupei priskiriamos įtakos visumą (kolektyvinė įtaka).	Pranašumas yra pasiekiamas plėtojant gebėjimą veikti pasitelkiant „suderintus veiksmus“, „bendrą veiklą“ ar „bendrą agentūrą“.
Veikimo būdas	Dinamiškas, interaktyvus įtakos procesas tarp asmenų grupėse, kurių tikslas yra vienas kitą paskatinti pasiekti grupės ir (ar) organizacijos tikslų.	Organizacijos tikslai pasiekiami per nuolatinės sąveikas.
Plėtros būdas	Kuriant organizacijos struktūrą: komandų sudarymas, palaikymas, atlygis ir informacija.	Didinant socialinį kapitalą (individualiu, komandiniu, organizaciniu ir bendruomenės lygmeniu išplečiant kolektyvinius narių gebėjimus, kuriant palankią struktūrą).

	Padalytoji lyderystė (angl. <i>shared leadership</i>)	Pasidalytoji lyderystė (angl. <i>distributed leadership</i>)
Struktūra	Dalijimasis lyderyste apima formalią struktūrą (grupę). Lyderystės vaidmuo priklauso ne nuo vieno žmogaus norų, o nuo visos grupės.	Dalijimasis lyderyste apima ir formalias, ir neformalias struktūras.
Daugybiniai vadovavimo šaltiniai	Valdžia ir įtaka tarp individų dalijamasi plačiau, o ne centralizuojant jas vieno asmens, atliekančio aiškų dominuojančio lyderio vaidmenį, rankose – daugelis asmenų dalyvauja lyderystės veikloje.	
Veikla grįsta bendradarbiavimu	Sprendimų priėmimas bendradarbiaujant ir bendra atsakomybė už rezultatus.	
Veiklos kryptingumas	Dinamiškas, interaktyvus procesas siekiant išsikeltų grupės ir (ar) organizacijos tikslų.	

Šaltinis: sudaryta darbo autorės, remiantis Spillane, 2005; Leithwood ir kt., 2006; Pearce ir kt., 2010; Fitzsimons ir kt., 2011; Hoch ir Dulebohn, 2013; Goksoy, 2016 ir kt.

2 priedas

PL tyrimų švietimo sektoriuje kryptys

Tyrimų kryptis	Autorius	Tyrimų tema
PL įtaka organizacijos veiklos rezultatams	Leithwood ir kt. (2006); Humphreys (2010); Hopkins, Jackson (2002)	PL įtaka ugdymo(si) pasiekimams
	Robinson (2008); Mansour (2011); Obadara (2013); Smylie, Conley, Marks (2002); Bangs, Frost (2012); Edwards (2014); Setchel (2008); Triegaardt (2013); Zala-Mezö ir kt. (2019); Cansoy, Parlar (2018); Samancioglu, Baglibel, Erwin, 2020	PL įtaka organizacijos veiklos rezultatams, veiklos tobulinimui
PL įgyvendinimas: švietimo įstaigos vadovo perspektyva	Kangas ir kt. (2016)	PL kaip administracinė praktika ankstyvajame ugdyme ir rūpyboje
	Spillane, Hunt (2010); Sebastian, Camburn, Spillane (2018)	Vadovų dienotvarkės analizė
	Murphy, Smylie, Mayrowetz, Louis (2009); Bush, Gover (2012)	Vadovo vaidmuo plėtojant PL mokyklose
	Harris (2012)	PL pasekmės direktoriaus vaidmeniui
	Spillane ir kt. (2015); Spillane, Lee (2014)	Pasidalijimo lyderyste galimybės ir iššūkiai, kylantys pradedantiems mokyklų direktoriams

Tyrimų kryptis	Autorius	Tyrimų tema
	Tahir ir kt. (2016); Lahtero, Ahtiainen, Lång (2019); Grenda, Hackmann (2014); Tornton, K. (2021)	PL įgyvendinimo iššūkiai iš vadovo perspektyvos
PL įgyvendinimas: pasekėjų perspektyva	Mascall ir kt. (2008)	PL įtaka mokytojų akademiniam optimizmui
	Angelle (2010)	PL įtaka organizacinei priklausomybei ir mokytojų veiklos veiksmingumui
	Spillane (2015)	Mokyklos administracinės praktikos ir mokomosios praktikos santykis
	Hulpia ir kt. (2012)	Įtaka mokytojų organizaciniam išipareigojimui
	King, Stevenson (2017)	PL ir mokytojų profesiniai gebėjimai, įsitraukimas į organizacijoje vykstančius pokyčius.
	Algan, Ummanel (2019)	Mokytojų suvokiamas pasidalytosios administratorių lyderystės savybių tiesioginis poveikis mokytojų darbo kokybei ir organizacinei laimei.
	Louis ir kt. (2013)	Ugdymojo požiūris į darbo pertvarkymą
	Bangs, Frost (2012)	PL įtaka mokytojų saviveiksmingumui
PL įgyvendinimo modeliai	Ritchie, Woods (2007)	Pasidalijimo laipsniai: siekiant išsiaiškinti PL pobūdį mokyklose
	Nivala, Hujala (2002)	Kontekstinis PL modelis ankstyvajame ugdyme
	Mayrowetz ir kt. (2007); Sentocnik (2012)	PL, kaip darbo pertvarkymas (darbo charakteristikų modelio modifikavimas)
	MacBeath ir kt. (2005); Setchel (2008); DeFlaminis (2009; 2011; 2014); Burgess (2011)	PL praktikos įgyvendinimas
	Jones, Harvey (2017)	PL modelis aukštojo mokslo institucijoms
	Higgs, Wuerz (2014)	Pasidalytosios pokyčių lyderystės modelis
	Duif ir kt. (2013)	PL įgyvendinimas / plėtra Europos mokyklose
Veiksniai, turintys įtakos PL įgyvendinimui	Currie ir kt. (2009); Heikka ir kt. (2012); Spillane ir kt. (2001);	PL įgyvendinimas ir organizacijos kontekstas
	Sentocnik (2013)	PL postsovietinių šalių kontekste
	Tian (2016)	Tarpkultūrinis PL tyrimas
	Liu ir kt. (2018)	Konteksto ir ugdytojų charakteristikų įtaka PL

Šaltinis: sudaryta darbo autorės.

Tyrimo instrumentas norminių teisės aktų ir kitų dokumentų analizei

Tema	Tyrimo temų aspektai	Sąsajos su PL	Klausimai
Politinis kontekstas	Numatytas organizacijos valdymas ir kultūra. Organizacijos veiklos vertinimo sritys.	Organizacinė struktūra ir kultūra	Koks yra lyderių įsitikinimus, požiūrį ir praktiką formuojantis kontekstas? Kokie numatyti reikalavimai organizacinei struktūrai ir kultūrai? Kokios yra išorinio vertinimo sritys?
Institucinis kontekstas	Ikimokyklinio ugdymo aprėptis. Darbo sąlygos. Pedagogų darbo trukmė.	Organizacinė struktūra	Kokie yra ugdymo aprėpties ir veiklos organizavimo skirtumai, organizacijos struktūros kaitos galimybės skirtingose švietimo sistemos grandyse?
Bendruomenės kontekstas	Tėvų bendruomenės socioekonominis lygis.	Bendruomenės narių PL kompetencija	Koks yra ugdytinių tėvų socialinis, ekonominis statusas?
	Pedagogų bendruomenės kvalifikacija, amžius, lyčių pasiskirstymas.		Koks yra mokytojų ir vadovų amžius, išsilavinimas, lytis ir pan.?
Mokyklos tobulinimo kontekstas	Lyderystės įgyvendinimo skatinimas.	Organizacinė struktūra ir kultūra	Koks yra švietimo įstaigų vadovų veiklos uždavinių pobūdis? Kokie yra lūkesčiai organizacinei struktūrai ir kultūrai?
Asmeninis-specifinis kontekstas	Reikalavimai vadovų reputacijai ir rotacijai. Vadovų veiklos vertinimas.	Vadovo PL kompetencija	Kokie yra kvalifikaciniai reikalavimai švietimo įstaigų vadovams? Kokie yra reikalavimai vadovų vertybinėms nuostatomis? Ar vykdoma (ir kaip) vadovų rotacija?

Stebimų artefaktų klausimų temų gairės

Stebimi artefaktai	Sąsaja su PL dimensija	Klausimų grupės
Susirinkimo stebėjimas	Atsakomybė ir atskaitomybė	Ar yra kolektyvinis pasididžiavimas tuo, ką pasiekė komanda / švietimo įstaiga? Ar žmonės nori pabrėžti asmeninius pasiekimus, ar kolektyvinius? Ar žmonės prisiima atsakomybę svarstomais klausimais?
	Bendravimas ir bendradarbiavimas	Kokia yra grupės narių tarpusavio sąveika? Kokia grupės narių sąveika su vadovais? Kiek sąveikoje atsispindi PL principai, t. y. abipusė priklausomybė (pvz., kiek rodoma iniciatyvos, kiek išklausoma vienas kito? Ar rodoma abipusė pagarba?)
	Dalyvavimas priimant sprendimus	Ar remiamasi tuo, ką sako kiekvienas iš dalyvaujančių priimant sprendimus?

IUĮ stebėtų susirinkimų charakteristikų suvestinė

IUĮ	Susirinkimo tipas	Dalyvių skaičius	Dalyvaujančių susirinkime pareigos	Vid. trukmė (val:min)
A8	Pedagogų susirinkimas	19	Direktorė, pavadootoja ugdymui, pedagogės.	00:55
K7	Lėšų paskirstymo darbo grupės susirinkimas	5	Direktorė, 4 darbuotojos: vaiko gerovės komisijos pirmininkė, įstaigos tarybos pirmininkė, metodinės tarybos pirmininkė, apskaitininkė.	00:40
	Interjero ir edukacinių erdvių kūrimo darbo grupė	5	Direktorė, 4 darbuotojos: pavadootoja, 3 pedagogės.	00:40
S3	Visuotinis darbuotojų susirinkimas	29	Visi darbuotojai	00:40
	Pedagogų tarybos posėdis	10	Pedagogės	01:00

Vadovų interviu klausimų temų gairės daugybinių atvejų tyrimui

Tema	Klausimų grupės
Įvadinis klausimas – vadovo supratimas apie PL, bendruomenės informavimas apie PL įgyvendinimą	Apibūdinkite, kas Jūsų nuomone yra PL? Kodėl, Jūsų nuomone, svarbu, kad jūsų švietimo įstaigoje būtų dalijamasi lyderyste? Kokią informaciją apie būtinybę įgyvendinti PL ir kaip skleidėte savo švietimo įstaigos bendruomenei?
Lyderio, pasekėjo, situacijos sąveikos kaita	<p>PL dimensija – atsakomybė ir atskaitomybė: Kas, Jūsų nuomone, rodo iniciatyvą ir prisiima atsakomybę už lyderystės ir vadovavimo darbą? Kokie darbo ar funkcinės atsakomybės aspektai yra pasidalijami? Kaip yra pasidalijama atsakomybe ir atskaitomybe? Kokios yra sudaromos darbo grupės, komandos Jūsų švietimo įstaigoje ir kokiais tikslais?</p> <p>PL dimensija – bendravimas ir bendradarbiavimas: Kaip bendraujama ir bendradarbiaujama Jūsų švietimo įstaigoje teikiant profesinę paramą darbuotojams? Kokie yra bendravimo ir bendradarbiavimo būdai ir jų pobūdis Jūsų švietimo įstaigoje? Kokios yra bendruomenės bendrai įgyvendinamos veiklos, projektai? Kaip bendraujama ir bendradarbiaujama siekiant darbuotojų profesinio tobulinimo(si) (asmeninio ir įstaigos viduje)? Kaip ir kam yra paskiriami mentorai? Kaip bendraujama ir bendradarbiaujama vykdant veiklos priežiūrą? Kaip bendruomenė įtraukiama į įstaigos veiklos kokybės įsivertinimą? Kaip bendruomenė įtraukiama į grįžtamojo ryšio apie veiklos kokybę darbuotojams teikimą?</p> <p>PL dimensija – dalyvavimas priimant sprendimus: Į kokių klausimų sprendimą yra įtraukiama bendruomenė (pvz.: profesinis tobulėjimas, darbo sąlygos, ugdymo proceso priežiūra ir kokybės užtikrinimas, darbuotojų priėmimas, lauko ir vidaus patalpų atnaujinimas, įranga, ugdymo priemonės ir pan.)? Kas įtraukiamas į sprendimų priėmimą? Kaip bendruomenė skatinama rodyti iniciatyvą ir yra įtraukiama į sprendimų priėmimą?</p>
PL palaikymas	Kaip skatinami, motyvuojami darbuotojai už iniciatyvą, sėkmingą pasikeitusią elgseną, naujus darbo, veiklos metodus? Kaip šiuo metu įgyvendinate PL švietimo įstaigoje? Kokiais dar veiksmais planuojate įgyvendinti PL?
PL įgyvendinimą veikiantys veiksniai	Kas, Jūsų nuomone, skatina ir kas riboja PL įgyvendinimą švietimo įstaigoje? Kokias matote galimybes ir kliūtis? Kaip įveikėte kliūtis? Kaip pasinaudojote galimybėmis? Kokios sąlygos reikalingos siekiant sėkmingai įgyvendinti PL švietimo įstaigoje? Kokių galite pateikti praktinių pavyzdžių?
Papildomas klausimas	Kokių dar turite pastebėjimų apie PL įgyvendinimą Jūsų švietimo įstaigoje?

IUĮ vadovų charakteristikų suvestinė

Švietimo įstaiga	Vadybinio darbo pradžia šioje švietimo įstaigoje*	Amžiaus grupė*	Interviu trukmė (val:min:sek)
A8	2017 m. I ketvirtis	45–50 m.	01:02:34
K7	2018 m. IV ketvirtis	50–55 m.	00:47:13
S3	2018 m. IV ketvirtis	35–40 m.	00:40:08

*Informantų vadybinio darbo stažas šioje švietimo įstaigoje, amžius yra nurodomas interviu atlikimo metu.

Sutelktųjų grupių diskusijos klausimų temų gairės

Tema	Klausimų grupės
Įvadiniai klausimai – darbuotojų supratimas apie PL, bendruomenės informavimas apie PL įgyvendinimą	Apibūdinkite, kas Jūsų nuomone yra PL? Ką ir kada bendruomenėje esate kalbėję apie PL? Kokius lūkesčius išsakė/išsako vadovas (-ai) Jums apie švietimo įstaigą, jos veiklą? Kas vadovui (-ams) yra svarbu šioje švietimo įstaigoje? Koks vadovo požiūris į Jūsų nuomonę apie švietimo įstaigos veiklą, Jūsų rodomą iniciatyvą?
Lyderio, pasekėjo, situacijos sąveikos kaita	Atsakomybė ir atskaitomybė. Kokius lyderius savo švietimo įstaigoje galėtumėte išskirti? Kokiose veiklose jų iniciatyva, lyderystė reiškiasi? Bendravimas ir bendradarbiavimas. Kaip Jūs, kaip darbuotojų bendruomenė, bendraujate tarpusavyje? Kaip išsakomi pasiūlymai, pastebėjimai, rodoma iniciatyva darbuotojų bendruomenėje? Dalyvavimas priimant sprendimus. Kaip Jūs, kaip darbuotojų bendruomenė, rodote iniciatyvą, esate įtraukiami į sprendimų priėmimą? Į kokių klausimų sprendimą Jūs, kaip darbuotojų bendruomenė, esate įtraukiami, galite rodyti iniciatyvą (pvz.: profesinis tobulėjimas, darbo sąlygos, ugdymo proceso priežiūra ir kokybės užtikrinimas, darbuotojų priėmimas, lauko ir vidaus patalpų atnaujinimas, įranga, ugdymo priemonės ir pan.)?
PL palaikymas	Kaip Jūs, darbuotojai, esate skatinami, motyvuojami už lyderystę, iniciatyvą, už įgyvendintus naujus darbo, veiklos metodus?
PL įgyvendinimą veikiantys veiksniai	Kas, Jūsų nuomone, skatina PL įgyvendinimą šioje švietimo įstaigoje? Kas, Jūsų nuomone, riboja PL įgyvendinimą šioje švietimo įstaigoje? Kokias matote išorines ir vidines galimybes PL įgyvendinimui šioje švietimo įstaigoje? Kokias matote išorines ir vidines kliūtis PL įgyvendinimui šioje švietimo įstaigoje?
Papildomi klausimai	Kokių dar turite pastebėjimų apie PL ir kitų pokyčių įgyvendinimą Jūsų švietimo įstaigoje? Gal kažko nepaklausiau, bet tai yra svarbu ir tai norite išsakyti?

9 priedas

IUĮ darbuotojų charakteristikų suvestinė

Švietimo įstaiga	Informantų amžius	Informantų skaičius pagal pareigas	Diskusijos trukmė (val:min:sek)
A8	Jauniausias – 25 m. Vyriausias – 58 m. Amžiaus vidurkis – 52,5 m.	Iš viso 8 darbuotojos: pavaduotoja ugdymui, logopedė, maitinimo administratorė, 2 auklėtojų padėjėjos, 3 auklėtojos.	00:45:55
K7	Jauniausias – 41 m. Vyriausias – 62 m. Amžiaus vidurkis – 53,7 m.	Iš viso 9 darbuotojos: pavaduotoja ugdymui, raštinės administratorė, 2 auklėtojų padėjėjos, 5 auklėtojos.	00:40:27
S3	Jauniausias – 40 m. Vyriausias – 65 m. Amžiaus vidurkis – 55 m.	Iš viso 8 darbuotojos: pavaduotoja ugdymui, logopedė, raštinės vedėja, meninio ugdymo mokytoja, auklėtojos padėjėja, 2 auklėtojos.	00:47:29

10 priedas

Ugdytinių skaičius Lietuvos švietimo įstaigose

Metai	2016	2017	2019
Ugdytinių skaičius IUĮ	123,3 tūkst.	128,9 tūkst.	131,2 tūkst.
Ugdytinių skaičius bendrojo ugdymo mokyklose	330,8 tūkst.	326 tūkst.	323,1 tūkst.

Šaltinis: sudaryta darbo autorės remiantis Lietuva. Švietimo būklės... (2018); Švietimo būklės apžvalga (2019); ŠVIS.

