

Vilniaus universitetas
TARPTAUTINIŲ SANTYKIŲ IR POLITIKOS MOKSLŲ INSTITUTAS

Viešosios politikos analizės magistro programa

RASA IBELHAUPTAITĖ

II kurso studentė

**MOKYKLOS VADOVŲ NAUDOJAMOS AUTONOMIJOS IR
KONTROLĖS ĮTAKA MOKINIŲ PASIEKIMAMS**

MAGISTRO DARBAS

Darbo vadovas: dr. Ž. Martinaitis

Vilnius, 2018

MAGISTRO DARBO PRIEŠLAPIS

Magistro darbo vadovo išvados dėl darbo gynimo:

.....
.....
.....

.....
(data)

.....
(v., pavardė)

.....
(parašas)

Magistro darbas įteiktas gynimo komisijai:

.....
(data)

.....
Gynimo komisijos sekretoriaus/ės parašas)

Magistro darbo recenzentas/ė:

.....
(v., pavardė)

Magistro darbų gynimo komisijos įvertinimas:

.....

Komisijos pirmininkas/ė:

Komisijos nariai:

BIBLIOGRAFINIO APRAŠO LAPAS

Ibelhauptaitė R. Mokyklos vadovų naudojamos autonomijos ir kontrolės įtaka mokinių pasiekimams: Viešosios politikos analizės programa, magistro darbas / VU Tarptautinių santykių ir politikos mokslų institutas; darbo vadovas dr. Ž. Martinaitis. – V., 2018. – 55 p.

Reikšminiai žodžiai: autonomija, kontrolė, mokinių pasiekimai, naujoji viešoji vadyba, lyderystė švietime, tradicinis administravimas, mokyklų savarankiškumas.

Šiame darbe nagrinėjama Lietuvos mokyklų vadovų autonomijos ir kontrolės naudojimas jų vadovaujamosiose mokyklose, siekiant išsiaiškinti ar galima identifikuoti tam tikrus bruožus tarp aukštų ir žemų mokinių pasiekimų mokyklų grupių, vykdant interviu su mokyklų vadovais. Siekiant lyginti kuo panašesnes mokyklas, pasirinkta 10 regionų mokyklų. Mokyklų sąrašui sudaryti pasitelkiami 2015-2017 m. PUPP matematikos pasiekimai. Analizės pagrindui pasirinkta naujosios viešosios vadybos doktrina, kuri leidžia identifikuoti svarbiausias sritis autonomijos klausimu mokykloje.

Pateikimas autonomijos ir kontrolės apibrėžimas būdingas mokyklų kontekste; dokumentų analizė autonomijos srityse; būdingiausi mokykloms bruožai ir jų charakteristikos; pateikiami skirtumai ir panašumai tarp aukštų mokinių pasiekimų, ir žemų mokinių pasiekimų mokyklų grupių.

Turinys

Įvadas	5
Teorinis pagrindas	9
1.1. Tradicinis administravimas	9
1.2. Naujoji viešoji vadyba.....	11
1.2.1. Autonomija ir kontrolė.....	13
1.3. Lyderystė.....	16
2. Metodika	19
2.1. Tyrimo eiga ir organizavimas	19
2.2. Autonomijos ir kontrolės operacionalizavimas	23
3. Tyrimo rezultatų pristatymas ir aptarimas.....	28
3.1. Naratyvo analizė.....	30
3.1.1. Personalo valdymo autonomija	30
3.1.2. Išteklių valdymo autonomija.....	33
3.1.3. Ugdymo organizavimo autonomija	35
3.1.4. Kontrolė.....	37
3.1.5. Papildomos pastabos	39
Rekomendacijos švietimo politikos formuotojams ir įgyvendintojams	42
Išvados.....	43
Literatūros sąrašas	45
Priedas nr. 1. Klausimynas mokyklos vadovams	52
Priedas nr. 2. Svarbiausi teorinio modelio bruožai	53
Summary	54

Įvadas

Švietimo srityje kaip ir versle, orientacija į rezultatus ir efektyvų išteklių panaudojimą yra vieni svarbiausių dalykų. Efektyvumas siejamas su institucijų optimizavimu, paslaugų decentralizacija, aiškių funkcijų išskyrimu. Efektyvumui pasiekti iš organizacijos tikimasi ne rigidiškumo, o prisitaikymo prie besikeičiančios aplinkos, tad tai reikalauja kokybiško santykio nustatymo tarp taisyklių ir laisvės veikti. Švietimo kontekste efektyvumas gali būti suprantamas kaip mokinių pasiekimų augimas, kurį nulemia įvairūs resursai (tiek žmogiškieji, tiek finansiniai). Šiame darbe ir bus vadovujamasi požiūriu, kad mokyklos vertinimo kriterijus yra veiklos efektyvumas – geriausių rezultatų pasiekimas su kuo mažesnėmis sąnaudomis.

Galima rasti įvairių testų ir tyrimų, kurie matuoja mokinių pasiekimus. Labiausiai žinomi tarptautiniu mastu – ilgamečiai PISA tyrimai, kurie rodo, kad lyginant su kitomis šalimis, Lietuvos mokinių pasiekimai yra prasti (PISA, 2012). Tuo tarpu Lietuvos standartizuotų testų pasiekimai rodo, kad jie ne tik žemi, tačiau pasiekimai labai skiriasi skirtinguose regionuose (Valstybės kontrolė, 2017). Ieškant priežasčių, galima rasti nemažai įvairių tyrimų, kurie rodo, kad svarbus veiksnys, kalbant apie mokinių pasiekimus, yra autonomija. EBPO atliktuose tyrimuose pastebima, kad aukštesniais mokinių pasiekimais pasižymi tos šalys, kurių mokyklos turi daugiau autonomijos (Government of England, 2010; Gove, 2011; Hahn et al. 2014; Hanushek et al., 2013). Tai derinasi ir su Europos Sąjungos požiūriu, kad siekiant skatinti mokyklose demokratiškų sprendimų priėmimo procesus, tobulinti švietimui skiriamų finansų efektyvesnę valdymą ir gerinti švietimo kokybę, mokykloms būtina suteikti daugiau savarankiškumo (Eurydice, 2007).

PISA analizė taip pat rodo, kad stipriausios švietimo sistemos yra ten, kur autonomija (mokyklos darbuotojų) derinama su atskaitomybe (išorine ar mokinių pasiekimų vertinimu) (DfE, 2010), tad svarbu autonomijos ir kontrolės dermė. Taip pat bendrojo lavinimo sistema suvartoja didžiąją dalį viešųjų išlaidų, tad kyla poreikis kontroliuoti. Dėl šių priežasčių ne tik Lietuvoje, tačiau ir visame pasaulyje jau keli dešimtmečiai iš eilės vis grįžtama prie klausimo, kiek autonomijos ir kokiose srityse reikia suteikti mokykloms, kad būtų pasiekti kuo įmanoma geriausi rezultatai. Empiriniai užsienio šalių tyrimai rodo, kad tos šalys, kurios autonomiją į mokyklų valdymą pradėjo diegti anksčiau, tai darė atsargiai ir iš lėto, atskirose srityse. Pavyzdžiui, Čekijos mokyklų inspekcijos, kuri vertina mokyklas, funkcijos plėtėsi palaipsniui. Anglijoje bei Olandijoje mokyklas vertinančių inspekcijų nepriklausomybė nuo švietimo ministerijos taip pat nuolat stiprinama. Tačiau Olandijoje nebetikrinamos mokyklos, kurios nėra priskiriamos rizikos grupei (Eurydice, 2007). Taip pat siekta

pereiti prie vertinimo standartizavimo, dažniausiai taikant bendrus vertinimo kriterijus (Urbanovič, 2010; Higham, Earley, 2013). Natūraliai, vieningo recepto nėra ir autonomijos bei kontrolės balansas skirtingo ekonominio išsivystymo šalyse gali būti skirtingas, todėl nereikėtų „aklai nusikopijuoti“ kitų šalių sėkmingų praktikų (Institute for Public Policy Research, 2017).

Be to, EBPO PISA tyrimai rodo, kad prie geresnių moksleivių rezultatų prisideda tiek mokyklos vadovų, tiek mokytojų didesnė motyvacija darbe ir mokyklos klimatas, kuris dažnai nulemtas vadovų lyderystės gebėjimų (EBPO, 2016). J. Urbanovič atlikusi mokslinės literatūros apžvalgą autonomijos švietime tematika teigia, kad mokyklos tobulinimui būtina autonomijos dėmė kartu su kitais elementais: vertinimu ir kontrole, mokytojų rengimu bei lyderyste mokykloje (Urbanovič, 2017). Tai, kad vadovo vaidmuo svarbus, rodo ir tyrimai: mokyklų vadovų lyderystės gebėjimai turi tiesioginę įtaką reformoms, leidžia skleisti mokytojams, būti atviresniems naujovėms (Hallinger, et al, 2005). Tyrėjai pilotinio bandymo metu nustatė, kad jei mokyklai suteikiama laisvė veikti, ir užtikrinama išorinė pagalba mokyklos vadovams, tada rezultatai linkę gerėti (Higham, Earley, 2013). Įdomu ir tai, kad stipresnė lyderystės raiška tose mokyklose, kuriose yra didesnis autonomiškumo suvokimo laipsnis (Brauckman, Schwarz, 2015). Dėl šių priežasčių, darbe didžiausias dėmesys skiriamas autonomijai ir kontrolei, bei vadovų lyderystei.

Mokyklų valdymo autonomijos stiprinimas pradėtas nuo 1980 metų Belgijoje, Olandijoje. Vėliau (1990 m.) jis paplito ir tebesitęsia iki šiol, ir mokyklos tam tikrose srityse vis dar siekia didesnio savarankiškumo (Europos komisija, 2007). Lietuvoje autonomijos klausimas mokyklos kontekste detalai nebuvo nagrinėtas. Paskutiniai nacionaliniai mokyklų savarankiškumo analizei skirti apžvelgiamojo pobūdžio darbai buvo atlikti švietimo ir mokslo ministerijos 2011 m. ir 2012 m., apžvelgiant Lietuvos mokyklų autonomijos situaciją ir decentralizaciją (ŠMM, 2011; ŠMM, 2012). 2011 m. „Civitta“ pateikė švietimo ataskaitą, kurioje rašoma, kad mokyklose trūksta atsakomybės už ugdymo pasiekimus, nėra motyvuojančių veiksnių ką nors keisti („Civitta“, 2011). Šioje ataskaitoje pateikiamos ir kitos rekomendacijos susijusios su bendrojo lavinimo mokyklų tematika, tačiau į jų savarankiškumą realiai nesigilinama. Mokyklų savarankiškumo temą akademinio požiūriu nagrinėjo tik keli Lietuvos mokslininkai (Urbanovič, Navickaitė, 2016; Želvys, 2014; Urbanovič, 2011; Bulajeva, Kaminskas, 2009). Jau 2013 m. Švietimo aprūpinimo centro ataskaitoje rašoma, kad Lietuvoje siekiant didesnio mokyklų savarankiškumo jos buvo skatinamos „savarankiškai formuoti ir kurti ugdymo turinį, bendruosius ugdymo planus, apsispręsti dėl ugdymo organizavimo, pakeisti reikalavimai mokyklų nuostatams, įsivertinimo ir išorės vertinimo vykdymo

procedūroms ir kita“ (ŠAC, 2013). Vis dėlto, dokumentai nuo to laiko pasikeitę ir atsinaujinę, tad įdomu, kaip naujos taisyklės realiai prigijo mokyklų gyvenime.

Nors nacionaliniuose dokumentuose praktiškai nėra savarankiškumą ribojančių veiksnių, tačiau vis dėlto mokinių pasiekimai yra ganėtinai žemi, o pačios mokyklos reikalauja daugiau laisvės (lentelė nr. 4). Ne tik ekonominis išsivystymas, tačiau ir mokyklų lygis bei gebėjimas pasinaudoti suteikta autonomija skirtingai veikia mokinių pasiekimus. Kiekvienos reformos sėkmei svarbu kaip ją įgyvendina ir priima kiekviena institucija (šiuo atveju – mokykla), tad savaime reforma negarantuoja sėkmės. Bandytas didinti mokyklų savarankiškumą 2010 m. nebūtinai jį realiai ir padidino, tad įstatymais grįstas ir pačių mokyklų suvoktas savarankiškumo lygis natūraliai turėtų skirtis. Šiame darbe daroma prielaida, kad autonomijos lygis mokyklose skiriasi dėl skirtingos vadovų sampratos, kaip šia autonomija ir kontrole galima naudotis, todėl tiriama ne faktinė, o suvoktoji autonomija.

Taigi, šiame darbe, remiantis svarbiausiomis viešojo administravimo paradigmomis (tradicinis administravimas ir naujoji viešoji vadyba) bei lyderystės švietime teorija mokinių pasiekimų rezultatai (mokyklos efektyvumas) nagrinėjami per mokyklų kontrolės ir autonomijos prizmę. Bus ieškoma atsakymo, ar galima rasti ryškių skirtumų tarp mokyklų, su žemais mokinių pasiekimais, ir mokyklų, su aukštais, remiantis mokyklų vadovų suvokta autonomija. Remiantis teoriniu pagrindu ir analizuotais tyrimais keliamos trys hipotezės:

1. Žemus mokinių pasiekimus generuojančių mokyklų vadovai naudojami mažesne autonomija ir yra mažiau atskaitingesni;
2. Aukštus mokinių pasiekimus generuojančių mokyklų vadovai naudojami didesne autonomija ir yra labiau atskaitingesni;
3. Didesnė autonomija naudojama ten, kur stipresnė direktoriaus lyderystė.

Tyrimo tikslas – nustatyti, ar yra ryšys tarp Lietuvos mokyklų vadovų naudojamos autonomijos ir kontrolės su mokinių pasiekimams.

Uždaviniai:

- a) Nustatyti dokumentuose įteisintas autonomijos ir kontrolės sąlygas Lietuvos bendrojo lavinimo mokyklose;
- b) Palyginti mokyklas su žemais mokinių pasiekimais, ir mokyklas su aukštais mokinių pasiekimais pagal jų suvoktą autonomijos ir kontrolės lygį įvairiose srityse;
- c) Nustatyti ar suvokta autonomija ir kontrolė yra susijusi su mokinių pasiekimams;

- d) Identifikuoti ar vadovų naudojama autonomija ir kontrolė yra susijusi su lyderystės mokykloje apraiškomis;

Autonomija ir kontrolė operacionalizuojama remiantis teorine medžiaga ir kitų šalių tyrimais. Nors įvairiuose tyrimuose galima rasti skirtingų autonomijos dimensijų ir lygių, tačiau jos dažniausiai susikoncentruoja ties trimis kryptimis: išteklių valdymas, personalo valdymas, ugdymo proceso organizavimas. Šiame darbe ir bus koncentruojamasi į šių autonomijos dimensijų analizavimą Lietuvoje, susmulkinant šias tris kryptis į konkretesnes subkategorijas.

Tyrimas atliktas taikant kokybinio tyrimo metodus. Mokyklų vadovų patirtys analizuotos naratyviniu būdu. Buvo lyginamos dvi skirtingų grupių mokyklos: vidutiniškai aukštus pasiekimus generuojančios mokyklos ir vidutiniškai žemus pasiekimus generuojančios mokyklos. Mokyklų sąrašas sudarytas remiantis 2013-2017 m. pagrindinio ugdymo pasiekimų patikrinimo matematikos rezultatais. Siekiant palyginti kuo panašesnes mokyklas pagal socioekonominės charakteristikas buvo pasirinktos tik tų savivaldybių mokyklos, kurios yra regione, o ne didmiesčiuose.

Naratyvo analizės rezultatai atskleidė, kad mokykloms, kurių pasiekimai yra žemi būdingas žemesnis autonomijos suvokimas visose srityse, išskyrus ugdymo organizavimo, kurioje šis suvokimas žemas abiejų grupių mokyklų vadovų. Šioje srityje autonomija neišnaudojama, nors teisės aktai leidžia veikti plačiau. Tuo tarpu mokyklos, kurių pasiekimai yra aukšti, pasižymi platesniu autonomijos suvokimu personalo valdymo, išteklių valdymo, kontrolės srityje. Taigi, pirmoji ir antroji hipotezė pasitvirtino iš dalies, kadangi galima pastebėti, jog žemų mokinių pasiekimų mokyklų vadovai autonomija suvokia siauriau, tačiau atskaitingumas yra toks pats, kaip ir aukštų pasiekimų vadovų, kurie naudojami didesne suvoktąja autonomija. Šios grupės mokyklų vadovų jaučiasi turintys didesnę laisvę disponuoti savo valdžia ir priimti sprendimus, nei žemų mokinių pasiekimų grupei priklausantys vadovai.

Teorinis pagrindas

Šioje dalyje bus apžvelgiamos viešojo valdymo doktrinos: tradicinis administravimas bei jo atsvara – NVV. Be viešojo valdymo doktrinų apžvelgiama ir lyderystės teorija, kuri papildo šias doktrinas tuo atžvilgiu, kad abejoms doktrinoms yra svarbus vadovo vaidmuo. Remiantis šiomis teorijomis galima sėkmingiausiai nustatyti, kokių bruožų, tradicinio administravimo ar NVV, galima daugiausiai aptikti tiriamose mokyklose, ir ar šie modeliai prisideda prie viešojo valdymo problemų sprendimo bei geresnių mokinių pasiekimų. Darbe iš pradžių bus analizuojama tradicinio administravimo įtaka mokykloms, aptariama jo privalumai ir trūkumai mokyklų efektyvumui, o vėliau pereinama prie atsvaros tradiciniam administravimui, t. y. NVV doktrinos ir jos principų taikymo mokyklos valdyme. Teorinio pagrindo konstravimas užbaigiamas jį papildančia lyderystės švietime teorija.

Autonomijos apibrėžimų skirtingų autorių darbuose galima rasti daug. EPNoSL (European Policy Network on School Leadership) projekte, remiantis įvairias Europos komisijos ir EBPO duomenimis, išskiriamas šio termino paaiškinimas. Eurydice mokyklos autonomiją apibrėžia, kaip mokyklos atsakomybę už priimamus sprendimus teisės aktų nustatytoje arba bendroje švietimo legislatyvumo ribose (Eurydice, 2007). D. Timmermann tai apibrėžia kaip valstybinės valdžios mažinimą didinant organizacijų (mokyklų) atsakomybę. Tačiau egzistuoja kiti įvairūs autonomijos apibrėžimai: „Organizacijos lygmeniu sutelktas valdymo modelis interpretuojamas kaip atsakomybės ir galios priimant sprendimus dėl organizacijos valdymo perleidimas jai“ (Pasaulio bankas, 2007); „valdžios decentralizacija nuo centrinės valdymo sistemos į organizacijos lygmenį“ (Caldwell, 2005). Apibendrinant, visi apibrėžimai kalba apie tą patį – teisių perdavimą žemesniam lygmeniui, t.y. laisvę veikti.

