



VILNIAUS UNIVERSITETAS
FILOSOFIJOS FAKULTETAS
UGDymo mokslų institutas

EDUKOLOGIJOS MAGISTRO STUDIJŲ PROGRAMA

Anželika Viršilo

LYDERYSTĖS MODELIŲ RAIŠKA IKIMOKYKLINIO UGDymo MOKYKLOSE

Magistro darbas

Darbo vadovas: doc. dr. Sergejus Neifachas

Vilnius
2026

Baigiamąjį darbą, patvirtintą
Filosofijos fakulteto dekanų įsakymu Nr., parengiau savarankiškai, galutinai suredagavau ir
įteikiau Instituto administratorei (-iui).

.....
(Data) (Studentės (-o) vardas, pavardė, studento pažymėjimo numeris, parašas)

Baigiamasis darbas atitinka (neatitinka) bakalauro (magistro) darbams keliamus reikalavimus ir gali
būti ginamas.

.....
(Data) (Vadovės arba vadovo vardas, pavardė, parašas)

Baigiamąjį darbą priėmė:

.....
(Data) (Instituto administratorės (-iaus) vardas, pavardė, parašas)

Santrauka

Magistro baigiamajame darbe nagrinėjama lyderystės modelių raiška ikimokyklinio ugdymo įstaigose. Temos aktualumą lemia didėjantis dėmesys šiuolaikinei lyderystei švietimo organizacijose, pedagogų profesinei savijautai, ugdymo kokybei bei organizacijos kultūros stiprinimui. Šiuolaikinėje švietimo sistemoje vis svarbesnis tampa vadovų ir pedagogų gebėjimas telkti bendruomenę, skatinti bendradarbiavimą, įgalinti darbuotojus ir kurti pozityvią organizacinę aplinką.

Tyrimo klausimas – kokios sąlygos ir veiksniai lemia lyderystės modelių raišką ikimokyklinio ugdymo įstaigose ir kokie iššūkiai trukdo šių modelių sėkmingam taikymui praktikoje?

Tyrimo tikslas – teoriškai pagrįsti ir empiriškai ištirti, kaip pasireiškia skirtingi lyderystės modeliai ikimokyklinio ugdymo įstaigose.

Tyrimo metodai. Darbe taikyta mokslinės literatūros analizė, kiekybinis ir kokybinis tyrimai. Kiekybinėje tyrimo dalyje dalyvavo 157 ikimokyklinio ugdymo pedagogai, duomenys analizuoti taikant statistinės analizės metodus. Kokybinis tyrimas atliktas pusiau struktūruoto interviu metodu, tyrime dalyvavo 16 ikimokyklinio ugdymo įstaigų vadovų. Tyrimo duomenys analizuoti taikant kokybinės turinio analizės principus.

Išvados. Tyrimo rezultatai parodė, kad ikimokyklinio ugdymo įstaigose ryškiausiai pasireiškia organizacijos kultūros, komunikacijos, įgalinimo bei transformacinės lyderystės aspektai. Daugiau darbo patirties turintys pedagogai daugumoje lyderystės skalių pateikė aukštesnius vertinimus. Tyrimas taip pat atskleidė labai stiprias sąsajas tarp skirtingų lyderystės modelių – transformacinės lyderystės, įgalinimo, komunikacijos, emocinio vadovavimo, organizacijos kultūros ir dalyvavimo lyderystės. Kokybinio tyrimo metu nustatyta, kad vadovai lyderystę sieja su bendruomenės telkimu, pedagogų įgalinimu, emociniu palaikymu, atvira komunikacija bei bendradarbiavimu. Taip pat išskirti pagrindiniai iššūkiai: administracinė našta, didelis darbo krūvis, laiko stoka ir nevienodas darbuotojų įsitraukimas į organizacijos veiklą.

Raktiniai žodžiai: lyderystė, transformacinė lyderystė, įgalinanti lyderystė, emocinė lyderystė, etinė lyderystė, pasidalytoji lyderystė, ikimokyklinis ugdymas, organizacijos kultūra.

Summary

This master's thesis examines the expression of leadership models in preschool education institutions. The relevance of the topic is determined by the growing attention to contemporary leadership in educational organizations, teachers' professional well-being, educational quality, and the strengthening of organizational culture. In the modern education system, the ability of leaders and teachers to unite the community, promote collaboration, empower employees, and create a positive organizational environment is becoming increasingly important.

Research question – what conditions and factors determine the expression of leadership models in preschool education institutions, and what challenges hinder the successful implementation of these models in practice?

The aim of the study was to theoretically substantiate and empirically investigate how different leadership models are expressed in preschool education institutions.

Research methods. The study employed scientific literature analysis, quantitative and qualitative research methods. The quantitative study involved 157 preschool education teachers, and the data were analyzed using statistical analysis methods. The qualitative study was conducted using a semi-structured interview method, involving 16 heads of preschool education institutions. The research data were analyzed using the principles of qualitative content analysis.

Conclusions. The results of the study revealed that the most strongly expressed aspects in preschool education institutions are organizational culture, communication, empowerment, and transformational leadership. Teachers with greater work experience demonstrated higher evaluations in most leadership scales. The study also revealed very strong relationships between different leadership models, including transformational leadership, empowerment, communication, emotional leadership, organizational culture, and participative leadership. The qualitative study showed that leaders associate leadership with community building, teacher empowerment, emotional support, open communication, and collaboration. The main challenges identified were administrative burden, heavy workload, lack of time, and unequal employee involvement in organizational activities.

Keywords: leadership, transformational leadership, empowering leadership, emotional leadership, ethical leadership, distributed leadership, preschool education, organizational culture.

TURINYS

Įvadas.....	6
Lyderystės modeliai ikimokyklinio ugdymo įstaigos valdymo kontekste	8
Lyderystės samprata ir jos reikšmė švietimo organizacijose	8
Šiuolaikiniai lyderystės modeliai ikimokyklinio ugdymo organizacijos valdyme.....	9
Lyderystės poveikis ugdymo kokybei, pedagogų profesinei savijautai ir organizacijos kultūrai.....	22
Lyderystės modelių ikimokyklinio ugdymo organizacijoje raiškos tyrimas.....	25
Tyrimo metodologija ir etika.....	25
Lyderystės modelių raiškos tyrimo rezultatai.....	28
Ikimokyklinio ugdymo pedagogų požiūris į lyderystės modelių raišką.....	28
Ikimokyklinio ugdymo įstaigų vadovų patirtys įgyvendinant lyderystės modelius	43
Vadovų ir pedagogų požiūrių palyginimas.....	64
Diskusija ir Išvados	68
Šaltiniai.....	70
Priedai.....	80
Priedas A	80
Priedas B.....	82

Ivadas

Temos aktualumas. Šiuolaikinė švietimo sistema patiria sparčius pokyčius, kurie kelia vis didesnius reikalavimus ugdymo įstaigų valdymui ir lyderystei. XXI amžiaus švietimo kontekste vis daugiau dėmesio skiriama vadovų ir pedagogų gebėjimui inicijuoti pokyčius, telkti bendruomenę, skatinti inovacijas ir kryptingai gerinti ugdymo kokybę (Dambrauskienė ir Liukinevičienė, 2018). Ikimokyklinio ugdymo sektoriuje ši tema ypač aktuali, nes ankstyvojoje vaikystėje formuojami ilgalaikiai vaiko raidos, mokymosi ir socializacijos pagrindai, todėl organizacijos veikimo kokybė tiesiogiai susijusi su ugdymo rezultatais.

Lyderystės svarba ikimokykliniame ugdyme akcentuojama ir tarptautiniuose bei nacionaliniuose švietimo politikos dokumentuose. Europos Sąjungos rekomendacijose dėl aukštos kokybės ankstyvojo ugdymo sistemų pabrėžiama profesionalios lyderystės ir pedagogų kompetencijų stiprinimo svarba, siekiant užtikrinti kokybiškas ugdymo paslaugas (European Commission, Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture, 2025). Lietuvos nacionaliniuose dokumentuose taip pat išskiriamas įstaigų veiklos kokybės stiprinimas, pedagogų profesinis augimas ir ugdymo procesų tobulinimas kaip kertinės kryptys, lemiančios visapusišką vaiko ugdymą (Lietuvos Respublikos švietimo, mokslo ir sporto ministerija, 2023).

Vadovo lyderystė švietimo organizacijoje laikoma svarbiu veiksniumi, darančiu poveikį pedagogų profesinei savijautai, jų motyvacijai, bendradarbiavimui, darbo kokybei ir visos organizacijos kultūrai. Mokslinėje literatūroje išskiriami skirtingi lyderystės modeliai – transformacinė, įgalinanti, emocinė, etinė ir pasidalytoji lyderystė, – kurie skirtingai veikia darbuotojų įsitraukimą, tarpusavio santykius ir organizacijos gebėjimą reaguoti į pokyčius (Northouse, 2021; Yukl ir Gardner, 2020; Bush, 2020). Ikimokyklinio ugdymo įstaigose šių modelių raiška ypač reikšminga, nes vadovo veikla čia glaudžiai siejasi su komandiniu darbu, bendradarbiavimu su šeima ir jautriu reagavimu į vaikų poreikius (Hallinger, 2018; Hsieh ir kt., 2024).