11 priedas

Pedagogų ir vadovų pasiskirstymas pagal lytį, amžių, kvalifikaciją Lietuvos švietimo įstaigose

Metai	2016–2017	2018–2019
IU auklėtojų vyrų dalis proc.	0,2 proc.	
PU pedagogų vyrų dalis proc.	0,3 proc.	
Bendrojo ugdymo pedagogų vyrų dalis proc.	18 proc.	
Ikimokyklinio ugdymo įstaigų vadovų vyrų dalis proc.	-	
Pradinio ugdymo įstaigų vadovų vyrų dalis proc.	27 proc.	
Pagrindinio ir vidurinio ugdymo įstaigų vadovų vyrų dalis proc.	48 proc.	
Nepedagoginių darbuotojų vyrų dalis proc.	28,3 proc.	
Vidutinis pedagogų amžius (kartu su PU pedagogais)		49,66 m.
Pedagogų dalis proc., kurių darbo stažas iki 2 m.		4,83 proc.
Pedagogų dalis proc., kurių amžius nuo 30 iki 49 m.		41,81 proc.
Vidutinis vadovų amžius		54,75 m.
Aukštos kvalifikacijos pedagogai kaime / mieste		31,56 proc. / 46,52 proc.

Šaltinis: sudaryta darbo autorės remiantis „Lietuvos švietimas skaičiais“ (2016); ŠVIS.

Individualūs vidiniai veiksniai, skatinantys PL įgyvendinimą A8 švietimo įstaigoje

Kategorija	Subkategorija	Empirinio tyrimo teiginiai (indikatoriai)
Vadovo PL kompetencija	Vadovo vertybinės nuostatos	<i>Aš pati tuo tikiu [pasidalytąja lyderyste], tuo gyvenu ir taip noriu. (IV11); Tikejosi [vadovas] bendradarbiavimo, man atrodo, labiausiai. (FG, A8); Vadovo lūkesčiai buvo tokie, kad suburti bendruomenę ir, kad mūsų įstaigoje vyktų komandinis darbas. (FG, A8); Norėjo [vadovė] suburti komandą, bendruomenę. (FG, A8)</i>
	Vadovo PL žinios	<i>Tai padeda tas, kad aš pati mokiausi, grįžtu prie to, ką girdėjau. Turėjau galimybę būti "Lyderių laiko 3" savivaldybės komandoje. (IV11)</i>
	Vadovo nuolatinis mokymasis	<i>Tokios [patirties], kurios darbus tikrina, vertina, keičia. Man asmeniškai tai padeda suprasti, kad visą laiką tu dar turi kur augti. Tu visą laiką turi kur tobulėti. (IV11)</i>
	Vadovo PL elgsena	<i>Ir pati savo pavyzdžiu rodau, kad reikia dalytis. (IV11); Aš nebijau imtis ir parodau, kad toje vietoje, kur aš galiu, aš imuosi lyderystės. Tai manau, kad tuo pavyzdžiu. (IV11); Pats vadovas turėtų būti lyderis. Nes jei vadovas nebus lyderis, tai visos sėdėtume čia kaip prieš tris metus. Tyliai ramiai. (FG, A8); Aš tai manau, kad direktorė yra toks varikliukas didžiausias (FG, A8)</i>
Vadovo pasitikėjimo kultūros iniciatyvos	Darbuotojų PL potencialo palaikymas	<i>Vadovui aktualus kiekvienas mūsų išgyvenimas. Stengiasi mus įkvėpti, kad nebijoti ateiti ir pasisakyti, kas netinka, kas tinka. (FG, A8)</i>
	Darbuotojų PL potencialo skatinimas	<i>Manau tas toks žmogaus viešas įvertinimas. Viešas pagyrimas. (IV11); Padėkos raštus teikiame į savivaldybę. Švietimo skyriaus būna padėkos raštai už kažkokį išskirtinumą auklėtojai (FG, A8).</i>
	Tėvų PL palaikymas	<i>„Aroma mama“ difuzoriaus atsiradimas tėvų iniciatyva buvo, ką pirkti. Tėvų iniciatyva įvyko seminaras auklėtojoms dieną, vakare tėvams (IV11).</i>
Darbuotojo PL kompetencija	Darbuotojai lyderiai	<i>Iš ne pedagoginių darbuotojų vienas ryškiausių lyderių [A.]. Tai tikrai žmogus ir darbo tarybos pirmininkė. Buvo seminare ir grįžusi „ką galėčiau?“ (IV11); Auklėtojų tarpe yra keletas. Kas su informacinėmis technologijomis, tai iš jaunų atėjusių žmonių yra tokia L. (IV11); Keli žmonės yra, kuriais galima pasitikėti. Yra tam tikros sritys, kur aš galiu su tuo ar anuo [dalytis]. (IV11) R. yra dabar mūsų įstaigos tarybos pirmininkė. Ir bando dabar profsąjungas įkurti. Atsiklausia. Domisi. (IV11); Aišku auklėtojos kiekvienoje situacijoje, jeigu jos turi kažką daryti, tai jos ir lyderės. (FG, A8).</i>

Pedagogų susirinkimo stebėjimo protokolas A8 švietimo įstaigoje

Bendra informacija apie susirinkimą	
Data. Dienotvarkė. Žmonių informavimas (kada, kaip). Susirinkimo vieta. Susėdimas. Kas pradeda, moderuoja susirinkimą?	2020-02-25. Darbotvarkė skelbiama. Pranešta skelbimų lentoje prieš keletą dienų. Aktų salė. Visi susėdę puslankiu. Susirinkimą pradeda pavaduotoja, primena darbotvarkę. Susirinkimą moderuoja vadovė.
Atsakomybė ir atskaitomybė	
Ar yra kolektyvinis pasididžiavimas tuo, ką pasiekė komanda, įstaiga? Pabrėžiami asmeniniai pasiekimai ar kolektyviniai?	Vadovė kalbėdama vartoja tokias frazes kaip „mūsų darbas“, „mes turime“. Vadovė ragina siekti aukštesnių tikslų, pvz., „Turėkime ambicingų tikslų siekti kokybės ženklelio“ (e-twinning projektai).
Bendravimas ir bendradarbiavimas	
Kokia yra grupės narių tarpusavio sąveika (ar bendrauja tarpusavyje, kaip bendrauja)? Kokia grupės narių sąveika su vadovais (ar klausoma nuomonės, ar raginama užduoti klausimus, ar atsakoma ir kaip atsakoma į klausimus)? Kiek sąveikoje atsispindi PL, t. y. abipusė priklausomybė (pvz., kiek rodoma iniciatyvos , kiek išklausoma vienas kito? Ar rodoma abipusė pagarba ?)	Grupės nariai ramiai išklauso vadovus, jaučiasi laisvai. Dalijasi patirtimi, teikia pasiūlymus, diskutuoja, tariasi. Pedagogams rodant savo iniciatyvą, vadovas tai įvertina, padėkoja: „Labai geras patarimas.“ Informavus, kad reikia atnešti susirinkimų protokolus, pedagogai pasitikslina: „Ar tikrai to reikia?“ Vadovas reaguoja ramiai, atsako: „Taip, reikia, nes... [pateikia argumentus]“. Iš pedagogų kalbos galima suprasti, kad jie patys pasisiūlė įgyvendinti edukacinius renginius, todėl vadovas primena datą, iki kada tai turi būti padaryta. Rodoma abipusė pagarba. Pedagogai įtraukiami į įvairias veiklas, prisiima už jas atsakomybę. Aptariamas tėvų atsakomybės klausimas.
Dalyvavimas priimant sprendimus	
Ar remiamasi tuo, ką sako kiekvienas iš dalyvaujančių?	Taip, vadovas tariasi su pedagogais, klausia jų nuomonės, atsižvelgia, ką darbuotojai sako. Derinant veiklų datas, atlikimo pobūdį, atsižvelgiama į darbuotojų nuomonę, išsakytus pasiūlymus.
Vadovo lyderystės kompetencijos	
Atsiskleidė vadovo PL kompetencijos. Vadovas rodė pagarbą darbuotojams, dėkojo už jų rodomą iniciatyvą, skatino išsakyti savo nuomonę, klausiti, išsiklausė į nuomonę. Ragino reflektuoti savo veiklą, prisiimti už ją atsakomybę.	

Organizaciniai vidiniai veiksniai, *skatinantys* PL įgyvendinimą A8 švietimo įstaigoje

Kategorija	Subkategorija	Empirinio tyrimo teiginiai (indikatoriai)
Organizacinė kultūra	Kolegų palaikymas, įvertinimas	<i>Kai pasidaliji ar pasakai kažką, tai ir dėkingumą jaučia [kolegės], tariasi. Ir tas labai skatina kreiptis, atsakyti, dalytis. (FG, A8); Jei tave pastebėjo nors mažiausioje vietoje. (FG, A8); Aš tai manau, kad pagyrimas auklėtojų, vienai nuo kitos. (FG, A8)</i>
	Kolegų pavyzdys	<i>Jei viena pasidarė, tai ir kita - o kodėl aš negaliu? (FG, A8)</i>
	Neformalus darbuotojų bendravimas	<i>Svarbiausia, manau, tai yra suburta bendruomenė. Mūsų kalėdiniai vakarėliai arba mūsų išvykimai į muzikinį teatrą prieš Kalėdas. Arba kai į Merkinę važiovome, didesnė dalis [darbuotojų]. <...> Ir visos tos šventės, kur švenčiamos su vaikais. (FG, A8); Siekiu, kad būtume, kad turėtume du tris renginius, kurie būtų visai bendruomenei. (IV11)</i>
Organizacinė struktūra	Darbuotojų skatinimo / motyvavimo sistema	<i>Skirtingas premijų dydis atsirado pernai. Nes iki tol vienodas. Už tą lyderystę, už kažkokius dalykus, kurie garsina įstaigą mieste, gal net ir šalyje. <...> Priemoka už Facebook priežiūrą. (IV11); Padėkos raštai. Tai, ką mes galime iš savo lėšų <...> Kvalifikacijos kėlimas. (FG, A8).</i>
	Bendravimo / bendradarbiavimo tinklai	<i>Auklėtojų mes turime „<...> auklėtojos ir kiti“ - čia Messenger'io grupė. Kur pavyzdžiui aš randu gerą straipsnį ir nuorodą įkeliu. <...> (IV11); Ir musudarzelis.lt [e-dienynas] dar vidinės žinutės. (IV11); Ir Facebook ir telefoniniai skambučiai. (FG, A8); Ir Facebook.</i>
	Darbuotojų įtraukimas į darbo grupes / komandas	<i>Čia[sudaromos] tokios ilgalaikės, formalios, privalomos [grupės]. Strateginiam planui rašyti, vidaus įsivertinimui. <...> Daugiausiai keičiasi [grupės], mobilios, tai tokios grupės projektų įgyvendinimui. Ne visuomet įsakymu. (IV11)</i>

Išoriniai veiksniai, *skatinantys* PL įgyvendinimą A8 švietimo įstaigoje

Kategorija	Subkategorija	Empirinio tyrimo teiginiai (indikatoriai)
Vietos švietimo bendruomenė	Švietimo įstaigų vadovų savivaldybėje bendruomenė	<i>Tarp įstaigų vadovų yra dabar toks branduolys. Tos su kuriomis tikrai stipresnis toks ryšys ir nuoširdus. Ir gali keistis Tai toks pastiprinimas, žinojimas (IV11).</i>
	Alumnų, profesiniai tinklai	<i>Kaip jau minėjau, mūsų absolvenčių ISM [universiteto] susirinkimai [padeda]. Kai, "na, žiūrėk, turiu tokią bėdą. Ką darytum tu, ką darytum tu?". O bekalbant ir kažkokie sprendimai (IV11).</i>
Nacionalinė švietimo politika	Projekto „Lyderių laikas“ veiklos	<i>Tai tuo remiantis [profesinio kapitalo tyrimu] <...> ir atsirado tas "kolega kolegai" (IV11); Man [logopedei] irgi yra tekę būti seminaruose „Lyderių laiko“ ne šitoje organizacijoje, mieste. O šitoje organizacijoje yra taip pat perteikiama. (FG, A8); <...> mes „Lyderių laikas 3“ tame projekte dalyvavome. Tiek aš [pavaduotoja], tiek direktorė, tiek auklėtojos. Tai buvo labai naudingi seminarai (FG, A8)</i>

Individualūs ir komandos lygmens vidiniai veiksniai, *ribojantys* PL įgyvendinimą A8 švietimo įstaigoje

Kategorija	Subkategorija	Empirinio tyrimo teiginiai (indikatoriai)
Vadovo PL kompetencijos stoka	PL vadybos patirties stoka	<i>Tai, kad tu teorijoje žinai, nereiškia, kad visa tai veikia praktikoje. (IV11). Nėra vieno recepto [kaip įgyvendinti PL]. (IV11)</i>
Darbuotojo PL kompetencijos stoka	Nenoras keistis	<i>Tai tas profesinio kapitalo tyrimas buvo ir ten buvo silpnosios sritys. Ir vienas iš teiginių buvo, kad „aš nenoriai įsileidžiu“ (tai buvo susiję su veiklomis ir veiklų stebėjimu). Kad „man nedrąsu, kai kiti stebi“. Tada paradoksaliau, bet – „Aš labai galiu patarti kitam“ [tų pačių pedagogų atsakymas] (IV11).</i>
	Iniciatyvos stoka	<i>Ir [darbuotojų] savęs prilaikymas [iniciatyvos stoka riboja]. (FG, A8) Noriu, kad pavaduotoja ir darbuotojai imtųsi [iniciatyvos] ... (IV11).</i>
	Vidinės motyvacijos stoka	<i>Aš tai manau, gal kartais nusivylimas. Jei tu padarei kažką gero, o tavęs nepastebėjo, tai irgi žmogui ateina nusivylimas ir tuomet „ai, tai kam čia man daryti“ (FG, A8).</i>
	Nenoras priimti atsakomybę	<i>Dirba darbo grupė. Kelis kartus pernai esu buvusi susirinkime. Ir paskui pastebėjau, kad labai laukia to pačio – kad ir čia aš priimčiau sprendimą, ir čia aš pasakyčiau. Ar šitas gerai, ar šitas gerai (IV11).</i>

Kategorija	Subkategorija	Empirinio tyrimo teiginiai (indikatoriai)
Pavadootojo ugdymui PL kompetencijos stoka	Iniciatyvos stoka	<i>Nežinau, kada pristatys [įsivertinimo ataskaitą]. Dar kol kas ne (IV11).</i>
	Nenoras prisiminti atsakomybę	<i>Dabar daugiau jau tą iniciatyvą perduodu pavadootojai. Bet visą laiką laikai įtemptą - patikrini, paklausiu. Na taip prižiūri (IV11); Tai jie [apklausų rezultatai] nuguldavo tiesiog [atsakinga pavadootoja]. Na, yra padaryta. O kur mes matėm? Kur girdėjom? O iš kur mes žinom, ką kitais metais turim daryti? Tai pernai buvo šioji tokia [analizė] (IV11); Ir gal dalį užduočių šią vasarą jau perleisiu [pavadootojai], gal pasiroš. Kol kas taip nebuvo (IV11)</i>
Nedarni vadovų komanda	Požiūrių į naujovės skirtumas	<i>Nevienodas požiūris [vadovų komandos] į darbą, į šiuolaikinį vaiką. Į pedagogiką. <...> Požiūrio skirtumai (IV11); Šitą sritį tikrai daugiau kontroliuoja pavadootoja. Ne visiškai tikėdama, kad to reikia. Aš deklaruojau, kad reikia, klausiu, prašau (IV11); Aišku, gal ne visur tos nuomonės sutampa [vadovų komandos]. Bet kažkaip tai randame bendrą sprendimą (FG, A8).</i>
	Nevienodi reikalavimai darbuotojams	<i>Žmonėms, kurie girdi du skirtingus dalykus.. Ir jei susirinkimas vyksta be manęs [be vadovo, su pavadootoja] ir vėl kitaip, tai... (IV11).</i>

17 priedas

Organizaciniai vidiniai veiksniai, ribojantys PL įgyvendinimą A8 švietimo įstaigoje

Kategorija	Subkategorija	Empirinio tyrimo teiginiai (indikatoriai)
Organizacinė kultūra	Iniciatyvų nepalaikantys santykiai	<i>Bet tik gaila, kad kai kurie dalykai gesina ją [iniciatyvių pedagogę]. Darbe, santykių kai kurie dalykai (IV11).</i>
	Hierarchinio valdymo tradicija	<i>Anksčiau kalbėjimosi [vadovo ir darbuotojo] net ir nebuvo. (FG, A8); Mes [darbuotojai] buvome pripratę daug ko nesakyti, nes buvo toks laikas (FG, A8).</i>
	Pasipriešinimas pokyčiams	<i>Gali linksėti per susirinkimą ir nieko nedaryti (IV11); Kažkoks darbas buvo duotas, kažkas vis dar piktinasi, kad vis reikia dirbti (IV11).</i>

18 priedas

Išoriniai veiksniai, ribojantys PL įgyvendinimą A8 švietimo įstaigoje

Kategorija	Subkategorija	Empirinio tyrimo teiginiai (indikatoriai)
Nacionalinė švietimo politika	Per didelis pedagogų darbo krūvis	<i>Aš tai manau, kad kartais ir nuovargis. Kartais auklėtojos labai pavargsta, ypač kai grupėse yra su negalia vaikų. Ir jei ji nuo ryto septynių iki vakaro puse šešių dirba, tai kartais nuovargis riboja (FG, A8)</i>

Kategorija	Subkategorija	Empirinio tyrimo teiginiai (indikatoriai)
Vietos savivaldos švietimo politika	Betikslių konkurencijos tarp įstaigų skatinimas	<i>Tarkim mūsų mero norai, kad būtų ambicingi tikslai, kad įstaigos konkuruotų. Konkurencingumas, manau, turi būti bendradarbiaujant, o ne kas iš mūsų geresnis (IV11).</i>
	Ribotos finansinės galimybės	<i>Finansai. Savivaldybė (FG, A8); Aš sakyčiau vienareikšmiškai finansinės galimybės. (FG, A8); Būtų finansų, būtų padėjėja ir jau būtų kitaip (FG, A8).</i>