1.1. Tradicinis administravimas

Teigiama, kad viena iš viešojo valdymo doktrinų – tradicinis administravimas, yra labiausiai paplitusi Lietuvoje (Nakrošis, 2011). XX a. daugelis Europos valstybių savo valdymą grindė tradiciniu viešojo administravimo modeliu, kurį sudarė tokie komponentai kaip griežta hierarchinė biurokratijos struktūra, centralizacija, orientacija į administracines procedūras, teisės aktų įgyvendinimas ir kt. (Babravičius, Dzemyła, 2012). Išanalizavus W. Wilsono ir M. Vėberio samprotavimus akademinėje literatūroje galima išskirti ir daugiau tradicinio biurokratijos modelio

bruožų: aiškios kompetencijos ir funkcijos, darbo pasidalijimas ir specializacija, hierarchinis biurokratijos modelis, karjera pagal nuopelnus, rašytinės taisyklės, politinė kontrolė ir kita. Dauguma šių bruožų būtų galima pritaikyti analizuojant ir mokyklos valdyseną dar XX a., tačiau labiausiai tinkantys jų – hierarchinė sistema, centralizacija, kontrolė ir aiškios, standartizuotos taisyklės.

Anot V. Nakrošio, tradicinis administravimas pagrįstas „institucijų ir pareigybių hierarchija, principu įsakau ir kontroliuoju“ (angl. command and control) (Nakrošis, 2011). Gauti įsakymai nėra apsvarstomi, o vykdomi taip, kaip liepta. XX amžiuje mokyklų ir jos valdytojų santykiai buvo sudėlioti į hierarchinę struktūrą, kur ministerija galėdavo užimti šioje struktūroje aukščiausią poziciją. Tradiciniame administravime vadovas daugiau užima administratoriaus funkciją, užtikrinantis aukštesnio lygmens nustatytų taisyklių įgyvendinimą. Šiame modelyje veikla apsunkinta perdėtu reglamentavimu, didelis dėmesys kontrolei kaip priežiūrai (Švietimo ir mokslo ministerija, 2009). Mokytojai šiame modelyje stebimi ieškant jų klaidų, svarbi atitiktis įvairioms normoms – įstatymams, standartams, tvarkoms. Nors tokia kontrolė iš pirmo žvilgsnio padeda išlaikyti švietimo sistemos integralumą, tačiau stabdo jos progresą, neleidžia skleisti inovacijoms, slopina jas. Kadangi mokykla veikia tokioje terpėje, kurioje jai reikia nuolat reaguoti į pokyčius ir keistis, hierarchinis suvaržymas ir taisyklės tam tikrose srityse buvo nenaudingas. Taip pat šis modelis kritikuojamas dėl to, kad esant daugiau grandžių sprendimų priėmimui, per daug ribotoms taisyklėms, sprendimai priimami lėčiau, tad sunkiau galima reaguoti į aplinkos poreikius (Želvys, 2003).

Labai svarbu atskirai aptarti centralizacijos komponentą tradiciniame administravime. Geriausiai centralizaciją apibūdina paaiškinimas, kad tai galios sutelkimas viename centre (UNESCO, 2005). Centralizacijos valdymo principas yra „iš viršaus į apačią“, siekiant geresnės veiksmų koordinacijos ir kontrolės (Gerber ir Robinson, 2009). Siekiant geriau suprasti šį principą mokyklos valdyme, reiktų prisiminti istoriją, ir tai, kad vienas iš socialistinio švietimo modelio bruožų buvo didelis švietimo sistemos centralizacijos laipsnis. Mokyklų vadovai tik įgyvendindavo aukštesniuose lygmenyse priimtus sprendimus, nes tokioje švietimo sistemoje nebuvo galima savarankiškai priimti sprendimus dėl ugdymo turinio, personalo ar išteklių. Tačiau atkūrus nepriklausomybę situacija pasikeitė ir susiklostė palankios aplinkybės skirti daugiau dėmesio ne tik savarankiškumo temai, bet ir vadovų vadybiniam gebėjimams, lyderystei (Želvys, 2015).

Vis dėlto, kai kurias švietimo funkcijas atlikti centralizuotai yra pigiau. Pavyzdžiui, centralizuota vadovėlių platinimo sistema yra pigesnė (Urbonovič, 2010). Anot Želvio, centralizacija leidžia

efektyviau perskirstyti išteklius ir sumažinti skirtumus tarp turtingų bei neturtingų regionų (Želvys, 2002). Tačiau centralizacijos trūkumai, tokie kaip mažiau bendradarbiavimo tarp vadovų ir bendruomenės, nesuteikimas galimybės visai bendruomenei įsitraukti į sprendimų priėmimą, mažai laisvės įgyvendinti jau priimtus sprendimus, rodo, kad tokia sistema gali būti nelanksti ir apriboti laisvę veikti. L. Wößmann, kuris dar 1995 m. atliko TIMSS tyrimo duomenų antrinę analizę, priėjo prie išvados, kad „šalių, kurios turėjo centralizuotą ugdymo turinį ir centralizuotai patvirtintus vadovėlius, mokinių matematikos ir gamtos mokslų testų rezultatai buvo aukštesni nei tų šalių, kurių mokykloms šiose srityse suteikta didesnė autonomija. Įdomu tai, kad taip pat šalyse, kurių mokyklos turėjo autonomiją biudžeto formavimo srityje, mokinių pasiekimai buvo žemesni nei šalių, kurių mokyklos tokios teisės neturėjo. Akademinėje literatūroje teigiama, kad centralizaciją vertėtų pasitelkti tik tada, kai apibrėžti specifiniai tikslai ir kai specifinių tikslų yra nedaug (su jais įmanoma susidoroti vienam pareigūnui), tad savaime centralizacija mokyklose nėra blogai, jei yra iškristalizuotos palankios sritys.

Remiantis šiuo teoriniu modeliu, kad tradicinis hierarchinis modelis yra mažiau efektyvus, todėl rezultatai tokiu modeliu pagrįstose mokyklose bus žemi. Keliama pirmoji hipotezė darbe, kad žemus mokinių pasiekimus generuojančių mokyklų vadovai naudojami mažesne autonomija ir yra mažiau atskaitingesni.

1. 2. Naujoji viešoji vadyba

Tradicinio administravimo problemos, kaip biurokratija, efektyvumo stoka, atskaitomybės trūkumas skatino pasitelkti naujosios viešosios vadybos (toliau – NVV) doktriną. Kadangi NVV esmė orientacija į geresnius rezultatus, didesnė autonomija (teigiant, kad labai svarbu kuriame lygmenyje priimami sprendimai), kontrolė, su NVV plitimu siejamos viešojo valdymo reformos mokyklose, t.y. 1980 m. prasidėjusios reformos buvo pripažintos kaip NVV pasekmė (Andrijauskaitė, 2015). Mokyklos valdysenoje galima pastebėti pagrindinius NVV elementus: decentralizaciją, kurios rezultatas ir yra didėjanti mokyklų autonomija, privatizaciją, kuri skatina švietimo paslaugų teikimą perduoti privačioms organizacijoms, švietimo paslaugų rinkos formavimasis skatinant konkurenciją tarp mokyklų bei dalyvavimas stiprinant ir įtraukiant mokyklos savivaldą (Nakrošis, 2011; Urbonovič, 2010).

Bendrieji NVV teiginiai pagal C. Hood:

- savarankiškas ir profesionalus valdymas;

- aiškūs veiklos standartai bei priemonės;
- didesnis dėmesys rezultatų kontrolei;
- perėjimas prie mažesnių organizacijų viešajame sektoriuje;
- perėjimas prie didesnės konkurencijos viešajame sektoriuje;
- privataus verslo vadybos stiliaus ryškinimas;
- didesnės disciplinos ir veiksmų laisvės naudojant resursus ryškinimas (Hood, 1991).

Remiantis NVV koncepcija švietimo paslaugas teikti efektyviau decentralizuotoje sistemoje, kurioje vyrauja rinkos ir privataus sektoriaus dėsniai, o vadovauja profesionalai. Efektyvumą, rezultatų kontrolę mokyklos kontekste galima matuoti įvairias pjuviais, tačiau dažniausiai orientuojamasi į tokį atskaitos tašką, kaip mokinių pasiekimai (EBPO, 2017). Mokinių pasiekimai tarnauja kaip matas, rodantis ne tik efektyvumą, tačiau ir kaip kokybės rodiklis, leidžiantis teigti, kad ateičiai ruošiami tikri profesionalai.

Taip pat pastebimas Hood minėtas savarankiškas ir profesionalus valdymas, kai autonomijos suteikimą įvairios mokyklos personalo grandims (direktoriams, administracijai, mokytojams ir t.t.) galima traktuoti kaip siekį, išlaisvinti juos nuo biurokratinės naštos ir suteikti laisvę veikti, priimti sprendimus, skleisti inovacijoms, ieškoti geriausių alternatyvų, kas kartu suteikia ir didesnę motyvaciją. Žiūrint iš psichologinės pusės, didesnė autonomija gali atnešti geresnius rezultatus, nes mokyklos administracija gali jausti realias vykdomų veiksmų pasekmes, tai, kad jomis pasitikima bei siekti geriausio rezultato, nei kad sprendimai būtų nuleidžiami „iš viršaus“. Vienas pagrindinių NVV principų – leisti ir versti vadybininkams valdyti – šiame darbe labai svarbus, kadangi remiantis šiuo požiūriu, buvo siekiama vadybininkams suteikti didesnę autonomiją, tačiau sukuriant aiškų atsiskaitymo mechanizmą.

Akademinėje literatūroje rastą informaciją apie NVV galima išskirti į šiuos elementus: decentralizaciją, privatizaciją, orientaciją į rezultatus, rinkos mechanizmo sukūrimą viešajame sektoriuje, privataus sektoriaus vadybos metodų diegimą, dalyvavimą.

Decentralizacija siekiama nugalėti koncentravimąsi į procedūras, o ne rezultatus, t.y. siekti efektyvumo. Tai turėtų būti pasiekama per tai, kad centre būtų nustatytos tik strateginės politikos kryptys ir prioritetai, daugiau galios suteikiama vadybininkams (Babravičius, Dzemyła, 2012). Štai dėl ko išryškėja poreikis, kad mokyklos vadovais taptų reikiamas kompetencijas turintys asmenys, kurie išmano ne tik ugdymo filosofiją, tačiau turi ir vadybinių gebėjimų. Decentralizacija leidžia

plačiau paskirstyti įgaliojimus tarp įvairių švietimo grandžių. Argumentuojama, kad sutelkus valdymą į mokyklos lygmenį galima sėkmingiau valdyti švietimo struktūras ir efektyviau panaudoti išteklius arba tiesiog sumažinti išlaidas. Mokykla yra ta organizacija, kuriai išleidžiama didžioji dalis viešųjų finansų, tad svarbu, jog šios lėšos būtų panaudojamos kuo optimaliau. Decentralizacija leidžia geriau atsižvelgti į mokinių poreikius ir lengviau juos patenkinti, nei centralizuotu būdu teikiant vienodas paslaugas. Tačiau egzistuoja ir decentralizacijos kritika, jog centrinė mokyklos valdžia labai retai suinteresuota tikra decentralizacija (didesne mokyklos autonomija), nes taip tenka prisiimti daugiau atsakomybės (Želvys, 2002). Taip pat teigiama, kad decentralizacija gali reikšti miglotą atskaitomybę, o jos vis tiek reikia, nes mokyklos prigimtis yra vertikali, tad svarbu kontroliuoti, kiek mokyklos laikosi bendrų instrukcijų (Schmelkes, 2001).

Decentralizacijos paplitimas ir NVV modelio taikymas, kuris buvo ypatingai jaučiamas stojant į ES, apėmė ir valstybines mokyklas (European Commission, 2007). Decentralizaciją buvo siekiama įtraukti į mokyklos valdymą įvairias suinteresuotas šalis ir atsižvelgti į jų poreikius taip gerinant švietimo sistemos efektyvumą, ir depolizuoti švietimo sistemą (Pollit, Bouckaert, 2003). Dar kitas svarbus aspektas – įtraukti bendruomenę į sprendimų priėmimą. Jau minėtas stojimas į ES pareikalavo savęs lyginimo su kitomis šalimis, tad mokinių pasiekimų tema pamažu Lietuvoje tapo viešų ir aršių diskusijų objektu. Tyrėjai teigia, kad dekoncentracijos pavyzdžių Lietuvos mokyklose taip pat daug. Vienas iš jų, reikalavimas mokykloms įgyvendinti bendrąsias ugdymo programas, tačiau čia slypi įdomioji dalis, kiek įgyvendinimui yra palikta laisvės ir kiek ta laisve naudojasi mokyklos (ŠMM, 2012).

1.2.1. Autonomija ir kontrolė

Organizacijų autonomijos bei kontrolės laipsnis parodo tai, kiek jos yra laisvos savarankiškai priimti sprendimus (Verhoest, et al., 2010). Labai svarbu tai, kad NVV pabrėžia perėjimą nuo *ex ante* (išankstinės) prie *ex post* (paskesniosios) kontrolės, siekiant didinti vadybinius organizacijų pajėgumus. *Ex ante* kontrolė reiškia, jog kontrolė vykdoma iš pradžių pritariant planuojamiems organizacijos veiksams bei vykdomai politikai ir kontroliuojant organizacijos vadovų skyrimą. *Ex post* kontrolė pasireiškia per tikslų ir uždavinių nustatymą, stebėseną, vertinimą bei rezultatais pagrįstą paskatų, nuobaudų sistemą (Martinaitis, Nakrošis, et al., 2016; Verhoest, et al., 2010).

Organizacijų *ex ante* autonomiją galima skirstyti į politikos / veiklos (policy) autonomiją ir valdymo / vadybos autonomiją.

- 1) Politikos / veiklos autonomija apima dvi dimensijas: kiek valdžia turi įrankių kištis, daryti spaudimą ar nepaisyti organizacijos priimamų sprendimų, (kokio masto spaudimą jai galima daryti); kiek organizacija turi laisvės rinktis kaip įgyvendinti užsibrėžtus tikslus.
- 2) Valdymo autonomija parodo, kiek organizacija savo nuožiūra gali pasirinkti ir naudoti žmogiškuosius ir finansinius išteklius (Verhoest, et al., 2010). Ji mokyklos valdyme yra viena iš aktualiausių.

Veiklos autonomija aktuali mokyklos valdyme tuo, kiek bendruomenė gali nusistatyti jų mokyklai strateginius tikslus, veiklos kryptis, kiek į tai kišasi vietos savivalda ar ministerija. Svarbu ir tai, kokią laisvę turi pritaikant ugdymo programas mokyklos poreikiams. **Išteklių** autonomija svarbi tuo, kiek mokykla gali paskirstyti savo finansinius išteklius tarp skirtingų biudžeto eilučių, skirtingų metų, siekiant optimaliausio išteklių panaudojimo mokymo proceso gerėjimui. Didesnė autonomija gali lemti ir finansinį skaidrumą, jei tai derinama su atitinkama kontrole (Osorio et al., 2009; Verhoest, et al., 2010). **Personalo** autonomija svarbi tuo, kiek mokykla yra laisva priimti sprendimus dėl taisyklių, reglamentuojančių atlyginimų dydžius, karjeros planavimą, paaukštinimą ar pažeminimą pareigose, personalo vertinimą, siekiant sukurti palankią aplinką mokinių tobulėjimui. Autonomija taip pat gali būti svarbiu kintamuoju skleistis inovacijoms mokykloje. Tačiau verta paminėti tai, kad siekiant suteikti mokykloms daugiau savarankiškumo reikia atsižvelgti į esamą mokyklos situaciją – jei personalas ten nėra stiprus, didesnė autonomija gali nelemti geresnių moksleivių pasiekimų. Dėl to svarbu autonomiją derinti su vertinimu ir kontrole, lyderyste mokykloje, ir mokytojų rengimu.

Ex post kontrolė pasireiškia per tikslų ir uždavinių nustatymą, stebėseną, vertinimą bei rezultatais pagrįstą paskatų ir nuobaudų sistemą. *Ex post* kontrolės laipsnis rodo, kiek organizacijos rezultatai (šiuo atveju mokinių pasiekimai) bei veikla (mokymo procesas ir organizavimas) yra kontroliuojami aukštesnės valdžios (Verhoest, et al., 2010). Šiame modelyje svarbiausia kaip dažnai savivaldybė ar ministerija vertina mokyklos veiklą arba reikalauja teikti duomenis apie jos vykdymą, kiek ši informacija viešinama visuomenei.

Suomijoje atliktas mokyklų tyrimas taip pat atskleidžia, kad atskaitomybė su autonomija yra neatsiejama, siekiant geresnių mokymosi pasiekimų (Sahlberg, 2007). Tiek akademijos, tiek nemokamos mokyklos Anglijoje nėra kontroliuojamos vietos valdžios, kai pavyzdžiui Šanchajuje jos tiesiogiai valdomos ir stebimos švietimo departamento, tad autonomijos ten mažai (You, Morris, 2015). Singapūre tik kelios mokyklos, kurios yra nepriklausomos, gali laisvai nustatyti mokytojų

algą. Honkonge mokyklos autonomija yra skirta sustiprinti elitines mokyklas, kai tuo tarpu Singapūre autonomija buvo skirta sustiprinti meritokratijos sistemą, suteikiant didesnę autonomiją toms mokykloms, kuriose mokosi geriausių pasiekimų pasiekiantys mokiniai. Taip pat galima rasti pavyzdžių, kur mokyklos yra atskaitingos mokyklų taryboms ar kuriose nėra vykdomas mokyklų išorinis vertinimas, tačiau tada mokyklos raginamos vykdyti vidinį savęs įsivertinimą (Christ, Dobbins, 2016). Taip pat kai kurios šalys susieja mokytojų ar / ir vadovų veiklos rezultatus su mokinių pasiekimais ir pagal tai skiria atitinkamus atlygius, taiko paskatinimą ir nuobaudų sistemą. Tad galima pastebėti, kad autonomijos ir kontrolės laipsnis mokyklose skirtingas, o taip pat, kad autonomija ir kontrolė suteikiama skirtingose srityse.

Lietuvoje atskaitingumo situacija nevienareikšmiška. 2004–2005 m. buvo įvesti bendri mokyklų vidaus ir išorės vertinimo kriterijai, tačiau verta paminėti tai, kad net praėjus daugiau nei 10 metų ne visos mokyklos buvo įvertintos (Nacionalinė mokyklų vertinimo agentūra, 2017). Žinoma, vienas iš paaiškinimų, kodėl tai galėjo atsitikti: anksčiau išorinis vertinimas buvo organizuojamas iš savivaldybių biudžetų, tačiau nuo 2016 m. iš Švietimo ir mokslo ministerijos skiriamų lėšų, todėl vertinimo mastai tapo didesni. Taip pat vietoje Bendrojo lavinimo mokyklos vidaus audito tvarkos aprašo buvo sukurtas Bendrojo lavinimo mokyklos veiklos kokybės įsivertinimo rekomendacijos (Nacionalinė mokyklų vertinimo agentūra, 2015). Mokytojų ir vadovų veiklos rezultatai taip pat nėra siejami su mokinių pasiekimais. Šie dalykai rodo, kad atskaitomybės mechanizmai arba veikia nekokybiškai, arba jų nėra, todėl kyla poreikis išsiaiškinti, kokia realybėje taikoma praktika. Tai bus daroma empirinio tyrimo metu analizuojant kontrolės sritį mokykloje.