Temos ištirtumas. Lietuvos ir užsienio mokslininkų tyrimai rodo, kad ikimokyklinio ugdymo įstaigų vadovai vis dažniau taiko šiuolaikinius lyderystės modelius, tačiau jų raiška praktikoje išlieka nevienoda. Lietuvos tyrimuose atskleidžiama demokratiškos, į žmones orientuotos ir pasidalytosios lyderystės svarba ikimokyklinio ugdymo kontekste, o užsienio autoriai pabrėžia transformacinės ir įgalinančios lyderystės poveikį organizacinei kultūrai, pedagogų profesinei gerovei ir ugdymo kokybei (Dambrauskienė ir Liukinevičienė, 2018; Baltrušaitienė ir Stanikūnienė, 2020; Urnėžienė ir Tučienė, 2015; Klevering ir McNae, 2019; Mlinarevič ir kt. 2022; Menge ir Gerick, 2026; Douglass, 2019). Vis

dėlto tyrimų, nuosekliai lyginančių skirtingų lyderystės modelių raišką ikimokyklinio ugdymo įstaigose, vis dar stinga.

Tyrimo spraga reiškiasi tuo, kad, nepaisant pripažintų pažangių lyderystės modelių privalumų, jų praktinis įgyvendinimas ikimokyklinio ugdymo įstaigose dažnai susiduria su organizaciniais iššūkiais – hierarchine kultūra, administracine našta, ribotais ištekliais, laiko stoka ir nevienodomis bendruomenės narių kompetencijomis (European Commission, 2024; OECD, 2025). Todėl svarbu ne tik teoriškai aptarti šiuolaikinius lyderystės modelius, bet ir empiriškai išnagrinėti, kaip jie reiškiasi kasdienėje ikimokyklinio ugdymo įstaigų veikloje.

Tyrimo klausimas – kokios sąlygos ir veiksniai lemia lyderystės modelių raišką ikimokyklinio ugdymo įstaigose ir kokie iššūkiai trukdo šių modelių sėkmingam taikymui praktikoje?

Tyrimo objektas – lyderystės modelių raiška ikimokyklinio ugdymo įstaigose.

Tyrimo tikslas – teoriškai pagrįsti ir empiriškai ištirti, kaip pasireiškia skirtingi lyderystės modeliai ikimokyklinio ugdymo įstaigose.

Tyrimo uždaviniai:

1. Teoriškai pagrįsti šiuolaikinių lyderystės modelių taikymo ypatumus ikimokyklinio ugdymo įstaigose.
2. Ištirti ikimokyklinio ugdymo pedagogų požiūrį į lyderystės modelių raišką.
3. Atskleisti ikimokyklinio ugdymo įstaigų vadovų patirtis, susijusias su lyderystės modelių įgyvendinimu.
4. Palyginti vadovų ir pedagogų požiūrį bei įvardyti lyderystės raiškai įtaką darančius veiksnius.

Tyrimo metodai. Darbe taikoma mišri tyrimo strategija: kiekybinis tyrimas – ikimokyklinio ugdymo pedagogų anketinė apklausa ir kokybinis tyrimas – pusiau struktūruoti interviu su ikimokyklinio ugdymo įstaigų vadovais. Teorinėje darbo dalyje naudojami mokslinės literatūros analizės, lyginimo ir apibendrinimo metodai, o empirinėje dalyje duomenys analizuojami taikant statistinės analizės ir kokybinės turinio analizės principus.

Lyderystės modeliai ikimokyklinio ugdymo įstaigos valdymo kontekste

Lyderystės samprata ir jos reikšmė švietimo organizacijose

Lyderystė švietimo kontekste suprantama kaip socialinės įtakos procesas, kuriuo formuojama organizacijos kryptis, telkiama bendruomenė ir sudaromos sąlygos ugdymo kokybei gerėti. Šiuolaikinėje vadybos ir edukologijos literatūroje lyderystė nebėra suvokiama tik kaip formali vadovo galia ar administracinių funkcijų vykdymas (Yukl ir Gardner, 2020). Ji siejama su gebėjimu kurti viziją, stiprinti organizacinę kultūrą, motyvuoti bendruomenės narius ir inicijuoti pokyčius, atliepiančius ugdymo įstaigos tikslus bei poreikius (Leithwood, Harris ir Hopkins, 2019; European Commission, 2020; OECD, 2021).

Analizuojant lyderystės sampratą svarbu ją atskirti nuo vadovavimo sąvokos. Vadovavimas dažniausiai siejamas su organizacinės veiklos planavimu, išteklių valdymu ir tikslų įgyvendinimo kontrole, o lyderystė – su poveikiu žmonėms, jų motyvavimu, bendros krypties kūrimu ir telkimu bendrai veiklai (Toma, Catana ir Gradinaru, 2020). Vis dėlto praktikoje šios sąvokos nėra griežtai atskirtos: veiksminga švietimo organizacijos vadovo veikla reikalauja tiek vadybinių, tiek lyderystės kompetencijų derinimo.

Lyderystės samprata nėra vienareikšmė, nes jos interpretacija priklauso nuo teorinės perspektyvos, organizacijos tipo, kultūrinio konteksto ir tyrėjo pasirinktos prieigos. Vieni autoriai lyderystę aiškina per lyderio asmenines savybes ir bruožus, kiti – per elgesį, santykius, situaciją ar socialinės įtakos procesą (Delia, 2018; Valuckienė ir kt., 2015). Nepaisant teorinių skirtumų, dauguma šiuolaikinių apibrėžimų sutaria, kad lyderystė reiškiasi per įtaką, santykį ir bendrų tikslų siekį.

Švietimo organizacijose lyderystės reikšmė ypač didelė, nes ji susijusi ne tik su institucijos veiklos efektyvumu, bet ir su ugdymo kokybe, darbuotojų profesiniu augimu, bendruomenės pasitikėjimu bei organizacijos gebėjimu mokytis. Mokykloje ar ikimokyklinio ugdymo įstaigoje lyderystė atsiskleidžia per vizijos kūrimą, pedagogų įtraukimą, bendradarbiavimo skatinimą, refleksijos kultūros stiprinimą ir nuolatinę pedagoginės praktikos tobulinimą (Baltrušaitienė ir Stanikūnienė, 2020; Šneiderienė ir kt., 2020).

Lyderystė moksliniuose šaltiniuose dažnai apibrėžiama kaip procesas, apimantis organizacijos krypties nustatymą, komandos sutelkimą, bendrų susitarimų kūrimą ir pokyčių inicijavimą, siekiant geresnių veiklos rezultatų (Mugira, 2022). Tokia samprata itin aktuali ikimokyklinio ugdymo organizacijai, kurioje kokybiškas ugdymas priklauso ne tik nuo pedagogo individualios kompetencijos, bet ir nuo bendruomenės gebėjimo veikti kartu, dalytis atsakomybe ir reflektuoti patirtį (Andriani, Kesumawati ir Kristiawan, 2018;).

Šiuolaikinės lyderystės sampratos vis dažniau pabrėžia gebėjimą ne tik vadovauti, bet ir įgalinti kitus. Tai reiškia, kad lyderis organizacijoje nebėra vienintelis sprendimų priėmėjas; jis sudaro prielaidas bendradarbiavimui, pasitikėjimui, savarankiškumui ir profesinei iniciatyvai. Toks požiūris ypač svarbus švietime, nes mokytojų motyvacija ir įsitraukimas priklauso nuo to, kiek jie jaučiasi vertinami, girdimi ir galintys prisidėti prie organizacijos raidos (Sousa ir Rocha, 2019).

Švietimo kontekste lyderystė pasižymi kompleksišku pobūdžiu: ji apima ne tik sprendimų priėmimą ar veiklos koordinavimą, bet ir mokyklos kultūros formavimą, emocinio klimato puoselėjimą, profesinio dialogo skatinimą ir bendruomenės įgalinimą. Tokia lyderystė grindžiama vertybėmis, pasitikėjimu ir dalyvavimu, todėl laikoma svarbia ilgalaikės organizacijos sėkmės prielaida (Harris ir Muijs, 2015).

Moralinės atsakomybės aspektas švietimo lyderystėje taip pat užima svarbią vietą. Lyderystė ugdymo institucijoje negali būti redukuojama į techninius vadybos sprendimus, nes ji tiesiogiai susijusi su vaikų gerove, teisingumu, įtrauktimi ir ugdymo kokybe. Dėl to švietimo lyderystė dažnai apibrėžiama kaip įsipareigojimas veikti bendrojo gėrio labui, kuriant palankias sąlygas tiek ugdytiniais, tiek pedagogams (Fullan, 2020).

Lyderystė švietime taip pat glaudžiai siejasi su mokytojų asmeniniu ir profesiniu tobulėjimu. Efektyvūs lyderiai ne tik organizuoja darbą, bet ir kuria erdvę refleksijai, mokymuisi, kolegialiam bendradarbiavimui bei naujų idėjų sklaidai. Tokiu būdu lyderystė ima reikštis ne tik formaliose vadovų pareigose, bet ir kasdienėje pedagogų veikloje – per iniciatyvas, bendrų sprendimų kūrimą ir atsakomybės prisiėmimą (Leithwood ir kt., 2019).

Apibendrinant galima teigti, kad lyderystė švietimo organizacijose suprantama kaip daugialypis socialinės įtakos procesas, apimantis vizijos kūrimą, organizacinės kultūros formavimą, bendruomenės telkimą ir ugdymo proceso tobulinimą. Ikimokyklinio ugdymo kontekste lyderystė ypač reikšminga, nes ji padeda užtikrinti bendradarbiavimą, pasitikėjimą ir profesiniu palaikymu grįstą organizacinę aplinką.