19 priedas

PL dimensijų raiška A8 švietimo įstaigoje

Kategorija	Subkategorija	Empirinio tyrimo teiginiai (indikatoriai)
PL dimensija: atsakomybė ir atskaitomybė	Organizacinės struktūros sudarymas / keitimas	<i>Pirmadieniais, nes turime toki administracijos rytinį pasikalbėjimą su visos savaitės numatytais darbais. Tai aptariame (FG, A8); Antradieniais turime auklėtojų, pedagoginių darbuotojų [susirinkimus]. (IV11); Metiniai pokalbiai labai [naudingi] (FG, A8); Tai sporto šventėm ar solidarumo bėgimui, tokios trumpalaikės darbo grupės. Grupė, kuri atsakinga (IV11).</i>
	Savivaldos formos	<i>Sakykim, kad tie pokyčiai, kur darbo tarybos, bendruomenės, tėvų tarybos visi tie [susirinkimai], kur anksčiau buvo formalūs, protokole parašyta ir baigta. Dabar visa tai vyksta (FG, A8).</i>
	Atskaitomybė pagal pareigybę	<i>Pavaduotoja atsakinga už stebėseną. Bet ir plane, ir visur kitur ir aš [vadovas] esu užsirašius (IV11).</i>
PL dimensija: bendravimas ir bendradarbiauimas	Teikiant paramą kolegoms	<i>Skiriam [mentorių] naujai pradedantiems dirbti pedagogams. Arba tą žmogų, kuris šiuo metu dirba grupėje (IV11).</i>
	Siekiant profesinio tobulėjimo / mokymo(si)	<i>Ir šiandien bandysime [dalytis informacija] iš metodinės dienos. Na nelabai dar. Nes vieni, jei nuvažiuo [į seminarą], tai paskui kuo maitino ir taip toliau. <...> Bet kas iš to, kad tu buvai? Net jei buvo ir nevertinga. Kas organizatorius, kokia tema ir kodėl nevertinga? (IV11).</i>
	Siekiant grįžtamojo ryšio	<i>Vieną kartą per metus jos [auklėtojos] parodo atvirą veiklą. Nebūtinai, neprivalomai visoms. Tos, kurios laisvos, kurios nori pasižiūrėti kolegijų darbą (FG, A8).</i>
	Siekiant glaudesnio bendravimo su tėvais	<i>Ir jos [auklėtojos] buvo numatę naujų darbo formų su tėvais. Tai buvo klausimas, kokias jūs naujas darbo formas taikot su tėvais? Kiekviena asmeniškai. Ir paskui pastabas viena kitai (IV11).</i>
	Vykdamas veiklos priežiūrą	<i>Dabar ta tokia stebėseną, ką esame sutarę su pavaduotoja, planavimas yra viena silpnoji mūsų pusių, kurią reikia tobulinti. Tai esame sutarę, kad ji pirmadienį ryte peržiūri <...> ir tuomet mes po administracinio pasitarimo, kai liekam</i>

Kategorija	Subkategorija	Empirinio tyrimo teiginiai (indikatoriai)
		<i>abi, aptariame būsimo susirinkimo reikalus ir planaviną apkalbam (IV11).</i>
	Vykdamas veiklos kokybės įsivertinimą	<i>Anketavimas tikrai būna. Čia vidinis įsivertinimas, buvo anketos apie sveikatingumą. Tai jos [pedagogės] atsakė, paskui aptarėme [kartu] per susirinkimą. Ir dabar vidinio įsivertinimo [anketos yra] (FG, A8).</i>
	Bendradarbiavimas projektuose	<i>Na, o įstaigoje, tai ko gero kiekvienas pedagogas prisiima atsakomybę, kada kažkoks projektas. Ir jos [pedagogės] rudenį pasiskirsto, kurį [projektą] norėtų organizuoti (FG, A8).</i>
PL dimensija: dalyvavimas priimant sprendimus	Dėl profesinio tobulėjimo / mokymosi	<i>Paklausia [vadovas] ar norėtum, jei kokie seminarai, tai niekuomet nedraudžia važiuoti, tobulėti. Tai yra prioritetas kelti kvalifikaciją (FG, A8); Mes ir psichologinius esame turėję seminarus. Irgi mišrūs buvo. Nebūtinai pedagogų (FG, A8); Pedagogai pastoviai seminaruose, bet teko ir mums [auklėtojų padėjėjoms] būti seminaruose, psichologiniuose (FG, A8).</i>
	Dėl darbo sąlygų	<i>Dabar darbo sąlygos, tai manau, kad su visais kalbam. Su darbo taryba, pavyzdžiui, kokie koeficientai, premijų skyrimas. Dėl darbo sąlygų, tai per metinius pokalbius visų klausiau. Kas tenkina, kas netenkina, ko reikia? (IV11); Visada [direktorė] klausia, ko nori, kaip nori, ko reikia grupei (FG, A8).</i>
	Dėl ugdymo proceso priežiūros ir kokybės užtikrinimo	<i>Sakom [veiklą stebėję] teigiamus dalykus, pagiriame (IV11); <...> skaidres pristatant, aš paruošiau tokią lentelę, pagal 3P metodiką (pagirk, paklausk, patark) ir jos fiksavo viena kita. Ar atsakė į tas užduotis, kurios buvo, prioritetingos buvo ar buvo apie bendradarbiavinį su tėvais (IV11).</i>
	Dėl personalo	<i>Dėl darbuotojų priėmimo, tai yra sudarom komisiją, įtraukiam kompiuterinių technologijų specialistą, kur turi 0,1 etato, jis yra tėtis (jo vaikasėjo, kitas tuoj eis). Tai va ir tėtį įtraukiam, nuo darbo tarybos A. būna, pavaduotoja ugdymui. Žiūrint kokį darbuotoją. Bet net ir ne pedagoginiam darbuotojams, lygiai taip pat. Ir tada kalbamės (IV11).</i>
	Dėl išteklių paskirstymo vidaus, lauko aplinkai	<i>Tas lauko, vidaus patalpų atnaujinimas aš manau irgi su visais tariamės. Aišku kiekvienas darbuotojas „man reikia dabar mūsų rūbinėlei“ (IV11); Jo, čia tariamės [dėl lauko, vidaus patalpų atnaujinimo] (FG, A8).</i>
	Dėl išteklių paskirstymo ugdymo aplinkai	<i>Visada [vadovas] klausia, ko nori, kaip nori, ko reikia grupei. Per susirinkimą direktorė tiesiog pasako, kiek mes turime lėšų, kiek galime sau leisti (FG, A8).</i>

Individualūs ir komandos lygmens vidiniai veiksniai, *skatinantys* PL
įgyvendinimą K7 švietimo įstaigoje

Kategorija	Subkategorija	Empirinio tyrimo teiginiai (indikatoriai)
Vadovo PL kompetencija	Vadovo vertybinės nuostatos	<i>Visada prašom, jūs tik darykite. Nuo to laiko, kai pavaduotoja dirbau, dabar mano yra toks darbo stilius, kad pasidalykime (IV8); Ir kai tapau direktore, tai man čia vėl buvo iššūkis, kad tie pokyčiai [dalijimasis lyderyste], apie kuriuos aš anksčiau kalbėjau, kad jie toliau vyktų iš tikrųjų (IV8)</i>
	Vadovo PL elgsena	<i>Pirmiausia, manau, kad mano pavyzdys [lyderystės] yra (IV8). Ir tai yra nuoseklu [PL įgyvendinimas] (IV8). Aš tą nuoseklumą ir tą ėjimą ramiai. O ne keisti – „o dabar dalysimės lyderyste. Vat nuo šiandien visos einame ir dalijamės.“ Tai tikrai žinau, kad nebus. Tos atsakomybės nebus. Reikia nuosekliai. Tai aš matau iš savo aplinkos, nes dabar keičiasi (IV8).</i>
Vadovo pasitikėjimo kultūros iniciatyvos	Darbuotojų PL potencialo palaikymas	<i>Tik reikia sudaryti galimybę [rodyti iniciatyvą]. Pedagogams irgi (IV8); Tai mes [vadovų komanda] ir sakom – tai jūsų [darbuotojų] mintys, tai jūs to norit, jūs norite tokio darželio, kur jūs norite dirbti. Tai visų pirma tą ir darome, rašykite [išreikškite savo nuomonę] (IV8).</i>
	Darbuotojų PL potencialo skatinimas	<i><...> bandau ieškoti bendraminčių tarp auklėtojų. Kurias reikia pažadinti, reikia tą lyderį atskleisti ir pamatyti. Kad jis yra lyderis. Ir, kad galiu aš iš jo gauti (FG, K7).</i>
	Darbuotojų PL potencialo didinimas	<i>Galėčiau pasakyti, kad man didelis pavyzdys, kaip žmogus iš didžiosios raidės, yra I [naujai priimtas pavaduotojas ugdymui]. Toks labai paprastas, šiltas, geras žmogus. Kaip lyderį aš matyčiau tą lyderį (FG, K7).</i>
Darbuotojo PL kompetencija	Darbuotojai lyderiai	<i>Viena lyderė yra, kuri dabar dar ir IV kurso studentė universitete. Mano metų, bet žmogus pagaliau atrado save, yra pašauktoji, sakyčiau. Ir ji tų iniciatyvų turi be galo daug <...> (IV8); Bet yra dar ir kitos [lyderės]. 2-3 turiu. (IV8); Išskirčiau O., tokią kaip prie lyderių irgi. (FG, K7).</i>
Vadovų komanda	Darni vadovų komanda	<i>Mūsų dabar siekis yra su nauja pavaduotoja, kad tą paralelinį [kolektyvo susiskaldymą] kažkaip suvienyti (IV8); Su nauja pavaduotoja jau dabar pradėjome tai daryti [taikyti inovacijas ugdymo procese] (IV8); Mes tai bandome sutarti [su vadovu]. Bet jei labai nori žmogus, tai leidžiu [atlikti pavaduotojos darbus] (FG, K7).</i>

21 priedas

Organizaciniai vidiniai veiksniai, skatinantys PL įgyvendinimą K7 švietimo įstaigoje

Kategorija	Subkategorija	Empirinio tyrimo teiginiai (indikatoriai)
Organizacinė kultūra	Neformalus darbuotojų bendravimas	<i>Nuėjome vieną kartą, mokytojų dieną praleidom. Tada jau visos... (IV8); Šiaip organizuojamos ir išvykos su visu kolektyvu, kas nori. Prieš kalėdas buvo, buvom susitikę visu kolektyvu. Organizuojamas boulingas, kas nori, kad kolektyvas toks artimesnis būtų. Ekskursijos (FG, K7).</i>
Organizacinė struktūra	Darbuotojų skatinimo / motyvavimo sistema	<i>[Vadovo darbuotojų paskatinimas] akis į akį jis vyksta visada (IV8); <...> ir padėjo [vadovas], ir visa kita. <...> Ir jei gerai atsiliepia apie tuos visus pedagogus studentai, ką nors ten papasakoja įspūdingai, tai irgi ir pagiria viešai direktorė per susirinkimus. Yra ir geras žodis, ir materialus [paskatinimas] (FG, K7).</i>
	Bendravimo / bendradarbiavimo tinklai	<i>Dar informacijos mes gauname per „mūsų darželis“ [elektroninis dienynas]. Vidinės žinutės. Ir dokumentai visi prisegami, labai patogu (FG, K7); Visiems, kas turi Messenger. Nuo kiemsargio iki direktorės. Ir viską mato, ką mes ten rašom. Ir džiaugiamės, ir tariamės, ir ieškom ten kažko. Ir informaciją skubią, ir dalijamės ten, kas ką sužino (FG, K7).</i>
	Darbuotojų įtraukimas į darbo grupes / komandas	<i>Labai darbuotojai yra įtraukti [į darbo grupes] (FG, K7); Yra audito grupė. Įvaizdžio grupė, metodinė grupė (FG, K7); Paramos skyrimo. Vaiko gerovės komisija (FG, K7).</i>

22 priedas

Išoriniai veiksniai, skatinantys PL įgyvendinimą K7 švietimo įstaigoje

Kategorija	Subkategorija	Empirinio tyrimo teiginiai (indikatoriai)
Tėvų bendruomenė	Tėvai, pritarianys PL iniciatyvoms	<i>Ir tėvus labai įjungiamo, į projektus. Ir tėvai labai įsijungia (IV8); Labai yra įtraukiami į darželio veiklą, gyvenimą tėvai. (FG, K7).</i>
	Tėvai, turintys PL kompetencijų	<i>Ką jie gali, [tėvai] tą jie daro. Mano vizija yra nauja teritorija, nauja aikštelė, tai reikia projekto, čia finansavimas. Tai mums iš karto [tėvai] pareiškė, kur ir kokie projektai, kaip rašyti, jei reikia gali ir parašyti, ir parašys. Kitais metais kaip tik mūsų jubiliejus, tai man reikia tik juos kažkaip įtraukti (IV8).</i>

Darbo grupės susirinkimo stebėjimo protokolas Nr. 1 K7 švietimo įstaigoje

Bendra informacija apie susirinkimą	
Data. Dienotvarkė. Žmonių informavimas. Susirinkimo vieta. Susėdimas. Kas pradeda ir kas moderuoja susirinkimą?	2019-11-27. Darbotvarkė neskelbiama. Pranešta asmeniškai prieš keletą dienų. Pavaduotojos kabinetas – metodinis kabinetas. Visi susėdę prie ovalaus stalo. Susirinkimą pradeda ir moderuoja vadovas. Pagrindžia grupės sudėtį, susirinkimo tikslą. Kreipiasi vardais.
Atsakomybė ir atskaitomybė	
Ar yra kolektyvinis pasididžiavimas tuo, ką pasiekė komanda, įstaiga? Pabrėžiami asmeniniai pasiekimai ar kolektyviniai?	Kalbama apie tai, ką reikia padaryti. Kolektyvinio pasididžiavimo nesimato. Žmonės kalba apie kolektyvo kitų narių įtraukimą į ataskaitų rengimą, į apklausas apie būsimą veiklą, lūkesčius.
Bendravimas ir bendradarbiavimas	
Kokia yra grupės narių tarpusavio sąveika ? (ar bendrauja tarpusavyje, kaip bendrauja) Kokia grupės narių sąveika su formaliais lyderiais ? (ar klausoma nuomonės ar raginama užduoti klausimus ar į juos atsakoma ir kaip) Kiek sąveikoje atsispindi PL principai , t. y. abipusė priklausomybė (pvz., kiek rodoma iniciatyvos , kiek išklausoma vienas kito? Ar rodoma abipusė pagarba ?)	Puse laiko bendravimas buvo gana vangus. Daugiau klauso vadovo kalbos. Vadovas nuolat ragina sakyti savo nuomonę, teikti pasiūlymus. Į užduotus darbuotojų klausimus vadovas atsako. Antroje susirinkimo pusėje darbuotojai pradeda teikti vieną kitą pasiūlymą. Suderinamos ataskaitų pateikimo datos. Abipusė pagarba rodoma. Stebima vadovo iniciatyva dalytis lyderyste su darbuotojais, nedalyvaujančiais kolektyvo nariais, tėvais. Kitos auklėtojos pastebėjimas: „Reikia įtraukti visus tėvus, nes aktyvo nuomonė skiriasi nuo neaktyvo nuomonės.“ Kadangi susirinkimo tikslas yra susiderinti, kas ir iki kada pateiks ataskaitas už 2019 m. veiklą, kas ir koku būdu surinks informaciją, organizuos apklausas, kai kurie darbuotojai tai priima kaip papildomą darbą.
Dalyvavimas priimant sprendimus	
Ar remiamasi tuo, ką sako kiekvienas iš dalyvaujančių?	Taip, vadovas siekia tartis su darbuotojais, klausia jų nuomonės, atsižvelgia į ją, siūlo susitarti, kam skirti lėšas. Viena auklėtoja pasiūlo gamtamoksliniam ugdymui. Vadovė siūlo skirti kalbos ugdymui, nes situacija „siaubinga“: „Negaliu jums primesti, bet reikia...“ Viena iš auklėtojų pritaria. Vadovė siūlo orientuotis į tai, ko reikia ugdymui. Galutinis sprendimas – pedagogai pasitaria ir nusprendžia. Vadovė: „Palieku jums išspręsti.“
Vadovo lyderystės kompetencijos	
Tokio pobūdžio susirinkimas organizuotas pirmą kartą. Ne visi kviešti darbuotojai dalyvavo. Apie jų nedalyvavimą vadovas nežinojo. Tai kelia klausimų apie informavimo sistemos efektyvumą ir darbuotojų atsakomybę. Pirmą susirinkimo dalį vadovas daug kalbėjo, ką reikia atlikti. Kai darbuotojai suprato, teikė pasiūlymus. Sudarė įspūdį, kad jie moka, gali užduotis atlikti, tik iki šiol niekas jų to neprašė. Vadovas kreipiasi vardu, prašo išsakyti nuomonę, pasidžiaugė pedagogų aktyvumu. Darbuotojai diskutavo apie anketas, anksčiau kilusius jų pildymo keblumus, priešasčių neanalizavo. Siūlė keisti dokumento formą. Kaip keisti, pasiūlymų nepateikė. Šis darbas paliktas pavaduotojai, kurios susirinkime nėra. Vadovas dalį darbų pasiėmė ir sau.	

Darbo grupės susirinkimo stebėjimo protokolas Nr. 2 K7 švietimo įstaigoje

Bendra informacija apie susirinkimą	
Data. Dienotvarkė. Žmonių informavimas. Susirinkimo vieta Susėdimas. Kas pradeda ir moderuoja susirinkimą?	2020-02-20. Darbotvarkė neskelbiama. Pranešta asmeniškai prieš keletą dienų. Pavaduotojos-metodinis kabinete. Visi susėdę prie ovalaus stalo. Susirinkimą pradeda ir moderuoja vadovas. Paaiškina, kokių klausimų visi susirinko. Kreipiasi vardais, <i>mergaitės</i> .
Atsakomybė ir atskaitomybė	
Ar yra kolektyvinis pasididžiavimas tuo, ką pasiekė komanda, įstaiga? Pabrėžiami asmeniniai pasiekimai ar kolektyviniai?	Kalbama apie tai, ką reikia padaryti. Kolektyvinio pasididžiavimo nesimato. Kalbama apie numatomas gauti lėšas iš savivaldybės (15 tūkst. Eur) lauko žaidimo aikštei. Užduotis – nuspręsti, kam ir kiek bus skiriama lėšų, kur įrengti aikštelę. Ieškoma bendro ir tinkamo sprendimo visiems, nesiekama vien sau naudos.
Bendravimas ir bendradarbiavimas	
Kokia yra grupės narių tarpusavio sąveika ? Kokia grupės narių sąveika su formaliais lyderiais ? Kiek sąveikoje atsispindi PL principai , t. y. abipusė priklausomybė (pvz., kiek rodoma iniciatyvos , kiek išklausoma vienas kito? Ar rodoma abipusė pagarba ?)	Grupės nariai išklauso vadovo. Teikia pasiūlymus, diskutuoja, ragina vienas kitą išsakyti nuomonę: „Tu sakyk, kokia tavo nuomonė?“ Vadovo kalbą išklauso, nesiginčija. Vadovas kartais ragina sakyti savo nuomonę, teikti pasiūlymus. Žmonės aktyvūs, nevengia kalbėti, tikslinasi informaciją, klausia, vadovas į klausimus atsako. Abipusė pagarba, iniciatyva rodoma. Darbuotojai, vadovas siūlo į šio klausimo sprendimą įtraukti ir kompetentingus ugdytinių tėvus žaidimo aikštelės įrengimo, lauko aplinkos sutvarkymo klausimais.
Dalyvavimas priimant sprendimus	
Ar remiamasi tuo, ką sako kiekvienas iš dalyvaujančių?	Taip, vadovas tariasi su darbuotojais, klausia jų nuomonės, atsižvelgia į ją. Sutariama, kad darbo grupė po mėnesio pateiks informaciją, kokią žaidimo aikštelę pirkti ir kur ją statyti. Vadovės žodžiai: „Per mėnesį visi kartu turime nuspręsti.“
Vadovo lyderystės kompetencijos	
Stebima vadovo iniciatyva dalytis lyderyste. Vadovas dalį darbų pasiėmė ir sau.	