Kaip papildymą NVV arba gimusį iš jo modelį artimiausią mokykloms, galima laikyti **mokyklos lygmens valdymo modelį** (angl. school-based management, toliau – SBM). SBM esmė yra autonomijos suteikimas mokyklai ir dalyvavimas sprendimų priėmime, teigiant, kad sprendimai turėtų būti priimami kuo žemesniame lygmenyje. Dauguma tyrėjų sutaria, kad SBM modelis yra sinonimas autonomijos koncepcijai (Higham, Earley, 2013). Anksčiau SBM buvo suprantamas labiausiai kaip mokyklų decentralizacija, tačiau dabar suvokiama, kad šis modelis yra orientuotas į didesnę autonomiją mokyklos personalui, kad jie turėtų įrankių ir išteklių imtis vykdyti pokyčius ir siekti efektyvaus mokyklos veikimo (David, 1989). SBM gali apimti šias temas: biudžeto skirstymas, mokytojų samdymas ir išmetimas, mokymų programų kūrimas ir įgyvendinimas; pasirinkimas ir aprūpinimas vadovėliais ir kitais ištekliais; mokyklos infrastruktūra, mokytojų darbo vertinimas ir mokinių mokymosi pasiekimai (The World Bank, 2007). Vis dėlto, autonomija SBM kontekste dažniausiai skaidoma į tris sritis: išteklių, ugdymo organizavimo, personalo, analizuojant kiek mokyklos yra laisvos pačios kontroliuoti šias sritis ir priimti dėl jų sprendimus be išorės

įsikišimo. Tačiau kaip teigia tyrėjai, nėra visiškai centralizuotos arba decentralizuotos švietimo sistemos, reikia žiūrėti į atskiras sritis, vertinant kurios turėtų būti labiausiai decentralizuotos. Remiantis šia mokyklos lygmens valdymo koncepcija konstruojamas autonomijos ir kontrolės operacionalizavimas.

Taip pat remiantis prielaida, kad naujosios viešosios vadybos principų (autonomija ir kontrolė personalo, išteklių valdymo ir veiklos organizavimo srityje) taikymas lemia didesnę efektyvumą, tad formuojama antra hipotezė: aukštus mokinių pasiekimus generuojančių mokyklų vadovai naudojami didesne autonomija ir yra labiau atskaitingesni.

1.3. Lyderystė švietime

Lietuvių tyrėja J. Urbanovič atlikusi kiekybinę ir kokybinę mokyklos bendruomenės analizę priėjo prie išvados, kad autonomija, nors būtina, bet nepakankama sąlyga mokyklos veiklai tobulinti, tačiau atliekant detalesnius tyrimus ji rado tiesinę koreliaciją tarp mokyklų autonomiškumo ir lyderystės raiškos jose. „Stipri mokyklos bendruomenės lyderystė padeda mokykloms realizuoti praktikoje suteiktas autonomijos galimybes“ (Urbanovič, 2016. p. 25). Kadangi autonomija pati savaime, be palaikomosios jėgos kaip lyderystė, gali būti neprasminga, svarbu įtraukti ir šį kintamąjį.

Mokyklos lygmeniu vykstantiems pokyčiams mokyklos vadovo vaidmuo gali būti svarbus keliais aspektais: stiprus lyderis gali būti pokyčių varomoji jėga, kuris pasipriešins *status quo* ir imsis iniciatyvos; vizijos kūrimas ir veiklos krypties nustatymas gali padėti lengviau sutelkti bendruomenę; organizacinių bei ugdymo procesų valdymas prideda mokyklai efektyvumo (Spillane, Halverson, 2004). Labai svarbu turėti omenyje tai, kad autonomiją varžo per didelę centralizuota kontrolė, ribojanti veiklos lankstumą, mažinanti galimybes reaguoti į bendruomenės poreikius, todėl tampa mažesnės galimybės skleisti vadovo gebėjimus. Lyderystė gali būti ypač svarbi mažesnio miesto mokykloje, kuri turi ribotą resursų kiekį, sunkesnes sąlygas darbui, kur iniciatyva, vizija ir susitelkimas tampa varančia jėga į priekį. Taigi, vadovo gebėjimai gali lemti tai, kaip bus naudojama autonomija konkrečioje mokykloje, nors visoms mokykloms yra taikomos tos pačios taisyklės. Vadovai gali turėti skirtingus valdymo stilius, kurie taip pat gali persidengti. Tai gali būti transakcinė, transformacinė ir pasidalinta lyderystė, kiekvienas šis valdymo stilių gali turėti įtakos mokinių rezultatams bei kaip mokytojai reaguoja į vadovavimą (Harmon, Schafft, 2009; Robinson, 2010; Cheng, Ko, 2015). Priede nr. 2. galima rasti šių skirtingų lyderystės tipų svarbiausius bruožus.

Transakcinė lyderystė daugiausia dėmesio skiria instrukcijų vykdymui. Daugiausia galios ir atsakomybės tenka lyderiui (Nedzinskaitė, 2016). Lyderis prižiūri, kad kiekvienas asmuo veiktų pagal jam priskirtą vaidmenį ir vykdytų jam būdingas funkcijas. Taip pat jis nurodo taisykles, kas bus, kai darbas bus atliktas, todėl daug dėmesio skiriama skatinimui pagal nuopelnus (Judge, Piccolo, 2004; cit. Cibulskas, Žydžiūnaitė, 2012). Kita vertus, kadangi veikla kontroliuojama pagal griežtas taisykles, inovacijoms ir kūrybiškumui vietos nepaliekama, nes tai neįeina į taisyklių nustatytus rėmus. Vadovaujantis šia teorija, pinigai yra pagrindinė skatinimo priemonė, o lyderio – pasekėjų santykiai dažnai paremti įtaka, ir aiškiais taisyklėmis (Švietimo ir mokslo ministerija, 2016). Tokios lyderystės nebepakanka, nes mokykla gyvena nuolatinės kaitos sąlygomis, kuriose sėkmę atneša kito tipo – transformaciniai – lyderiai.

Transformacinio lyderio sąvoka atėjusi iš sėkmingai versle taikomų praktikų, tačiau puikiai tinka ir mokykloms. Transformacinis lyderis pirmiausia įgalina kitus savarankiškai spręsti problemas, panaudoti savo pajėgumus bei galimybes, siekiant bendrai organizacijoje sutartų tikslų įgyvendinimo. Jis pasižymi demokratišku mokyklos valdymu, stengiasi visus įtraukti į sprendimų priėmimą, sudaro galimybes planuoti ir įgyvendinti kartais net radikalius pokyčius (Navickaitė, 2012). Jis leidžia įvairias iniciatyvas, kurios ugdo kūrybingumą, skatina bendruomenę susitelkti, dalyvauti sprendimų priėmime. Jam svarbios diskusijos apie organizacijos viziją, tikslus, siekiant ugdymo proceso tobulinimo (Shiwers-Blackwell, 2006). Būtent ši lyderystės teorija pabrėžia lyderio pasekėjų įkvėpimą naujovėms ir kiekvieno asmeninius iššūkius, pasiryžtant kaitai. Transformacinė lyderystė yra procesas, kuriantis vadovo lyderio ir pasekėjų ryšį, palaikantį visų augimą ir tobulėjimą, kaip būtina lyderystės sąlygą ir prielaidą (Valuckienė J., et al., 2015). Transformacinio lyderio tikslas yra motyvuoti, padaryti daugiau, todėl to paskatinti mokytojai savo veikla gali lemti geresnius mokinių pasiekimus.

Šiuolaikinė organizacija negali būti valdoma autokratiškai, jei nori pasiektų gerų rezultatų, tad kylantis poreikis pasidalinti atsakomybe ugdant kitus lyderius tampa būtinas. Galima rasti tyrimų, kurie rodo, kad **pasidalyta** lyderystė daro teigiamą poveikį mokinių pasiekimams (European Policy Network on School Leadership, 2014). Teigiama, kad pasidalytoji lyderystė yra besimokančios organizacijos požymis. Pasidalytoji lyderystė skatina vengti vieno asmens dominavimo kitų atžvilgiu, ir pasireiškia dalyvavimu bendroje veikloje, lyderiu tampant vis kitam nariui, priklausomai nuo reikiamos kompetencijos šio uždavinio sprendimui. Pasidalytoji lyderystė mokykloje skatina pamatyti lyderį kiekviename, priklausomai nuo jo atliekamų darbų ir apima ne tik pedagogus, bet ir pagalbinius darbuotojus, mokinius bei jų tėvus (Harris, 2010). „Mokykla,

kurioje vystoma pasidalytoji lyderystė, pasižymi aktyviu mokytojų ir mokinių bendradarbiavimu, nuolatiniu žinių atnaujinimu, vaidmenų ir atsakomybės pasidalijimu, pasitikėjimu, aukšta bendravimo kultūra“ (Valuckienė, et al., 2015, p. 16).

Taigi, lyderystė gali reikštis įvairiai, tačiau mokslininkai sutaria, kad ji turi didelę įtaką visai organizacijai, tarp to – ir mokinių pasiekimams. Nuo organizacijos lyderio gali priklausyti pokyčių sėkmė, būti užtikrinamas nuoseklus progresas organizacijoje arba atvirkščiai. Remiantis šiame skyriuje pateikta medžiaga keliami trečioji hipotezė: didesnė autonomija naudojama ten, kur stipriau reiškiasi direktoriaus lyderystė.

2. Metodika

Šiame tyrime mokyklų autonomijai ir kontrolei analizuoti taikomi NVV doktrinos principai. Kadangi tirama tema neturi tam tinkamų ar prieinamų empirinių duomenų, kuriuos galima būtų nagrinėti, siekiant atsakyti į iškeltą klausimą, tyrimas atliktas taikant kokybinio tyrimo metodus, kurie leidžia geriau įsigilinti į nagrinėjamo objekto esmę.

Tyrimas buvo vykdytas dvejais etapais: Pirmajame tyrimo etape atlikta kokybinė lyginamoji analizė, nes ji suteikia analitinę prieigą nedidelio kiekio atvejų nagrinėjimui, leidžiant įsigilinti į turimus atvejus, užduoti papildomus klausimus pokalbio metu. Taip pat kokybinė lyginamoji analizė puikiai tinka priežastiniams ryšiams nagrinėti, šiuo atveju, mokinių pasiekimų ir autonomijos bei kontrolės lygiui. Pirmojo etapo idėja atlikus dalį tyrimo pasirodė neperspektyvi, tad ji tik padėjo išsigryninti svarbiausias mokyklose valdymo sritis, susiformuoti klausimus, kurie buvo naudojami antrajame etape (priedas nr. 1). Antrajame etape buvo pasitelktas kokybinis naratyvinis tyrimas ir mokyklų vadovų patirtys analizuotos naratyviniu būdu. Šiame etape pasirinktos lyginti dvi skirtingos mokyklų grupės iš pirmajame etape atrinktų mokyklų: vidutiniškai aukštus pasiekimus generuojančios mokyklos ir vidutiniškai žemus pasiekimus generuojančios mokyklos.

2.1. Tyrimo eiga ir organizavimas

Šioje analizėje svarbus ryšys tarp autonomijos, kontrolės ir mokinių pasiekimų. EBPO tyrimai rodo, kad mokinių pasiekimams didelę įtaką daro socioekonominės charakteristikos, tokios kaip tėvų pajamos, regionas, mokyklos dydis (EBPO, 2016). Taip pat remiantis Lietuvos tyrimų duomenimis, miesto vietovėse rezultatai yra aukštesni nei kaimo, tad būtina kontroliuoti regioniškumą (Valstybės kontrolė, 2017). Teorinėje dalyje buvo daroma prielaida, kad regione esančios mokyklos turi mažiau finansinių išteklių, tad jų gebėjimas naudotis autonomija yra apribotas. Siekiant lyginti kuo panašesnes mokyklas pagal socioekonominės charakteristikas buvo pasirinktos tik tų savivaldybių mokyklos, kurios yra regione, o ne didmiesčiuose.

Pirmajame etape surinkta bendra informacija apie mokyklas, siekiant atsirinkti atvejus, kurie bus naudojami tyrimui. Pasirinktos kaimo – mažų miestelių mokyklos, pagal tam tikras charakteristikas. Nors Lietuvoje kaimo vietovės apibrėžiamos kaip turinčios ne daugiau nei 5 tūkst. gyventojų,

pasirinkus tokį skaičių reiktų tyrinėti tik dvi savivaldybes, tad siekiant platesnio mokyklų sąrašo, šis skaičius padidintas iki 20 000 gyventojų. Į sąrašą pateko 14 savivaldybių iš 60.

Apie šias savivaldybes buvo susirinkti papildomi duomenys apie jų pajamas 2016 m. Atsižvelgus į tai, iš sąrašo išbrauktos 4 savivaldybės (Neringos, Palangos, Visagino, Birštono), kurių bendrosios pajamos buvo didesnės nei likusių savivaldybių (virš 6 000 000 eurų pajamas turinčios savivaldybės. Jų vidutinės pajamos vienam gyventojui savivaldybėje daugiau nei 400 eurų per metus).

Lentelė nr. 1. Atrinktos savivaldybės. Sudaryta autorės, remiantis valstybinės mokesčių inspekcijos ir Lietuvos statistikos departamento duomenimis apie gyventojus.

Savivaldybė	Vidutinės pajamos vienam gyventojui 2016 m. Eur.	Gyventojų skaičiaus vidurkis 2016/2017 m.
Skuodo r. sav.	251	17807
Kalvarijos sav.	217	11187
Kazlų Rūdos sav.	293	12252
Kupiškio r. sav.	300	17947
Pagėgių sav.	277	8254
Rietavo sav.	278	7837
Ignalinos r. sav.	251	16108
Molėtų r. sav.	244	18642
Zarasų r. sav.	241	16403
Širvintų r. sav.	351	15968

Sąrašė likus 10 savivaldybių, mokinių pasiekimų kintamojo atspindėjimui, buvo sudarytas atskiras bendrojo lavinimo valstybinių mokyklų sąrašas, kurios priskiriamos šioms savivaldybėms. Mokyklų sąrašui sudaryti buvo pasirinkti oficialiai prieinami AIKOS sistemoje esantys duomenys. Tyrime dalyvavo mokyklos, kurių mokinių pasiekimų rezultatai buvo rasti Pagrindinio ugdymo pasiekimų patikrinimo (toliau – PUPP) rezultatų suvestinėje. PUPP testą moksleiviai laiko dviejų tipų: matematikos ir kalbos. Kalbos testas yra skirtingas mokiniams pagal tai, ar jų kalba yra gimtoji, ar valstybinė, ar kita. Dėl šios priežasties universaliausiu kriterijumi buvo pasirinkta 2015-2017 m. PUPP matematikos gebėjimų tikrinimo rezultatai, pateikti visiems prieinamoje Nacionalinio egzaminų centro viešojoje svetainėje. Naudojantis SPSS programine įranga, buvo sujungti atskirų

metų failai, siekiant palyginti laikotarpio rezultatus ir išvesti bendrą kiekvienos mokyklos PUPP rezultatų vidurkį. Svarbu tai, kad į mokyklų sąrašą nepateko tos mokyklos, kurių PUPP rezultatai, nebuvo prieinami senesni nei 3 metų. Šis metų skaičius pasirinktas dėl to, kad 2001 m. pradėjus vykdyti mokyklų pertvarką, kai kurios mokyklos buvo reorganizuotos, prijungtos, arba kaip tik atskirtos nuo kitų, todėl senesni nei 3 metų rezultatai, galėtų būti netikslūs. Taip pat svarbu paminėti, kad PUPP, o ne brandos egzaminų rezultatai buvo pasirinkti todėl, kad siekta gauti platesnį mokyklų sąrašą iš atrinktų savivaldybių. Brandos egzaminų rezultatų atveju į sąrašą patektų tik gimnazijos, kurių yra 23 iš 50 pasirinktose savivaldybėse. Daugumos šių gimnazijų brandos rezultatai yra vidutiniški (iš 10 balų vidutiniškai 5) ir tarpusavyje mažai skiriasi, todėl būtų neįmanoma padaryti ryškios skirties tarp aukštų ir žemų pasiekimų. Taip pat iš analizės buvo išmesti ir suaugusiųjų mokymo centrai, kadangi jie neatitiko bendrojo tyrimo tikslo. Po šių veiksmų, tyrimo sąrašė liko 47 mokyklos iš pasirinktų savivaldybių.

Siekiant įgyvendinti pirmąjį etapą ir atlikti kokybinę lyginamąją analizę, buvo sukurti pagrindiniai klausimai skirti interviu pokalbiui pagal išsirinktas autonomijos sritis. 47 mokykloms buvo išsiųstas laiškas su prašymu žodžiu atsakyti į klausimus pagal tam tikras autonomijos sritis. Šių sričių sąrašas buvo pridėtas. Dalyvauti tyrime sutiko 8 mokyklų vadovai. Gavus sutikimus vyko pokalbiai, kurių metu iš informantų buvo siekiama surinkti kuo išsamesnę informaciją apie mokyklos autonomijos valdymo aspektus bei kontrolės pasireiškimą. Duomenys surinkti pusiau struktūruotų interviu metu. Duomenys buvo fiksuojami įrašant į diktofoną bei žymintis svarbiausius aspektus raštu, vėliau pokalbių įrašai buvo transkribuoti. Tokiu būdu iš viso gauta 5 mokyklų vadovų atsakymai. Gauti kokybiniai duomenys buvo grupuojami pagal mokyklos mokinių pasiekimus ir mokyklos vadovų naudojamą autonomiją išskirtose srityse, atitinkamai priskiriant kintamųjų reikšmes. Atskirų kintamųjų grupių analizė leido išskirti svarbiausius kintamuosius kai kuriose iš pagrindinių grupių. Tačiau vėliau pirmojo etapo tyrimo tęsti nebebuvo prasmės – paaiškėjo, kad realybėje bandymas mokyklų vadovų atsakymus sukoduoti į dvireikšmius kintamuosius gali iškreipti visą tyrimą, nes tiesa slypėjo kažkur per vidurį. Taip pat kai kuriose srityse visų apklaustų vadovų atsakymai nesiskyrė ir paaiškėjo, kad tai nėra reikšmingi dalykai patiems vadovams. Šiame etape gautos įžvalgos leido pasitikslinti klausimus, sutrumpinti apklausą ir pereiti prie antrojo etapo.

Analizuojant tyrimo rezultatus buvo pastebėta, kad į pirminį sąrašą pakliuvusiose mokyklose PUPP egzaminą laikė skirtingas skaičius mokinių, tad buvo pasirinkta kalbinti tik tas mokyklas, kuriose šį egzaminą laikė vidutiniškai daugiau nei 10 mokinių. Šis skaičius pasirinktas dėl to, kad pasirenkant didesnę ribą, iš mokyklų sąrašo iškrenta daug pagrindinių mokyklų ir jis tampa labai apribotas. Taip

pat išanalizavus šių mokyklų vadovų vadybinį stažą, iš sąrašo iškrita tos mokyklos, kurių vadovai eina pareigas mažiau nei 3 metus ir yra laikinai einantys pareigas. Dėl šios priežasties iš sąrašo iškrita 11 mokyklų. Galutiniame sąrašė liko 36 mokyklos.