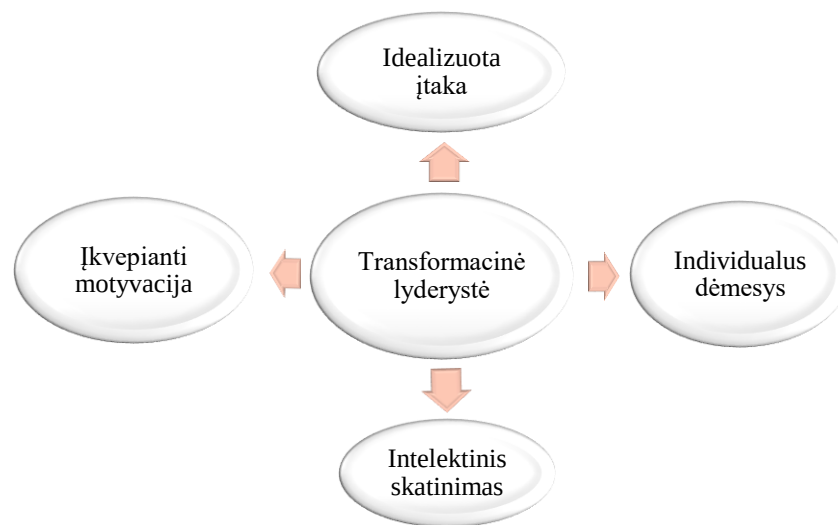
Šiuolaikiniai lyderystės modeliai ikimokyklinio ugdymo organizacijos valdyme

Šiuolaikinėje edukologijos ir vadybos literatūroje išskiriami įvairūs lyderystės modeliai, atspindintys skirtingus vadovo ir bendruomenės sąveikos būdus. Švietimo tyrimuose dažniausiai analizuojama transformacinė, įgalinanti, emocinė, etinė ir pasidalytoji lyderystė. Nors kiekvienas modelis akcentuoja skirtingus lyderio vaidmens aspektus, praktikoje jie dažnai persidengia ir papildo vienas kitą. Vadovas, atsižvelgdamas į organizacijos tikslus, situaciją ir darbuotojų poreikius, gali taikyti kelių lyderystės modelių elementus, kurdamas lankstų ir situacijai jautrų veikimo būdą (Appelbaum, 2015).

Transformacinė lyderystė laikoma vienu labiausiai švietimo kontekste nagrinėjamų modelių. Ji apibūdinama kaip lyderio gebėjimas kurti įkvepiančią viziją, skatinti darbuotojų motyvaciją, telkti bendruomenę pokyčiams ir palaikyti profesinį augimą. Šis modelis ypač svarbus švietimo organizacijose, nes orientuojasi ne tik į užduočių atlikimą, bet ir į gilesnį darbuotojų įsitraukimą, jų vertybių bei požiūrių kaitą (Benmira ir kt., 2020; OECD, 2021).

Paveikslas nr. 1

Transformacinės lyderystės modelis (sudarytas autorės, remiantis Burns ir Bass modeliu)



Transformacinė lyderystė dažniausiai aiškinama remiantis Burns ir Bass modeliu (1 pav.), kuriame išskiriami keturi pagrindiniai komponentai:

- idealizuota įtaka – vadovo gebėjimas būti vertybiniu pavyzdžiu ir kurti pasitikėjimu grįstą santykį;
- įkvepianti motyvacija – gebėjimas perteikti prasmingą viziją ir telkti darbuotojus bendriems tikslams;
- intelektinis skatinimas – kūrybiškumo, kritinio mąstymo ir naujų sprendimų paieškos skatinimas;
- individualus dėmesys – jautrus reagavimas į darbuotojų poreikius, jų profesinio augimo palaikymas.

Pateiktame modelyje vaizduojami pagrindiniai transformacinės lyderystės komponentai. Mokslinėje literatūroje šis modelis siejamas su vadovo gebėjimu daryti teigiamą poveikį darbuotojų

motyvacijai, vertybėms ir požiūriui į organizacijos tikslus. Transformacinis lyderis telkia bendruomenę ne formalia galia, o autoritetu, nuosekliu elgesiu ir aiškia kryptimi (Bass, 1985; Burns, 1978).

Idealizuota įtaka reiškiasi tada, kai vadovas tampa sektinu pavyzdžiu organizacijos nariams (Bass ir Riggio, 2019). Įkvepianti motyvacija padeda darbuotojams suprasti savo veiklos prasmę ir didina jų įsipareigojimą (Northouse, 2021). Intelektinis skatinimas kuria aplinką, kurioje darbuotojai drįsta kelti klausimus, kritiškai vertinti praktiką ir siūlyti naujoves, o individualus dėmesys stiprina pasitikėjimą, profesinį ryšį ir darbuotojų lojalumą organizacijai (Bass ir Riggio, 2019; Northouse, 2021).

Švietimo įstaigose transformacinė lyderystė siejama su didesniu pedagogų įsitraukimu, aktyvesniu profesiniu bendradarbiavimu ir didesniu pasirengimu organizacinei kaitai. Ikimokyklinio ugdymo įstaigose tokia lyderystė ypač reikšminga, nes čia svarbu ne tik administruoti procesus, bet ir įkvėpti pedagogus nuolat reflektuoti savo praktiką, ieškoti inovatyvių ugdymo sprendimų ir bendrai kurti vaikui palankią aplinką (Ainscow ir kt., 2020; Leithwood ir kt., 2019; Bakker ir kt., 2023).

Transformacinė lyderystė ikimokyklinėse institucijose reiškiasi per vadovų gebėjimą formuoti įkvepiančią viziją, vienyti komandą ir skatinti pokyčius. Šio stiliaus lyderiai ne tik administruoja, bet ir motyvuoja pedagogus siekti aukštesnių tikslų (Widyastuti ir kt., 2024). Tyrimai rodo, kad tokia lyderystė glaudžiai siejasi su aukštesne ugdymo kokybe: ji didina vaikų mokymosi rezultatus ir pedagogų pasitenkinimą darbu (Catalano ir kt., 2024).

Pedagogų motyvacija ir įsipareigojimas stiprėja, kai vadovas demonstruoja aiškią viziją ir asmeninį pavyzdį. Pavyzdžiui, Widyastuti ir kt. (2024) pastebi, kad transformaciniai vadovai kūrė aiškią ugdymo viziją ir teikė profesionalią paramą – tai skatino pedagogų įkvėpimą ir darbo našumą. Pasak šios studijos, transformacinės lyderystės poveikį pedagogų motyvacijai galima matyti per geresnius mokyklos rezultatus ir pedagogų pasitenkinimo augimą. Panašiai Menge ir Gerick (2026) atskleidė, kad transformacinis lyderystės stilius didina mokytojų pasitenkinimą darbu ir mažina emocinę išsekimo riziką. Tai rodo, kad transformacinė lyderystė sukuria pedagogams vidinę motyvaciją ir skatina juos daugiau investuoti į ugdymo procesą. Catalano ir kt. (2024) taip pat pažymi, kad vadovų elgsena (susijusi su augimo mąstysena) lemia aukštą efektyvumą ir nuolatinį profesinį tobulėjimą, kas netiesiogiai didina ir mokytojų pasitenkinimą bei jų papildomus pastangų rodiklius.

Profesinis augimas ir refleksyvi praktika ikimokyklinėse įstaigose paprastai skatinama būtent per transformacinį lyderiavimą. Widyastuti ir kt. (2024) aprašė, kad transakcinės lyderystės vadovas nuosekliai skiria laiko pedagogų mokymui ir konsultavimui – „teikia profesinį palaikymą” ir palaiko tobulėjimą. Vadovai organizuoja kvalifikacijos tobulinimo veiklas, refleksijos sesijas bei skatina žinių ir patirties dalijimąsi.

Organizacinė kultūra ir emocinis palaikymas transformacinėje lyderystėje dera su pasitikėjimu ir pagarba, kurią skatina vadovai. Widyastuti et al. (2024) pabrėžė, kad transformacinės lyderystės strategija grindžiama pozityvia organizacine kultūra ir palankiu mikroklimatu. Tai reiškia, kad darbuotojai skatinami atvirai bendrauti, siūlyti idėjas ir drąsiau imtis naujovių. Mlinarevič ir kt. (2022) taip pat pažymi, kad transformacinė lyderystė institucijose yra tiesiogiai juntama ir pačių vadovų asmenybės bruožų (pvz., ekstrasversijos, sąžiningumo) poveikis organizacijos kultūrai. Be to, šiuolaikiniai tyrimai rodo, kad TL daro teigiamą poveikį pedagogų psichologinei sveikatai ir savijautai – pedagogai patiria daugiau darbo pasitenkinimo ir mažiau išsikrauna (Menge ir Gerick, 2026).

Inovacijų ir pokyčių vadyba – dar viena transformacinės lyderystės išraiška ikimokyklinėse įstaigose. Vadovai aktyviai diegia naujus ugdymo metodus ir sprendžia problemas kūrybiškai. Pavyzdžiui, Widyastuti ir kt. (2024) aprašė atvejį, kai transformacinės lyderystės įgyvendinimas vadovo dėka pastebimai pagerino mokymosi kokybę, mokytojų kūrybiškumą ir vaikų pasiekimus. Ši tyrimo išvada rodo, kad pokyčiai suvokiami ne kaip grėsmė, o kaip galimybė tobulėti – transformacinė lyderystė skatina nepertraukiamą inovacijų diegimą ir primena, kad nuolatinis tobulėjimas yra organizacijos brandos ženklas. Reikia pažymėti, kad transformacinės lyderystės efektyvumas dažnai vertinamas per matuojamus rezultatus. Kelios studijos fiksuoja gerėjančius kokybės rodiklius. Isrowiyah ir Munir (2021) nustatė, kad transformacinės lyderystės pritaikymas ankstyvojo ugdymo įstaigose reikšmingai pagerino institucijos kokybę pagal tėvų pasitenkinimo apklausą. Analogiškai, Widyastuti ir kt. (2024) pastebėjo, kad pagerėjo mokymosi kokybė ir vaikų pasiekimai. Taigi, transformacinė lyderystė susijusi su geresniais organizacijos kokybės rodikliais ir geresniais ugdymo rezultatais.