Individualūs vidiniai veiksniai, ribojantys PL įgyvendinimą K7 švietimo įstaigoje

Kategorija	Subkategorija	Empirinio tyrimo teiginiai (indikatoriai)
Vadovo PL kompetencijos stoka	Vadovo nepasitikėjimas darbuotojais	<i>O direktorė, iš tos lyderystės, ji per daug sau užsikrauna. Ji vietoj to, kad ramiai direktoriautų, dar ima pavaduotojos darbus (FG, K7); Ne nesikišti [vadovas turėtų], bet pasitikėti. Kuruojantys asmenys neša atsakomybę už tam tikrą sritį ir tiesiog atiduoti [darbus, atsakomybę] (FG, K7).</i>
Darbuotojo PL kompetencijos stoka	Darbuotojų lyderių stoka	<i>Na o pas mus tai tikrai yra lyderių kiekvienoje srityje. Bet kartais yra tokių sričių, kur lyderių trūksta. Ir gaunasi taip, kad kiti turi pasukti galvą, kaip ten (FG, K7); Ūkio skyriui [trūksta, kas imtųsi lyderystės]... (FG, K7).</i>
	Priešišškai nusiteikę neformalūs lyderiai	<i>Bet yra labai įdomiai, kad tie lyderiai [neformalūs] keičiasi kartais. Aš čia taip galvoju, kuris iš jų yra pagrindinis, įtakingiausias? Manau, kad jie pagal situaciją, tie autoritetai ten dar yra (IV8); Turime tokią „pilkąją“ auklėtoją. Sėdi susirinkimų metu tyliai, kažkur kampe, emocijos veide jokios, bet jeigu vyksta klausimas aktualus kažkam, tai jos kaip ir nėra. Bet tikrai žinom, kad ten jos tikrai yra labai daug įdėta įdirbio, kad būtų tas klausimas iškeltas. Vadinasi, aš atsakomybės neprisiimu, aš čia ne prie ko, aš čia šalia (IV8).</i>
	Iniciatyvos stoka	<i>Yra dalis [pedagogų], kurie nori [rodyti iniciatyvą, veikti], daro, o yra dalis, kurie yra labai inertiški, judam, bet labai labai sunkiai (IV8).</i>
	Nenoras prisiimti atsakomybę	<i>Problema yra ta, kad pas mus lyderių yra daug, daug nori vadovauti, bet tokių, kurie norėtų prisiimti atsakomybę – nėra. (IV8); Nes jie [pedagogai] norėtų taip, kad aš [formalus vadovas] čia suvadovavau, aš pasakiau... (IV8); Jos [auklėtojos] visos bijo atsakomybės (IV8).</i>
	Nenoras keistis	<i>Yra tokia dalis tų tokių „pilkųjų“ auklėtojų, kurios labai kūrybiškai dirba grupėje, bet jos visiškai nereiškia jokių nuomonių. Ir jų ištraukti jau neina <...> (IV8).</i>
	Nenoras palaikyti kito idėjas	<i>Aš matau vieną auklėtoją, kuri yra potenciali lyderė ir ji turi visai neblogų idėjų. Bet jeigu jai nepatiko kito idėja, tai ji tiesiog neigia, nedalyvauja, visame tame reikale jos nėra. Ten kur jai patinka, tai ten ji žydi, tikrai daug padaro, o kitur jos nėra (IV8).</i>

Organizaciniai vidiniai veiksniai, ribojantys PL įgyvendinimą K7
švietimo įstaigoje

Kategorija	Subkategorija	Empirinio tyrimo teiginiai (indikatoriai)
Organizacinė kultūra	Subkultūros įtaka	<i>Tai yra šitas gyvenimas ir yra paralelinis gyvenimas. Dar kol kas yra (IV8); Pasako [kolegės nuomonę] vadovaujantis kitomis vertybėmis. Jos mano, kad turi teisę tai daryti (IV8); Pozityvių [lyderių] turiu. Bet paralelinis pasaulis nuteisia pozityvą. Visada. Nes neatitinka jų matymo, jų vertybių (IV8).</i>
	Profesinės sąjungos nuostatos	<i>Nes tai yra prieš įstaigą, tai yra prieš vadovus. Tai yra jų [neformalių lyderių] ta veikla (IV8); Tai jos [pedagogės] buvo susibūrusios [į profesinę sąjungą] kovoti su vadovu (IV8).</i>
	Darbuotojų rigidiškumas	<i>Tie patys žmonės, kurie dirbo su buvusiu vadovu 30 metų. Jie atėjo jauni. <...> Ir buvo tokie santykiai, jie dirbo taip ilgą laiką (IV8); Tas amžius, ta karta, kuri pripratusi prie socialistinio lenktyniavimo, prietų nuobaudų ir joms yra sunkiai. Tai vat čia problemą matau (IV8).</i>
	Iniciatyvų nepalaikantys santykiai	<i>Ir iš tiesų tik labai stiprūs žmonės gali čia pasilikti. Tai anksčiau čia buvę, yra įsibaiminę (IV8); <...> yra ta baimė. Baimė būti apkalbėtai kitų (IV8); Ir nenori, kad apie jo [darbuotojo] iniciatyvą kalbėtų kaip apie JO iniciatyvą. Norėtų, kad tai išneštum kaip savo, kaip aš dabar pasakiau (IV8).</i>
	Hierarchinio valdymo tradicija	<i>Gal reikėtų visų pirma kalbėti apie tai, koks valdymas buvo prieš tai. Jis buvo autokratinis (IV8); Ta tradicija, kad aš ateisiu ir tyliai susitarsiu, kad man kaip būtų geriau – čia buvo pagrindinė problema (IV8); Kaip ir sakau, mes turime tą didžiulę priešpriešą. Gal tie lyderiai, kurie dabar jau yra išėję, buvo tai įnešę, kad mes neturime dalytis nei su niekuo (IV8).</i>
	Pasipriešinimas pokyčiams	<i>Turėjau replikų atgal, kad „nori padaryti, kaip ten kitas darželis“, „jūs čia norite padaryti iš mūsų kažką tai“ (IV8); Tas pasipriešinimas, tai jis yra. Ir dabar dar yra (IV8).</i>

Išoriniai veiksniai, ribojantys PL įgyvendinimą K7 švietimo įstaigoje

Kategorija	Subkategorija	Empirinio tyrimo teiginiai (indikatoriai)
Nacionalinė švietimo politika	Per didelis pedagogų darbo krūvis	<i>Nes jeigu reikia neštis darbus į namus, tai jau blogai. Savo šeimą skriaudi. Ir kartais toks nusivylimas (FG, K7); Aš kaip vadovas [pavaduotojas ugdymui], manau, kad ir tų dokumentų, jų neturėtų būti tiek daug tam mokytojui. Tokio palengvinimo [reikėtų], kad daugiau dirbtų su vaikais, jiems dėmesį skirtų (FG, K7); Aš irgi manau, kad labai daug yra tos rašliavos nereikalingos. Kad mažai lieka laiko vaikui. Tie stebėjimai visi (FG, K7).</i>
	Ribotos vadovo galimybės	<i>Ir iš tikrųjų materialiai [paskatinti] nelabai galiu ką padaryti, nes yra sprendimai priimami ne mano. Kartu priimame sprendimus. Ir yra tokia nuomonė, kokia yra (IV8).</i>
	Švietimo įstaigos išorės kontrolės gausa	<i>Aš [pavaduotojas ugdymui] manau, kad iš tikrųjų, kad dokumentai kažkokie tai, ką mes privalome daryti [vadovaujantis įvairiais teisės aktais] ir kas sukelia nepatogumus [reikalavimų laikymasis, kontrolė] (FG, K7).</i>

PL dimensijų raiška K7 švietimo įstaigoje

Kategorija	Subkategorija	Empirinio tyrimo teiginiai (indikatoriai)
PL dimensija: atsakomybė ir atskaitomybė	Organizacinės struktūros sudarymas / keitimas	<i>Yra tam sudarytos grupės <...> Yra audito grupė. Įvaizdžio grupė, metodinė grupė <...> Paramos skyrimo. Vaiko gerovės komisija <...> Paskutinė dabar – vidaus darbo tvarkos taisyklių (FG, K7); Kūrybinės grupės kažkokiai veiklai darželyje (FG, K7).</i>
	Savivaldos formos	<i>Anksčiau negalėdavau to daryti, dabar jau naujas tėvų aktyvas [išrinktas] (IV8).</i>
PL dimensija: bendravimas ir bendradarbiavimas	Vykdamt veiklos priežiūrą	<i>Pagal mūsų miesto tradicijas, tai pavaduotojas ugdymui [atsakinga už ugdomosios veiklos priežiūrą]. O vadovas, kiek prieina, nes mūsų pagrindinė veikla ugdymas ir vadovas apie jį taip pat turi labai daug žinoti ir stebėti (IV8).</i>
	Vykdamt veiklos kokybės įsivertinimą	<i>Ir platų ir giluminį auditą [vykdėme], įvairiais klausimais. Tai ir pernai buvo padarytas platusis auditas, o šiemet mes ir nagrinėjame mikroklimatą (IV8).</i>
	Bendradarbiavimas projektuose	<i>Esame susitarę, kiekvieną mėnesį turime kūrybinę savaitę. Kaip ir trumpalaikis projektukas. Apklausos būdu, metų gale jos [auklėtojos] surašo, ką norėtų, galėtų ir paskui visos dirba (IV8).</i>

Kategorija	Subkategorija	Empirinio tyrimo teiginiai (indikatoriai)
PL dimensija: dalyvavimas priimant sprendimus	Dėl profesinio tobulėjimo / mokymosi	<i>Aš taip [gali priimti sprendimą pati dėl kvalifikacijos kėlimo]. (FG, K7); Anksčiau būdavo neleidžiama [priimti sprendimo], dabar vėl [vadovas] pradėjo leisti. Kai tapo direktore, pradėjo leisti. O kai buvo pavaduotoja – ne (FG, K7).</i>
	Dėl darbo sąlygų	<i>Leidžia, leidžia [kaip įsirengti darbo vietą ir pan.] (FG, K7).</i>
	Dėl personalo	<i>Skatinimo, motyvavimo [tvarkos aprašas yra](IV8); Buvo neseniai pavaduotojos konkursas, tai dalyvavo įstaigos tarybos atstovas, vaiko gerovės [komisijos] dalyvavo atstovas. Tai visos komandos daromos. Tai, ką mes privalome daryti [pagal įstatymus] (IV8); Tarkim man [pavaduotojai ugdymui], tai buvo konkursas ohoho. Su įrašinėjimais, su viskuo. (FG, K7); Paprastaiems darbuotojams, tai ne [nesudaroma komisija, neatsižvelgiama į nuomonę]. (FG, K7).</i>
	Dėl išteklių paskirstymo vidaus, lauko aplinkai	<i>Nors bandom daryti, kad ir paprasčiausius dalykus. Pvz. iki baldų pirkimo, nes joms dirbti. Dėl indaplovių lygiai taip pat. Ar verta pirkti, ar neverta, nes vis tiek yra priežiūra jų [auklėtojų padėjėjų] (IV8).</i>
	Dėl išteklių paskirstymo ugdymo aplinkai	<i>Ypatingai finansavimas. Tai joms [pedagogėms] aktualu be galo. Tai, lai sprendžia (IV8); „Kiekviena grupė gaunate po 100 Eur, surašote, ką jums nupirkti.“ Jos pačios [pedagogės] renkasi ir renkasi labai skirtingus daiktus (IV8).</i>

Individualūs ir komandos lygmens vidiniai veiksniai, *skatinantys* PL
įgyvendinimą S3 švietimo įstaigoje

Kategorija	Subkategorija	Empirinio tyrimo teiginiai (indikatoriai)
Vadovo PL kompetencija	Vadovo asmeninės savybės	<i>Aš manau, kad vadovui labai svarbu būti žmogumi, realiu, paprastu ir žemišku (IV3); Bet kuo labiau vadovas paprastas žemiškas, sukalbamas, kalbantis paprastais žodžiais, o ne esantis aukščiau, tuo paprasčiau įgyvendinti tą pasidalytą lyderystę (IV3).</i>
	Vadovo vertybinės nuostatos	<i>[PL svarbu] Nes kiekvienas atneša savo patirtis <...> jaučiasi svarbus ir prisidedantis. Tuomet kuriame dar didesnę vertę [įstaigai] (IV3).</i>
	Vadovo PL elgsena	<i>Ir savo pavyzdžiu visur visur dalyvauti. Nebūti tuo, kuris tik nurodinėja, aiškina (IV3); Tai ir projektus vykdant, visuomet pasitariam. Ir į ligoninę [įgyvendinti projekto veiklą] važiuoju kartu su direktore. Logopedai važiuoju ir direktorė važiuoju kartu su mumis (FG, S3).</i>
Vadovo pasitikėjimo kultūros iniciatyvos	Darbuotojų sąmoningumo apie PL didinimas	<i>Pirmiausia [kalbėjome], kad suburti darbų, stiprų kolektyvą. Ir profesine prasme, ir žmogiškąja prasme (FG, S3) Na aš irgi prisimenu, kad, kaip sakė Z., [kalbėjome] kolektyvą kaip į kumštį suimti. <...> To skaldyk ir valdyk jau tikrai nebėra. Bent jau bandom į kumštį (FG, S3).</i>
	Darbuotojų PL potencialo atskleidimas	<i>Pas mus jau dabar atsiranda toks dalykas, kaip pokalbis kartą per metus apie visą darbą. Kaip man sekėsi visas tas darbas, ką aš įgyvendinau, ką ne, ko aš tikejau, ko aš norėčiau, ko iš manęs tikisi. Pas mus dabar tas atsiranda. Ir tas iš tikrųjų be galo džiugina (FG, S3); Ir tas išklausymas ir suderinimas kai kurių darbų tiesiog aptarimas, kaip geriau, kodėl taip, ne kitaip (FG, S3).</i>
	Darbuotojų PL palaikymas	<i>Tai aš galvoju, kad gal daugiau reikėtų dirbti su tais, kurie turi idėjų. Tuomet kažkoku būdu, automatiškai jie įtraukinėja ir tuos kitus (IV3); Norit – prašom, rodykit idėjas. Niekas [vadovas] nieko nedraudžia. (FG, S3).</i>
	Darbuotojų PL skatinimas	<i>Man atrodo, kuris darbuotojas beateitų, jis visada gauna pritarimą ir dar tų minčių, kad dar toliau eiti, kad nesustoti. Va tas svarbiausia, kaip aš suprantu. Direktorė nori, kad tik pirmyn judėtų (FG, S3).</i>
	Darbuotojų PL potencialo didinimas	<i>Iš tikrųjų tai labai padėjo muzikė atėjusi, kuri sugeba labai gražiai, pozityviai suburti, užkurti, įtikinti, kad reikia daryti, bet gerąja prasme. Kuria mikroklimate gerą, įveiklina labai. Tai šitas labai ryškus žmogus yra (IV3); Socialinė pedagogė daro ne visai pareiginės jos srities dalykus, tiek neformalioje veikloje, tiek projektų lygmenyje. Įsitraukia į labai skirtingas veiklas ir sugeba kitus įtraukti (IV3).</i>

Kategorija	Subkategorija	Empirinio tyrimo teiginiai (indikatoriai)
Darbuotojo PL kompetencija	Darbuotojai lyderiai	<i>Iš auklėtojų irgi matau, kad yra lyderių tų tokių stipresnių, pas kuriuos ateina ir konsultuojasi kitos, stebi, žiūri. Imu pavyzdį iš tų žmonių. Tariausi, kaip reikėtų padaryti (IV3); Bet jei dabar kalbame apie visas sritis, tai jei popamokinė veikla, mūsų sekretorė irgi toks lyderis. Ateina, užveda. Ar važiuojam kur, ar einam – prisijunkite [pakviečia] (FG, S3).</i>
	Darbuotojai, palaikantys PL	<i>Yra tie žmonės, kurie kuria dar kitokią tą pridėtinę vertę. To gero klimato. Sakykime, ta pati sekretorė. Ji sugeba. Kai jos nėra, aš [vadovas] jaučiu didžiulį stygių (IV3); Labai geranoriškai, sugeba su žmonėmis sukombinuoti [socialinė pedagogė]. (IV3); Iš sekretorės energijos daug ateina. Jeigu sveikata nelabai, iš karto pasveiksti greit ir važiuoji [su kolektyvu] (FG, S3).</i>
	Pokyčių priėmimas	<i>(FG, S3): Ir nebijoti būti tuo lyderiu. Nes mano požiūriu, dar kiti bijo. <...> Bet jeigu pabandžius, tai gal tu dar ir geriau sugebėsi. Bet šiek tiek dar yra tos baimės. <...> Kad nebijoti, pabandyti. Na gerai, suklysiu, na ką? Kitą kartą dar geriau padarysiu. (FG, S3): Pasitikėjimas savimi, pasitikėjimas kolegėmis ir pozityvus požiūris į viską.</i>
Vadovų komanda	Darni vadovų komanda	<i>Mes [vadovas ir pavaduotoja] labai daug apie ką komunikuojame, bet aš absoliučiai pasitikiu jos kompetencija (IV3); Ir aš leidžiu visas tas pastabas susakyti [pedagogams], visus dokumentus, kas liečia ugdymą, rengti. Tai va čia ta vieta, kur man ramu yra (IV3).</i>

Organizaciniai vidiniai veiksniai, *skatinantys* PL įgyvendinimą S3 švietimo įstaigoje