Lentelė nr. 2. Sąrašė likusių mokyklų bendrosios charakteristikos. Sudaryta autorės pagal informaciją mokyklų internetinėse svetainėse bei oficialiuose švietimo tinklalapiuose.

Charakteristika	Skaičius
Pagrindinių mokyklų skaičius	16
Gimnazijų skaičius	20
Maksimalus PUPP pasiekimų vidurkis (3 metų)	7, 31
Minimalus PUPP pasiekimų vidurkis (3 metų)	3, 24
Maksimalus PUPP egzaminą konkrečioje mokykloje laikusių mokinių skaičius	82
Minimalus PUPP egzaminą konkrečioje mokykloje laikusių mokinių skaičius	11
Vidutinis mokyklose besimokančių mokinių skaičius (2017/2018 m.)	195
Vidutinis mokyklų vadovų stažas metais	17

Antrajame tyrimo etape buvo pasirinkta aktyvesnė kalbinimo strategija. Tai yra, konkrečiai pasirinktos tos mokyklos, kurios turi aukščiausius mokinių pasiekimus tame regione, ir tos, kurios turi žemiausius. Svarbu tai, kad šiame darbe kalbant apie mokinių pasiekimus ir mokyklų grupavimą pagal PUPP mokinių pasiekimus, tai nereiškia, kad atrinktos mokyklos pasiekia aukštų ar žemų pasiekimų visose srityse, tačiau kalbama tik apie PUPP matematikos pasiekimus.

Mokyklos, kurių vidutiniai mokinių pasiekimai neviršijo 5 balų, buvo priskirtos mokykloms su žemais mokinių pasiekimais. Mokyklos, kurių vidutiniai mokinių pasiekimai buvo ne mažesni nei 5,6, pateko į aukštų pasiekimų grupę. Mokyklos, kuriose vidutiniai mokinių pasiekimai yra nuo 5 – 5,6 buvo iš sąrašo išbrauktos, kadangi jų nebuvo galima priskirti nei aukštus, nei žemus pasiekimus turinčioms mokykloms, o tai neatitiko tyrimo tikslo. Taigi, į analizę pateko 20 mokyklų, su 50 proc. tikimybe kiekvienoje grupėje, kad vadovas nesutiks dalyvauti interviu pokalbyje arba su juo nebus įmanoma susisiekti. Tyrimas vykdytas balandžio mėnesį. Mokykloms buvo skambinama paėiliui, tai yra nuo aukščiausių mokinių pasiekimų generuojančių mokyklų jiems žemėjant, ir kitoje grupėje atvirkščiai. Keturi vadovai dalyvauti pokalbyje atsisakė, keli tuo metu sirgo ir buvo nepasiekiami. Buvo gauta dešimties vadovų atsakymai: 5 – su žemais mokinių pasiekimais, 5 – su aukštais.

Vėliau šie atsakymai buvo analizuojami pagal tai, kokius būdingus bruožus būtų galima priskirti šioms grupėms pagal tam tikras autonomijos sritis.

Lentelė nr. 3. Sutikusių dalyvauti tyrime mokyklų charakteristikos. Sudaryta autorės pagal informaciją, rastą mokyklų internetinėse svetainėse bei oficialiuose švietimo tinklalapiuose

Atvejo nr.	Mokinių skaičius	Vadovo vadybinis stažas (konkrečioje mokykloje)	Vadybinė kategorija	Įsivertinimas (metai)	Direktorės veiklos ataskaita	Strateginis planas (metai)	Pasiekimai
1	128	6	-	viešai neprieinamas	2017	2012-2016	žemi
2	230	12	2	2016	negalima rasti	2018-2020	
3	217	23	2	2011	2017	2016-2018	
4	84	7	-	2016	negalima rasti	2015-2017	
5	336	20	2	viešai neprieinamas	negalima rasti	2017-2019	
6	154	30	2	2016	2017	2015-2019	aukšti
7	222	35	3	2017	2017	2016-2020	
8	256	14	2	2016	2017	2016-2020	
9	76	3	3	2015	2017	2018-2020	
10	286	30	2	2016	2016	2017-2019	

Iš pateiktos lentelės matyti, kad mokyklų, su žemais mokinių pasiekimais vadovų vadybinis stažas yra vidutiniškai žemesnis, nei vadovų, kurių mokyklose pasiekimai aukštesni. Taip pat matoma, kad įsivertinimo rezultatai skelbiami rečiau, nei aukštų pasiekimų mokyklose. Trimis atvejais iš penkių, žemų pasiekimų mokyklų svetainėse nebuvo galima rasti vadovų ataskaitų. Ryškių skirtumų tarp skirtingų grupių mokyklų strateginio plano viešinimo ir mokinių skaičiaus klausimu nėra.

2.2. Autonomijos ir kontrolės operacionalizavimas

Lietuvos mokyklų veikla vertinama pagal Švietimo ir mokslo ministro įsakymą, kuriame išskirtos 4 vertinimo sritys: Rezultatai, Ugdymas(is) ir mokinių patirtys, Ugdymo(si) aplinkos, Lyderystė ir vadyba (LR Švietimo ir mokslo ministro įsakymas, 2017). Jos suskirstytos į dar smulkesnes ir konkretesnes temas ir jiems priskirtus rodiklius. ES šalyse mokyklų savarankiškumo lygis nustatomas pagal mokyklos galias priimti sprendimus šešiose veiklos srityse (1) valstybės skiriami finansiniai ir materialieji ištekliai, 2) žmogiškieji ištekliai, 3) privataus sektoriaus lėšų panaudojimas, 4) ugdymo organizavimas, 5) ugdymo procesas ir turinys bei 6) mokyklos veiklos reglamentavimas), tačiau tyrimuose galima rasti įvairių autonomijos dimensijų ir lygių, kurie,

remiantis SBM modeliu, dažniausiai susikoncentruoja ties trimis kryptimis: biudžetas, personalas, mokymas (Patrinos, et al., 2015).

Dažniausiai išskiriama autonomija valdant **žmogiškuosius** išteklius, į kurią įeina keturi faktoriai: mokyklos gali laisvai priimti mokytojus; mokyklos gali laisvai atleisti mokytojus; skirstyti jų krūvį; nustatyti jų atlyginimo dydį arba priedus jiems (Eurydice, 2007; PISA 2012). Taip pat kartais prie finansinės autonomijos gali būti priskiriama laisvė nustatyti atlyginimą personalui, tačiau kadangi, šiuo atveju, autonomija reikalinga skatinti mokytojus, galima ją pridėti prie personalo valdymo srities. **Išteklių** valdymo srityse mokyklos gali savarankiškai perkelti išlaidas tarp skirtingų biudžeto eilučių, perkelti į kitus metus, nustatyti įmokų dydį, imti paskolas ir kita. Taip pat literatūroje dažniausiai išskiriama infrastruktūros naudojimo ir priežiūros autonomija. Dėl šios priežasties išteklių valdymas gali būti nagrinėjamas per išteklių perskirstymą mokinio krepšeliui; lėšų taupymą; infrastruktūros priežiūrą ir panaudojimą. **Ugdymo** proceso organizavimo srityje kreipiamas dėmesys į tai, kiek vadovas laisvai gali rengti strategiją, kaip vykdoma veiklos stebėseną ir vertinimas, kaip nustatomos darbo tvarka ir taisyklės, ugdymo programos. Kontrolės srityje mokyklų atskaitingumas dažniausiai suprantamas kaip prievolė viešinti mokinių rezultatus, išorinio ir vidinio vertinimo ataskaitas, periodiškai atlikti šiuos įsivertinimus.

Remiantis atlikta teorijos, literatūros ir teisės aktų analize prasmingiausia mokyklų autonomiją ir kontrolę išskirti pagal šias sritis: išteklių valdymo autonomija, ugdymo organizavimo ir personalo valdymo autonomija. Kiekviena dimensija skirstoma į smulkesnius pogrupius (Lentelė nr. 4).

Lentelė nr. 4. Autonomijos ir kontrolės operacionalizavimas. Sudaryta autorės.

Sritis	Pogrupis (autonomija priimti atitinkamus sprendimus)
Personalo valdymo autonomija	Pedagogų veiklos vertinimas ir skatinimas
	Drausminių nuobaudų skyrimas
	Priėmimas į darbą / Atleidimas iš darbo
Išteklių valdymo autonomija	Lėšų taupymas ir jų panaudojimas
	Infrastruktūros tobulinimas, pastatų remonto darbai
	Mokinio krepšelio lėšų perskirstymas
Ugdymo organizavimo autonomija	Sprendimai dėl mokyklos strateginio plano
	Sprendimai dėl mokyklos vizijos, misijos
	Ugdymo turinio pritaikymas mokyklos poreikiams (ugdymo programos)
Kontrolė	Išorinis vertinimas
	Mokinių pasiekimų vertinimo organizavimas ir viešinimas
	Savianalizės organizavimas ir vykdymas

Kintamieji:

1. Autonomija personalo valdymo srityje aukšta (personalas). Jeigu personalo valdymo srityje autonomija yra aukšta, kintamojo reikšmė yra „1“, jeigu žema „0“.
2. Autonomija išteklių valdymo srityje aukšta (istekliai). Jei autonomija finansų valdymo srityje yra aukšta, kintamojo reikšmė yra „1“, jeigu žema „0“.
3. Autonomija ugdymo organizavimo srityje aukšta (organizavimas). Jei autonomija veiklos vykdymo srityje yra aukšta, kintamojo reikšmė yra „1“, jeigu žema „0“.
4. Kontrolės lygis yra aukštas (kontrolė). Jei identifikuojamas kontrolės lygis yra aukštas, kintamojo reikšmė yra „1“, jeigu žemas „0“.
5. Siekiant giliau suprasti mokykloms būdingus bruožus ir suvokti skirtumus tarp realių taisyklių ir to, ką mokyklos taiko savo veikloje, pagal teisės aktų analizę buvo sudaryta pagalbinė lentelė su išnagrinėtais dokumentais pagal autonomijos sritis.

Lentelė nr. 5. Dokumentų analizė pagal rastas teisės aktuose autonomijos sritis. Sudaryta autorės.

Autonomijos dimensijos		Reglamentuota dokumentuose
Personalo valdymo autonomija	Mokytojų samdymas/ atleidimas, skatinimas	„Direktorius Lietuvos Respublikos darbo kodekso ir kitų teisės aktų nustatyta tvarka priima į darbą ir atleidžia iš jo Progimnazijos darbuotojus, skatina juos, skiria jiems drausmines nuobaudas“ (mokyklų nuostatai)
	Pedagogų veiklos vertinimas	<p>Mokytojas turi teisę būti atestuotas ir įgyti kvalifikacinę kategoriją švietimo ir mokslo ministro nustatyta tvarka (Lietuvos Respublikos švietimo įstatymo 49 straipsnis)</p> <p>„Mokytojas ar pagalbos mokiniui specialistas savo noru šių nuostatų nustatyta tvarka gali atestuotis ir siekti įgyti bet kurią vieno ar kelių mokomųjų dalykų (ugdymo sričių, profesinio mokymo programų) kvalifikacinę kategoriją“, (Mokytojų ir pagalbos mokiniui specialistų (išskyrus psichologus) atestacijos nuostatai)</p> <p>Mokyklos gali nusistatyti pačios kaip vertina viduje savo pedagogų veiklą. Tai galima rasti mokyklų nuostatuose, atskirose vidinėse tvarkose, darbo tvarkos taisyklėse.</p>
Išteklių valdymo autonomija	Ūkiui skirtos lėšos	<p>„Valstybinėms ir savivaldybių mokykloms ūkio lėšų skiria valstybė ir savivaldybės iš savo biudžetų. Mokinio krepšelio lėšų šioms reikmėms negalima skirti. Mokyklos ūkio lėšos – tai atlyginimai aptarnaujančiajam personalui, lėšos pastato eksploatacinėms išlaidoms padengti, pinigai šildymui, elektrai, kanceliarinėms prekėms“, (Švietimo ir mokslo ministerija, 2018).</p> <p>Vadovas: „analizuoja ir vertina Progimnazijos veiklą, materialinius ir intelektualius išteklius“ „yra asignavimų valdytojas ir vykdo jam pavestas pareigas, vadovaudamasis Lietuvos Respublikos biudžeto sandaros įstatymu. Teisės aktų nustatyta tvarka valdo, naudoja mokyklos turtą, lėšas ir jais disponuoja. rūpinasi intelektualiais, materialiniais, finansiniais, informaciniais ištekliais, užtikrina jų optimalų valdymą ir naudojimą“</p> <p>„3. Valstybinėms ir savivaldybių mokykloms (išskyrus mokyklas, nurodytas šio straipsnio 4 dalies 1 punkte) ūkio lėšas skiria mokyklos savininko teisės ir pareigos įgyvendinanti institucija (dalyvių susirinkimas) savo nustatyta tvarka“, (Švietimo įstatymas).</p>
	Mokinio krepšelio lėšos	<p>Pagal dabar galiojančią mokinio krepšelio metodikos redakciją, 40 proc. rekomenduojamų lėšų turėtų būti skiriama:</p> <p>„12.3 mokinių pažintinei veiklai ir profesiniam orientavimui;</p>

		<p>12.4. mokytojų ir kitų ugdymo procese dalyvaujančių asmenų kvalifikacijai tobulinti; 12.5. informacinėms ir komunikacinėms technologijoms (IKT) <...>“ 80 proc. lėšų – „12.2. vadovėliams ir kitoms mokymo priemonėms“ (LR Vyriausybė, 2017).</p> <table border="1" data-bbox="496 241 1251 763"> <thead> <tr> <th>Mokymo reikmės</th> <th>Mokymo reikmių koeficientai (BMA dydžiais)</th> <th>Rekomenduojamos mokinio krepšelio lėšų sumos*</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>1. Mokymo reikmės, finansuojamos iš savivaldybių skirstomų mokinio krepšelio lėšų:</td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>1.1. pedagoginei psichologinei pagalbai organizuoti</td> <td>0,0156</td> <td>6,64 Eur/sut. mok./m.</td> </tr> <tr> <td>1.2. brandos egzaminams organizuoti ir vykdyti</td> <td>0,0040</td> <td>1,69 Eur/mok./m.</td> </tr> <tr> <td>1.3. profesinės linkmės moduliams neformaliojo švietimo mokyklose finansuoti</td> <td>0,0026</td> <td>1,11 Eur/mok./m.</td> </tr> <tr> <td>1.4. formalųjį švietimą papildančio ugdymo programoms finansuoti</td> <td>0,0411</td> <td>1,46 Eur/mok./mėn.</td> </tr> <tr> <td>2. Mokymo reikmės, finansuojamos iš mokyklų skirstomų mokinio krepšelio lėšų (pagal Mokinio krepšelio lėšų apskaičiavimo ir paskirstymo metodikos 12.2–12.5 papunkčius):</td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>2.1. vadovėliams ir kitoms mokymo priemonėms</td> <td>0,0478</td> <td>20,37 Eur/mok./m. (tautinių mažumų mokyklose – 23,28 Eur/mok./m.)</td> </tr> <tr> <td>2.2. mokinių pažintinei veiklai ir profesiniam orientavimui</td> <td>0,0071</td> <td>3,03 Eur/mok./m.</td> </tr> <tr> <td>2.3. mokytojų ir kitų ugdymo procese dalyvaujančių asmenų kvalifikacijai tobulinti</td> <td>0,0130</td> <td>5,53 Eur/sut. mok./m.</td> </tr> <tr> <td>2.4. IKT diegti ir naudoti</td> <td>0,0137</td> <td>5,82 Eur/mok./m.</td> </tr> </tbody> </table> <p>17. Be mokinio krepšelio lėšų, vadovėliams ir kitoms mokymo priemonėms įsigyti taip pat gali būti skiriama lėšų iš savivaldybės ir valstybės biudžetų, (ŠMM, 2011).</p>	Mokymo reikmės	Mokymo reikmių koeficientai (BMA dydžiais)	Rekomenduojamos mokinio krepšelio lėšų sumos*	1. Mokymo reikmės, finansuojamos iš savivaldybių skirstomų mokinio krepšelio lėšų:			1.1. pedagoginei psichologinei pagalbai organizuoti	0,0156	6,64 Eur/sut. mok./m.	1.2. brandos egzaminams organizuoti ir vykdyti	0,0040	1,69 Eur/mok./m.	1.3. profesinės linkmės moduliams neformaliojo švietimo mokyklose finansuoti	0,0026	1,11 Eur/mok./m.	1.4. formalųjį švietimą papildančio ugdymo programoms finansuoti	0,0411	1,46 Eur/mok./mėn.	2. Mokymo reikmės, finansuojamos iš mokyklų skirstomų mokinio krepšelio lėšų (pagal Mokinio krepšelio lėšų apskaičiavimo ir paskirstymo metodikos 12.2–12.5 papunkčius):			2.1. vadovėliams ir kitoms mokymo priemonėms	0,0478	20,37 Eur/mok./m. (tautinių mažumų mokyklose – 23,28 Eur/mok./m.)	2.2. mokinių pažintinei veiklai ir profesiniam orientavimui	0,0071	3,03 Eur/mok./m.	2.3. mokytojų ir kitų ugdymo procese dalyvaujančių asmenų kvalifikacijai tobulinti	0,0130	5,53 Eur/sut. mok./m.	2.4. IKT diegti ir naudoti	0,0137	5,82 Eur/mok./m.
Mokymo reikmės	Mokymo reikmių koeficientai (BMA dydžiais)	Rekomenduojamos mokinio krepšelio lėšų sumos*																																	
1. Mokymo reikmės, finansuojamos iš savivaldybių skirstomų mokinio krepšelio lėšų:																																			
1.1. pedagoginei psichologinei pagalbai organizuoti	0,0156	6,64 Eur/sut. mok./m.																																	
1.2. brandos egzaminams organizuoti ir vykdyti	0,0040	1,69 Eur/mok./m.																																	
1.3. profesinės linkmės moduliams neformaliojo švietimo mokyklose finansuoti	0,0026	1,11 Eur/mok./m.																																	
1.4. formalųjį švietimą papildančio ugdymo programoms finansuoti	0,0411	1,46 Eur/mok./mėn.																																	
2. Mokymo reikmės, finansuojamos iš mokyklų skirstomų mokinio krepšelio lėšų (pagal Mokinio krepšelio lėšų apskaičiavimo ir paskirstymo metodikos 12.2–12.5 papunkčius):																																			
2.1. vadovėliams ir kitoms mokymo priemonėms	0,0478	20,37 Eur/mok./m. (tautinių mažumų mokyklose – 23,28 Eur/mok./m.)																																	
2.2. mokinių pažintinei veiklai ir profesiniam orientavimui	0,0071	3,03 Eur/mok./m.																																	
2.3. mokytojų ir kitų ugdymo procese dalyvaujančių asmenų kvalifikacijai tobulinti	0,0130	5,53 Eur/sut. mok./m.																																	
2.4. IKT diegti ir naudoti	0,0137	5,82 Eur/mok./m.																																	
Ugdymo organizavimo autonomija	Ugdymo turinio pritaikymas	<p>„Metodinė taryba nustato mokytojų metodinės veiklos prioritetus, mokytojų kvalifikacijos tobulinimo poreikius, inicijuoja pedagoginių inovacijų diegimą mokykloje, teikia mokyklos direktoriui suderintus metodinių grupių siūlymus dėl ugdymo turinio formavimo ir jo įgyvendinimo organizavimo gerinimo“, (mokyklų nuostatai).</p> <p>„Mokykla gali Bendruosiuose ugdymo planuose dvejiems metams nustatyti pamokų skaičių skirti trumpesniam laikotarpiui, kad mokiniai, intensyviau mokydamiesi, dalyko bendrojoje programoje numatytus pasiekimus pasiektų per trumpesnę laikotarpį (Įsakymas dėl 2017–2018 ir 2018–2019 mokslo metų pagrindinio ir vidurinio ugdymo programų bendrųjų ugdymo planų patvirtinimo, 2017)</p> <p>Atsižvelgus į konkrečios mokyklos keliamus ugdymo tikslus, vietos ir mokyklos bendruomenės reikmes, mokinių ugdymosi poreikius ir interesus gali būti kuriamos įvairios erdvės (grupės, klasės, specializuoti kabinetai, studijos, laboratorijos, dirbtuvės, vaikų poilsiui skirtos erdvės, aikštynai ir kt.), (Švietimo aprūpinimo standartai, 2011).</p>																																	
	Strateginiai tikslai	<p>Pagal Valstybinę švietimo strategiją rengiami ir derinami tarpusavyje valstybės, apskrities, savivaldybės, mokyklos strateginiai švietimo planai.</p> <p>Mokykla rengia strateginį planą. Mokyklos tarybos, savininko teises ir pareigas įgyvendinančios institucijos <...>, savivaldybės vykdomosios institucijos ar jos įgalioto asmens (savivaldybės mokyklos – biudžetinės įstaigos), savininko teises ir pareigas įgyvendinančios institucijos (dalyvių susirinkimas) (valstybinės ir savivaldybės mokyklos – viešosios įstaigos) savininko (dalyvių susirinkimas) (kitų mokyklų) pritarimu mokyklos strateginį planą tvirtina mokyklos vadovas.</p> <p>Mokykla rengia metinį veiklos planą. Mokyklos tarybos pritarimu mokyklos metinį veiklos planą tvirtina mokyklos vadovas“, (Švietimo įstatymas, 54 str.)</p>																																	
Kontrolė	Išorinis vertinimas	<p>Lietuvos Respublikos švietimo įstatymo 23 straipsnio 5 punktą nustato, kad kvalifikacijos tobulinimo programą įgyvendina švietimo ir mokslo ministro tvarka akredituotos kvalifikacijos tobulinimo įstaigos. Švietimo paslaugų teikėjų – juridinių asmenų – veiklos, susijusios su pedagogų kvalifikacijos tobulinimu, vertinimo ir akreditacijos tikslą, uždavinius, principus, kriterijus, vertinimo ir akreditacijos organizavimą bei vykdymą reglamentuoja Institucijų, vykdančių mokytojų ir švietimo pagalbą teikiančių specialistų kvalifikacijos tobulinimą, veiklos vertinimo ir akreditacijos taisyklės (toliau – Akreditacijos taisyklės).</p> <p>Pedagogų kvalifikacijos tobulinimo institucijų veiklos kokybės vertinimas pagal Akreditacijos taisyklės suprantamas kaip tyrimas, susidedantis iš įsivertinimo ir išorinio vertinimo. Išorinio vertinimo metu, remdamiesi įsivertinimo išvadomis, išorinio vertinimo ekspertai institucijai padeda nustatyti veiklos rezultatų kokybę ir teikia rekomendacijas dėl veiklos tobulinimo. Atsižvelgdamas į išorinio vertinimo išvadą Lietuvos Respublikos švietimo ir mokslo ministras</p>																																	