Apibendrinant galima teigti, kad transformacinė lyderystė ikimokyklinio ugdymo įstaigose prisideda prie pedagogų motyvacijos stiprinimo, bendros vizijos kūrimo ir inovatyvios organizacinės kultūros formavimo. Tai modelis, kuris padeda suderinti organizacijos tikslus ir darbuotojų profesinį augimą, todėl išlieka ypač aktualus šiuolaikinėje švietimo vadyboje.

Įgalinanti lyderystė apibrėžiama kaip vadovavimo būdas, kai darbuotojams suteikiama daugiau autonomijos, atsakomybės ir realių galimybių dalyvauti sprendimų priėmime (Amundsen 2014; Conger ir Kanungo; 1988). Šis modelis remiasi prielaida, kad darbuotojai, turintys daugiau pasitikėjimo, informacijos ir savarankiškumo, tampa aktyvesniais organizacijos veiklos dalyviais ir labiau įsipareigoja bendriems tikslams (Spreitzer; 1995).

1. darbo prasmė – darbuotojo suvokimas, kad jo veikla yra reikšminga ir vertinga;
2. asmeninė kompetencija – tikėjimas savo gebėjimu sėkmingai atlikti profesines užduotis;
3. savarankiškumas – galimybė pačiam priimti sprendimus ir pasirinkti veikimo būdus;

4. poveikis organizacijai – suvokimas, kad asmens veiksmai daro reikšmingą įtaką bendriems rezultatams.

Lentelė nr. 1

Pagrindinių įgalinančios lyderystės modelių tipologija

Autorius	Metai	Pagrindiniai konstruktai	Švietimo implikacijos
Conger ir Kanungo	1988	Atsakomybės delegavimas žemiausiam lygiui, motyvacijos stiprinimas	Klasikinė įgalinimo teorija; suteikia pagrindą mokytojų delegavimui
Spreitzer	1995	Psichologinis įgalinimas: prasmė, kompetencija, savarankiškumas, poveikis	Mokytojų darbo prasmingumo ir savarankiškumo didinimas
Amundsen ir Martinsen	2014	Įgalinimo konstrukto tikslinimas ir konceptualizavimas	Validuoti instrumentai lyderių elgsenai vertinti; aktualu mokyklos vadovų praktikai
Wahyuti ir Boussanlègue	2025	Įgalinančios lyderystės poveikis mokytojams: autonomija, pasitikėjimas	Empirinis ryšys su didesne mokytojų motyvacija ir geresniu veiklos atlikimu
Kasapoğlu ir Çolak	2025	Vadovo įgalinimas ir mokytojų autonomija, akademinis optimizmas	Reikšmingas mokytojų autonomijos ir optimizmo augimas
Liang ir kt.	2026	Įgalinančios lyderystės poveikis per struktūrinį įgalinimą ir komandinę sanglaudą	Pabrėžiamos šio modelio taikymo galimybės švietime ir tyrimų spragos
Tran ir kt.	2021	Komandinė įgalinanti lyderystė, pasidalijimas atsakomybe, pokyčiai organizacijoje	Kokybinė studija rodo palankesnę mokyklos kultūrą ir geresnes bendradarbiavimo sąlygas

Įgalinanti lyderystė organizacijoje reiškiasi per atsakomybės delegavimą, dalijimąsi informacija, profesinės iniciatyvos skatinimą ir pasitikėjimu grįstą santykį. Mokyklos ar ikimokyklinio ugdymo įstaigos kontekste tai dažniausiai pasireiškia didesne pedagogų laisve planuojant ugdymo

procesą, dalyvaujant organizaciniuose sprendimuose ir kuriant profesinio mokymosi bendruomenes (Wahyuti ir Boussanlègue, 2025; Tran ir kt., 2021).

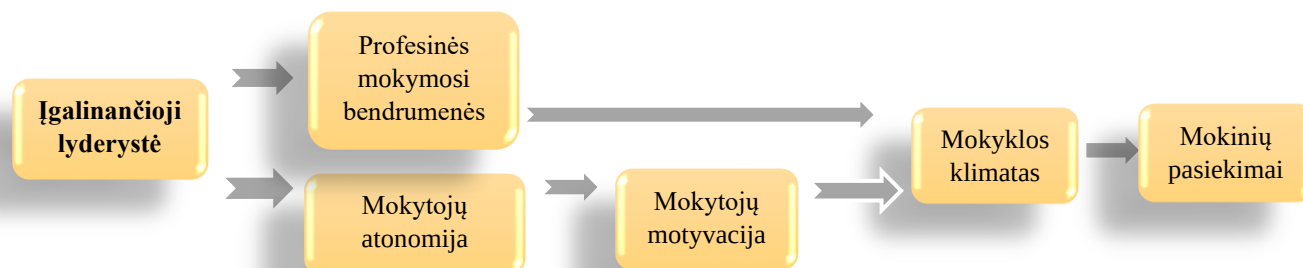
Svarbus įgalinančios lyderystės bruožas yra tai, kad vadovas neapsiriboja formalios atsakomybės paskirstymu. Jis taip pat kuria sąlygas darbuotojų psichologiniam įgalinimui: stiprina jų pasitikėjimą savimi, pripažįsta kompetencijas, suteikia grįžtamąjį ryšį ir padeda suvokti savo indėlį organizacijos veikloje. Tokiu būdu ugdomas ne tik darbuotojų savarankiškumas, bet ir jų atsakomybė už bendrus rezultatus (Cheong ir kt., 2019; Amundsen ir Martinsen, 2014).

- *Mokytojų motyvacija ir pasiekimai.* Tyrimai rodo, kad įgalinančią lyderystę taikantys vadovai prisideda prie palankesnio darbo klimato mokyklose kūrimo. Tokia aplinka stiprina pedagogų atsakomybės jausmą, aktyvesnį įsitraukimą į ugdymo procesą ir didina pasirengimą imtis iniciatyvos (Wahyuti ir Boussanlègue, 2025).
- *Mokytojų autonomija.* Perduodama atsakomybė skatina pedagogus aktyviau dalyvauti organizacijos veikloje ir savarankiškiau priimti sprendimus. Mokytojai tampa ne vien sprendimų vykdytojais, bet ir jų kūrėjais, prisiimančiais platesnius profesinius vaidmenis (Kasapoğlu, 2021).
- *Akademini optimizmas.* Įgalinanti lyderystė stiprina mokytojų tikėjimą savo profesinėmis kompetencijomis ir mokinių galimybėmis. Toks optimizmas palankiai veikia pedagoginę veiklą, skatina ieškoti veiksmingesnių ugdymo būdų ir didina pasitikėjimą savo profesiniu sprendimu (Kasapoğlu ir Çolak, 2025).
- *Profesinės mokymosi bendruomenės.* Kai vadovai skatina pedagogų dalyvavimą sprendimų priėmime ir kuria atvirą dalijimosi kultūrą, pedagogai dažniau mokosi vieni iš kitų, aptaria ugdymo praktiką ir kartu ieško veiksmingesnių sprendimų. Tai stiprina kolektyvinę atsakomybę už ugdymo kokybę (Harris ir Jones, 2019; OECD, 2021).
- *Mokyklos klimatas ir ugdymo rezultatai.* Įgalinanti lyderystė padeda kurti palankesnę organizacijos mikroklimatą, kuriame vyrauja didesnis pasitikėjimas, bendradarbiavimas ir profesinis saugumas. Ilgainiui tokia aplinka prisideda prie geresnių ugdymo rezultatų ir tvaresnių organizacinių pokyčių (Tran ir kt., 2021)

Taigi įgalinančios lyderystės modelis (2 pav.) remiasi nuostata, kad vadovo gebėjimas įtraukti darbuotojus į sprendimų priėmimą, skatinti savarankiškumą ir stiprinti kompetencijas daro reikšmingą poveikį organizacijos veiklos kokybei. Švietimo įstaigose tai ypač svarbu, nes pedagogų profesinis savarankiškumas ir atsakomybė tiesiogiai susiję su ugdymo proceso lankstumu ir kokybe (Leithwood ir kt., 2019; Harris, 2020).

Paveikslas nr. 2

Įgalinančios lyderystės poveikio mokytojų motyvacijai, mokyklos klimatui ir mokinių pasiekimams modelis (sudarytas autorės)



Profesinių mokymosi bendruomenių kūrimas ir kolegialus bendradarbiavimas siejami su palankesniu organizacijos mikroklimatu ir didesniu pasitikėjimu. Ten, kur pedagogai jaučiasi įgalinti, dažniau atsiranda bendras mokymasis, refleksija ir profesinis palaikymas, o tai sudaro prielaidas aukštesnei ugdymo kokybei (Hargreaves ir O'Connor, 2018; Hattie, 2018).

Vis dėlto mokslinėje literatūroje atkreipiamas dėmesys ir į galimus šio modelio ribotumus. Pernelyg didelė autonomija, neparemta aiškiu susitarimu, pakankama informacija ir vadovo palaikymu, gali darbuotojams tapti našta, sukelti vaidmenų neapibrėžtumą ar emocinę įtampą. Todėl įgalinanti lyderystė reikalauja ne tik delegavimo, bet ir nuoseklaus palaikymo, aiškos komunikacijos bei profesinio pasitikėjimo (Cheong ir kt.; 2016; Liang ir kt., 2026).

Įgalinanti (empowering) lyderystė ikimokyklinėse švietimo įstaigose reiškiasi per vadovo veiksmus, leidžiančius pedagogams dalyvauti sprendimų priėmime, didinti jų įgalinimą ir motyvaciją. Tyrimai rodo, kad tokių vadovų stilius susijęs su geresne darbuotojų savijauta, mažesniu stresu darbe ir stipresniu bendruomenės palaikymu (Nong ir kt., 2025). Įgalinantys lyderiai pabrėžia įstaigos viziją bei misiją taip, kad ji taptų bendru darbuotojų tikslu, o ne tik formalia rekomendacija. Leong ir kt. (2022) pabrėžia, kad krizės metu vadovo skaidri komunikacija ir įgalinimas stiprina darbuotojų pasitikėjimą įstaigos vizija.