Kategorija	Subkategorija	Empirinio tyrimo teiginiai (indikatoriai)
Organizacinė kultūra	Kolegų palaikymas/ įvertinimas	<i>Patikėjo vienas, dar du ir dar kartu eina trys. Na tada tau tikrai viskas pakilo ir tau, pasirodo, sparnai išaugo ir tu gali. Tuomet tikrai galima kažką ir padaryti. Gal žodinis [palaikymas](FG, S3).</i>
	Kolegų pavyzdys	<i>Nesinori pasilikti gale [nuo darbuotojų lyderių]. Bėgam iš paskos, o gal jau ir šalia einame. Lygiuojamės (FG, S3).</i>
	Neformalus darbuotojų bendravimas	<i>Net ir neformalus renginiai. <...> Nori nenori žmonės susilipina, kitaip vienas į kitą pradeda žiūrėti. Jie nori atsiriboti nuo to neformalaus, bet kai pabūna, puikiai viskas (IV3); Šventes jau kartu pradedame išeiti. Kalėdinis renginys ar kažkur. Kavinėse kartu pasėdime. Neformalaus bendravimo daugiau tokio. Rytai susėdame. Atrodo ir tas darbas nenukenčia, o pakeli sau darbo nuotaiką (FG, S3); Nežinau, kiek anksčiau yra buvę, bet dabar tas miuziklas, su visa bendruomene, tai tikrai manau, kad buvo didžiulis pasiekimas. Kai ir tėveliai, ir darbuotojai, ir vaikai visi dalyvavo. Čia tikrai buvo labai. Ir visi patenkinti labai buvo. Didžiulis darbas buvo padarytas <...> Na, mūsų bendri suėjimai, tai pyragų diena... (FG, S3).</i>
Organizacinė struktūra	Bendravimo / bendradarbiavimo tinklai	<i>Tai mes turime grupę, kur jei viena turi svarbią informaciją, permeta žinutę ir visos gauna. Ir tada jau reaguojame kažkaip. Kas sutinka, kas nesutinka (FG, S3); Auklėtojų ir administracijos [Messenger grupė](FG, S3); Google diską turime dabar, kur dedam seminarus visus (FG, S3); Dar musudarzelis.lt Extra kokie dalykai. Auklėtojoms čia daugiau (FG, S3); Dar penkiaminutės. Kai kas pribrešta (FG, S3).</i>
	Darbuotojų skatinimo, motyvavimo sistema	<i>Jiems [darbuotojams] turbūt tas moralinis įvertinimas [svarbu], pasakymas, tiesiog pamatymas, kad jie tai daro (IV3); Aišku, pagrindinis, tai gauni metų pabaigoje [premiją/priemoką] <...> Bet žodinis, tai visapusiškai ir visada <...> Ir mes dar dedame visą informaciją Facebook, talpiname, tai dar po kiekvieno džiugesio, tai tikrai gausi (jei direktorė nėra užsiėmusi), tai tikrai kiekvienai asmeniškai, su vardu netgi padėkos, įrašys (FG, S3).</i>
	Darbuotojų įtraukimas į darbo grupes / komandas	<i>Pagal pajėgumą skirstoma ir į darbo grupes. Bent siūlo [direktorė]. Pasikalbėjus su direktore [individualių pokalbių metu], ji atsirenka kažkaip (FG, S3).</i>

Išoriniai veiksniai, *skatinantys* PL įgyvendinimą S3 švietimo įstaigoje

Kategorija	Subkategorija	Empirinio tyrimo teiginiai (indikatoriai)
Tėvų bendruomenė	Tėvai, pritarantys PL iniciatyvoms	<i>Tėvai yra tai, kas padeda vadovui (IV3); Ir tėvai labai geranoriški, kiek teko bendrauti (FG, S3).</i>
	Tėvai, turintys PL kompetencijų	<i>Manau, čia didžiulis plusas, kad tėvai ateina ir nori daryti kažką (FG, S3).</i>

Individualūs vidiniai veiksniai, *ribojantys* PL įgyvendinimą S3 švietimo įstaigoje

Kategorija	Subkategorija	Empirinio tyrimo teiginiai (indikatoriai)
Darbuotojo PL kompetencijos stoka	Baimė veikti / nepasitikėjimas savimi	<i>Kaip čia aš dabar pasirodysiu? Gal ne. Aš taip nesugebėsiu. Aišku, visiems jos yra [baimės]. Bet iki tiek, kad kiti atsisako [daryti], tiek tų baimių (FG, S3); Kitą kartą baimė klaidų mus stabdo. Neleidžia [veikti] (FG, S3); Individualių pokalbių metu paaiškėjo, kad nedrįsta, galvoja „galima pasakyti, ką aš sugalvojau?“ (IV3).</i>
	Iniciatyvos stoka	<i>Dėl iniciatyvos tai pasakyčiau, kad puse kolektyvo jau drąsiai iniciatyvas išsako. Bet individualių pokalbių metu paaiškėjo, kad kiti nedrįsta, galvoja „galima pasakyti, ką aš sugalvojau?“ (IV3); Čia kartais man atrodo net skaudi sritis. Nes vieniems tu gali atiduoti tą savarankiškumą, bet matosi, kad jis tiesiog nenori tų dalykų daryti. Ir jis nori tik tiek, kiek jam liepė, pasakė. O jei nesakė, tai dar geriau, nereikia (IV3).</i>
	Darbuotojų lyderių stoka	<i>Bet dar nelabai yra su kuo pasidalyti lyderyste. Iš kai kurių žmonių tik (IV3).</i>
	Nenoras priimti atsakomybę	<i>Terminų nesilaikymai dar labai gajus, atsakomybės momentas dar neišspręstas. Jiems duodi tą pasidalytąją, bet atsakomybės dar ne visuomet yra (IV3); Mane šokiruodavo kai kurios detalės, kad turiu važiuoti lėkštę nupirkti kartu, nes ūkvedys negali vienas to padaryti. Aš to nesuprantu, man tai nepriimtina (IV3).</i>
	Atskaitomybės stoka	<i>Aš visuomet jiems akcentuoju, kad aš pati turiu pareigybės aprašymą ir aš turiu turėti laiko, kada juos daryti. Ir, kad jie turi atitinkamus savo darbus. (IV3).</i>

Organizaciniai vidiniai veiksniai, ribojantys PL įgyvendinimą S3 švietimo įstaigoje

Kategorija	Subkategorija	Empirinio tyrimo teiginiai (indikatoriai)
Organizacinė kultūra	Betikslių konkurencijos santykiai	<i>Jos [auklėtojos] labai skaudžiai reaguoja, kai giri žmogų už kažkokį nuveiktą darbą arba žmogus dalijasi kažkoku įdomiu girdetu dalyku. Ir jos iš karto pereina į gynybinę poziciją, kad mes vadinasi dabar esame blogos, nes mes nesame to padarę (IV3);</i>
	Iniciatyvų nepalaikantys santykiai	<i>Aš nenoriu daryti, nes apkalbės, išjuoks, tai man geriau nieko nedaryti. Turiu idėjų, bet tiesiog jų niekam nerodau (IV3); Riboja, tai gal nenoras kitų įsitraukti (FG, S3).</i>
	Hierarchinio valdymo tradicija	<i>Aš iš jų suprantu, kad anksčiau buvo patogu žinoti, ką tau konkrečiai liepė, labai siaurai. Ir kitas dalykas – niekada apie nieką galvoti nereikia, šalia būna vadovas ir visuomet kontroliuoja ką tu darai, kaip tu darai, kaip ten viskas vyksta (IV3).</i>
Organizacinė struktūra	Neinstitucionalizuota praktika	<i>Neįtraukiau to [kolegialaus mokymosi] į planą, bet apie tai yra nuolat kalbama, nuolat išlenda tos temos. Gal daugiau individualus tas kalbėjimas (IV3).</i>
	Dalies darbuotojų įtraukimas į bendravimo / bendradarbiavimo tinklus	<i>Mes [auklėtojų padėjėjos] daugiau iš lūpų į lūpas. Susitinkame, prie virtuvės, aptariame, kas ir kaip (FG, S3).</i>

PL dimensijų raiška S3 švietimo įstaigoje

Kategorija	Subkategorija	Empirinio tyrimo teiginiai (indikatoriai)
PL dimensija: atsakomybė ir atskaitomybė	Organizacinės struktūros sudarymas / keitimas	<i>Pasidarėme tris grupes: įstaigos įvaizdžio, strateginių dokumentų rengimo, įstaigos įsivertinimo komandą. IV3; Ir jos [auklėtojos] tas grupes formuojasi pačios. IV3; Bet ten [grupėje] yra toks pasidalijimas. Jos pačios [pedagogės] ir planus susidarinėja, kaip ką daryti, ir terminus. IV3; Ir yra darbo grupės, pavyzdžiui įvaizdžio kūrimo darbo grupė. (FG, S3)</i>
	Savivaldos formos	<i>Su tėvais irgi buvo labai gražus startas aktyvo. Susirinkome juos ir Kalėdų planavimas buvo, visų kalėdinių renginių strategavimo. <...> Atidavėme jiems [tėvams] komunikavimą, kad jie visus mūsų susitarimus perduotų [kitiems tėvams]. (IV3)</i>
	Atsakomybė ne pagal pareigybės	<i>Kažką dar [papildomai] turim nuveikti [auklėtojų padėjėjos]. (FG, S3); Socialinė pedagogė daro ne visai pareiginės srities dalykus, tiek neformalioje veikloje, tiek projektų lygmenyje. Įsitraukia į labai skirtingas veiklas ir sugeba kitus įtraukti. (IV3)</i>

Kategorija	Subkategorija	Empirinio tyrimo teiginiai (indikatoriai)
PL dimensija: Bendravimas ir bendradarbia- vimas	Planuojant	<i>Jos pačios [auklėtojos] sudiktuoja kokių renginių norėtusi, tuomet darome sąrašą – kokie yra renginiai ir kas norėtų dirbti. (IV3)</i>
	Teikiant paramą kolegoms	<i>Mes gal to neįforminome, bet tikrai apie tai kalbėjom. Ir su auklėtojomis, pas kurias atėjo nauji porininkai, apie tai, kad jūs esate šeimininkės. Ir kaip mes turime pagelbėti tiems, kurie atėjo. (IV3); Pavyzdžiui, socialinė pedagogė. Buvo paprašyta logopedės, kad jai padėtų, kad paaiškintų dokumentus, padėtų. Ir paskui net padėjo. Sako „aš jaučiu, kaip mane globoja“. (IV3)</i>
	Vykdamas veiklos priežiūrą	<i>Kiek vykdu priežiūrą, niekuomet nebūna, kad vienas žmogus tai darytų. Ar tai būna komanda kažkokia, ar susėdam administraciniame susirinkime ir tą sritį apšnekame – kaip dabar čia mums sekasi? Ugdytas, tai einame abi su pavaduotoja <...> (IV3); Jos [auklėtojos] labai gražiai išsiginčino savo stipriąsias vietas, ką norėtų veikti ir kur save mato, kur stiprios. (IV3)</i>
	Vykdamas veiklos kokybės įsivertinimą	<i>Pedagogai, tėvai, vaikai buvo įtraukiam [į įsivertinimą], rašė mintis. Orientavomės į Geros mokyklos [konceptijos] principus. (IV3); Reikėjo parašyti [klausimynę], kiek tau tai svarbu ar nesvarbu, kad galėtum lyginti, kaip mato tėvai, kaip mato pedagogai. (IV3); Mes dar turėjome raštu formą, pildėme savo visokius per metus pasiektus pasiekimus. Ko aš noriu, kaip toliau save realizuosiu darbe. (FG, S3)</i>
	Siekiant profesinio tobulėjimo / mokymosi	<i>Dėl kvalifikacijos tobulinimosi, kaip ir pavaduotoja sakė. Jei tu esi su spec. poreikių vaikais, tai tu kažką ir žiūri su kvalifikacija. Jei yra darželis su sveikatos stiprinimu, tai ir žiūrim su sveikatos stiprinimu. Tai ir neįmanoma niekur kitur. (FG, S3)</i>
	Siekiant grįžtamojo ryšio	<i><...> turėjome su kiekvienu pedagogu asmeninį pokalbį <...> (IV3); Aptarėme su kiekvienu labai konkrečiai kur kiekviena gali augti. Ir jos jaučiasi stiprios, kiekviena žino, kur judėti ir gali kurti tą pridėtinę vertę savo lygmeny, savo pajėgume. Ir jos nebus tarpusavyje lyginamos. (IV3); Mes [auklėtojų padėjėjos] irgi einame pas direktorę [individualiam pokalbiui] ir turime tris užduotis per metus įvykdyti. (FG, S3)</i>
	Projektinėje veikloje	<i>O įvaizdžio grupė dirba su įvairiais dalykais. Tiek su apipavidalinimu, tiek su renginių organizavimu. Net projektai įvairiais. (IV3)</i>
PL dimensija: dalyvavimas priimant sprendimus	Dėl asmens profesinio tobulėjimo / mokymosi	<i>Jos susirašė savo poreikį. Po metų žiūrėsime ar tas poreikis buvo tinkamai susiplanuotas ar nepavyko, ar buvo ar nebuvo kur nueita, ar poreikis pasikeitė, ar kas ten atsitiko. (IV3) Pavyzdžiui, kad ir auklėtojų kvalifikacijos kėlimą mes aptariame. Bet auklėtojos paskui pasirenka. <...> Kam pirmenybę teikti. (FG, S3); Mes irgi su direktore</i>

Kategorija	Subkategorija	Empirinio tyrimo teiginiai (indikatoriai)
		<i>kalbėjom, sakė, kad jei kokie kursai auklėtojų padėjėjoms atsirastų, mes irgi mielai sudalyvautume. (FG, S3)</i>
	Dėl darbo sąlygų	<i>Dėl darbo sąlygų gali priimti sprendimus ir jie [darbuotojai] dažnai teikia pasiūlymus. Ir tie pasiūlymai yra svarstomi. Buvo svarstymų dėl šeiminkėlių darbo laiko pakeitimo, grafikų peržiūrėjimo ir pan. (IV3); Kiekviena grupė savo įvaizdį keičiasi, kas artimiau yra tai auklėtojai, kokią pasirenka sritį. <...> Dar turime planus, ką įgyvendinsime, laukiame baldu. (FG, S3)</i>
	Dėl ugdymo proceso priežiūros	<i>Dabar rinkome daug informacijos. Kaip sekasi grupes formuoti, lauke veiklas vesti, nekontaktines valandas planuoti ir t.t. Daug grįžtamojo ryšio rinkome, bet mes apibendriname ir atiduodame joms, per bendrus susirinkimus <...> (IV3)</i>
	Dėl ugdymo kokybės užtikrinimo	<i>Bet labai norime, kad pačios auklėtojos priimtų sprendimus. Išlaukiame, siūlom, bet kad pačios, kad būtų jų sprendimai. Kas joms patinka, kuo domisi, kokie hobiai. <...> Tuomet ir gausis tos grupės skirtingos. (FG, S3) Apie vaikų perkėlimą iš grupių buvo bendras sprendimas. Aptarta, dėl kokių priežasčių kelsime, paliksime. (FG, S3)</i>
	Dėl personalo	<i>Netgi dabar darbuotojų priėmimo sprendimas ne mano. <...> sudaryta grupė, tiek tėvų atstovas <...> suinteresuoti specialistai pakviečiami, kurie turės dirbti su tuo žmogumi, bus santykis. (IV3)</i>
	Dėl vidaus / lauko aplinkos	<i>Tuo klausimu [įvaizdžio] su direktore mes tikrai daug tariamės. Į nuomonę atsižvelgiama tai tikrai. (FG, S3); Aplinkas labai stipriai stengiasi atnaujinti [direktorė], tariasi. (FG, S3); Pasitarėme su direktore ir nusprendėme sodinti savo lysvėje vaistažoles. Patys užauginsime, paskui su vaikučiais gersime. (FG, S3)</i>
	Dėl ugdymo aplinkos	<i>Būna, kad formuojame lentelę, apklausos formą, siunčiam, duodam protingą terminą užpildyti. Surenkame, apibendriname. Tas pačias priemones – kokių joms [auklėtojoms] reikia? (IV3); Ir kabinetus kitaip persiformuoja, susako ko nori. Aš sakau, mano darbas sužinoti, ko jūs norite ir padaryti tai. (IV3)</i>

Visuotinio darbuotojų susirinkimo stebėjimo protokolas S3 švietimo
įstaigoje

Bendra informacija apie susirinkimą	
Data. Dienotvarkė. Žmonių informavimas. Susirinkimo vieta. Susėdimas. Kas pradeda susirinkimą ir kas moderuoja?	2019-11-12. Iš anksto dienotvarkė skelbiama nebuvo. Informuota susirinkimo pradžioje. 1-as klausimas – įstaigos reorganizavimas. Parašytas skelbimas dieną prieš susirinkimą. Aktų salėje. Visi darbuotojai susėdo puslankiu, dviem eilėmis, vadovas prieš visus. Pradeda ir susirinkimą moderuoja vadovas. Susirinkimas vestas du kartus , kad jame galėtų dalyvauti visi darbuotojai.
Atsakomybė ir atskaitomybė	
Ar yra kolektyvinis pasididžiavimas tuo, ką pasiekė komanda, įstaiga? Pabrėžiami asmeniniai pasiekimai ar kolektyviniai?	Vadovas, kalbėdamas apie švietimo įstaigą, darbuotojus vartoja žodį <i>mes</i> .
Bendravimas ir bendradarbiavimas	
Kokia yra grupės narių tarpusavio sąveika ? Kokia grupės narių sąveika su formaliais lyderiais ? Kiek sąveikoje atsispindi PL principai , t. y. abipusė priklausomybė (pvz., kiek rodoma iniciatyvos , kiek išklausoma vienas kito? Ar rodoma abipusė pagarba ?)	Žmonės bendrauja tarpusavyje, pajuokauja. Atmosfera rami. Nors darbuotojai darbotvarkės nežinojo, įtampos nesijaučia. Vadovas ragina užduoti klausimus, kviečia užėiti į kabinetą kitu laiku, jei tik kils klausimas. Stebimi abipusė pagarba, pasitikėjimu grįsti santykiai. Vadovas kalbina daugelį žmonių, kreipiasi vardu, <i>kolegos</i> . Visą susirinkimą vedė ramiai, užtikrintai, stengėsi parodyti pokyčių privalumus, ramino dėl galimų grėsmių. Žmonės klausimų uždavė nedaug, įtampos, susierzinimo po susirinkimo nesijautė.
Dalyvavimas priimant sprendimus	
Ar remiamasi tuo, ką sako kiekvienas iš dalyvaujančių?	Visi, kurie norėjo, uždavė klausimus, išsakė savo nuomonę.
Vadovo PL kompetencijos	
Vadovas atskleidė PL kompetencijas, rodė pagarbą darbuotojams, skatino išsakyti savo nuomonę, klausti, įsiklausė į jų nuomonę. Ir vadovas dėliojo kėdes darbuotojams susėsti.	