		priima sprendimą dėl institucijos akreditacijos 5 arba 3 metams.
	Mokinių pasiekimų viešinimas	Mokyklų vidiniai dokumentai, kur numatyta kas tam tikrą laikotarpį viešinti mokinių pasiekimus; Savivaldybės švietimo rodikliai. „Mokykla informaciją apie veiklos kokybės įsivertinimo apibendrintus rezultatus ir tobulinimo kryptis skelbia viešai atsiskaitydama visuomenei apie mokyklos kaip organizacijos siekiamas vertybes ir pažangą“, (Mokyklos, įgyvendinančios bendrojo ugdymo programas, veiklos kokybės įsivertinimo metodika, 2016)
	Savianalizės organizavimas ir vykdymas	„Mokyklos veiklos kokybės įsivertinimą inicijuoja mokyklos vadovas. Mokyklos veiklos įsivertinimo sritis, atlikimo metodiką pasirenka mokyklos taryba“, (Mokyklos, įgyvendinančios bendrojo ugdymo programas, veiklos kokybės įsivertinimo metodika, 2016)

3. Tyrimo rezultatų pristatymas ir aptarimas

Kokybinio tyrimo uždavinys buvo atsakyti į klausimą, ar mokinių pasiekimai ir mokyklų naudojama autonomija bei kontrolė yra susiję. Šis metodas buvo pasirinktas sužinoti informaciją iš tų žmonių, kurie šioje srityje dirba ne vienerius metus.

Pilotiniai empiriniai duomenys apie mokyklų suvoktą autonomijos ir kontrolės lygį pateikti lentelėje nr. 6. (5 atvejai). Remiantis lentelės duomenimis, galima pastebėti, kad nuobaudų, priėmimo ir atleidimo, mokyklos vizijos ir misijos formulavimo, mokinių pasiekimų viešinimo srityse, visoms atvejų mokykloms savarankiškumo netrūksta ir jų vadovai nemano, kad šios sritys kelia problemų savarankiškumo klausimu. Dėl šios priežasties iš tolimesnio tyrimo šios sritys pašalinamos. Kitose srityse atsakymai išsiskiria, taigi jos tyrime lieka, siekiant susirinkti daugiau informacijos, kaip skirtingų mokyklų vadovai naudojami autonomija šiose srityse. Lyginamosios analizės tikslas buvo pagal mokyklų vadovų atsakymus kintamąjį paversti dvireikšmiu, siekiant identifikuoti, kaip mokyklos vadovai naudojami autonomija. Tačiau po pokalbių paaiškėjo, kad daugeliu atvejų yra per daug sudėtinga rasti ribą tarp to, ką laikyti autonomija, o ko ne, tad nemažai atvejų pateko į „pilkąją zoną“. Dėl šios priežasties atliktas kitas kokybinis tyrimas – naratyvo analizė. Jos pilni duomenys dėl didelės teksto apimties nekelti į priedus, bet pateikti papildomoje skaitmeninėje laikmenoje.

Lentelė nr. 6. Nepavykusi kokybinė lyginamoji analizė: autonomijos ir kontrolės lygis mokyklose

Atvejis (mokykla) /aukšti ar žemi pasiekimai	Personalo valdymo autonomija					Išteklų valdymo autonomija			Ugdymo organizavimo autonomija			Kontrolė		
	<i>Pedagogų veiklos vertinimas ir skatinimas, drausminių nuobaudų skyrimas</i>			<i>Pedagogų priėmimas į darbą / Atleidimas iš darbo</i>		<i>Lėšų taupymas ir jų panaudojimas</i>	<i>Infrastuktūros tobulinimas, pastatų remonto darbai</i>	<i>Mokinių krepšelio lėšų perskyrimas</i>	<i>Sprendimai dėl mokyklos vizijos, misijos, strateginių tikslų ir veiklos prioritetų</i>		Ugdymo turinio pritaikymas mokyklos poreikiams	Išorinio vertinimo organizavimas	Mokinių pasiekimų vertinimo organizavimas ir viešinimas	Savivaldybės organizavimas ir vykdymas
	Vaikų vertinimas	Skatinimas	Nuobaudos	Priėmimas	Atleidimas	Biudžeto eilutės			Vizija, misija	Strateginiai tikslai, prioritetai				
1. /(aukšti)	1	1/0	1	1	1	1/0	0	1/0	1	1	1/0	0	1/0	1
2. /(aukšti)	1/0	0	1	1	1	1/0	1	1/0	1	0	1/0	1/0	1/0	1/0
3. /(žemi)	1/0	1/0	1	1	1	0	1/0	1/0	1	1/0	1/0	0	1/0	1/0
4. /(žemi)	1	1/0	1	1	1	0	1/0	0	1	1/0	1/0	0	1/0	1
5. /(žemi)	1	1	1	1	1	1/0	1/0	1/0	1	1	1	1/0	1/0	1/0

* negalima sudvireikšminti: 1/0 nei taip, nei ne.

3.1. Naratyvo analizė

Analizė buvo atlikta paeiliui kiekvienai sričiai nagrinėti, siekiant identifikuoti ar galima rasti bendrų bruožų tarp mokyklų vadovų naudojamos autonomijos ir kontrolės žemus bei aukštus pasiekimus generuojančiose mokyklose.

3.1.1. Personalo valdymo autonomija

Personalo valdymo autonomija susidarė iš dviejų pogrupių: pedagogų veiklos vertinimo ir skatinimo. Tarp skirtingų grupių mokyklų šioje personalo valdymo autonomijos srityje galima rasti lyderystės skirtumų, tačiau abiejų mokyklų grupių vadovai autonomijos ir kontrolės prasme nesijaučia apriboti hierarchinės struktūros. Abejose grupėse galima išskirti aiškius NVV bruožus:

1) decentralizaciją tiek pedagogų vertinimo, tiek skatinimo srityje: „Savivaldybė nekelia reikalavimų vertinti pedagogų veiklą“, (atvejis nr. 1). Kitos mokyklos vadovas papildo, kad atestacijos nuostatai yra netgi per švelnūs ta prasme, kad atestacija mokytojams yra neprivaloma, labiau formali, tačiau realybėje ji turėtų būti susieta su jų realia veikla: „**Papildomai nusimatę mokykloje. Yra kai kas nuleista iš viršaus, bet su tuo ne viskas yra tvarkoje.** <...> su savivaldybe aš nieko nederinu, aš tik ją informuoju, kai veiksmas kažkoks yra padarytas“, (atvejis nr. 5), „Savivaldybė čia ne prie ko, mes patys skatinam“, (atvejis nr. 6);

2) orientaciją į rezultatus už juos siekiant atlyginti „pedagogai yra skatinami <...> Ar tai šimtukas, ar olimpiada...“, (atvejis nr. 1). Tačiau čia išsiskiria žemų ir aukštų pasiekimų mokyklų vadovų požiūris į finansinį ir nefinansinį skatinimą, kuris bus aptartas vėliau.

3) bendruomenės dalyvavimą susitarant dėl tvarkų ir taisyklių „Dabar pagal atestacijos nuostatus, tas įvertinimas, savianalizė nebuvo privaloma, **bet mes darydavom savo įstaigoje bendroje susitarimu**“, (atvejis nr. 3). „Savivaldybė nekelia reikalavimų vertinti pedagogų veiklą, bet mes patys susikūrėm tvarką“, (atvejis nr. 10).

Tik viena mokykla pabrėžė, kad vertinant pedagogų veiklą vadovaujasi ministerijos nustatytais reikalavimais, atestavimo nuostatais ir papildomų reikalavimų mokykloje nenusistatė. Tačiau čia verta pažymėti, kad remiantis dokumentų analize, iš tikrųjų, atestacijos nuostatai, kaip ir sakė daugumos mokyklų vadovai, yra bendriniai, rekomenduojamojo pobūdžio, skirti kelti mokytojų kvalifikacijai, jei jie to nori, tad mokyklos turėtų nusimatyti pedagogų veiklos vertinimą pačios.

Analizuojant lyderystės tipus, **aukštu** mokinių pasiekimų mokyklų vadovai pamini tai, kad jiems svarbus mokytojų kvalifikacijos tobulinimas, jie ieško būdų, kaip gerinti mokyklos veiklą, o tai priskiriama *pasidalytajai* lyderystei. Šie vadovai pastebi, kad mokytojų vertinimas duoda naudos jiems patiems, jie suvokia jo naudą: „Kiekvienais metais mokytojai teikia savo veiklos ataskaitą, pristato veiklą. **Jiems tai patiems naudinga, kas kartą gali matuoti savo progresą, stebėti jį,** mums irgi lengviau matyti, kas konkrečiai jiems nesiseka, ko jiems trūksta. Pagal tai organizuojame kvalifikacijos tobulinimo kursus, siekiame mokytojų bendradarbiavimo. Na daug dalykų darom“, (atvejis nr. 9). Tačiau verta pastebėti ir tai, kad pedagogų veiklos vertinimas yra integralus su visos mokyklos įsivertinimu, dažnai šie procesai mokyklose neatskiriami – abu jie padeda tobulėti. Taip pat šios grupės vadovai siekia daugiau, motyvuoja siekti kitus, jie mini mokytojų bendradarbiavimą kaip svarbią sąlygą tobulinti veiklai, o tai priskiriama *transformacinės* lyderystės bruožams. „Siekiamo mokytojų bendradarbiavimo <...> Na daug dalykų darom“, (atvejis nr. 9). „Na taip, baigiantis mokslo metams mes organizuojame pokalbius ir su kiekvienu mokytoju pasišnekam, kas jam pavyko, kas nepavyko, ką reikėtų padaryti geriau. Kartu apsprendžiame tobulinimosi sritis“, (atvejis nr. 6).

Personalo valdymo srityje šios grupės vadovai mato save kaip NVV vadybininką, kuris naudoja paskatų sistemą atlyginti mokytojams už aukštus mokinių pasiekimus: „**Mes turime tvarką, pagal tą tvarką, pagal galimybes, mes skatiname.** <...> Mes turime tokią lentą, su traukinio idėja. Toje lentoje viešai padėkoju pedagogams ir mokiniams, o kur jau susieta su metodika, vienas vadovas nesprenžia. **Čia jau yra piniginė išraiška, kelionės ir t.t.**“, (atvejis nr. 7). „**Mes turime pasivirtinę tvarką skatinimo. Ir raštais, ir finansais, ir edukacinėmis kelionėmis.** Lėšų netrūksta. Jeigu susitaupom, tai kiekvienais metais finansiškai skatiname“, (atvejis nr. 8). Galima daryti prielaidą, kad ten, kur mokytojai yra skatinami ir finansiškai, mokinių pasiekimai geresni, tačiau nebūtinai, nes keli vadovai, kurių mokyklose nėra skatinama finansiškai, o mokinių pasiekimai geri, finansiškai neskatina: „<...> Bet jei buvo laikas kai pinigėlių turėjom, tai buvo laikas, kad skatinom. <...> **O dabar skatinami tik padėkos raštais. Savivaldybė įtakos neturi**“, (atvejis nr. 6). „Savivaldybė skatina patys per mokytojo dieną padėkos raštais, o mes patys mokykloje taip pat panašiai“, (atvejis nr. 10).

Kita vertus dviprasmiškai galima žiūrėti į šios grupės vadovų minimas nusistatytas taisykles. Viena vertus, jie pabrėžia, kad turi nusimatę taisykles, kuriomis remiantis siekia atlyginti pedagogams už jų veiklą, (tai būtų *transakcinės* lyderystės bruožas). Mokyklų vadovai su aukštais mokinių pasiekimais teigia, kad jie ne tik atlieka reguliarius pedagogų vertinimus mokykloje, tačiau

pabrėžia, kad tam turi nusistatę ir konkrečias taisykles, kurias galima rasti jų interneto svetainėse. „**Mes patys esame nusimatę taisykles**, įsivertinimas vyksta pildant anketą. Iš pradžių pildo patys, o paskui vyksta pokalbiai“, (atvejis nr. 10). Kita vertus, akcentuojami susitarimai bendruomenėje dėl tam tikrų tvarkų, atlygio sistemų, kurios gali turėti didesnę įtaką konkretaus tikslo siekimui, skaidrumui: „**Pati mokykla turime susitarimus, tvarką**. Kai atvažiuoja švietimo skyriaus darbuotojai irgi pasižiūri, bet svarbiausi tie vidiniai“, (atvejis nr. 7).

Žemu mokinių pasiekimų mokyklų vadovai labiau linkę matyti pedagogų skatinimą kaip taisyklių įgyvendinimą: „Prie apmokėjimo tvarkos yra privaloma numatyta ar mokėti priedus, premijas, tai yra nustatyta tvarka“, (atvejis nr. 3). „mane apriboja taisyklės, tai aš privalau skatinti“, (atvejis nr. 1). Dėl to, galima įžvelgti tradicinio administravimo bruožų, kai orientuojamasi į teisės aktų įgyvendinimą. Paminėtas pamokų stebėjimas (kaip kontrolė), vertinant pedagogų veiklą, indikuoja apie galios santykį: „Mes stebim pamokas, ar jie viską gerai daro. Tada teikiame pasiūlymus...“, (atvejis nr. 5), „ateina su kuruojančiu vadovu pokalbiui ar viską gerai daro“, (atvejis nr. 3).

Žemų pasiekimų mokyklų vadovams labiau būdinga *transakcinė* lyderystė, kadangi kalbant apie pedagogų skatinimą, jie pabrėžia materialinį atlygį, kurio trūksta dėl nepakankamų lėšų. „**Didžiausia problema lėšos**, jų sunku surasti. Tad dažniausiai tų finansinių paskatinimų ir nebūna: rašom raštus mokytojams, ar pagyrimus“, (atvejis nr. 3). „Turi lėšų - skatini. Neturi - neskatini. Jei žodinis, raštiškas, tai čia visiška laisvė. Realiai negali skirti, tik **žodžiu ar raštu, nes realiai nėra iš ko**. Lėšos skiriamos ugdymui, o ne pedagogų skatinimui, **papildomai niekas neskiria lėšų**“, (atvejis nr. 4). „Pavyzdžiui, mes materialiai iš vis neskatinam, skatinimas yra toks labai toks tarybinis, padėkos raštai, suvenyrinės menkos dovanos. Kas be to, kad gerai veda pamokas, ką jis papildomai daro...“, (atvejis nr. 5). Tarp šių grupių vadovų nei pasidalytosios, nei transformacinės lyderystės bruožų personalo valdymo srityje neįžvelgiama.

Apibendrinus, abejose grupėse galima išskirti aiškius NVV bruožus: decentralizaciją tiek pedagogų vertinimo, tiek skatinimo srityje, orientaciją į rezultatus už juos siekiant atlyginti (mokytojais skatinami žodiniu ar finansiniu būdu, jei mokiniai pasiekia gerų rezultatų), bendruomenės dalyvavimą susitariant dėl tvarkų ir taisyklių. Aukštųjų mokinių pasiekimų mokyklų vadovų lyderystė turi pasidalytajai ir transformacinei lyderystei būdingų bruožų, kai tuo tarpu žemų – labiau linkę link transakcinės lyderystės. Taip pat žemų mokinių pasiekimų grupei priklausantys vadovai labiau linkę naudotis ir biurokratinio valdymo elementais. Iš to galima daryti išvadą, kad šioje srityje

aukštų mokinių pasiekimų grupei priklausantys vadovai autonomiją suvokia kaip platesnę, nei kad žemų, kurie labiau orientuojasi į taisyklių įgyvendinimą, kaip faktą, o ne tobulėjimui skirtą įrankį.