Įgalinanti lyderystė stipriai siejama su mokytojų įgalinimu, motyvacija ir įsipareigojimu. Įstaigos vadovas dalijasi įgaliojimais, skatina mokytojus savarankiškai priimti sprendimus klasėje ir organizuoti veiklas, taip stiprindamas jų profesinį pasitikėjimą. Pagal Tarnama ir kt. (2025) tyrimą, įgalinanti lyderystė tiesiogiai gerina pedagogų gerovę: ji mažina darbinius stresus ir didina asmeninę

motyvaciją bei įsitraukimą. Empirinė analizė parodė, kad tokie vadovai pasitikėjimu ir parama skatina mokytojus aktyviau įsitraukti į ugdymo tobulinimą ir rodytis didesnę įsipareigojimą ikimokyklinės įstaigos vizijai. Be to, Nong ir kt. (2022) atliktoje analizėje aptikta, kad įgalinanti lyderystė sumažina darbo krūvį ir didina dėmesį darbuotojų gerovei – stiprinant organizacinę paramą. Tokiu būdu mokytojų pasitenkinimas darbu auga, o prastovos ir personalo kaita mažėja.

Mokytojų profesinis augimas ir refleksija taip pat skatinami per įgalinantį vadovavimą. Įgalinantys lyderiai dažnai inicijuoja kvalifikacijos kėlimo renginius, naujų kompetencijų lavinimą ir tarpusavio mentorystę. Tarnama ir kt. (2025) nurodo, kad tokių lyderių veikla apima ir asmeninių motyvų bei karjeros tikslų įsivertinimą – tai ugdo pedagogų savirefleksiją ir profesinį tobulėjimą

Organizacinė kultūra ir emocinis palaikymas taip pat yra svarbios įgalinančios lyderystės sudedamosios dalys. Įgalinantis vadovas skatina komandą paremti vienas kitą ir kuria pasitikėjimu grįstą aplinką. Nong ir kt. (2022) tyrime pažymima, kad įgalinanti lyderystė remia darbuotojų psichologinę gerovę per organizacinę paramą ir teigiamą darbo aplinką. Kai vadovai dalijasi atsakomybe ir palaiko inovacijas, pedagogai jaučiasi saugesni išbandyti naujus metodus.

Apibendrinant galima teigti, kad įgalinanti lyderystė ikimokyklinio ugdymo įstaigose reiškiasi per pedagogų savarankiškumo, atsakomybės ir profesinio pasitikėjimo stiprinimą. Šis modelis sudaro prielaidas aktyvesniam dalyvavimui sprendimų priėmime, bendradarbiavimui ir aukštesnei ugdymo kokybei, tačiau sėkmingam jo taikymui būtina palaikanti ir aiškiai struktūruota organizacinė aplinka.

Emocinė lyderystė apibrėžiama kaip vadovo gebėjimas atpažinti, suprasti ir reguliuoti savo bei kitų emocijas taip, kad jos padėtų kurti palankius tarpusavio santykius ir stiprintų bendruomenės veikimą. Ši lyderystės forma glaudžiai siejama su emociniu intelektu, empatija, atvira komunikacija ir gebėjimu kurti saugią emocinę aplinką organizacijoje (Kaplan ir kt., 2024; Wan ir kt., 2022; Mousavi ir kt., 2022).

Praktiniai tyrimai rodo, kad emocinė lyderystė stiprina darbuotojų motyvaciją, įsitraukimą ir darbo entuziazmą. Vadovas, gebantis empatiškai klausyti, tinkamai reaguoti į įtampą ar konfliktus ir skleisti pozityvų emocinį toną, padeda mažinti emocinį nuovargį bei didina pasitenkinimą darbu. Švietimo įstaigose tai ypač svarbu, nes pedagoginis darbas yra glaudžiai susijęs su emociniu įsitraukimu ir nuolatiniu bendravimu (Wan ir kt., 2022; Kaplan ir kt., 2014).

Emocinės lyderystės poveikis priklauso ir nuo organizacinio konteksto. Palanki emocinė kultūra, pagrįsta pasitikėjimu, pagarba ir atvirumu, sustiprina lyderio poveikį, o įtempta, formali ar hierarchiška aplinka gali jį silpninti. Kai darbuotojai jautriau reaguoja į lyderio emocijas, jo gebėjimas kurti pozityvų emocinį klimatą tampa dar reikšmingesnis (Ouakouak ir kt., 2020; Wan ir kt., 2022).

Vadovams rekomenduojama kryptingai ugdyti emocinio intelekto gebėjimus: savistabą, emocijų valdymą, empatiją, santykių kūrimą ir konstruktyvų grįžtamąjį ryšį. Organizacijose taip pat svarbu kurti palaikančias praktikas – refleksijos erdves, tarpusavio pagalbą, supervizijos ar konsultavimo galimybes, kurios padeda stiprinti emocinę gerovę (Thiel ir kt., 2015).

Vadovavimas, pagrįstas emociniu intelektu ir empatija (emocine lyderyste), ikimokyklinėse įstaigose pasireiškia per rūpinimąsi pedagogų emocine gerove ir saugumo užtikrinimą darbo aplinkoje. Lyderiai stengiasi suprasti darbuotojų jausmus ir reaguoti į juos, teikdami emocinį palaikymą bei atvirą komunikaciją. Pavyzdžiui, tarnybos vadovai, praktikuojantys emocinę lyderystę, pastebimai mažina komandų išsekimą, nes aktyviai mažina streso veiksnius ir skatina pasitikėjimą (Nong ir kt., 2025; Nong ir kt., 2022). Tai skatina pedagogus jaustis įvertintais ir suprastais, ugdo teigiamus tarpusavio santykius.

Emocinis vadovų palaikymas realiai prisideda prie darbuotojų motyvacijos ir pasitenkinimo darbu. Tyrimai rodo, kad kai vadovai pasitiki mokytojais ir suteikia jiems didesnę autonomiją, pedagogai patiria mažiau įtampos ir aukštesnį pasitenkinimą (Nong ir kt., 2022). Įgalinantys vadovai, teikiantys emocinę paramą, įgalina mokytojus labiau įsitraukti į ugdymo procesą, jaustis labiau atsakingiems. Tokia lyderystė sukuria palankų mikroklimatą, kuriame darbuotojai drąsiau dalinasi savo rūpesčiais ir ieško sprendimų, žinodami, kad vadovas juos supras ir padės.

Profesiniam tobulėjimui ir refleksijai taip pat svarbus emocinis aspektas. Emocinė lyderystė skatina pedagogus atvirai vertinti savo jausmus ir reakcijas į iššūkius, o vadovai organizuoja palaikančias erdves šiai refleksijai. Tarnama ir kt. (2025) pabrėžia, kad tokie vadovai ne tik mažina darbo išsekimą, bet ir stiprina vidinę motyvaciją – jie skatina mokytojus kalbėtis apie darbo sunkumus ir ieškoti saviraiškos formų. Taip ugdoma kultūra, kai pedagogai aktyviai ieško pagalbos vieni pas kitus ir pas vadovą.

Empatinis vadovavimas įgyvendinamas per konkretų elgesį ir procedūras ugdymo įstaigoje. Praktikai rekomenduoja, kad vadovai reguliariai tikrintų, kaip darbuotojai jaučiasi (pvz., pradėtų susirinkimus nuo tikrų emocinių palydų), aktyviai klausytųsi pedagogų išsakytų rūpesčių ir užtikrintų, kad kiekvieno nuomonė būtų išgirsta. Lyderiai su aukštu emociniu intelektu stebi mikroklimatą – vaikšto po grupes, vertindami emocinę atmosferą, ir reflektuoja apie komandos dinamika savarankiškai (Steffen, 2025). Taip pat emocinė lyderystė gali reikštis mokytojų įgalinimu dalyvauti sprendimų priėmime, kaip pabrėžia Lee ir Kim (2021) – įgalinti mokytojai jaučiasi daugiau įsitraukę ir motyvuoti (šis veiksnys net buvo stipresnis efektyvumo prognozuotojas nei pats vadovo emocinis inteligentiškumas). Empatiški vadovai stengiasi lankstesnę darbo tvarką suderinti su asmeniniais darbuotojų poreikiais, įvedant

lankstesnes pamainų schemas ar reguliariai kalbantis vienas su vienu, kaip siūlo Steffen (2025). Visi šie elgesio padeda modeliuoti emocinį klimato palaikymą ikimokyklinėje organizacijoje.

Emocinė lyderystė lemia teigiamus rezultatus visoms organizacijos grupėms. Pedagogams ji suteikia geresnį emocinį palaikymą: tyrimai rodo, kad mokytojai, kurių vadovai demonstruoja empatiją ir supratimą, rečiau jaučia stresą ir išsekimą. Lee ir Kim (2021) teigimu, kad ir vadovo emocinė lyderystė, ir mokytojų savivalda stipriai prognozuoja geresnius veiklos rodiklius. Emocinė lyderystė taip pat pagerina įstaigos mikroklimatą: empatiški vadovai kuria pasitikėjimą (kuris didina darbuotojų lojalumą) ir geriau valdo konfliktus, – tai reiškia efektyvesnį komandos darbą ir palankesnę mokymosi aplinką vaikams (Steffen, 2025).