Pedagogų tarybos posėdžio stebėjimo protokolas S3 švietimo įstaigoje

Bendra informacija apie susirinkimą	
Data. Dienotvarkė. Žmonių informavimas. Susirinkimo vieta. Susėdimas. Kas pradeda susirinkimą, kas moderuoja?	2019-12-11. Darbotvarkė iš anksto skelbiama nebuvo. Informuota susirinkimo pradžioje. Parašytas skelbimas dieną prieš susirinkimą. Aktų salėje. Visi darbuotojai susėdo puslankiu, viena eile, vadovas prieš visus. Pradeda ir susirinkimą moderuoja vadovė.
Atsakomybė ir atskaitomybė	
Ar yra kolektyvinis pasididžiavimas tuo, ką pasiekė komanda, įstaiga? Pabrėžiami asmeniniai pasiekimai ar kolektyviniai?	Yra kolektyvinis pasididžiavimas tuo, ką pasiekė švietimo įstaiga. Vadovas aptaria 2019 m. veiklą, įvardija, kas yra padaryta, mini atsakingus, pasidžiaugia nuveiktais darbais, vartoja frazes „mes“, „fantastinis įdirbis“, „kai sudedi viską, kas nuveikta per metus, atrodo vau“.
Bendravimas ir bendradarbiavimas	
Kokia yra grupės narių tarpusavio sąveika? Kokia grupės narių sąveika su formaliais lyderiais? Kiek sąveikoje atsispindi PL principai, t. y. abipusė priklausomybė (pvz., kiek rodoma iniciatyvos, kiek išklausoma vienas kito? Ar rodoma abipusė pagarba?)	Žmonės bendrauja tarpusavyje, pajuokauja. Atmosfera rami. Įtamos nesijaučia. Ragina vienas kitą atsakyti į vadovo klausimus, pritaria, klausia, diskutuoja. Vadovas ragina užduoti klausimus, išsakyti savo nuomonę. Žada visiems persiųsti strateginį ir metinį veiklos planą, prašo pasakyti savo nuomonę: „Gal kažko neįrašėme, gal kažką reikia daryti kitaip?“ Priima susitarimą, kurį pasiūlė darbuotojai. Susirinkimą vadovas veda ramiai, užtikrintai, neigiamus pastebėjimus išsako ramiai, konkrečiau paaiškina. Dėmesį skiria bendravimo ir bendradarbiavimo stiprinimui. Įvardija šią sritį, kaip įsivertinimo metu atskleistą silpnąbę. „Bendradarbiavimo stoka ir komunikacija, problemos išryškėja visose srityse. Labai aiškiai jaučiasi, kad gerai buvo tik metiniai pokalbiai.“ „Komunikacija – man dėl jos skauda. Norėtuši, kad būtų kuo mažiau nesusišnekėjimo. Norisi tą sritį susitvarkyti.“
Dalyvavimas priimant sprendimus	
Ar remiamasi tuo, ką sako kiekvienas iš dalyvaujančių?	Kas norėjo, uždavė klausimus, išsakė nuomonę, į ją buvo atsižvelgta. Vadovas: „Gerai, tegul bus toks bendras mūsų susitarimas.“ Sutaria bendravimo ir bendradarbiavimo sritį imti kaip pagrindinę kitų metų tobulinamą sritį. Pristatomas naujas švietimo įstaigos logotipas, grupių pavadinimai, ženklai (kūrė dailininkas, atrinko, galvojo pavadinimus įvaizdžio grupė). Vadovas: „Jei turite pastebėjimų, dabar sakykite“, „Būkite lojalios, gali jums ir nepatikti, bet jei sutariame visi, tai sutariame.“
Vadovo PL kompetencijos	
Vadovas atskleidė PL kompetencijas, rodė pagarbą darbuotojams, skatino išsakyti savo nuomonę, klausti, įsiklausė į jų nuomonę: „Turite informuoti administraciją, jei kažkas įvyksta. Niekas ant jūsų nepyks. Net ir gerus dalykus, jei kažką darote, turite informuoti. Taip, kaip dabar yra, negali būti. Galite informuoti mane per bet kurį kanalą. Turime išgyvendinti tą baimės jausmą.“ „Šeimininkutės taip pat turi prisidėti. Reikia visų mūsų susitelkimo. Jūs esate komanda.“ Paskutinį klausimą – susitarimą dėl renginio organizavimo spęsti paliko pedagogams.	

Veiksniai, skatinantys PL įgyvendinimą švietimo įstaigose

Kategorija	Subkategorija	Švietimo įstaigos		
		A8	K7	S3
Individualūs vidiniai veiksniai				
Vadovo PL kompetencija	Vadovo vertybinės nuostatos	+	+	+
	Vadovo PL žinios	+	-	-
	Vadovo nuolatinis mokymasis	+	-	-
	Vadovo PL elgsena	+	+	+
Vadovo pasitikėjimo kultūros iniciatyvos	Vadovo asmeninės savybės	-	-	+
	Darbuotojų PL palaikymas	+	+	+
	Darbuotojų PL skatinimas	+	+	+
	Tėvų PL palaikymas	+	-	-
	Darbuotojų PL potencialo didinimas	-	+	+
Darbuotojo PL kompetencija	Darbuotojų sąmoningumo apie PL didinimas	-	-	+
	Darbuotojų PL potencialo atskleidimas	-	-	+
	Darbuotojai lyderiai	+	+	+
	Darbuotojai, palaikantys PL	-	-	+
	Pokyčių priėmimas	-	-	+
Komandos lygmens veiksniai				
Vadovų komanda	Darni vadovų komanda	-	+	+
Organizaciniai vidiniai veiksniai				
Organizacinė kultūra	Kolegų palaikymas, įvertinimas	+	-	+
	Kolegų pavyzdys	+	-	+
Organizacinė struktūra	Neformalus darbuotojų bendravimas	+	+	+
	Darbuotojų skatinimo/ motyvavimo sistema	+	+	+
	Bendravimo/ bendradarbiavimo tinklai	+	+	+
	Darbuotojų įtraukimas į darbo grupes / komandas	+	+	+
Išoriniai veiksniai				
Vietos švietimo bendruomenė	Švietimo įstaigų vadovų savivaldybėje bendruomenė	+	-	-
	Alumnų, profesiniai tinklai	+	-	-
Nacionalinė švietimo politika	Projekto „Lyderių laikas“ veiklos	+	-	-
	Tėvai, pritariantys PL iniciatyvoms	-	+	+
Tėvų bendruomenė	Tėvai, turintys PL kompetencijų	-	+	+

Veiksniai, ribojantys PL įgyvendinimą švietimo įstaigose

Kategorija	Subkategorija	Švietimo įstaigos		
		A8	K7	S3
Individualūs vidiniai veiksniai				
Vadovo PL kompetencijos stoka	PL vadybos patirties stoka	+	-	-
	Vadovo nepasitikėjimas darbuotojais	-	+	-
Darbuotojo PL kompetencijos stoka	Nenoras keistis	+	+	-
	Iniciatyvos stoka	+	+	+
	Vidinės motyvacijos stoka	+	-	-
	Nenoras prisiimti atsakomybę	+	+	+
	Darbuotojų lyderių stoka	-	+	+
	Priešiškausi nusiteikę neformalus lyderiai	-	+	-
	Nenoras palaikyti kito idėjas	-	+	-
	Baimė veikti / nepasitikėjimas savimi	-	-	+
Pavadootojo ugdymui PL kompetencijos stoka	Atskaitomybės stoka	-	-	+
	Iniciatyvos stoka	+	-	-
	Atsakomybės stoka	+	-	-
Komandos lygmens veiksniai				
Nedarni vadovų komanda	Požiūrių į naujoves skirtumas	+	-	-
	Nevienodi reikalavimai darbuotojams	+	-	-
Organizaciniai vidiniai veiksniai				
Organizacinė kultūra	Iniciatyvų nepalaikantys santykiai	+	+	+
	Hierarchinio valdymo tradicija	+	+	+
	Pasipriešinimas pokyčiams	+	+	-
	Betikslių konkurencijos santykiai	-	-	+
	Subkultūros įtaka	-	+	-
	Profesinės sąjungos nuostatos	-	+	-
Organizacinė struktūra	Darbuotojų rigidiškumas	-	+	-
	Dalies darbuotojų įtraukimas į bendravimą / bendradarbiavimo tinklus	-	-	+
	Neinstitucionalizuota praktika	-	-	+
Išoriniai veiksniai				
Nacionalinė švietimo politika	Per didelis pedagogų darbo krūvis	+	+	-
	Ribotos vadovo galimybės	-	+	-
	Švietimo įstaigos išorės kontrolės gausa	-	+	-
Vietos savivaldos švietimo politika	Betikslių konkurencijos tarp įstaigų skatinimas	+	-	-
	Ribotos finansinės galimybės	+	-	-

SUMMARY

Relevance of the research. Distributed leadership (“DL”), as a competence and process, becomes the object of interdisciplinary research and is studied by psychologists, sociologists, educologists, managers, etc. Scientists note that managerial leadership alone is no longer sufficient for the 21st century organisations. The changing environment changes the goals of the public sector, the attitude towards leaders and their role in the organization and local community. The need for a different management culture in organizations, the necessity for managers to develop their own leadership skills and opportunities as well as of other members of the organization become relevant. According to Storey (2016), increased societal complexity and a faster pace of changes determines the greater need for leadership in organizations.

DL becomes the basis and distinguishing feature of the theoretical concept of other leadership models and styles (for example, leadership for learning, innovative leadership, etc.); therefore, the interest in DL is growing in various countries, spheres of activity and organizations. In order to discover the models of DL implementation that are both theoretically and practically justified, it becomes scientifically relevant to look into the specifics of this phenomenon in the areas and organizations that are still little researched, thus contributing to the development of leadership theories.

It is recognized that DL is currently one of the ways to achieve the long-term and short-term goals, which have a positive impact on the performance of organization. Therefore, researchers no longer need to prove that DL is effective, but more attention should be paid to the analysis of how this leadership is implemented in practice, what problems are encountered in its implementation, which methods of DL implementation are the most efficient. According to Harris, Spillaine (2008), DL effectiveness depends on the context in which leadership is distributed and the main purpose of distribution. The authors claim that the mere flattening of the hierarchy or transfer of leadership does not necessarily become distributed leadership in the organization. Moreover, that does not automatically improve the performance of the organization. The nature and quality of leadership practice are important.

According to Currie, Lockett, Suhomlinova (2009), researchers not only highlighted the most important features and advantages of DL, but also developed a theoretical basis for promoting DL as a “tool” to increase organizational efficiency and as “democratic goodness”. As Halász (2011)

notes, the research-based message about the importance of leadership has been heard not only by politicians in several EU countries but also by the ones at the community level; therefore, the development of leadership in education institutions has become a priority of European policy. According to Hartley (2009), DL is rather attractive because it resonates with the idea of democratic power-sharing. The governments support DL as an opportunity to ease the workload of heads of education institutions and as a motivator for educators to choose a managerial position. Such view of and support for DL from political, economic, intellectual, and cultural perspectives increase its attractiveness in practice (Hartley, 2009).

In Lithuania, for more than a decade, there has been a shift in education policy towards the implementation of leadership (and DL), which is reflected in the *Lithuania's Progress Strategy "Lithuania 2030"* (2012), the *National Education Strategy 2013–2022* (2013), and the *Law on Education of the Republic of Lithuania* (1991, current version of 01/01/2021). Leadership ideas are disseminated in the Good School Conception (LR Ministry of Education and Science, 2015), which states that management and leadership in a school must be distributed. *Projects to promote leadership* initiated by the Ministry of Education, Science and Sports of the Republic of Lithuania play an important role in the dissemination of leadership ideas in Lithuania. One of the recent documents outlining policies and measures to create a coherent system for growing leaders in education and ensuring social justice is the *Guidelines for Strengthening Leadership and Management in Education Institutions* (2020).

According to Currie et al. (2009), although laws regulate and encourage the distribution of leadership within and outside education institutions, the educational context is sensitive to various imperatives; therefore, it may be inappropriate or even harmful to transfer leadership models from other sectors (Jones, Harvey, 2017). Hairon, Goh (2015), Liu (2020) state that not only a better understanding of the DL anatomy is needed, but it is also important to understand the problems of contextual leadership in order to transfer or adapt the models in other countries and in different cultural environments. The importance of socio-cultural context is highlighted by Spillane, Halverson, Diamond (2001), who argue that it is the key element of leadership practice that fundamentally determines its form, as leadership practice is the interaction of leaders in their social and material situation. Organizational culture is an important factor in determining the transition to DL culture (Harris, 2008; Mansour, 2011). Therefore, it is important to reveal the specifics of Lithuanian education institutions (the dissertation excludes higher

education) as a field of DL implementation and to analyse and summarise the factors affecting DL implementation, thus enriching the contextual discourse of DL implementation in science. After getting acquainted with the described theoretical models of DL implementation, it is also important to see the limitations of their applicability in education institutions and the possibilities of adaptation, improvement and application in pre-school education institutions (“PEIs”).

The scientific problem and the level of its research. The scholarly literature on DL implementation in an organization does exist (Copland, 2003; Mayrowetz, Murphy, Seashore, Smylie, 2007; Ritchie and Woods, 2007; Smylie, Mayrowetz, Murphy, Seashore, 2007; Sentocnik, 2012). However, organization management is becoming more complicated (Jucevičius et al., 2017) and thereby a lack of theoretical models, methodologies, guidelines and good practice analyses of DL implementation is observed. According to Storey (2016), the biggest part of research on leadership and implementation of leadership reflects the major changes in the environment where organizations operate. By summarizing the research of the last two decades, it can be said that in the scholarly literature, researchers pay attention to the following problems of DL and related phenomena:

- The issues of *DL* definition and its relation to other types of leadership have been examined by Elmore (2000); Spillane et al. (2001); Bennet et al. (2003); MacBeath et al. (2004); Spillane (2005); Ritchie, Woods (2007); Harris, Spillane (2008); Mayrowetz (2008); Robinson (2008); Gronn (2008); Harris (2010); Bolden (2011); Hulpia, Devos, Vlerick (2012); Hairon, Goh (2015); Tian et al. (2016); Goksoy (2016); Hallinger (2018); Atkočiūnienė, Siudikienė, Girnienė (2019); Liu, 2020; etc.

- The conception of *DL implementation* as a process and process modelling have been analysed by the researchers mentioned above as well as by McCauley et al. (1998); Day (2001); Woods, Bennet, Harvey, Wise (2004); Leithwood et al. (2006); Dalakoura (2010); Sentocnik (2012); Day et al. (2014); Clarke, Higgs (2016); Lahtero et al. (2017); Lahtero et al. (2019).

- The issues of *contextuality of DL implementation* have been analysed by the following researchers: Spillane et al. (2001); MacBeath et al. (2005); Goldring et al. (2008); Currie et al. (2009); Tian (2016); Mifsud (2017); Hallinger (2018); Liu et al. (2018); etc.

A lot of research into leadership has been carried out in Lithuania over the last decade. Leadership in general education schools, as a competence of the head, members and organization itself as well as a managed and developed process affecting the efficiency of activities has been analysed in some detail.

Research in the field of leadership has been conducted by Žvirdauskas (2006); Baronienė, Šaparnienė, Sapiegienė (2008); Cibulskas et al. (2010); Cibulskas, Žydžiūnaitė (2011); Navickaitė (2012) and others. Continuous research on the changes in manifestation of Lithuanian educational leadership has been performed (Beresnevičiūtė et al., 2011; Katiliūtė et al., 2013). On the basis of the third continuous research, the monograph *Leadership for Learning: Theory and Practice for School Change* by Valuckienė et al. (2015) and the monograph *Leadership in Autonomous School* by Urbanovič, Navickaitė (2016) have been published. It is recognized that leadership is one of the factors that has a significant impact on the quality of work of an education institution (Laurinčiukienė, Šiurkienė, 2012) and its change (Damkuvienė, Valuckienė, Balčiūnas, 2019; Damkuvienė, Valuckienė, Balčiūnas, Petukienė, 2019). On the basis of research into leadership of the heads of general education schools conducted in 2019, *Guidelines for Strengthening Leadership and Management in Education Institutions (2020)* were developed.

The development of DL concept raises problems with its definition. Researchers often use the terms *distributed leadership* and *shared leadership* synonymously, and the term distributed leadership is often translated differently into Lithuanian. Therefore, with such a variety of types and concepts of leadership, it is important to refine the concepts and deepen the understanding of commonalities and differences. It is important to expand the DL definition in science, to frame the concept of DL implementation, to supplement it with the specifics of DL implementation in education institutions, since a variety of synonymous terms are being used in research papers (*DL implementation, development*). By pursuing the research objectives, the dissertation contributes to the scientific discussion on the issues mentioned above.

DL is still considered an innovation and hence is often implemented through projects that promote managerial innovation. Such successful projects often serve scientists as a basis for the development of DL implementation models. Without additional funding and formalized support from education policy makers, DL implementation in an education institution on the initiative of the headteacher requires other competencies. Therefore, it is important to encourage the scholarly discussion about the headteacher, his/her DL competencies and the role in DL implementation. It is also relevant to deepen the discussion about the headteachers who are just starting their work in distributed leadership (Camburn, Spillane, Sebastian, 2010; Spillane, Anderson 2014; Spillane et al., 2015; Liljenberg, Andersson, 2020; et al.),

because: 1) applicants for the managerial position are usually familiar with various theoretical models of leadership, but they do not have practical implementation skills; 2) there is a lack of good practices on how to implement DL, align this process with the main goals of the organization; 3) professional transition to the managerial position is often full of unexpected and stressful events. Factors influencing DL implementation are also insufficiently distinguished and analysed. Therefore, this dissertation reveals the factors influencing DL implementation from the perspective of a person who has taken a managerial position in an education institution, DL implementation is conceptualized as a change.

With the growing interest in leadership (and DL) in the education sector, which is very diverse due to different goals, content, structures, management, stakeholders, customers, etc., researchers also focus on PEIs as a research field. The interest is driven by EU public education policy, which has focused on pre-school education and ways to increase inclusion (Europe 2020, 2010; ET 2020, 2009). Therefore, it can be stated that *DL implementation in Lithuania's PEIs from the perspective of a person who has just taken a managerial position* is little researched and relevant both theoretically and practically. DL implementation is viewed as organizational change with the aim to identify the stages and factors affecting the process. The headteacher is considered to be the initiator of DL implementation, while DL as an employees' initiative is not analysed in more detail.

The dissertation raises the following question to reveal the scientific problem: **how DL has been or could be implemented in education institutions?**

Additional questions:

■ How does the DL implementation process take place in education institutions?

- Who takes responsibility for leadership and management?
- What activities/work or functional responsibilities are distributed?
- How are the activities/work distributed?

■ What factors influence DL implementation in education institutions?

- What external/internal factors encourage DL implementation?
- What external/internal factors limit DL implementation?

The object of the research is implementation of distributed leadership as organizational change.

The aim of the research is to conceptualize the process of implementation of distributed leadership as a change in education institutions and to create a

model of implementation of distributed leadership based on the results of empirical research.

Objectives of the dissertation:

1. To theoretically substantiate the concept of implementation of distributed leadership and the specifics of contexts in education institutions.
2. To conceptualize the process of implementation of distributed leadership as organizational change in education institutions.
3. To substantiate the methodology of distributed leadership implementation as organizational change in education institutions.
4. After having completed research into DL implementation in Lithuania's pre-school education institutions, to identify the factors that stimulate and limit DL implementation.
5. Based on the theoretical insights and results of the empirical research, to develop a conceptual model for implementation of distributed leadership in education institutions and to produce recommendations for implementation of the model.