3.1.2. Išteklių valdymo autonomija

Išteklių valdymo autonomijos dimensiją sudarė ūkiui skirtų lėšų taupymas ir panaudojimas, mokinio krepšelio lėšų perskirstymas. **Abieju** grupių mokyklų vadovai mato išteklių valdymo autonomijos sritį kaip nesavarankišką, daug tradicinio administravimo elementų:

1) griežtos taisyklės, hierarchinė struktūra (pavyzdžiui, ministerija skiria mokinio krepšelio dalį savivaldybei, savivaldybė, jei reikia skiria mokyklai). Abiejų grupių mokyklų vadovai pabrėžė, kad jiems trūksta savarankiškumo šiose srityse, kadangi jie negali taupyti jiems skiriamų lėšų, dėl to ištekliai ne visada panaudojami taip optimaliai, kaip galėtų būti panaudojami. „Tiesiog prašome perkėlimo į kitą eilutę ir panaudojame kitoms reikmėms <...> Bet čia praktiškai tai darome gruodžio mėnesį, nes iki gruodžio, tai nebūna aišku, ar liks ten kažkas ar ne. Ir jei jau taip kalbant apie pinigus, tai lieka ten ne tūkstančiais, o dešimtim eurų“, (atvejis nr. 6). Žemų pasiekimų mokyklų grupei priklausantys vadovai teigia, kad pastebi, jog kartais sutaupius vienoje eilutėje ir perskirstant kitai, lėšos toje sutaupytoje eilutė bėgant laikui sumažinamos: „Jei ne pagal faktą tie finansai būtų skaičiuojami, **tai mes tikrai gyventume ūkiškai, ir taupytime, ir sutaupytime**, tikrai tų lėšų mokymo procesui kažką nupirktume. Vienais metais sutaupėm, kitais metais sutaupėm, pasitaikė žiemos palankios, sumažino iki fakto mums tą finansavimą...“, (atvejis nr. 5). Tuo tarpu tai pačiai grupei priklausantis vadovas pastebi, kad nors tendencija vyrauja, tačiau problemų nekyla: „Ta tendencija yra. Jei sutaupėi, vadinasi gali išgyventi su mažesne pinigų suma. Kitais metais galima skirti mažiau. Kažkokių dalykų nekyla, tada aiškiniesi situaciją“, (atvejis nr. 4).

2) administracinės taisyklės, kurių prašoma laikytis: „Jei lieka kurioje nors „eilutėje“ nepanaudotų lėšų jas **įstatymų nustatyta tvarka** keliame į kitas, kur trūksta“, (atvejis nr. 1), „**Metų gale raštu kreipiamės ir persiskirstome**“, (atvejis nr. 9). **Yra tik keletas eilučių, kur reikia savivaldybės tarybos leidimų, bet tada kreipiamės ir dažniausiai neprieštarauja**“, (atvejis nr. 3).

Abiejų grupių vadovų atsakymuose finansinio savarankiškumo srityje galima išvelgti *pasidalytosios* lyderystės bruožų: matydami, kad lėšų trūksta, jie siekia tobulinti veiklą ir bando suderinti, iš kurios eilutės lėšas būtų galima perkelti į kitą eilutę, kad tai teigiamai atsilieptų mokymo proceso kokybei. Abiejų grupių mokyklų vadovai darbo užmokesčio sąskaita skiria didesnę finansavimą mokinių pažintinei veiklai, nes žino, kad savivaldybė iš tų 7 proc. vis tiek skirs lėšų darbo užmokesčiui: „<...> visa kita kur priklauso kitom reikmėm, tai mes atiduodam vaikams 100 proc. **O kur paima**

mūsų tuos 7 proc. savivaldybė tai ir paima. <...>. Todėl kartais paimame iš darbo užmokesčio, nes žinome, kad tikrai savivaldybė pridės“, (atvejis nr. 6). Kalbant su mokyklomis buvo papildomai siekiama identifikuoti, ar galima rasti bendrų tendencijų, kur skirtingų grupių mokyklos perskirto daugiau lėšų. Bendrai daugiausiai lėšų trūksta mokytojų atlyginimams ir kvalifikacijai kelti, ar mokinių pažintinei veiklai. Žemų mokinių pasiekimų mokyklų vadovai įvardija lėšų stygių darbo užmokesčiui, o dažniausiai neišnaudoja mokytojų kvalifikacijos kėlimui skirtų lėšų. „**Atlyginimams trūksta, tada savivaldybė prideda iš tų 7 proc. vadinamojo krepšelio**, kuris lieka, tai šiaip ne taip išgyvenam“, (atvejis nr. 5). „<..> **tai būna taip, kad mokytojų atlyginimams užtenka ar neužtenka pinigų, bet būna, pavyzdžiui, kad lieka pinigų nuo IKT, ar mokytojų kvalifikacijos“**, (atvejis nr. 2).

Nepaisant vienodų taisyklių išteklių valdymo klausimu, galima išskirti skirtingą vadovų požiūrį į šią sritį. Kalbant apie mokinio krepšelio sumas, svarbu pažymėti, kad remiantis dokumentų analize, ministerija nustačiusi rekomendacines sumas, kiek galėtų būti skiriama vienai ar kitai sričiai (žr. 4 lentelę). Tačiau **žemu** mokinių pasiekimų grupei priklausantys mokyklų vadovai mato šią sritį kaip stipriai reglamentuotą: „Ten yra metodika, kiek yra skiriama mokytojų atlyginimui, kiek vadovėliams, IKT, pažintinei veiklai, inovacijų diegimui, tai būna taip...“, (atvejis nr. 2), „Ministerijos griežtos procentinės ribos. Ketvirčiais nustatyta, kada, kas kur“, (atvejis nr.4), „Finansinės drausmės turime laikytis“ (atvejis nr. 5). Jie linkę laikytis nustatytų taisyklių, tad pasireiškia *transakcinės* lyderystės bruožai „panašiai pagal tas rekomendacijas ir sprendžiam“, (atvejis nr. 5). Taip pat iš vadovų atsakymų galima jausti, kad šios grupės mokyklų vadovai linkę labiau ieškoti įvairių priežasčių, kodėl jie jaučiasi šioje srityje suvaržyti ir dažniausiai šiuos kaltinimus adresuoja taisyklėms, įstatymams. Pavyzdžiui, kai kurios mokyklos dėl tam tikro reguliavimo gauna mažiau lėšų: „**7 proc. gali pasilikti savivaldybė. Negalim maksimalių žirklių koeficientų mokėti, nes reikia išlaikyti kitas mokyklas...**“, (atvejis nr. 3). „Mums neapsimoka **tokia metodika**, mes dabar gauname mažiau finansavimo. Jei būtume mažesnė mokykla, mums būtų žymiai geriau, dabar mes „per didelė““, (atvejis nr. 5)“. Taip pat jie linkę pabrėžti, kad lėšų trūksta, tačiau vėlgi, dėl to, kad ministerija ar savivaldybė skiria per mažai: „negauname pakankamo finansavimo“ (atvejis nr. 1), „gyvename skurdžiai taip sakant“, (atvejis nr. 5), „įsitempę, viską sustygavę, nes visada trūksta tų lėšų“.

Aukštu mokinių pasiekimų grupei priklausantys vadovai nors ir yra apriboti teisine prasme, tačiau autonomiją suvokia plačiau ir siekia disponuoti ja nubrėžtose ribose: „**Turime laisvės**. Išskyrus man savivaldybė tik darbo užmokesčio eilutę įdeda taip, kaip turi būti. O visa kitą, galiu perskirstyti

taip, kaip reikia“ (atvejis nr. 6). „Neturime kreditorinių įsiskolinimų, kažkokių problemų nekyla didelių“, (atvejis nr. 7). „Visos lėšos, kurios yra gaunamos mokykloje, yra skirstomos į eilutes pagal tam tikras taisykles. Visiškos laisvės nėra ir jos negali būti. Iš atlyginimų fondų sakykim persikelti į mokymo priemones aš negaliu. **Bet tik tiek.** Taip yra, taip visada buvo, tai yra logiška ir normalu“, (atvejis nr. 10).

Šiai grupei priklausantys vadovai, stengiasi išnaudoti visas lėšas mokytojų kvalifikacijos tobulinimui, o tai yra taip *pasidalytosios* lyderystės bruožas. „Mokytojų kvalifikacijai atiduodamos lėšos 100 proc.“, (atvejis nr. 6). „Mums dažnai trūksta lėšų kvalifikacijos tobulinimui“, (atvejis nr. 8). Taip pat šios grupės vadovų matomas ryškus *transformacinės* lyderystės bruožas teigiant, kad ne pinigai, o bendruomenė, bendro tikslo siekimas, planavimas padeda siekti geresnių rezultatų: „**Ne piniguose esmė.** Aš bent jau savo kolektyve dirbdama tikrai nematyčiau, kad pinigai lemia. Man niekada nėra pasakę, kad „aš to nedarysiu, nes man nemoka“. <...> Bet yra mokytojai, mes susirinkę į bendruomenę, turim tikslą ir mes dirbam. **Ir ar daugiau pinigų, ar mažiau, tai mūsų nesikeistų...**“, (atvejis nr. 6). „Suplanuoti lėšas reikia, ir netrūks. Kuo daugiau lėšų, tuo daugiau pageidavimų, vykdant veiklą nebūna lėšų per daug. Kad per mažai, tai galima teigti, bet aš tikrai sakau, mes finansiškai gyvename labai gerai ir tuo džiaugiamės“, (atvejis nr. 10).

Apibendrinus, šioje srityje ryškūs tradicinio administravimo bruožai, kurie būdingi abejoms mokyklų grupėms, bet skiriasi požiūris į autonomiją ir lyderystės stiliai. Abiejų grupių mokyklų vadovai mato išteklių valdymo autonomijos sritį kaip nesavarankišką, daug tradicinio administravimo elementų. Nors visi vadovai sutaria, kad finansinių išteklių yra per mažai, tačiau žemų pasiekimų grupėje esančių mokyklų vadovai jaučia įtampą ir kokybės prastėjimą dėl finansinio nepajėgumo, kai tuo tarpu aukštesnių pasiekimų mokyklų vadovai šią problemą įvardija, bet nesijaučia suvaržyti taip, kad tai kenktų mokymosi proceso kokybei. Kaip paaiškinimą jie pateikia vizijos svarbą, bendruomenės aktyvumą, tad šiai mokyklų grupei būdinga transformacinė ir pasidalytoji lyderystė. Žemų mokinių pasiekimų grupei mokyklų vadovai linkę į transakcinę lyderystę, tačiau turi ir pasidalytosios lyderystės bruožų.

3.1.3. Ugdymo organizavimo autonomija

Abiejų grupių vadovų atsakymuose galima išvelgti tradicinio administravimo bruožų, kalbant apie strateginį planą ir jo derinimą su savivaldybe. Nors dermė su ministerijos ir savivaldybės tikslais turi būti, o švietimo įstatyme nurodyta, kad strateginį planą tvirtina mokyklos vadovas, daugelis

mokyklų vadovų teigia, kad su savivaldybe šį planą derina. Tiesa, čia išsiskiria aukštų ir žemų mokinių pasiekimų mokyklų vadovų požiūriai: vieniems derinimas atrodo labiau formalus, kiti – į tai žiūri kaip į pagalbą siekti tikslų, o čia jau atsiskleidžia jų transformacinė lyderystė.

Žemu mokinių grupei priklausantys vadovai: „**Paprastai jie mums nieko ten netaiso, nenurodinėja. Labiau formalus patvirtinimas**“ (atvejis nr. 2). „**Savivaldybė dažniausiai nekoreguoja. Kaip mes nusistatome, taip ir patvirtina**“, (atvejis nr. 4). Tačiau svarbu paminėti, kad formalus jis būna iki tol, kol neiškyla lėšų klausimas – tada įsijungia didesnė savivaldybės kontrolė. „Realiai tik tai jie suplanuoja viską, strateginį planą praktiškai jie tik padaro. Ir net jei mes susiplanuojame kažką daugiau, tai jie net netraukia. Metinius mes patys susidarom, **bet ten lėšų nėra, tik veikla**“ (atvejis nr. 6). „Reikia neužmiršti, kad mūsų prioritetai **nėra susiję su finansais**, ta prasme, kad nereikalauja investicijų nei ministerijos, nei savivaldybės. **Manau, kad jei parašyčiau, jog noriu kažkokią laboratoriją įsisteigti mokykloje, tai jau čia būtų iš karto blokas**. Kas tau duos pinigų tai laboratorijai įsteigti“ (atvejis nr. 4). Taigi, galima pastebėti, kad strategiją, kaip labiau formalią, vertina žemų mokinių pasiekimų vadovai, taip pat jie yra labiau linkę kontroliuoti tai, kas vyksta pamokoje „**Nesinori visko paleisti saviveiklai <...> per daug įsibėgėti mes negalime, nes jau finansinė būklė ribota**“, (atvejis nr. 5).

Aukštu pasiekimų mokyklų vadovai linkę pastebėti tai, kad derinimas su savivaldybe labiau panašus į pagalbą, siekiant dermės ir kokybinių tikslų, nei kad tiesiog plano patvirtinimas: „Žinoma, rengiant savo planą mokyklos reikia atsižvelgti į strateginius tikslus, rajono planus, lygiai taip pat respublikos planus. **Negali keliauti kitu keliu negu eina savivaldybė**, bet čia savaime, ne tai, kad kišasi ką tu darai, bet reikia suvokti ką darai. Rengimas yra ne formalus, o tikras“, (atvejis nr. 10). „Tas jei kišimasis kažkur būna, tai **labiau, kaip pagalba iš šono gali būti, o ne kišimasis**“, (atvejis nr. 9). Taigi, nors strateginiame planavime mokyklos turi daug autonomijos šiuo klausimu, galima įžvelgti tai, kad jei savivaldybė realiai įsitraukia į šio plano rengimą, tai gali būti vienas iš požymių, kad mokyklos pasieks geresnių pasiekimų. Taip pat šioje mokyklų vadovų grupėje galima įžvelgti *pasidalytosios* lyderystės bruožų „čia mokytojų iniciatyva vyksta“. Taip pat jie linkę analizuoti problemas ir ieškoti joms sprendimų būdų „kiekvienais metais vyksta mokinių poreikių tyrimas“. Galima pastebėti ir *transformacinės* lyderystės užuomazgą, siekiant bendruomenėje spręsti problemas: „pastebėjo, kad nediferencijuojam gerai ugdymo turinio. Tai dabar visi sėdėsime, rašysime planą, kaip problemą išspręsti“.

Abieju grupių vadovai linkę laikytis standartinės, tradicinės pamokos modelio, nors teisės aktai leidžia šį modelį keisti. Pastebima tendencija vykdyti standartinį pamokos turinį, tačiau žemų mokinių pasiekimų mokyklos nurodo, kad tam trūksta finansinių ir žmogiškųjų išteklių, o aukštų mokinių pasiekimų vadovai pastebi, kad mokymą organizuoja pagal standartinį modelį, tačiau neieško priežasčių kodėl tai daro, o vardina veiklas, kurias daro, nors jos jiems atrodo kasdienės. Tai taip pat rodo, kad jiems šios veiklos atrodo svarbios ir prasmingos, jie mato jų realią naudą, ką taip pat būtų galima priskirti prie transformacinės lyderystės bruožų. „Standartinė pamoka. **Vykdom integruotas pamokas, netradicinėse aplinkose, įvairius projektus.** Turim daug veiklų. Savo iniciatyva, kad vaikams būtų patraukliau ir įdomiau (atvejis nr. 8). Taip pat kaip pagrindimą daugelis mokyklų nurodo finansinių išteklių nebuvimą: „Žinokite mūsų galimybės labai šitaip daryti neleidžia. <...> **Pagrindinė problema yra dėl lėšų, mes esame ilgoji kaimo mokykla, mokinių 240, tai žinokite mums vykdyti tik ugdymo planą užtenka...**“ (atvejis nr. 2).

Taigi, abiejų mokyklų grupės šioje srityje neišnaudoja savo laisvės veikti, tačiau reiktų pastebėti, kad šią laisvę riboja finansinių ir žmogiškųjų išteklių galimybės, tad ši autonomija šiek tiek fiktyvi. „Mes esame labai apriboti pedagogų, dirbančių tik viena ar dvi dienas per savaitę. <...> pavyzdžiui, aš žinau, kad tik tą dieną bus geografijos mokytojas“, (atvejis nr. 4). „Jau pradėdame justti mokytojų stygių, ypač tikslųjų mokytojų <...> Mes jaunų mokytojų atsisakėm metus paturėję. Ir mentorius skyrėm ir jei žmogus nemotyvuotas, tai iš to menka nauda“, (atvejis nr. 3). Tačiau žmogiškųjų išteklių problemą linkę labiau paminėti žemų pasiekimų grupei priklausantys vadovai.

Apibendrinus, remiantis teisės aktų analize šioje srityje mokykloms yra palikta nemažai laisvės, nubrėžiamos rekomendacinio pobūdžio ribos, tačiau ugdymo organizavimo autonomijos srities tiek žemų mokinių pasiekimų, tiek aukštų pasiekimų mokyklų vadovai neišnaudoja, taigi jų suvoktoji autonomija čia yra žema. Vis dėlto galima įžvelgti skirtingų grupių vadovų požiūrius: žemų mokinių pasiekimų mokyklų vadovai yra negatyvesni, akcentuoja taisykles, o aukštų mokinių pasiekimų vadovai yra pozityvesni, akcentuoja vykdomas veiklas, ir jei mini taisykles, argumentuoja kodėl jos svarbios.

3.1.4. Kontrolė

Kontrolės srityje buvo analizuojamos du pogrupiai: išorinis vertinimas ir savianalizė (vidinis vertinimas). Analizuojant kontrolės sritį, **abieju** mokyklų vadovų atsakymuose galima pastebėti, kad nemažai vyrauja *transakcinės* lyderystės bruožų – aiškios taisyklės vertinant veiklą, ir hierarchinę struktūrą, kalbant apie vadovo atsiskaitymą už mokyklos veiklą. „Ataskaitą mokyklos

vadovas teikia savivaldybei“ (atvejis nr. 4). „Ataskaita direktoriaus, reikia atsiskaityti.“ (atvejis nr. 9). Taip pat daugelis mokyklų yra pasitvirtinusios atskirą tvarką mokykloje, o kai kurios remiasi švietimo ir mokslo ministerijos rekomenduojamomis gairėmis: „**Mes patys ir pradėjom vertinti savo veiklą kai atsirado vidaus veiklos auditas, dabar dar tos naujos rekomendacijos atsirado**, tai mes patys norime įsivertinti kažkaip savo veiklą. **Norime** žinoti, kaip mes čia. Žinokite, mūsų savivaldybė, jei atvirai pasakius, į mokyklos reikalus kišasi labiau formaliai, labai minimaliai“ (atvejis nr. 2). Abiejų grupių mokyklų vadovai teigia, kad savianalizė nors neprivaloma, bet reikalinga mokyklos veiklos tobulinimui, o tai yra vienas iš *transformacinės* lyderystės bruožų. Dėl savianalizės mokyklos teigia, kad visos daro veiklos įsivertinimą, tik nurodo skirtingus periodus: „**Mokslo metų pabaigoje** mes patys atliekame savianalizę“ (atvejis nr. 1). „kas kelis metus įsivertinam“ (atvejis nr. 10).