Apibendrinant galima teigti, kad emocinė lyderystė švietimo organizacijoje yra svarbi ne tik dėl geresnio tarpusavio klimato, bet ir dėl jos poveikio pedagogų motyvacijai, psichologinei savijautai ir bendradarbiavimui. Ikimokyklinio ugdymo įstaigose šis modelis padeda kurti jautrią, pagarbią ir emociškai saugią darbo aplinką.

Etinė lyderystė mokslinėje literatūroje apibūdinama kaip vadovavimo forma, grindžiama moralinėmis vertybėmis, sąžiningumu, atsakomybe ir skaidrių sprendimų priėmimu. Šio modelio esmė – ne tik siekti organizacijos tikslų, bet ir užtikrinti, kad priemonės bei santykiai organizacijoje atitiktų etikos principus (Žydzūnaitė, 2025).

Etinis lyderis organizacijoje veikia kaip moralinis pavyzdys: jis nuosekliai laikosi deklaruojamų vertybių, skatina pagarbų bendravimą, atvirą komunikaciją ir teisingumą. Toks vadovas rūpinasi ne tik veiklos rezultatais, bet ir darbuotojų gerove, psichologiniu saugumu bei bendruomenės pasitikėjimu organizacija (Franczukowska ir kt., 2021; Stavropoulou ir kt., 2024).

Švietimo institucijose etinė lyderystė ypač svarbi, nes vadovo sprendimai tiesiogiai veikia vaikų gerovę, pedagogų profesinę savijautą ir organizacijos kultūrą. Etinės lyderystės pagrindas – gebėjimas suderinti organizacijos tikslus su bendruomenės vertybėmis, laikytis teisingumo, pagarbos žmogui ir socialinės atsakomybės principų (Žydzūnaitė, 2025).

Mokslinėje literatūroje etinė lyderystė dažnai aiškinama remiantis socialinio mokymosi teorija: vadovas savo elgesiu modeliuoja pageidaujamas normas, o darbuotojai perima šį pavyzdį kasdienėje praktikoje. Dėl to etiškas vadovo elgesys daro poveikį ne tik individualiam darbuotojų požiūriui, bet ir bendrai organizacijos kultūrai bei sprendimų priėmimo kokybei (Franczukowska ir kt., 2021).

Organizacijoms rekomenduojama kryptingai integruoti etines vertybes į vadovų rengimą ir profesinį tobulėjimą. Vadovavimo pavyzdžiu, moralinės refleksijos ir skaidraus sprendimų priėmimo

praktikos stiprina darbuotojų pasitikėjimą, įsitraukimą ir pasitenkinimą darbu, todėl prisideda prie tvarios organizacijos kultūros kūrimo (Franczukowska ir kt., 2021).

Etiniai lyderiai siekia skaidrumo ir moralinių vertybių taikymo sprendimuose, kuria pagarbius santykius ir rūpinasi bendruomenės gerove. Mokslinėje literatūroje pažymima, kad etinis vadovas pabrėžia atsakomybės ir teisingumo principus, įgalina darbuotojų gerovę bei altruizmą (Capuyan ir Tabile, 2025; Zhao ir Shin, 2026). Ikimokyklinėse įstaigose etinė lyderystė pasireiškia įvairiose veiklos srityse:

- *Sprendimų priėmimas ir politika*: etinis vadovas sprendimus priima vadovaudamasis vaikų interesais ir aiškiais etikos principais. Pavyzdžiui, ugdymo strategijos, paslaugų organizavimo sprendimai ar biudžeto paskirstymas grindžiami sąžiningumu ir lygiateisiškumu. Etinis lyderis užtikrina, kad politika būtų taikoma skaidriai, o galimos dilemos sprendžiamos remiantis pagarbos ir vaikų gerovės nuostata (Zhao ir Shin, 2026).
- *Vaikų gerovė*: prioritetas skiriamas vaikų saugumui, sveikatai ir mokymosi poreikiams. Etinis vadovas skatina pedagogus kurti saugią aplinką, kurioje gerbiamos vaikų teisės ir individualūs poreikiai. Dėmesys lyderiams – ne tik administruoti taisykles, bet ir būti gero pavyzdžiu, parodyti empatiją vaikams bei šeimoms, taip stiprinant ugdymo kokybę ir vaikų pasiekimus (Capuyan ir Tabile, 2025; Zhao ir Shin, 2026)
- *Pedagogų elgesys ir bendradarbiavimas*: etiniai vadovai ragina mokytojus taip pat laikytis aukštų etikos standartų. Jie įgalina personalą spręsti problemas kolegialiai, atvirai komunikuoti ir priimti atsakomybę. Pavyzdžiui, tyrimai parodė, kad vaiko lopšelio vadovai, kurie demonstruoja integritetą ir rūpinasi mokytojų gerove, skatina aukštesnį komandinį darbą bei organizacinį pilietiškumą (vadovo pavyzdys veikia kaip pamatas bendram įsipareigojimui) (Zhao ir Shin, 2026).

Empiriniai tyrimai rodo, kad etinė lyderystė stipriai veikia ugdymo įstaigos kultūrą ir kokybę. Vaiko darželio kontekste empirinis tyrimas patvirtino, kad etinė lyderystė turi tiesioginį teigiamą poveikį organizaciniam pilietiškumui tarp pedagogų. Kitaip tariant, kai vadovas sąžiningas ir rūpinasi darbuotojų gerove, pedagogai tampa labiau atsidavę, linkę prisidėti prie papildomų iniciatyvų ir palaikyti kolegas. Taip pat moralinis vadovavimas tiesiogiai didina pedagogų organizacinį pilietiškumą, o tai reiškia daugiau savanoriškos pagalbos, iniciatyvos ir kūrybiškumo ugdyme (Zhao ir Shin, 2026).

Capuyan ir Tabile (2025) sisteminė analizė atskleidė, kad etinės lyderystės poveikis organizacijai apima bendradarbiavimo stiprinimą, teigiamą ugdymo įstaigos klimatą ir darbuotojų stabilumą; pedagogų lūkesčiai, pasitenkinimas darbu bei pasitenkinimo vaikais rodikliai kyla etiką

pabrėžiančiuose kolektyvuose. Taigi etiniai vadovai ne tik vertina trumpalaikius tikslus, bet investuoja į ilgalaikį personalo ir vaikų gerovės tobulėjimą.

Apibendrinant galima teigti, kad etinė lyderystė švietimo organizacijoje reiškiasi per moralinį nuoseklumą, teisingumą, skaidrumą ir rūpestį bendruomenės narių gerove. Ikimokyklinio ugdymo įstaigose ji sudaro prielaidas kurti pagarbią, saugią ir vertybėmis grįstą ugdymo aplinką.

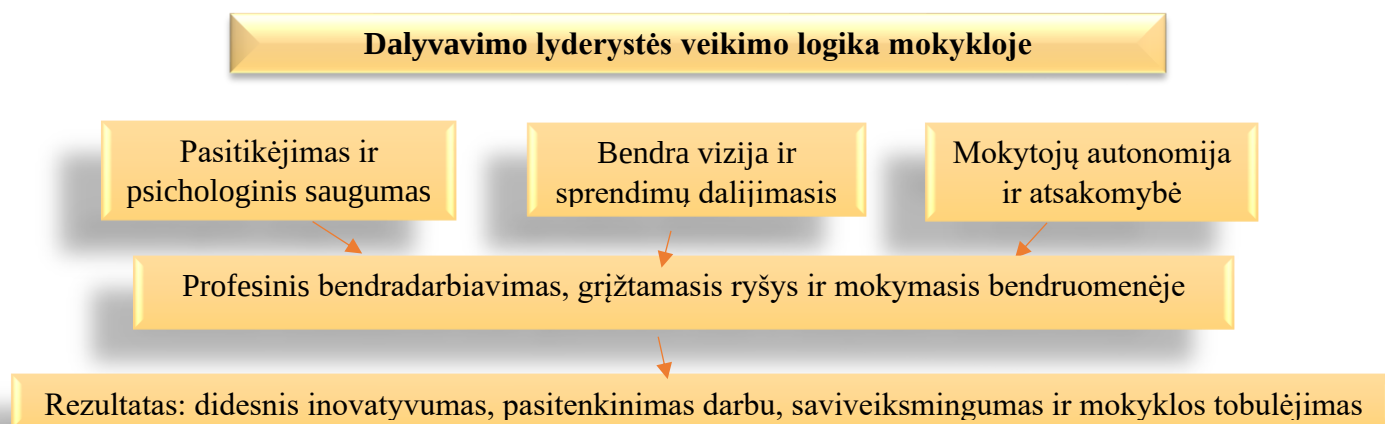
Pasidalytoji (dalyvavimo) lyderystė šiuolaikinėje švietimo vadyboje apibūdinama kaip lyderystės funkcijų ir atsakomybės paskirstymas tarp kelių organizacijos narių, o ne jų sutelkimas vien vadovo rankose. Šis modelis grindžiamas prielaida, kad sprendimų kokybė gerėja tuomet, kai į juos įtraukiami mokytojai ir kiti bendruomenės nariai, turintys skirtingas kompetencijas ir patirtis (Galdames-Calderón, 2023).

Pasidalytoji lyderystė laikoma viena svarbiausių šiuolaikinės švietimo lyderystės koncepcijų, nes ji pabrėžia komandą, santykius ir kolektyvinę atsakomybę. Ši lyderystė veikia per pasitikėjimą, tarpusavio paramą, bendrą viziją ir savanorišką įsitraukimą. Kai organizacijos nariai žino, kad jų idėjos bus išgirstos, o kompetencijos pripažintos, didėja motyvacija ir iniciatyva (Shava ir Tlou, 2018; Brandišauskienė ir kt., 2024).