Statements to be defended:

1. DL implementation in education institutions can be conceptualized using the following theoretical approaches: the theory of relational leadership, the theory of complexity leadership, the theory of DL practices, and the theory of organizational change management.
2. The managerial strategy for DL implementation is related to the process of organizational change management and involves delegation, institutionalized practice, and situational interaction between the leader and the follower.
3. DL implementation complies with the provisions of documents and legal acts regulating activities of education institutions of the Republic of Lithuania, and success of the process is determined by strengthening the factors that stimulate DL implementation and weakening or eliminating the factors that limit it: DL (in)competence of the headteacher and staff, professional (in)competence of the headteacher and the example of learning, dynamics of teamwork, (non)alignment of the management team, (dis)advantageous DL organizational structure and culture, DL (in)competence of parents, (un)rallied management community (professional, alumni networks), national and local education policy (funding, leadership projects, external control, (mis)trust culture in the system, (non)functional mentoring system for new headteachers, pedagogical workload, opportunities for managerial decisions).

Philosophical and methodological fundamentals of the dissertation research. The dissertation research is based on a social constructionist philosophical approach. Therefore, the research focuses on people who work together in an organization and assign meaning to the organizational world they create, i.e. social agents constantly create social phenomena and their meanings. Subjective reality is a social construct, and the object of cognition is the subjective experience of the research participants, which is made meaningful in the process of researching interactions with other people. The methodological aim of the research is to expand the boundaries of understanding of the phenomenon under analysis. The purpose is to reveal attitudes and experiences of the research subjects, and less attention is paid to the stringency requirements for the research procedures. DL implementation is a multifaceted phenomenon; therefore, its analysis includes different subjects (headteachers, staff). Given that the purpose of constructionist-interpretivist researchers is to understand the subjects' perception of the subjective research object and to assess the context where the phenomenon occurs, it is analysed at the organizational level, focusing on different organizational contexts. Based on the interpretivist approach, the impact of context on DL implementation is acknowledged. Taking into account the complexity and scope of this phenomenon, exploratory, descriptive, and multiple case studies based on the abductive research strategy and systematical combining have been chosen.

Research methods. Taking into account the specifics of the managerial phenomenon under analysis, qualitative research methods have been chosen. The research is based on the assumptions, insights and principles of Creswell's (2012), Yin's (2009) case studies. Theoretical and empirical methods of social research have been used. Theoretical research employs content (scholarly literature, regulations and legislation) analysis, synthesis, comparison, generalization, theoretical modelling. Based on the theoretical analysis, hypothetical external and internal contexts of the organization are identified. By applying the model of organizational change management, the stages of distributed leadership implementation are distinguished, research schemes formed, research methodology developed and empirical research performed. Empirical research consists of 2 stages: exploratory and multiple case study. It is based on the methodological triangulation approach. Taking into account the boundaries of the multiple case study, the target education institutions are selected and the criteria for the selection of informants are established. Qualitative content analysis of internal documents, monitoring of staff meetings, partly structured interviews with headteachers and focus group

discussion (in order of occurrence) are used to collect the data. MAXQDA, a software for qualitative data analysis, was used to process and systematize the data obtained during the empirical research.

Novelty and theoretical significance of the research. The definition of DL in science has been expanded by clarifying the concept used and supplementing the definition with DL aspects in education institutions. Similarities and differences between DL and related types of leadership have been distinguished. The concept of DL implementation has been theoretically grounded and refined as well as supplemented by the specifics of DL implementation in education institutions. The process of DL implementation has been conceptualized. Based on the researchers' insights, the coherence between the relational leadership, complexity leadership, DL practice and organizational change management theories have been established, which has allowed one to substantiate DL implementation as a change in education institutions. The specifics of Lithuania's PEIs as a field of DL implementation have been revealed and the factors affecting DL implementation have been distinguished, thus enriching the contextual discourse of DL implementation in science. Applicability limitations of theoretical models of DL implementation in education institutions, the opportunities of their adaptation, improvement and application in PEIs have been revealed. The methodology of DL implementation as organizational change in education institutions have been developed and substantiated. A systematic and comprehensive empirical study has been performed to analyse DL implementation in Lithuania's PEIs. The research reveals the process and stages of DL implementation and identifies the factors that stimulate and limit the process. Based on theoretical insights and results of the empirical research, a conceptual model for DL implementation in education institutions as an initiative arising from the headteacher has been developed and recommendations for implementation of the model have been made. This contributes to the development of research into DL implementation in education institutions.

Practical significance of the research. A research methodology has been constructed to reveal DL implementation in education institutions and the factors that stimulate and limit the process. The conceptual model of DL implementation in education institutions can be applied in practice. Recommendations for implementation of the conceptual model in education institutions have been developed. Their practical application could help headteachers to enhance their own and other employees' leadership skills, to manage the process of DL implementation on their own initiative. The conceptual model and recommendations can be applied in practice by the

headteachers who have just started their career in education institutions as well as by experienced ones who are simultaneously in charge of one or more education institutions and seek to implement DL.

Scope and structure of the dissertation. The dissertation consists of an introduction, 3 chapters, conclusions and recommendations, references (325 sources) and appendices. The thesis is 203 pages (without references and appendices). It contains 22 figures, 16 tables, 38 appendices.

CONCEPTUAL MODEL FOR IMPLEMENTATION OF DISTRIBUTED LEADERSHIP IN EDUCATION INSTITUTIONS

The analysis of theoretical resources allowed to substantiate, create and develop the model for DL implementation in education institutions based on theories of relational leadership, complexity leadership, DL practice and organizational change management. The theories of relational leadership and leadership complexity brings up the main research question, i.e. **how DL has been or could be implemented in an education institution?** The *theoretical model of DL practice* by Spillane (2006) has been chosen to answer the question. It is based on the assumption that *DL practice* is a social interaction between the leader, followers and situation. Management of this process as a change stimulates DL implementation. The theoretical model for education institutions was supplemented by Schein's (1992) and Shook's (2010) models for organizational culture change, as the exploratory study revealed that the headteachers' aim to implement DL is limited by former organizational culture without DL. Since DL implementation also involves changes in organizational structure, Hayes's (2018) model for change management was used for the conceptual model. The conceptual model was tested (application opportunities were analysed) on Lithuanian PEIs in the case of DL implementation. The study collects interaction artifacts and analyses the behaviour of interaction participants. In this model, an important role is performed by the headteacher, the change agent, who makes the decisions that are necessary at a particular stage of change.

RESEARCH METHODOLOGY

Philosophical position of the research. The dissertation research focuses on interactions, processes and social practice, i.e. distributed leadership as an

interaction between the leaders, followers and situation is analysed theoretically and empirically. Efforts are made to reveal the attitudes of social interaction participants towards ongoing social processes. The focus is on the organizational environment/context where DL takes place, as this influences interaction between leaders and followers. The aim is to reveal the factors of internal and external environment of the organization that affect DL implementation. Considering the above, the philosophical position of socially constructed knowledge (social constructionism, interpretivism) is most in line with the aims of the research. Since people perceive and evaluate situations and realities differently, this thesis reveals experiences of headteachers and staff in three different PEIs (multiple case study).

Justification of the research strategy. Qualitative research has been purposefully chosen for the dissertation in order to: 1) spell out how people understand and explain their experience in DL implementation in education institutions and what meaning they attach to the experience; 2) recognize the role of the researcher as the outcomes are interpreted based on his/her experiences and circumstances. The dimensions of the qualitative research are presented in Table 1.

Table 1. Dimensions of the qualitative research

Ontology	Interpretive constructionist
Epistemology	Social constructionism
Research strategy	Abductive research strategy
Type of the research	Exploratory and descriptive
Research method	Interpretative qualitative multiple case study

Source: created by the author.

The aim is to reveal the structure of the phenomenon under analysis, so the research is of an explanatory and descriptive nature. Based on the interpretative-constructionist approach, phenomena existing in reality can be understood and interpreted differently by their participants and creators by assigning different meanings. The researcher constructs reality based on his/her experience. The following methods have been chosen to reveal this worldview and understanding of reality: interview, observation, content analysis of documents, and focus group discussion. Data are analysed by describing a case and its themes. The analysis and interpretation of informational and contextual data lead to conclusions about the phenomenon under analysis. As a result, a detailed case study is made.

Substantiation of the abductive research strategy and systematical combining. During the research into DL implementation in education

institutions, inductive and deductive considerations complement each other, knowledge acquired by different methods is integrated, theory and reality are combined. Such a continuous movement between the empirical world and theory or systematical combining is more related to refinement of existing theories than to invention of new ones (Dubois, Gadde, 2002; 2014). During the process, research questions and the analytical system are constantly reoriented when confronted with the empirical world. The conceptual tool is developed and data collection and analysis are conducted simultaneously.

The research design. Although the process of abductive research begins with the observation of a real-life phenomenon, theoretical knowledge is also important during the observation (Kovacs and Spens, 2006). Therefore, this research starts with the analysis of scholarly literature (see Figure 1).

Based on the abductive research strategy and the collected data, understanding of the context of the phenomenon under analysis and the problem area of the research are identified by analysing regulations and other legislation (A). In line with Kovacs, Spens (2005), data on the problem area are obtained through exploratory analysis (B), while the data are collected through interviews, as suggested by Creswell (2012). Based on the results of the exploratory research, an initial conceptual/theoretical tool (initial attempt to combine theory and practice) is developed. While solving a practical problem and systematically combining empirical data and theoretical insights, the aim is to find a match between theory and practice (Storbacka, 2011). The theoretical tool is modified based on the results of empirical research, data analysis and interpretation.

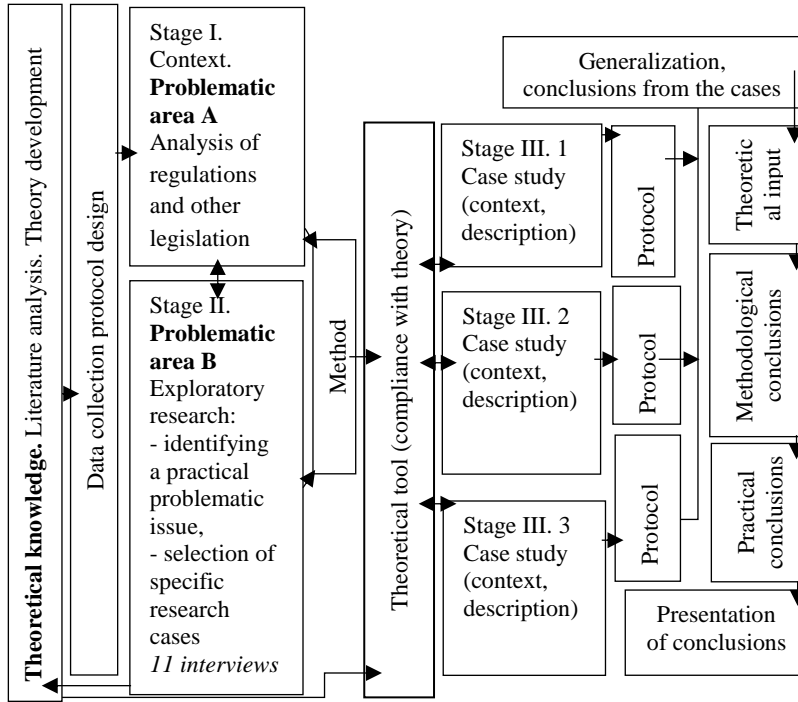


Fig. 1 The dissertation research design

Source: created by the author, based on Kovacs, Spens, 2005, Creswell, 2012.

As shown in Figure 1, the multiple case study considers each PEI as an individual case. The analysis of an individual case starts from the description of the context and case of the organization. A summary report of the three cases shows the overall trend, regularities and differences in implementation of distributed leadership in PEIs.

Validity and reliability of the research. Mechanical means of data recording (dictaphone) and storage (computer media) were used. The researcher herself collected the data. The informants assessed the accuracy of research reports and provided observations that were taken into account in preparing the final research report. Triangulation of methods and sources was applied (data are collected by different methods and from different sources). This suggests validity of the research and its conclusions.

Limitations of the research.

The research covers only PEIs subordinated to the city municipality, which are similar in size, activities, and age of pupils. DL implementation has not been analysed in private and rural institutions. DL implementation was analysed from the position of the headteacher who has just started to manage

a new PEI; thus, the research did not aim at covering the cases of an experienced headteacher working in the same PEI for a long time and the ones who are simultaneously in charge of more than two organizations.

The analysis of internal documents of organizations, regulations and other legislation is limited by the interpretive context. The empirical research was of a qualitative nature and did not rely on the quantitative data available from multiple case studies. Only employees who were available at the time of focus group discussions participated in them. The information obtained during the interviews might have been influenced by daily institutional situations, emotional state, workload and other subjective factors.

RESULTS OF THE EMPIRICAL RESEARCH

The results of the empirical research are provided in three sections of the dissertation. The first section presents the results of the analysis of regulations and other legislation, i.e. real contexts of DL implementation in Lithuania's education institutions. The analysis used the documents valid at the time of writing the dissertation (2017–2021), which are officially published in the Register of Legal Acts (reliable), and the information available on the official websites of institutions. National and local education policy (political, institutional, school improvement and individual-specific contexts) and the context of educational communities (parent community in socio-economic aspect, teacher community in qualification aspect and community in age and gender aspects) have been distinguished as important factors.

The second section presents, describes and interprets the data that were collected during the exploratory research and analysed using qualitative content analysis. During the research, the main topics and dimensions influencing DL implementation are highlighted, and an initial theoretical tool is developed to reveal processes of DL implementation in PEI. When analysing DL implementation in an institution, it is assumed that the process occurs differently, depending on the environmental factors of the education institution. Therefore, the disclosure of factors influencing DL manifestation and implementation is an important condition for DL implementation. Exploratory research, depending on manifestation of DL dimensions (Duif et al., 2013), identifies the motives that drive headteachers' pursuit to implement DL, and the factors that limit this pursuit. The third section presents the analysis of the results received from the multiple case study. The proposed conceptual model of DL implementation was tested in a multiple case study

by revealing DL implementation in practice (process stages, factors influencing implementation) as well as expanded and deepened through deductive research (Figure 2).

The conceptual model of DL implementation has been developed after assessing the contexts and real practices of Lithuania's education institutions. Having completed the multiple-case study, the conceptual model was supplemented with factors influencing the DL implementation process (*italic text style*). Since DL implementation is not a finite process, the model provides for a return to previous stages (thin arrows), if necessary.

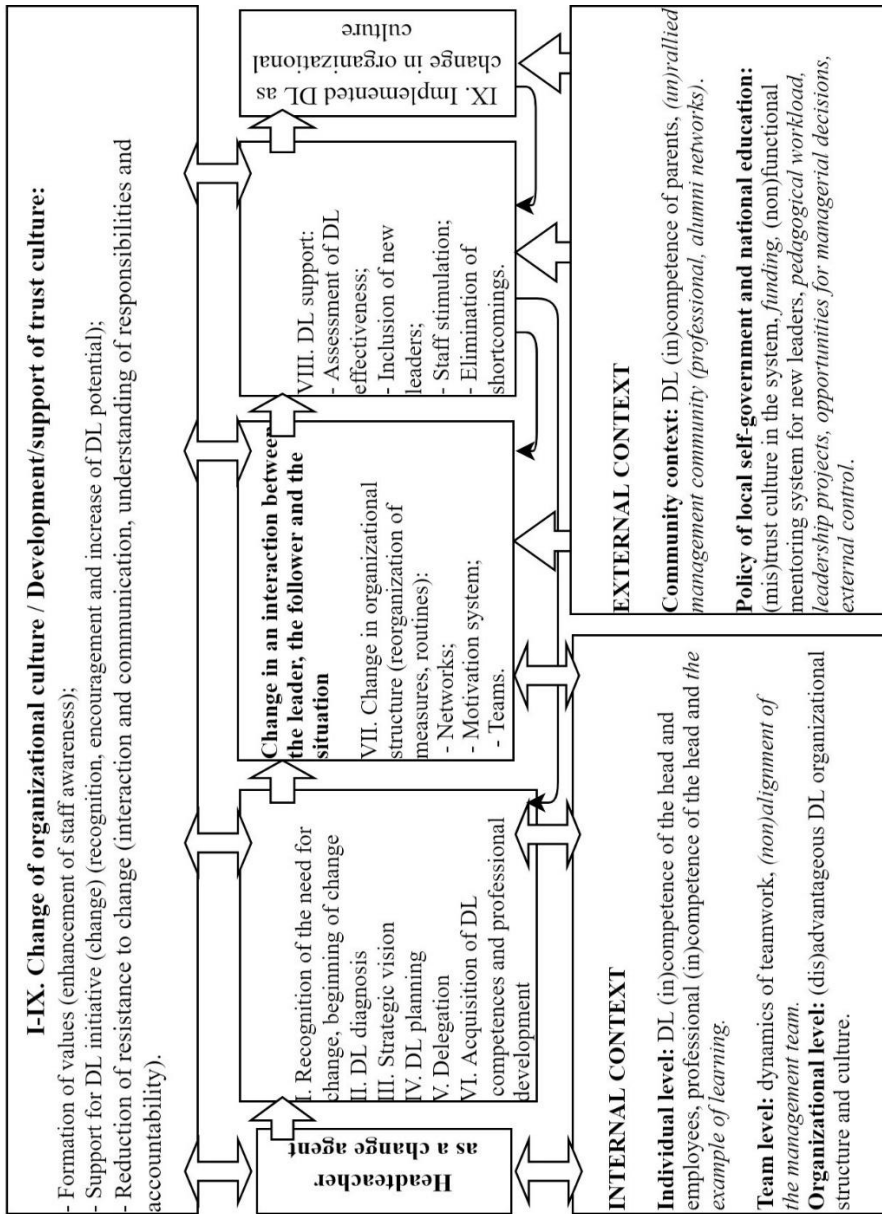


Fig. 2 Conceptual model for DL implementation as a change in an education institution
Source: created by the author.

CONCLUSIONS

The analysis of theoretical aspects of DL implementation and the empirical research enabled to draw the following conclusions:

1. The analysis and synthesis of the notions and content of DL implementation have revealed the multidimensional and complex character of the research object and its contextual concepts. Based on the analysis of scholarly literature, the concept of DL implementation can be defined as a multi-level process that increases the social capital of an organization, i.e., collective skills of the organization members are expanded on individual, team, organization and community levels in order to effectively engage in leadership roles and processes.

The content of DL implementation concept shows that its multi-level nature and dependence on contexts poses challenges for researchers to form a holistic picture of this complex phenomenon by distinguishing different DL dimensions and stages of implementation. Although the concept of *distributed leadership* is intensively and extensively analysed by scholars in management and other sciences, due to the difficulties in defining the concept itself, lack of tools to measure it, the popularity of the DL concept among education policy makers and in education institutions, the subjective and individually interpreted nature of the concept analysis is observed.