Nors pagal teisės aktus išorinis vertinimas gali vykti dažniau nei kas 7 metus, tačiau nei vienas vadovas iš žemų mokinių pasiekimų grupės nepaminėjo, kad kreipėsi savo iniciatyva. „**Švietimo skyrius, savivaldybė sprendžia. Pagal save nieko negali padaryti. Sudaromi specialūs grafikai, pagal tuos grafikus ir eina**“ (atvejis nr. 5). „**Nieko čia mes kreiptis negalim, savivaldybė užsako vertinimą rajono mokykloms.** Mūsų savivaldybė buvo pakankamai pasyvi šituo klausimu, ir gal tik berods viena mokykla buvo 2010 m. įvertinta, nes reikėjo išorės vertintojų darbą finansuoti iš savivaldybės lėšų“ (atvejis nr. 2). „**Iki šiol vyko per savivaldybę, ji teikdavo paraišką <...> laukiam kada vėl ateis eilė, bet va 8 metai praėjo, ir nėra dar**“ (atvejis nr. 4).

Tuo tarpu iš aukštų mokinių pasiekimų grupės šių atvejų pasitaikė: „**Norą turėjom, kreipėmės į savivaldybę.** Patys norėjom, bet savivaldybė kažkaip neišgirdo“ (atvejis nr. 9). „**Mes su savo iniciatyva įsivertinam, galvojam, kad kuo greičiau, tuo geriau.** Mes jau patys kreipiamės į savivaldybę, kad kuo greičiau mums padarytų tą išorinį vertinimą“ (atvejis nr. 8.). Tai rodo vieną iš *transformacinės* lyderystės bruožų, kai ieškoma įvairių priemonių tobulinti veiklai. Taip pat šioje grupėje tarp mokyklų vadovų matoma tendencija daugiau pabrėžti darbo pasidalijimą, bendrą problemų sprendimą, o tai tik sustiprina šią lyderystės kryptį: „vat aš bendrauju su jais, pavaduotoja turi visus likusius mokytojus, ji ten daugiau už ugdymą atsakinga, **užsirašom jų norus, poreikius, lankydamos pamokas, kažką ir pačios pamatom, ir jiems pasakom, kad man atrodo ir tą ir tą būtų galima padaryti geriau.** Ir patys diskutuojam, nes mokytojai irgi daug ko nesutinka ką mes sakome“ (atvejis nr. 6). „Vidaus auditą mes atliekame kiekvienais metais, pasirenkam atskiras sritis ir pasižiūrim, kas gerai, kas negerai, ką tobulinti reikia. Paskui tą vidaus vertinimo medžiagą

panaudojam ir metinių veiklos planų sudarymui, tobulinimui. **Kartu visi sprendžiame. Suprantame, kad būtina**“, (atvejis nr. 5).

Apibendrinant, kontrolės srityje mokyklos turi panašų suvokimą apie šią sritį, tačiau galima pastebėti, kad abiejų grupių mokyklų vadovai turi transakciniam lyderiui būdingų bruožų (veikimas pagal aiškiais taisyklės), tačiau aukštų mokinių pasiekimų mokyklų vadovai turi aiškiai išreikštus transformacinės lyderystės bruožus.

3.1.5. Papildomos pastabos

Viešosios politikos kontekste, švietimas yra viena svarbiausių sričių, kuri kuria visuomeninę gerovę, todėl reguliacinės taisyklės ir standartai čia būtini. Politikos analizės kontekste, kyla svarbus tikslas, patobulinti sprendimų priėmimo procesą, konkrečiai, finansų srityje.

Natūralu, kad mokinių pasiekimai yra kompleksinis reiškinys ir kelių veiksnių įtaka negali paaiškinti viso šio kompleksinio proceso, tačiau galima daryti pagrįstą išvadą, kad šie veiksniai yra svarbūs kitų veiksnių kontekste. Pokalbiai su mokyklų vadovais nurodė daugiau sričių, kurios gali turėtų įtakos mokinių pasiekimams, tačiau kurios išėjo iš išskirtų autonomijos sričių. Viena jų, dalyvavimas įvairiuose renginiuose: „Mokykla apaugusi tokiomis veiklomis, kur kartais ugdymui lieka mažai laiko, tad norisi kartais pasakyti ne ir atsisakyti viso šito“, (atvejis nr. 3).

Taip pat regionų mokyklų vadovai pastebi nelygybę tarp mokyklų, o tai patvirtina ir teorinėje dalyje minėti Valstybės kontrolės duomenys, kad regionų mokyklose didelė nelygybė: „Kai kurioms mokykloms yra skiriama daug lėšų: ir ministerijos, ir savivaldybės – tipo perspektyviom. Ir laboratorijos įsteigiamos, ir klasės 3D finansuojamos, netgi kartais regioniniai projektai būna, kad skiriama lėšų kelioms mokykloms, ten viskas sutvarkoma, o kitos turi gyventi kažkaip. Pačios. <...> Neateina į mokykla tam tikros galimybės, lyg ir teisiškai turim, bet praktiškai net prie didžiausių norų mes to įgyvendinti negalime. Paskui kritikuoja, kad nebeturi laboratorijų... <...> Kažkiek tas požiūris turi būti centralizuotas, kad jei jau reikalauji, tai ir užtikrinkit, kad mokyklos turėtų vienodas galimybes. Padėkite specialistus susirasti, gal privalomai studijas baigę turėtų dirbti metus du, bet kažkokių mechanizmų tokių trūksta“, (atvejis nr. 4).

Pastebėta, kad žmogiškieji ištekliai, ne tik kalbant apie mokytojus, bet ir mokyklos ar savivaldybės administracijoje yra skaudi problema: „Viešieji pirkimai pavyzdžiui. Aš paskyrusi žmogų, bet

suprantat kaip, jam taip specialiai atskiro etato tai nėra. O čia kiek darbo su jais! o čia gi ne su aukštuoju išsilavinimu, o techniniai darbuotojai. Ir teisinės pagalbos mažai. Kiek vaikai padeda, kiek pati mokausi, o šiaip gi turėtų savivaldybė čia padėti, bet nėra tokios pagalbos. Ta pagalba tokia va“, (atvejis nr. 6).

Mokyklų vadovai pastebi ir perdėtą dokumentacijos reikalavimą, jų nuomone, dokumentų reiktų mažiau, tada jie būtų aiškesni visai mokyklos bendruomenei: „Kiek reikalavimų, formalūs dokumentai, tvarkos formali, nurodo priimti tvarkas, potvarkius, mokyklos teisės aktus, kurie dubliuoja, darbo tvarkos taisyklės galėtų apimti daug, bet ir patyčių prevencija, ir duomenų apsaugos tvarkymas. Visokių dokumentų reikia pridaryti. Tai per juos net neturi laiko skirti žmonėms“, (atvejis nr. 9).

Aukščiau minėtos sritys yra kilusios iš mokyklų vadovų pamąstymų, kurios nėra tirtos empiriškai šiame darbe, tačiau švietimo srities tyrimuose galima rasti įvairių kitų veiksnių, kurie gali lemti pasiekimus.

Pavyzdžiui, jau minėta valstybės kontrolės ataskaita rodo, kad jungtinės klasės dažnai lemia prastesnius pasiekimus mokyklose, kadangi jungiamos klasės su skirtingų gebėjimų mokiniais (Valstybės kontrolė, 2017, p. 54). Būtent dėl to EBPO pabrėžia ne klasių, o mokyklų tinklo konsolidaciją. Ištekiai ir siekis juos naudoti kuo optimaliau vadovams kelia įtampą, tačiau prie didesnio streso prisideda ir tuštėjančios mokyklos, kur suvaldyti demografinę situaciją mokyklos vadovui tampa nebeįmanoma.

Gali būti svarbus mokytojų pasirengimas, jų realus, o ne formalus kvalifikacijos tobulinimas, tęstinis mokymasis. Teigiama, kad rezultatai nepradės augti tol, kol jie nebus susieti su mokytojo, ar vadovo atestavimu (Tygret, 2017; PISA, 2015; Vanderhaar, 2007). Taip pat svarbus ryšys su bendruomene, tėvų įtraukimas. Taip pat įvairios švietimo analizės teigia, kad mokinių pasiekimams taip pat įtaką gali daryti mokytojo patirtis, jo stilius, naudojamos mokymo priemonės, jo asmeninės iniciatyvos, kas šiame darbe taip pat nebuvo tirta (Švietimo ir mokslo ministerija, 2016).

T. Bush dar 1996 m. tikrindamas, ar mokyklos autonomijos didėjimas lemia mokyklos efektyvumą, nustatė, kad būdingos tokios sąlygos efektyvumo didėjimui: „direktoriaus vadovavimas siekiant konkrečių mokyklos tikslų, bendradarbiavimas su pavaduotojais, mokytojų bendradarbiavimas, bendruomenės narių deklaruojamų vertybių ir veiklos dermė, įvairių formų posėdžių vykdymas mokykloje (mokyklos konferencija, mokyklos taryba), atsakomybė už ugdymą ir mokyklą, darbo prioritetą, koncentravimasis ties pagrindinėmis mokyklos problemomis, aukštas komunikacijos

laipsnis tarp mokytojų ir mokinių, tėvų dalyvavimas bei geras – pozityvus mikroklimatas“ (Bush, 1996, p. 143). Tyrimo išvada buvo, kad mokyklos autonomija yra būtina, bet nepakankama sąlyga mokyklos tobulėjimui ir kontrolės aspektas yra labai svarbus. Vis dėlto yra nuomonių, kad, pavyzdžiui, mokytojo autonomija turėtų būti tiriama atskirai nuo kitų autonomijos formų, kaip nuo mokyklos ar vietos valdžios autonomijos (Wermke and Salokangas, 2015). Tyrėjai savo mintį grindžia tuo, kad didesnė autonomija vietos lygmeny ar mokyklos valdyme nebūtinai suteikia didesnę autonomiją veikti mokytojams.

Taigi, egzistuoja daug įvairių kitų veiksnių, kurie gali lemti mokinių pasiekimus, tačiau atlikto tyrimo rezultatai gali būti vertingi mokykloms ir švietimo politikos formuotojams bei įgyvendintojams, siekiant išaiškinti kiek reali autonomija ir kontrolė skiriasi nuo įstatymais grįstos. Taip pat, atkreipiant dėmesį sprendimų priėmimo procese, jog sklandžiai sistemai veikti trūksta išorinės pagalbos. Kadangi buvo rasta skirtingoms grupėms būdingų bruožų, tai leidžia daryti tam tikras išvadas dėl tolimesnio sprendimų priėmimo proceso.

Tyrimas taip pat turi apribojimų. Atliktos atvejo analizės rezultatai pateikti remiantis 10 respondentų nuomone, bei viešai prieinamomis mokyklų internetinėmis svetainėmis. Šis kokybinis tyrimas pasižymi apribojimu – dėl nedidelio respondentų skaičiaus, kas reiškia, kad negalima išvadų generalizuoti visoms mokykloms, o tik išskirti bendras tendencijas. Ateityje tyrimas galėtų būti atliktas bandant ieškoti panašių ir skirtingų bruožų tarp miesto mokyklų, kurios turi aukštus ir žemus pasiekimus ir lyginti, ar duomenys yra panašūs. Tai leistų gauti patikimesnius duomenis ir daryti pagrįstas išvadas.

Rekomendacijos švietimo politikos formuotojams ir įgyvendintojams

Pagrindinė rekomendacija: kreipti daugiau dėmesio į mokyklų vadovų vadybinių kompetencijų ir lyderystės gebėjimų ugdymą, kadangi išryškėjo, kad lyderystės veiksnys yra svarbus. Skiriant vadovą, turėtų būti kreipiamas didžiausias dėmesys ne jo pedagoginei, o vadybinei kvalifikacijai. Turėtų būti ugdomas požiūris, kad svarbi transformacinė ir pasidalytoji lyderystė, o taisyklių įgyvendinimas dėl fakto, teigiamų rezultatų neneša.

Papildomos rekomendacijos: tiriant personalo valdymo autonomiją išryškėjo svarbi problema, kad mokytojų atlygis priklauso nuo kvalifikacinės kategorijos ir stažo, o skatinimas už gerus rezultatus ir darbo kokybę yra apribotas finansinių lėšų trūkumo, jam nenumatyta papildomų lėšų. Taigi galima daryti išvadą, kad šioje srityje suteikta autonomijai ne iki galo įvykdytos sisteminės sąlygos jos įgyvendinimui dėl nenumatytų finansinių lėšų šiai sričiai. Kita vertus, nuo 2018 m. rugsėjo 1d. įvedamas etatinio mokytojų darbo apmokėjimo modelis šią problemą turi spręsti, kadangi etatas susideda iš mokytojo funkcijų ir papildomų valandų, o tai reiškia, kad atlyginama už faktiškai atliktą darbą ir rezultatus. Įgyvendinant modelį, reiktų atkreipti dėmesį ar jame numatyta mokytojų skatinimo galimybė.

Finansinė autonomija yra labai centralizuota, todėl verta apsvarstyti galimybę leisti mokykloms turėti savo biudžetą, kur jos galėtų taupyti. Šiuo metu finansinė sritis stipriai apribota taisyklėmis, dažnai finansai naudojami neoptimaliai, didžiąją dalį metų gyvenant susispaudus, o vėliau dengiant skyles. Daugiau dėmesio skirti reiktų mokyklų švietimui, apie tai, kokias veiklas jos gali vykdyti mokykloje, tačiau tam turi būti suteiktos realios galimybės. Mokyklose jaučiamas išorinės pagalbos trūkumas, todėl galima būtų daugiau dėmesio skirti mokyklų įveiklinimui, užtikrinant joms adekvačią pagalbą. Ji galėtų veikti tiek savivaldybėse, tiek bendrai koordinuojamame centre.

Taip pat svarbu susikoncentruoti viena kryptimi, kuria siekiama judėti: šiuo metu jaučiamas pasimetimas mažų mokyklų atžvilgiu – ar siekti jas išlaikyti, ar geriau uždaryti ir prijungti prie kitų. Jeigu kryptis yra išlaikyti jas (su sąlyga, kad rezultatai geri), tada adekvatu būtų skirti šioms mokykloms vienodas galimybes kaip ir didesnėms mokykloms, pavyzdžiui, centralizuotu būdu aprūpinant šias mokyklas iš ministerijos lėšų. Priešingu atveju, prastus rezultatus generuojančias mokyklas, kurias didžiąją dalį lėšų skiria pastatams, o ne ugdymui racionalu būtų uždaryti.

Išvados

Darbe remiantis svarbiausiomis viešojo administravimo paradigmomis (tradicinis administravimas ir naujoji viešoji vadyba) bei lyderystės švietime teorija mokinių pasiekimų rezultatai (mokyklos efektyvumas) buvo nagrinėti per mokyklų kontrolės ir autonomijos prizmę. NVV ir tradicinio administravimo teorija leido išsikelti hipotezes ir susikonstruoti analizės rėmą, o lyderystės teorija buvo pasitelkta ieškoti skirtumų šioje srityje tarp skirtingų autonomijos tipų ir skirtingų grupių mokyklų. Buvo remiamasi prielaida, kad didesnis suvoktos autonomijos lygis mokyklose turi teigiamą ryšį su mokinių pasiekimais, kai tai derinama kartu su tam tikru kontrolės aspektu.

Atlikus analizę galima pastebėti, kad mokyklose vis dar dominuoja biurokratinio, tradicinio modelio elementai: daug dokumentų, tvarkų, pagrindinė mokyklų misija yra įgyvendinti valstybės prioritetus švietimo srityje (savivaldybė derina savo prioritetus prie valstybės). Vadovas yra tas asmuo, kuris turi teikti ataskaitą ir atsako už mokyklos valdymą. Daugiau dominuoja atskaitingumas savivaldybei. Tačiau galima įžvelgti ir naujosios viešosios vadybos elementų: svarbus valstybės vaidmuo mokyklų finansavime, nors jos ir turi galimybę gauti lėšų ir iš savivaldybės. Daug dėmesio skiriama mokinių rezultatams, kaip efektyvumo matavimo rodikliui. Pabrėžiama bendruomenės svarba. Kalbant apie savarankiškumą, mokyklos jaučiasi iš dalies savarankiškos. Iš esmės, tokia autonomija jas tenkina, tačiau pastebi sričių, kuriose pasigenda daugiau laisvės. Finansinės autonomijos srityje matoma priklausomybė nuo savivaldybės ir ministerijos lėšų, kas gali lemti problemas, tokias kaip žmogiškųjų resursų, materialinių išteklių panaudojimo neefektyvumas, kas gali ilgainiui atsiliiepti mokinių pasiekimams.

Naratyvo analizės rezultatai atskleidė, kad mokykloms, kurių pasiekimai yra žemi būdingas žemesnis autonomijos suvokimas visose srityse, išskyrus ugdymo organizavimo, kurioje šis suvokimas žemas abiejų grupių mokyklų vadovų. Šioje srityje autonomija neišnaudojama, nors teisės aktai leidžia veikti plačiau. Tuo tarpu mokyklos, kurių pasiekimai yra aukšti, pasižymi platesniu autonomijos suvokimu personalo valdymo, išteklių valdymo, kontrolės srityje. Taigi, pirmoji ir antroji hipotezė pasitvirtino iš dalies, kadangi galima pastebėti, jog žemų mokinių pasiekimų mokyklų vadovai autonomija suvokia siauriau, tačiau atskaitingumas yra toks pats, kaip ir aukštų pasiekimų vadovų, kurie naudojami didesne suvoktąja autonomija. Šios grupės mokyklų vadovų jaučiasi turintys didesnę laisvę disponuoti savo valdžia ir priimti sprendimus, nei žemų mokinių pasiekimų grupei priklausantys vadovai.

Taip pat skirtingose autonomijos srityje varijuoja skirtingi mokyklų vadovų lyderystės tipai. Galima pastebėti, kad mokyklų vadovai, kurių mokyklų mokiniai pasiekia gerų rezultatų, dažniau pasižymi transformacinės ir pasidalytosios lyderystės bruožais. Visose autonomijos ir kontrolės srityse buvo identifikuota jų transformacinė lyderystė, o pasidalytoji dvejose (išteklių ir personalo valdymo autonomijos srityse). Tuo tarpu visose autonomijos srityse žemų mokinių pasiekimų vadovams buvo identifikuota transakcinė lyderystė, nors išteklių valdymo srityje buvo galima identifikuoti pasidalytosios lyderystės bruožų, o personalo valdymo – transformacinės. Remiantis mokslinių tyrimų duomenimis, šie lyderystės tipai yra pranašesni, nei transakcinės lyderystės, todėl galima daryti išvadą, kad trečioji hipotezė pasitvirtino, ir lyderystė yra susijusi su aukštesne autonomija ir geresniais mokinių pasiekimais.

Apibendrinus visus rezultatus, galima pastebėti, kad autonomija ir kontrolė mokyklų vadovams yra kaip įrankis jų tikslams siekti, tačiau visose analizuotose autonomijos bei kontrolės srityse pastebima vadovo svarba, todėl tam turi būti skiriamas išskirtinis dėmesys.