3 paveiksle pateikiama pasidalytojos lyderystės veikimo logika mokyklos organizacijoje. Schema parodo, kaip pasitikėjimas, psichologinis saugumas, bendra vizija ir mokytojų autonomija sudaro prielaidas profesiniam bendradarbiavimui, grįžtamajam ryšiui ir mokymuisi bendruomenėje (Cobanoglu, 2021; García Torres, 2019; Choi, 2023; Galdames-Calderón, 2023; Laursen ir kt., 2024).

Paveikslas nr. 3

Pasidalytojos lyderystės veikimo logika mokykloje (sudaryta autorės, remiantis Cobanoglu, 2021; García Torres, 2019; Choi, 2023; Galdames-Calderón, 2023; Laursen ir kt., 2024)



Paveiksle matyti, kad svarbūs pradiniai veiksniai yra pasitikėjimas ir psichologinis saugumas, bendra vizija bei sprendimų dalijimasis, taip pat mokytojų autonomija ir atsakomybė. Kai šios sąlygos egzistuoja organizacijoje, jos sudaro prielaidas aktyvesniam profesiniam bendradarbiavimui: pedagogai dažniau dalijasi patirtimi, aptaria ugdymo praktiką, teikia vieni kitiems grįžtamąjį ryšį ir kartu mokosi.

Pasidalytoji lyderystė labiausiai atsiskleidžia tada, kai vadovas neapsiriboja vien užduočių paskirstymu, bet kryptingai skatina pedagogų profesinį augimą, jų dalyvavimą sprendimų priėmimo ir bendradarbiavimą bendruomenėje. Tyrimai rodo, kad tokiose organizacijose pedagogai dažniau jaučia didesnę pasitenkinimą darbu, yra labiau linkę imtis iniciatyvos ir aktyviau dalyvauja organizacijos tobulinime (Galdames-Calderón, 2023; García Torres, 2019; Lin, 2022)

Analizuojant naujausius tyrimus galima išskirti kelis pagrindinius šio modelio bruožus: sprendimų priėmimo pasidalijimą, pasitikėjimu grindžiamą organizacijos klimata, realią pedagogų autonomiją, profesinį dialogą, grįžtamąjį ryšį ir nuolatinę mokymąsi bendruomenėje. Jei šių sąlygų nėra, atsakomybės pasidalijimas gali likti tik formalus ir nedaryti esminio poveikio organizacijos veiklai (Cobanoglu, 2021; Choi, 2023; Laursen ir kt., 2024).

Šios lyderystės esmė – vadovo ir visų darbuotojų bendras įgalinimas priimti sprendimus bei dalintis atsakomybe už ugdymo kokybę. Vaikų darželiuose tai atsispindi plačiu pedagogų įsitraukimu į sprendimų priėmimą ir organizacinius procesus. Pavyzdžiui, vadovai organizuoja bendrus susirinkimus, komitetus ar darbo grupes, kuriose pedagogai ir kiti specialistai gali siūlyti ugdymo idėjas, dalyvauti programų rengime, tvarkaraščių sudaryme ar ugdymo vizijos formavime (Douglass ir kt., 2022; Yang ir Lim, 2023). Viena tyime nustatyta, kad ikimokyklinėse įstaigose, įtvirtinusiose pasidalytos lyderystės modelį, pedagogai dažniau inicijuoja naujoves ugdymo procese ir aktyviau dalijasi savo žiniomis (Heikka ir kt., 2021). Vadovų vaidmuo tokiu atveju orientuotas ne tik į administravimą, bet ir į pasitikėjimo kūrimą: jie skatina mokytojus imtis iniciatyvos, vertina jų pasiūlymus ir suteikia laisvės kurti.

Pasidalytos lyderystės pagrindas – kolegialus sprendimų priėmimas. Visi pedagogai įtraukiami į svarbiausių klausimų aptarimus, o jų nuomonė rimtai vertinama. Tai reiškia, kad didesnę sprendimų dalį priima kolektyvas ar komandinis lyderis, o ne tik direktorė ar metodininkė. Tyrimai rodo, kad įstaigose, kur pedagogai dalinasi vadovų įgaliojimais, padidėja mokytojų vidinė motyvacija ir atsakomybė (Philp-Clark ir Grieshaber, 2025; Kirby ir kt., 2023). Tai padeda išnaudoti kiekvieno pedagogo stiprybes – kai vienas kūrybingas auklėtojas siūlo naują ugdymo metodiką, vadovybė palaiko idėją ir padeda ją įgyvendinti, o pedagogo vaidmuo tampa lygiavertis sprendimų priėmimo.

Vadovai, įgyvendinantys pasidalytą lyderystę, skiria dėmesį nuolatiniam pedagogų mokymuisi ir augimui. Jie organizuoja bendrus seminarus, skatina kolegų atviras diskusijas apie gerąją praktiką ir bendradarbiauti rengiant ugdymo programas. Tokiame modelyje kiekvienas pedagogas gali imtis vadovaujančio vaidmens – pavyzdžiui, vesti vidinį seminarą pagal savo kompetencijas arba vadovauti projektinei grupei. Pagrindinės mokslinės apžvalgos nurodo, kad ikimokyklinių įstaigų vadovai, puoselėjantys pasidalytą lyderystę, padeda mokytojams tapti veiksmingesniais savo srities profesionalais, kas galiausiai gerina vaikų ugdymą (Philp-Clark ir Grieshaber, 2025; Kirby ir kt., 2023).

Pasidalytos lyderystės praktikoms palanki kultūra išsiskiria pagarba, pasitikėjimu bei kolegialumu. Darželyje tai reiškia, kad pedagogai jaučiasi išgirsti – vadovybės sprendimai dažnai grindžiami darbuotojų rekomendacijomis, o iniciatyvoms suteikiama parama. Empiriniai tyrimai rodo, kad darbo vietoje, kur dominuoja bendradarbiavimas ir tarpusavio pasitikėjimas, kyla aukštesnis darbuotojų pasitenkinimo darbu lygis (Philp-Clark & Grieshaber, 2025; OECD, 2025). Douglass ir kt. (2022) pažymi, kad efektyvios pasidalytos lyderystės sąlygos yra saugios, atviros komunikacijos erdvės, kuriose kiekvieno balso išklausa sustiprina komandinę dvasią.

Apibendrinant galima teigti, kad pasidalytoji lyderystė grindžiama atsakomybės ir lyderystės funkcijų paskirstymu tarp organizacijos narių, siekiant aktyviai įtraukti pedagogus į sprendimų priėmimą ir stiprinti bendruomeniškumą. Ikimokyklinio ugdymo įstaigose ši lyderystės forma ypač svarbi, nes ugdymo kokybė čia glaudžiai siejasi su komandiniu darbu, dialogu, refleksija ir bendru atsakomybės jausmu.

Lyderystės poveikis ugdymo kokybei, pedagogų profesinei savijautai ir organizacijos kultūrai

Lyderystės ir ugdymo kokybės ryšys švietimo tyrimuose laikomas sistemiškai reikšmingu. Tarptautinės analizės rodo, kad vadovo veikla sudaro sąlygas ugdymo procesui vykti nuosekliai, kryptingai ir kokybiškai. Lyderystė veikia ne tiesiogiai, o per organizacinius procesus: vizijos aiškumą, pedagoginį dialogą, bendradarbiavimo kultūrą, refleksiją ir profesinio tobulėjimo galimybes (UNESCO, 2023; OECD, 2021).

Ikimokyklinio ugdymo kontekste lyderystės poveikis ugdymo kokybei ypač svarbus, nes ankstyvasis ugdymas grindžiamas ne vien ugdymo turinio perteikimu, bet ir santykio, emocinio klimato, aplinkos ir bendradarbiavimo kokybe. Vadovas, kuris palaiko pedagogų profesinį augimą, skatina kolegialų mokymąsi ir sudaro sąlygas refleksijai, prisideda prie aukštesnės kasdienės pedagoginės sąveikos kokybės (Švietimo, mokslo ir sporto ministerija, 2023).

Pedagogų profesinė savijauta taip pat glaudžiai susijusi su vadovo pasirinktu lyderystės būdu. Kai organizacijoje vyrauja pasitikėjimas, skaidri komunikacija, palaikymas ir pagarba, pedagogai dažniau jaučiasi girdimi, vertinami ir emociškai saugūs. Tuo tarpu kontrolės, neapibrėžtumo ar nepasitikėjimo aplinka didina profesinės įtampos ir perdegimo riziką (Damkuvienė ir kt., 2019).

Transformacinė, įgalinanti ir pasidalytoji lyderystė mokslinėje literatūroje dažniausiai siejamos su didesniu darbo pasitenkinimu, aukštesniu įsipareigojimu organizacijai, aktyvesniu bendradarbiavimu ir palankesniu organizacijos klimatu. Emocinė lyderystė stiprina darbuotojų psichologinę gerovę ir tarpusavio santykius, o etinė lyderystė kuria pasitikėjimu ir teisingumu grindžiamą organizacinę kultūrą. (OECD, 2021; Fullan, 2020; Leithwood ir kt., 2019).

Mokslinėje literatūroje dažnai pabrėžiama, kad lyderystės poveikis ugdymo kokybei atsiskleidžia per pedagogų profesinę veiklą. Aiški vizija, kryptingas grįžtamasis ryšys, profesinio dialogo skatinimas ir galimybės dalyvauti kvalifikacijos tobulinimo veiklose stiprina pedagogų kompetencijas ir motyvaciją, o tai daro teigiamą poveikį ugdymo procesui (Braževičiūtė, 2025; Surwiti ir kt., 2025).

Lyderystė turi reikšmingą poveikį ir pedagogų emocinei bei profesinei gerovei. Palaikanti, pagarbi ir įtrauki lyderystė kuria saugumo jausmą organizacijoje, todėl pedagogai drąsiau išbando naujus metodus, dalijasi patirtimi ir reflektuoja savo veiklą. Tokiu atveju vadovas tampa ne kontrolės vykdytoju, o profesinio augimo partneriu (Yousefi, 2025; Braževičiūtė, 2025).