The deconstruction of *the concept of distributed leadership implementation* has allowed one to determine the links between this process and management of organizational change, to distinguish the stages of DL implementation and the factors operating at different stages of this process. DL implementation (implementation model) depends on the external context of organization (e.g., political, national and local government, community, etc.) and the internal environment (e.g., what growth stage the organization is in, how easily it accepts changes, what development needs are, DL manifestation and etc.). Therefore, there is no and cannot be a single universal model of DL implementation. The success of DL implementation primarily depends on the head of the organization, i.e. on his/her values, DL and managerial competence, ability to assess the situation, taking into account the factors stimulating and limiting DL implementation, to choose the appropriate DL implementation model.

2. Taking into account the complexity and scale of DL implementation phenomenon, the exploratory and multiple case study methodology based on the abductive research strategy and systematical combining has been

developed and access to research into DL manifestation and implementation practices in education institutions has been created.

3. The analysis of DL implementation in PEIs performed on the basis of the exploratory research findings has allowed to identify the factors determining pursuit to implement DL and to distinguish the stages of DL implementation. The research has shown that headteachers implement DL depending on their values and pragmatic approach, i.e. headteachers aim to reduce their administrative burden and/or respond to the provisions of documents and legal acts regulating activities of education institutions.

Headteachers' pursuit to implement DL limiting factors can be divided into the following groups:

- process-limiting factors dependent on the headteacher (lack of experience, too high expectations);
- process-limiting factors dependent on staff (lack of staff's DL competencies: lack of communication and cooperation competencies; staff's reluctance to take responsibility and a lack of initiative);
- disadvantageous external DL context of the education institution (lack of parents' DL competence; lack of trust culture at the local or national level; non-functional mentoring system for headteachers).

The multiple-case study aimed at determining the situational aspects that can be generalized and arise due to specificity of the situation under the influence of environmental factors has confirmed the factors relevant to science and relevant to DL implementation in Lithuania's PEIs.

Internal factors that stimulate DL implementation:

- manifest themselves as an expression of the headteacher's and staff's DL competencies, the headteacher's professional competence and example of learning, and trust culture created by the head of the education institution;
- depends on the newly created organizational structure (staff incentive motivation system; development/expansion of communication/cooperation networks; staff involvement in working groups/teams);
- depends on the newly created organizational culture (trust culture in the education institution).

External factors that stimulate DL implementation are rallied management communities (professional, alumni networks); parents' DL competence and leadership projects.

Internal factors that limit DL implementation occur due to:

- a lack of the headteacher's and staff's DL competence;
- nonalignment of management team;

- pre-existing established organizational culture and structure.

External factors that limit DL implementation depend on national and local education policy, mistrust culture in the system and result in:

- excessive pedagogical workload (FTE structure);
- limited opportunities for managerial decisions;
- abundant external control of the institution;
- encouragement of aimless competition between institutions;
- limited funding of education institutions;
- non-functional mentoring system for new headteachers.

DL incompetence of parents is also assigned to the external factors limiting DL implementation.

4. Based on the theoretical analysis of DL implementation in education institutions and the results of empirical research and after having defined the context and stages of DL implementation, identified the factors that stimulate and limit the process, a conceptual model of DL implementation has been developed, which can be used as a management tool to manage DL implementation in education institutions. The conceptual model has been developed after assessing the contexts and real practices of Lithuania's education institutions which have shown that DL implementation occurs differently, depending on the headteacher's DL competence and organizational culture. Therefore, depending on the headteacher's DL competence and organizational culture, a different strategy of DL implementation is chosen (see recommendations). The following principles must be followed in all strategies of DL implementation in education institutions: *consistency*, *institutionalization*, *systematicity*, *transparency*, *parity* and *efficiency*. Change of organizational culture into more advantageous DL is easier to achieve.

The dissertation research has demonstrated applicability of this conceptual model, but specific aspects would generate further scholarly discussion. Therefore, supplementation of the conceptual model with the results of other empirical studies is desirable and the problematic issue could be discussed to a greater extent.

RECOMMENDATIONS FOR IMPLEMENTATION OF THE MODEL OF DISTRIBUTED LEADERSHIP

Taking into account the factors affecting the stages and process of DL implementation, recommendations to the head of education institution are provided.

The following principles should be followed in DL implementation: *consistency, institutionalization, systematicity, transparency, parity and efficiency.*

Headteacher as a change agent in DL implementation. The headteacher's DL competence is important: personal, professional competences and values create trust culture in the education institution and ensure mutual interaction between leaders and followers. DL interaction with staff can be formalized, institutionalized through organizational structures and responsibilities assigned to different positions, and non-formalized spontaneous interaction in a daily routine. DL implementation strategies depend on the headteacher's DL competence and trust culture. After assessing their DL competences and trust culture, new headteachers are recommended to choose a different strategy for the DL model implementation. *In all the strategies*, changes should be based on the principles above and include structural and cultural reorganization:

- trust culture is created (maintained) in the education institution;
- DL is supported by unlocking, encouraging, increasing the leadership potential of staff;
- organizational culture is formed by creating the staff incentive motivation system, communication and cooperation networks and by involving staff in working groups, teams;
- pupils' parents who have DL competences are involved in the activities of the institution;
- decisions concerning neutralization or compensation of negative impact of external factors or, conversely, use of external factors that encourage DL implementation are taken.

Monitoring and support of the process should take place during all the stages. When evaluating activities, deviations from the expected result are monitored, evaluation criteria are considered; in the light of the results achieved, additional criteria are added to show that the result achieved is successful.

The first strategy. When the *headteacher with DL competences starts working at the education institution that cultivates trust culture*, all the stages should be implemented smoothly and staff can be involved into sharing responsibilities and routines quickly without additional preparation. It is important to devote attention to maintenance of trust culture and to alter organizational structure as needed.

The second strategy. When the headteacher has *DL competences, but the education institution has no trust culture*, the situation is "warmed up" first by

involving staff in attractive, informal activities and communication (trust culture is being created). If there are existing formal structures of staff with negative attitude to DL, changes in attitudes are implemented in anticipation of different behaviour. Individual conversations, group discussions are organized to increase staff's awareness and positive attitude to DL; the community is consulted on the values and strategy of the education institution. Individual tasks are assigned to employees. Staff is provided with training in leadership skills and professional development. Daily routine is changed, i.e. measures are restructured, communication and cooperation networks are expanded by involving all the staff; motivation system is developed, working groups/teams are formed, etc.

In the event of group resistance, measures shall be taken to avoid it: staff education and dissemination of information about the change; involvement in change planning and implementation; facilitation and support (assisting staff in acquiring new skills, giving free time after a busy period, hearing out, emotional support); negotiations and agreements with those who resist to changes, etc.

The third strategy. When a staff member of the same education institution without trust culture becomes the headteacher, it is important for him/her to set a DL example and focus on strengthening DL potential, encourage and support staff's DL behaviour and initiatives. In order to increase trust in headteachers, it is relevant to strengthen dissemination, publicity and transparency of information about activities of the institution. If there are existing powerful informal groups, e.g., trade unions, etc., their potential as leaders needs to be exploited (see the second strategy). It is important to enhance mutual cooperation in those areas which they are better at, e.g., event organization, project activities, and to involve staff in decision making related to their activities. Staff should be evaluated and encouraged for successful DL activities. It is possible to use the initiatives of parents and their DL competence to stimulate staff. In the event of group resistance, measures shall be taken to avoid it (see the second strategy).

The fourth strategy. When the headteacher has DL competences, but little experience in an education institution, when there is a lack of trust culture, the headteacher must focus on raising his/her awareness of activities and specifics of the institution. Lesser experience does not necessarily lead to bigger managerial problems or, conversely, it can provide opportunities for the headteacher to see the things to be changed, to bring innovation to the activities and management. As in previous strategies, the headteacher's DL example, initiatives that develop trust culture, increase of leadership potential,

exploitation of informal leaders' potential and reduction of measures against resistance to changes are important. In parallel, change in the organizational structure is taking place.

The empirical research has revealed the need **to increase headteachers' competencies** in organizing meetings, providing feedback, creating and developing communication and cooperation networks.

PADĖKA

Nuoširdžiai dėkoju mokslinei vadovei prof. dr. Laimai Liukinevičienei už mokslines diskusijas, pasitikėjimą, nuolatinį palaikymą. Jungtinės doktorantūros vadybos mokslo krypties komiteto recenzentams prof. dr. Nijolei Petkevičiūtei ir prof. dr. Tadiui Sudnickui dėkoju už išsamiai išnagrinėtą disertacinį darbą, vertingas išvalgas ir konstruktyvią kritiką. Vilniaus universiteto Šiaulių akademijos Regionų plėtros instituto mokslininkams esu dėkinga už suteiktas vertingas metodologines žinias ir konsultacijas. Šeimai ir artimiesiems – už besąlygišką tikėjimą manimi ir nuolatinį padrąšinimą, palaikymą. Draugams ir kolegoms – už supratimą.

PUBLIKACIJŲ SĄRAŠAS

1. Dambrauskienė, D., Ponelienė, R. (2020). Ikimokyklinio ugdymo įstaigų vadovų darbo laiko planavimas: problemos ir galimybės. *Švietimas: politika, vadyba, kokybė*, 12(2), 77–91.
2. Dambrauskienė, D. (2019). The Influence of New Public Governance on the Development of Distributed Leadership in Educational Institutions. *Rural Environment, Education, Personality*, 12, 40–47.
3. Dambrauskienė, D., Liukinevičienė, L. (2018). Pasidalytosios lyderystės plėtros galimybės Lietuvos ikimokyklinio ugdymo įstaigose. *Socialiniai tyrimai*, 41(2), 48–60.
4. Dambrauskienė, D. (2018). Challenges for the Distributed Leadership Development of Education Institutions in a Hierarchical National Culture. *Organizacijų vadyba: sisteminiai tyrimai*, 79, 37–53.
5. Dambrauskienė, D., Liukinevičienė, L. (2017). Possibilities for the Development of Distributed Leadership in the Context of Changes: The Case of Pre-school Education Institutions. *Organizacijų vadyba: sisteminiai tyrimai*, 78, 34–47.
6. Dambrauskienė, D. (2016). Ikimokyklinio ugdymo vadovų lyderystės teoriniai aspektai. *Jaunųjų mokslininkų darbai*, 2 (46), 12–15.
7. Dambrauskienė, D. (2016). Ikimokyklinio ugdymo įstaigų pedagogų pasitenkinimas darbu: vadovų grįžtamojo ryšio svarba. *Organizacijų vadyba: sisteminiai tyrimai*, 75, 41–56.
8. Dambrauskienė, D. (2016). Grįžtamojo ryšio švietimo įstaigoje organizavimas kaip būtina sąveikaujančio valdymo prielaida. *Ekonomika ir vadyba: aktualijos ir perspektyvos*, 1(38), 15–27.

PRANEŠIMAI MOKSLINĖSE KONFERENCIJOSE

1. Dambrasienė, D. (2016). Pedagogų pasitenkinimas darbu – ugdymo kokybę lemiantis veiksnys. Tarptautinė mokslinė-praktinė konferencija „*Ugdymo kokybė: kaip jos siekti?*“, Vilnius, Lietuva.
2. Dambrasienė, D. (2016). Grįžtamojo ryšio švietimo įstaigoje organizavimas kaip būtina prielaida sąveikaujančiam valdymui. 5-oji tarptautinė mokslinė-praktinė konferencija „*Geras valdymas vietos savivaldoje: sąveikaujančio valdymo plėtros galimybės ir iššūkiai*“, Šiauliai, Lietuva.
3. Dambrasienė, D. (2018). Lietuvos ikimokyklinio ugdymo įstaigų konteksto svarba pasidalytosios lyderystės principų plėtrai. 18-oji tarptautinė Ernesto Galvanausko konferencija „*Regiono konkurencingumo kaitos tendencijos*“, Šiauliai, Lietuva.
4. Dambrasienė, D. (2019). Pasidalytoji lyderystė švietimo įstaigose – įstaigos bendruomenės įgalinimas. VI-oji tarptautinė viešojo valdymo pokyčių konferencija „*Tarp efektyvumo ir socialinio poveikio*“, Vilnius, Lietuva.
5. Dambrasienė, D. (2019). The Influence of New Public Governance on the Development of Distributed Leadership in Educational Institutions. 12th international conference „*Rural Environment, Education, Personality*“ (REEP), Jelgava, Latvia.
6. Dambrasienė, D. (2019). Pasidalytoji lyderystė švietimo įstaigose – žmonių išteklių panaudojimas. 12-oji tarptautinė mokslinė konferencija „*Valstybės vizijos raida XXI amžiuje: tautinis ir tarptautinis kontekstas*“, Šiauliai, Lietuva.
7. Dambrasienė, D., Liukinevičienė, L. (2019). Vadovų pasidalytoji lyderystė ir organizacijos pokyčių valdymas: kompetencijų aspektas. 19-oji tarptautinė mokslinė konferencija „*Regiono konkurencingumo kaitos tendencijos*“, Šiauliai, Lietuva.
8. Dambrasienė, D., Liukinevičienė, L. (2020). Pasidalytosios lyderystės įgyvendinimą švietimo organizacijose lemiantys veiksniai. 13-oji tarptautinė mokslinė konferencija „*Valstybės vizijos raida XXI amžiuje: tautinis ir tarptautinis kontekstas*“, Šiauliai, Lietuva.

APIE AUTORE

Vardas, pavardė – Dalia Dambrauskienė

El. paštas damdalia@splius.lt

Išsilavinimas:

2017–2021	Socialinių mokslų srities vadybos krypties jungtinės doktorantūros (Vytauto Didžiojo universiteto su Klaipėdos universitetu, Mykolo Romerio universitetu ir Šiaulių universitetu / Vilniaus universiteto Šiaulių akademija) studijos
2013–2015	Socialinių mokslų (vadybos) mokslo magistro laipsnis, ISM vadybos ir ekonomikos universitetas
2012–2013	Ankstyvojo anglų kalbos ugdymo universitetinės laipsnio nesuteikiančios studijos, pedagogo kvalifikacija, Šiaulių universitetas
1996–1998	Socialinių mokslų (edukologijos) mokslo magistro laipsnis, Šiaulių universitetas
1991–1995	Pradinio ugdymo pedagogika, Šiaulių pedagoginis institutas

Darbo patirtis:

2021–dabar	Direktorė, Šiaulių Centro pradinė mokykla
2013–dabar	Direktorė, Šiaulių lopšelis-darželis „Bangelė“
1998–2013	Pavadootoja ugdymui, Šiaulių Lieporių pradinė mokykla
1996–2000	Pradinių klasių mokytoja, Šiaulių Lieporių pradinė mokykla
1995–1996	Laborantė, Šiaulių universitetas, Meno pedagogikos katedra

Seminarai, stažuotės:

2019 m. kovo 14–15	Socialinio tyrėjo mokyklos seminaras „Problemų sprendimas įgyvendinant kokybinius ir kiekybinius tyrimus: Fundamentalūs elementai ir iššūkiai“.
2019 m. liepos 1–5 d.	2-oji VDU doktorantų vasaros mokykla, „Mokslinio teksto rašymas: būdai, formos ir iššūkiai“.
2019 m. rugsėjo 9 d.	Diskusija-seminaras „Teorijos ir empirijos santykis kokybinių tyrimų atveju“.
2020 m. sausio 24 d.	Duomenų analizės ir archyvavimo (DatA) metodologiniai mokymai „Kokybinių duomenų analizė su MAXQDA“.
2020 m. sausio 30–31 d.	Socialinio tyrėjo mokyklos seminaras „Meno ir literatūros panauda kokybiniuose tyrimuose – nuo duomenų rinkimo iki rezultatų interpretavimo. Inovacijos kokybiniuose tyrimuose: tyrimų tipų, metodologijų ir metodų integravimas. Mokslo publikacijų rengimo ABC pradedantiems ir patyrusiems tyrėjams“.
2020 m. birželio 15 d. – rugpjūčio 14 d.	Stazuotė “Relationship between theory and practice in a multiple case study (qualitative research)”, Hamm-Lippstadt University of Applied Sciences, Vokietija.
2020 m. lapkričio 24–25 d.	Mokymai „Įvadas į socialinių tyrimų duomenų valdymą“, KTU.
2020 m. lapkričio 26–27 d. ir gruodžio 3–4 d.	VIRT2UE projekto mokymai „Akademinis sąžiningumas mokslinėje veikloje“.

Mokslinio domėjimosi sritis:

Lyderystė, pokyčių valdymas, organizacinė kultūra.

ABOUT THE AUTHOR

Name, Surname – Dalia Dambrauskienė

E-mail address: damdalia@splius.lt

Education:	
2017–2021	Doctoral studies in Social sciences area, Management science field (joint right of the doctoral studies at Vytautas Magnus University, Klaipėda University, Mykolas Romeris University, Šiauliai University / Vilnius University Šiauliai Academy)
2013–2015	Educational Leadership, Master of Management, ISM University of Management and Economics
2012–2013	Non-degree university studies in early English language education, teacher qualification, Šiauliai University
1996–1998	Master of Education, Šiauliai University
1991–1995	Primary education pedagogy, Šiauliai Pedagogical Institute
Work experience:	
2021–present	Headteacher, Šiauliai Centras primary school
2013–present	Headteacher, Šiauliai kindergarten “Bangėlė”
1998–2013	Deputy director for education, Šiauliai Lieporiai primary school
1996–2000	Primary school teacher, Šiauliai Lieporiai primary school
1995–1996	Administrative assistant, Šiauliai University
Seminars, internships:	
2019-03-14/15	Seminar conducted by Social Researcher’s School “Solution of problems while implementing qualitative and quantitative research: fundamental elements and challenges”.
2019-07-01/05	2nd VMU PhD summer school “Writing a scientific text: methods, patterns and challenges”.
2019-09-09	Discussion-seminar “The relationship between theory and empiricism: the case of qualitative research”.
2020-01-24	Training in data analysis and archiving (Data) methodology “The analysis of qualitative data with MAXQDA”.
2020-01-30/31	Seminar conducted by Social Researcher’s School “The use of art and literature in qualitative research: the collection of data and the interpretation of results. Novelty in qualitative research: integration of research types, methodologies and methods. Guidelines for the preparation of scientific articles for both beginners and experienced researchers”.
From 2020-06-15 to 2020-08-14	Internship “Relationship between theory and practice in a multiple case study (qualitative research)”, Hamm-Lippstadt University of Applied Sciences, Germany.
2020-11-24/25	Training course “Introduction to social research data management”, Kaunas University of Technology.
2020-11-26/27	Training course “Academic Honesty in Scientific Practice” (The EU project VIRT2UE).
2020-12-03/04	
Research interest:	
Leadership, change management, organizational culture.	

UŽRAŠAMS

UŽRAŠAMS

UŽRAŠAMS

Vilniaus universiteto leidykla
Saulėtekio al. 9, III rūmai, LT-10222 Vilnius
El. p. info@leidykla.vu.lt, www.leidykla.vu.lt
Tiražas 25 egz.