Literatūros sąrašas

Andrijauskaitė L. Socialinių paslaugų sistema Lietuvoje viešojo valdymo modernizavimo kontekste, 2015.

Babravičius, J., Dzemyda, I. Naujosios viešosios vadybos elementai: teorinis požiūris, 2012.

Bulajeva, T, Kaminskas, K. „Lietuvos švietimo politikos transformacijos“, 2009.

Cardwell B. et.al. A contribution to the International Study on School Autonomy and Learning (ISSAL) Supported by a grant from the Department of Education and Training of the Australian Government, 2007 [interaktyvus]. Prieiga per internetą: <<http://educationaltransformations.com.au/wp-content/uploads/School-Autonomy-and-Student-Achievement-Evidence.pdf>>

Christ, C., Dobbins, M., Increasing school autonomy in Western Europe: a comparative analysis of its causes and forms, 2016.

Civitta, Lietuvos švietimo raidos scenarijus, 2011 [interaktyvus]. Prieiga per internetą: <http://www.sac.smm.lt/wp-content/uploads/2016/02/Svietimo_raida-2013_svietstrat.pdf>

Cobbold, T., School Autonomy is Not the Success Claimed, 2012.

Earley P, Higham R, Allen R, Allen T, Howson J, Nelson R, Rawar S, Lynch S, Morton L, Mehta P and Sims D, Review of the School Leadership Landscape. Nottingham: National College for School Leadership, 2012.

EPSNOL Project, 2014 [interaktyvus]. Prieiga per internetą: <http://toolkit.schoolleadership.eu/autonomy_indicators.php>

Europos Komisija, Key Data on Education in Europe, 2012 [interaktyvus]. Prieiga per internetą: <http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/key_data_series/134EN.pdf>

Europos komisija, Pagrindiniai duomenys apie Europos mokytojus ir mokyklų vadovus, 2013 [interaktyvus]. Prieiga per internetą: <http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/key_data_series/151LT.pdf>

Europos Komisija, School Autonomy in Europe Policies and Measures, 2007 [interaktyvus]. Prieiga per internetą: <http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/090EN.pdf>

„Eurydice“ Europos švietimo informacijos tinklas, Atsakomybė ir mokytojo autonomija, 2008 [interaktyvus]. Prieiga per internetą: <http://www.sac.smm.lt/wp-content/uploads/2016/01/13-Vertimas-SAC-Mokytojo-autonomija-Euridyce_-Lietuviu-kalba1-2007.pdf>

Fereira Esther dos Santos Carvalhaes. The Effects of School Autonomy on Students' Reading Achievement in Early Grades: A Dose-Response Treatment Approach, 2014.

Frommelt B., 2001. Schulautonomie – auf dem Weg zu einem neuen Verständnis von Schulgestaltung. In Flexibilisierung von Bildungsgängen. ed. Döbert H., Ernst C., Hohengehren, p. 25-35.

Gove, M. “Oral Statement in the House on the OECD’s 2012 PISA Results”, 2013.

Government of England, (Department for Education). „The Importance of Teaching: The Schools“, 2010.

Guy, P., Wincent, W., Public Policy and Administration, Old and New B, 633.

Hallinger, et al. Adding value to school leadership and management, 2005 [interaktyvus]. Prieiga per internetą: <<http://dera.ioe.ac.uk/5309/1/download%3Fid%3D17100%26filename%3Dadding-value-to-school-leadership.pdf>>

Hanushek A. et al. Does school autonomy make sense everywhere? Panel estimates from PISA, 2014 [interaktyvus]. Prieiga per internetą: <http://hanushek.stanford.edu/sites/default/files/publications/Hanushek%2BLink%2BWoessmann%202013%20JDevEcon%20104_0.pdf>

- Harris, A. (2010). Pasidalytoji lyderystė mokykloje. Ateities lyderių ugdymas. Vilnius: ŠAC.
- Harmon H., Schafft K., Rural School Leadership for Collaborative Community Development, 2009 [interaktyvus]. Prieiga per internetą: <<https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ869309.pdf>>
- Higham R., Earley P. School autonomy and Government control: school leaders' views on a changing policy landscape in England, 2013.
- Hood C. A public management for all seasons?, 1991 [interaktyvus]. Prieiga per internetą: <<https://onlinelibrary.wiley.com/doi/pdf/10.1111/j.1467-9299.1991.tb00779.x>>
- Institute for Public Policy Research, Autonomy in the right place, 2017.
- You Y., Morris P., Imagining school autonomy in high-performing education systems: East Asia as a source of policy referencing in England, 2015.
- Judi E. Vanderhaar, Marco A. Muñoz, Robert J. Rodosky. Leadership as Accountability for Learning: The Effects of School Poverty, Teacher Experience, Previous Achievement, and Principal Preparation Programs on Student Achievement. Journal of Personnel Evaluation in Education, 2007, Volume 19, Number 1-2.
- Lietuvos Respublikos švietimo ir mokslo ministerija, „Dėl bendrojo ugdymo dalykų vadovėlių ir mokymo priemonių atitikties teisės aktams įvertinimo ir aprūpinimo jais tvarkos aprašo patvirtinimo“, 2011.
- LR Vyriausybė, „Dėl Bendrojo lavinimo mokyklų finansavimo reformos priemonių įgyvendinimo“ 2017 [interaktyvus]. Prieiga per internetą: <<https://www.e-tar.lt/portal/lt/legalAct/TAR.E312BC1F0361/GLBnzBUdzn>>
- Kontautienė R., Melnikova J. Mokytojų profesinės adaptacijos ir karjeros sąlygos bei galimybės mokyklose, 2006 [interaktyvus]. Prieiga per internetą: <<http://etalpykla.lituanistikadb.lt/fedora/get/LT-LDB-001:J.04~2006~1367177797879/DS.002.0.01.ARTIC>>

Martinaitis, Ž., Nakrošis, V., Hintea, C., Balica, D., Hudrea, A. Ex post control and steering of government agencies in Lithuania and Romania. Draft TRAS paper, 2016.

Melnikova J., Kokybiško mokyklų vadovų kompetencijų ugdymo komponentai suaugusiųjų švietimo paslaugų optimizavimo kontekste, 2012.

Morris, P. “Pick ’n’ Mix, Select and Project; Policy Borrowing and the Quest for ’World class’ Schooling: An Analysis of the 2010 Schools White Paper.” *Journal of Education Policy* 27 (1): 89–107. 2012.

Nakrošis, V. Viešojo valdymo reformos Lietuvoje: kodėl ir kuo reikia pakeisti naująją viešąją vadybą?, 2011.

Nacionalinė mokyklų vertinimo agentūra, Geros mokyklos link, 2015 [interaktyvus]. Prieiga per internetą:

<http://www.esparama.lt/documents/10157/490675/2015_Geros_mokyklos_link.pdf/c7f9894a-10fc-44cf-86ab-d0f144266a0b>

OECD, Education at a Glance, 2016.

OECD, Improving School Leadership, 2009 [interaktyvus]. Prieiga per internetą: <<https://www.oecd.org/edu/school/44374889.pdf>>

OECD (2016), PISA 2015 Results (Volume I): Excellence and Equity in Education, PISA, OECD Publishing, Paris. <<http://dx.doi.org/10.1787/9789264266490-en>>

OECD, School Accountability, Autonomy, Choice, and the Level of Student Achievement, 2007. [interaktyvus]. Prieiga per internetą: <<http://www.oecd-ilibrary.org/docserver/download/246402531617.pdf?expires=1484667891&id=id&accname=guest&checksum=3A59B3EB839618482CA9864128394C60>>

OECD, School autonomy and accountability: Are they related to student performance?, 2011.

OECD, School Governance, Assessments and Accountability, 2015.

Osorio et.al., Decentralized Decision-Making in Schools The Theory and Evidence on School-Based Management, 2009.

Patrinos H., et al. School autonomy and accountability in Thailand: Does the gap between policy intent and implementation matter? Springer, 2015.

Robinson V., From Instructional Leadership to Leadership Capabilities: Empirical Findings and Methodological Challenges, 2010.

Scheerens, J. et al. „Country background report for the Netherlands”, 2012.

Schmelke S., School autonomy and assessment in Mexico, 2001 [interaktyvus]. Prieiga per internetą: <<https://link.springer.com/article/10.1007/BF03220041?no-access=true>>

Shivers-Blackwell S., The Influence of Perceptions of Organizational Structure & Culture on Leadership Role Requirements: The Moderating Impact of Locus of Control & Self-Monitoring, 2006. [interaktyvus]. Prieiga per internetą: <<http://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/107179190601200403>>

Spillane, J.P., Halverson, R., Diamond, B. Towards a theory of leadership practice: a distributed perspective. Journal of Curriculum Studies, 36 (1): 3-34, 2004. [interaktyvus]. Prieiga per internetą: <[http://www.distributedleadership.org/assets/2004.-spillane%2C-halverson%2C-diamond.-towards-a-theory-of-leadership-practice-\(jcs\).pdf](http://www.distributedleadership.org/assets/2004.-spillane%2C-halverson%2C-diamond.-towards-a-theory-of-leadership-practice-(jcs).pdf)>

Survila A. Viešojo administravimo modelių transformacijos reikšmė nepaprastųjų situacijų valdymui, 2015 [interaktyvus]. Prieiga per internetą: <https://www.researchgate.net/publication/281810009_Viesojo_administravimo_modeliu_transformacijos_reiksme_nepaprastuju_situaciju_valdymui>

Švietimo ir mokslo ministerija, Švietimo priežiūra: KONTROLIUOTI NEGALIMA PASITIKĖTI Kaip švietimo priežiūra susijusi su jo stebėseną? Kokios yra priežiūros rūšys pagal jos tikslus?, 2009 [interaktyvus]. Prieiga per internetą: <http://www.smm.lt/uploads/documents/kiti/Sv_prob9_Svietimo%20prieziura_print.pdf>

Švietimo ir mokslo ministerija, „Dėl Švietimo įstaigų darbuotojų ir kitų įstaigų pedagoginių darbuotojų darbo apmokėjimo tvarkos aprašo patvirtinimo“, 2016 [interaktyvus]. Prieiga per internetą: < <https://www.e-tar.lt/portal/lt/legalAct/TAR.A4A7F7C56568>>

Švietimo ir mokslo ministerija, „Mokyklų savarankiškumo didinimo galimybės ir ribos“, 2011.

Švietimo ir mokslo ministerija, Lyderystė mokymuisi. Teorija ir praktika mokyklos kaitai, 2016 [interaktyvus]. Prieiga per internetą: <https://www.sac.smm.lt/wp-content/uploads/2016/01/Lyderyste-mokymuisi_teorija-ir-praktika-mokyklos-kaitai.pdf>

Švietimo aprūpinimo centras, Švietimo decentralizacija ir savivaldybių funkcijos, 2016 [interaktyvus]. Prieiga per internetą: <http://www.sac.smm.lt/wp-content/uploads/2016/09/01_Svietimo-decentralizacija.pdf>

The World Bank, What Is School-Based Management?, 2007 [interaktyvus]. Prieiga per internetą: <http://siteresources.worldbank.org/EDUCATION/Resources/278200-1099079877269/547664-1099079934475/547667-1145313948551/what_is_SBM.pdf>

Tygrer Jennifer A. The influence of student teachers on student achievement: A case study of teacher perspectives, 2017 [interaktyvus]. Prieiga per internetą: <<https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0742051X16307387>>

Urbanovič, J. Mokyklos autonomijos valdymo modelis, 2011 [interaktyvus]. Prieiga per internetą: <http://jolanta.home.mruni.eu/wp-content/uploads/2010/01/J_Urbanovic_disertacija.pdf>

Urbanovič, J. Navickaitė J. Lyderystė autonomiškoje mokykloje, monografija, 2016.

Valstybės kontrolė, Ar gali gerėti Lietuvos mokinių pasiekimai, Valstybinio audito ataskaita, 2017.

Valuckienė J., Balčiūnas S., Katiliūtė E., Simonaitienė B., Stanikūnienė B. Lyderystė mokymuisi: teorija ir praktika mokyklos kaitai – Šiauliai. AB spaustuvė „Titnagas“, 2015.

Verhoest, K. Autonomy and Control of State Agencies, 2010.

Wieland, W. Salokangas, M., Autonomy in education: theoretical and empirical approaches to a contested concept, 2015 [interaktyvus]. Prieiga per internetą: <<http://journals.co-action.net/index.php/nstep/article/view/28841>>

Woodrow W., The Study of Administration. Political Science Quarterly, Vol. 2, No. 2.,1887.

Želvys R., Mokyklų savarankiškumas ir ugdymo kokybė Lietuvoje, 2014.

Priedas nr. 1. Klausimynas mokyklos vadovams

Sritis	Pogrupis	Klausimas
Personalo valdymo autonomija	Pedagogų veiklos vertinimas ir skatinimas	<p>1. Veiklos vertinimas. Be ministerijos nustatytų tvarkų, ar savivaldybė jums kelia papildomų reikalavimų pedagogų veiklos vertinimo atžvilgiu? Ar turite patys nusimatę papildomų įrankių kaip vertinate pedagogų veiklą?</p> <p>2. Pedagogų skatinimas. Ar galite nuspręsti kaip skatinsite pedagogus, ar tai reikia su kažkuo suderinti? Ar turite nusimatę kaip tai darysite?</p>
	Lėšų taupymas ir jų panaudojimas	<p>1. Ar turite galimybę laisvai paskirstyti mokyklos biudžeto lėšas tarp skirtingų biudžeto eilučių, skirtingų metų, nuspręsti kam taupote ir kur panaudojate lėšas?</p> <p>2. Ar jaučiate, kad lėšų trūkumas atsiliepia mokymo proceso kokybei?</p>
Išteklų valdymo autonomija	Mokinio krepšelio lėšų perskirstymas	Ar buvo poreikis perskirstyti mokinio krepšelio lėšų ministerijos rekomenduojamas sumas? Ar tai darėte?
	Sprendimai dėl strateginių tikslų ir veiklos prioritetų	Ar galite savo nuožiūra, kartu su mokyklos bendruomene nusistatyti siekiamus tikslus, rengti strategiją? Kiek savivaldybė dalyvauja šiame procese?
Ugdymo organizavimo autonomija	Ugdymo turinio pritaikymas mokyklos poreikiams	Ar galite savarankiškai ar su mokyklos bendruomene pritaikyti ugdymo turinį mokyklos poreikiams? Pavyzdžiui, turėti daugiau nei rekomenduojama atostogų, prailginti ar sutrumpinti pamokas, integruoti pamokas ir t.t. Ar galite iškirti iniciatyvų, vykstančių Jūsų mokykloje.?
	Išorinio vertinimo organizavimas	Kieno iniciatyva vyksta išorinis vertinimas? Ar savivaldybė nustato tvarką, ar jūs patys kreipiatės į savivaldybę?
Kontrolė	Mokinių pasiekimų vertinimo organizavimas ir viešinimas	Ar savivaldybė kelia reikalavimą viešinti mokinių pasiekimus? Ar tai realiai yra tikrinama?
	Savianalizės organizavimas ir vykdymas	Ar iš jūsų yra reikalaujama kas tam tikrą laiką mokykloje atlikti savianalizę? Ar esate nusimatę to tvarką?

Priedas nr. 2. Svarbiausi teorinio modelio bruožai

Tradicinis administravimas 1-griežta hierarchinė biurokratijos struktūra, 2- orientacija į administracines procedūras, 3-teisės aktų įgyvendinimas
NVV 1-rezultatų kontrolė 2-decentralizaciją, 3-bendruomenės dalyvavimas
Lyderystė: transakcinė 1-pinigai yra pagrindinė skatinimo priemonė 2- lyderio – pasekėjų santykiai dažnai paremti įtaka, ir aiškiais taisyklėmis 3- aiškios atsakomybės
Lyderystė: pasidalytoji 1-lyderis vis kitas 2-mokyklų bendradarbiavimas 3-besimokanti organizacija, ieško būdų kaip gerinti veikla 4-kvalifikacijos tobulinimas)
Lyderystė: transformacinė 1-savarankiškai spręsti problemas 2-problemų sprendimas bendruomenėje 3-viziją, tikslus, siekiant ugdymo proceso tobulinimo 4-motyvuoti padaryti daugiau, stimuliuoja pokyčius

Summary

School leaders perception of the school autonomy and control and the impact on pupil achievement

It is possible to find various tests and studies that measure student achievement. The most well-known internationally level are long-standing PISA studies that show that Lithuania's achievement are poor in comparison with other countries (PISA, 2012). That means, that school is not as effective as it could be and we need to search for a reasons why. OECD surveys show that higher school achievement is characterized by countries with more autonomous schools. Although national documents do not limit schools, nevertheless, the achievements of pupils are quite low, and the schools demand more freedom. Not only economic development, but also the level of schools and the ability to benefit from the granted autonomy differ. This work assumes that the level of autonomy in schools varies due to the different perception of principals, how this autonomy and control can be used.

Thus, in this paper, the results of pupils' achievement (school effectiveness) are analyzed through the school prism of control and autonomy, based on the basic principles of public administration paradigms (traditional administration and new public management) and leadership in education. Research object is school leaders perception of the school autonomy and control. The research aim is to find out if there can be striking differences between schools with low achievements, and schools with high achievements, based on the perceived autonomy of school leaders. Three hypotheses are raised:

1. Leaders in low school achievement schools are less autonomous and less accountable;
2. Leaders of high school achievement use greater autonomy and accountability;
3. Greater autonomy is linked with stronger leadership of the director.

Tasks:

- a) to identify the autonomy and control conditions in legal acts;
- b) to compare schools with low student achievement and schools with high achievements according to their perceived level of autonomy and control in various fields;
- c) to determine if perceived autonomy and control relates to student achievement;
- d) identify whether the autonomy and control is linked to leadership in the school;

In this paper, we will concentrate on analyzing three areas: resource management, personnel management, organization of educational process. The study was carried out using qualitative research methods. The experience of school leaders is analyzed in a narrative way. Two schools of different groups were compared: medium-high school achievement achievements and schools with moderately low achievement. The school list is based on the years 2013-2017 of mathematics test. In order to compare similar schools, schools from municipalities were selected.

The results of the narrative analysis revealed that schools with low achievements have a lower perception of autonomy in all areas, with the exception of the organization of education, in which this perception is low by the leaders of both groups of schools. In this area, autonomy is not exploited, although the law allows for wider action. Meanwhile, schools with high achievements have a wider sense of autonomy in personnel management, resource management and control. Thus, the first and second hypotheses have been partly upheld, as it is possible to notice that leaders of low school achievements are less aware of their autonomy, but the accountability is the same as those of high-level executives who enjoy a greater perceived autonomy.

Different types of leadership vary in different areas of autonomy. It can be noted that school leaders whose pupils achievement are good are more likely to be characterized by transformational and shared leadership. Meanwhile, in all areas of autonomy, transactional leadership was identified in low achievements group, although in the area of resource management, it was possible to identify shared features of leadership and staff management was transformational. According to research data, these types of leadership are better than transactional leadership. So, the third hypothesis is accepted, and leadership is associated with higher autonomy and better student achievement.