Svarbus tarpininkaujantis veiksnys yra organizacinis palaikymas. Kai pedagogai jaučia, kad organizacija vertina jų darbą, atsižvelgia į jų poreikius ir suteikia pagalbą, stiprėja jų saviveiksmingumas, motyvacija ir įsipareigojimas. Todėl lyderystės poveikis pedagogų savijautai dažnai reiškiasi per pasitikėjimą, teisingumo pojūtį ir organizacijos mikroklimatą (Ozkul, 2026; Yousefi, 2025).

Lyderystė taip pat glaudžiai susijusi su organizacinės kultūros formavimu. Mokyklos ar ikimokyklinio ugdymo įstaigos kultūrą sudaro bendros vertybės, normos, santykiai ir elgsenos modeliai, o vadovo veikla reikšmingai prisideda prie šių elementų kūrimo. Pozityvi, bendradarbiavimu ir pasitikėjimu grįsta kultūra stiprina pedagogų motyvaciją, kūrybiškumą ir profesinį tvarumą (Surwiti ir kt., 2025; Ozkul, 2026). Tarptautiniai ir nacionaliniai tyrimai nuolat sieja aukštos kokybės lyderystės praktiką su palankesne organizacijos kultūra, stipresniu bendradarbiavimu ir geresniais ugdymo rezultatais. Kitaip tariant, lyderystė tampa svarbiu tiltu tarp organizacijos valdymo, darbuotojų gerovės ir ugdymo kokybės (Ozkul, 2026; Surwiti, 2025).

Ikimokyklinio ugdymo įstaigose šis ryšys ypač akivaizdus, nes vaikų ugdymo kokybė priklauso nuo nuoseklaus pedagogų bendradarbiavimo, santykio su šeima, jautrios pedagoginės refleksijos ir gebėjimo veikti komandoje. Vadovas, gebantis derinti viziją, emocinį palaikymą, etinį nuoseklumą,

įgalinimą ir pasidalytą atsakomybę, sukuria sąlygas tvariam organizacijos tobulėjimui (Niinihuhta ir Häggman-Laitila, 2022; Leithwood ir kt., 2019; Wu ir kt., 2021; Brandišauskienė ir kt. 2024).

Apibendrinant galima teigti, kad lyderystė daro reikšmingą poveikį ugdymo kokybei, pedagogų profesinei savijautai ir organizacijos kultūrai per daugelį tarpusavyje susijusių mechanizmų: vizijos aiškumą, profesinį palaikymą, emocinį klimatą, pasitikėjimą, darbuotojų įgalinimą ir bendradarbiavimo stiprinimą.

Todėl šiuolaikinėje švietimo vadyboje lyderystė suprantama kaip vienas iš kertinių organizacijos kokybės veiksnių. Nuo pasirinkto lyderystės modelio priklauso ne tik administracinių sprendimų efektyvumas, bet ir tai, kaip pedagogai jaučiasi organizacijoje, kiek jie įsitraukia į bendrą veiklą ir kokią ugdymo aplinką kartu sukuria vaikams.

Ypač svarbu pabrėžti, kad skirtingi lyderystės modeliai nėra vienas kitam prieštaraujantys. Praktikoje jie dažnai susijungia: transformacinė lyderystė padeda telkti bendruomenę vizijai, įgalinanti – stiprina pedagogų savarankiškumą, emocinė – kuria saugų mikroklimatą, etinė – užtikrina vertybinį nuoseklumą, o pasidalytoji – leidžia lyderystei skleistis visoje organizacijoje. Taigi teorinė analizė leidžia teigti, kad lyderystės modelių raiška ikimokyklinio ugdymo įstaigose yra kompleksinis reiškiny, darantis poveikį tiek ugdymo kokybei, tiek pedagogų profesinei savijautai, tiek organizacijos kultūrai. Dėl to empirinis šių modelių tyrimas tampa svarbus siekiant geriau suprasti jų praktinę raišką ir tobulinimo galimybes.

Lyderystės modelių ikimokyklinio ugdymo organizacijoje raiškos tyrimas

Tyrimo metodologija ir etika

Tyrimo metodologija. Siekiant nuosekliai atskleisti lyderystės modelių raišką ikimokyklinio ugdymo įstaigose, darbe pasirinkta mišri tyrimo strategija, derinanti kiekybinį ir kokybinį požiūrius. Mišrių metodų tyrimai grindžiami kiekybinių ir kokybinių duomenų integravimu viename tyrime, siekiant išsamiau atskleisti nagrinėjamą reiškinį (Saunders ir kt., 2015). Tokia strategija leidžia ne tik nustatyti bendras pedagogų nuostatas ir vertinimus, bet ir giliau suprasti vadovų patirtis, sprendimų priėmimo logiką bei realias lyderystės praktikų įgyvendinimo sąlygas.

Pirmajame etape atliekamas kiekybinis tyrimas, kurio metu siekiama įvertinti ikimokyklinio ugdymo pedagogų požiūrį į lyderystės modelių raišką įstaigose bei nustatyti ryšius tarp atskirų lyderystės aspektų. Antrajame etape atliekamas kokybinis tyrimas – pusiau struktūruoti interviu su ikimokyklinio ugdymo įstaigų vadovais, siekiant giliau atskleisti lyderystės modelių taikymo praktikas, vadovų patirtis ir organizacinius procesus. Tokia tyrimo logika leidžia kokybiniais duomenimis papildyti ir paaiškinti kiekybinio tyrimo rezultatus (Ivankova ir Wingo, 2018).

Kiekybinėje tyrimo dalyje taikyta patogioji atranka. Tyrime dalyvavo 157 respondentai, dirbantys ikimokyklinio ugdymo įstaigose. Tyrimo dalyviai – ikimokyklinio ir priešmokyklinio ugdymo mokytojai, mokinio padėjėjai bei kiti ugdymo specialistai. Tokia atranka pasirinkta dėl galimybės efektyviai surinkti pakankamą kiekį duomenų statistinei analizei atlikti (Etikan ir kt., 2016).

Kokybinėje tyrimo dalyje taikyta tikslingoji atranka, leidžianti pasirinkti informatyviausius tyrimo dalyvius (Palinkas ir kt., 2015). Tyrime dalyvavo 16 ikimokyklinio ugdymo įstaigų vadovų, turinčių praktinės vadovavimo patirties. Interviu metu siekta atskleisti jų požiūrį į lyderystės modelių taikymą organizacijoje, pedagogų įtraukimą, organizacijos kultūros kūrimą ir kasdienėje veikloje kylančius vadybinius iššūkius.

Kiekybiniam tyrimui atlikti parengtas struktūrizuotas klausimynas pedagogams „Ikimokyklinio ugdymo įstaigos vadovo lyderystės modelių raiška“ (žr. Priedas A). Klausimynas sudarytas remiantis Lietuvos Respublikos švietimo ir mokslo ministerijos tyrimo ataskaita „Mokyklos vadovo lyderystės raiška“ (2006), taip pat teorinėje darbo dalyje analizuotomis lyderystės modelių sampratomis. Klausimynas pritaikytas ikimokyklinio ugdymo įstaigų kontekstui, siekiant įvertinti, kaip pedagogai atpažįsta vadovo lyderystės raišką kasdienėje organizacijos veikloje. Klausimyną sudaro 54 teiginiai, suskirstyti į 11 lyderystės sričių: vizija ir kryptingumas, transformacinė lyderystė, dalyvavimo lyderystė, įgalinimas, emocinis vadovavimas, komunikacija, etinė lyderystė, organizacijos kultūra, pokyčių valdymas, konfliktų valdymas ir administraciniai gebėjimai. Respondentai kiekvieną teiginį vertino

pagal 5 balų Likerto skalę, kur 1 reiškė „visiškai nesutinku“, o 5 – „visiškai sutinku“. Klausimyno pabaigoje pateikti demografiniai klausimai apie respondentų darbo patirtį ikimokykliniame ugdyme, einamas pareigas ir įstaigos tipą.

Kokybiniam tyrimui taikytas pusiau struktūruotas interviu ikimokyklinių įstaigų vadovams (žr. Priedas A). Interviu klausimynas sudarytas remiantis kokybinės metodologijos principais, užtikrinant atvirumą, lankstumą ir galimybę atskleisti individualias vadovų patirtis (Flick, 2018; Kallio ir kt., 2016). Klausimai formuluoti taip, kad skatintų refleksiją, argumentavimą ir praktinių situacijų aptarimą. Interviu klausimyną sudarė 11 teminių blokų: vizija ir kryptingumas, transformacinė lyderystė, dalyvavimo lyderystė, įgalinimas, emocinis vadovavimas, komunikacija, etinė lyderystė, organizacijos kultūra, pokyčių valdymas, konfliktų valdymas ir administraciniai gebėjimai. Kiekviename bloke buvo pateiktas pagrindinis klausimas ir papildomi klausimai, leidžiantys giliau atskleisti vadovų patirtis, taikomas praktikas ir sprendimų priėmimo logiką.

Interviu duomenys buvo analizuojami taikant teminę-kategorinę analizę, remiantis Braun ir Clarke (2006) bei naujesnėmis metodologinėmis interpretacijomis (Clarke ir Braun, 2017; Nowell ir kt., 2017). Analizė vykdoma pagal šiuos žingsnius:

1. Duomenų susipažinimas – interviu transkriptų skaitymas, pažymint pirmuosius įspūdžius;
2. Pradinis kodavimas – reikšmingų teksto fragmentų identifikavimas ir sistemingas žymėjimas;
3. Temų generavimas – susijusių kodų sugrupavimas į preliminarias temas;
4. Temų peržiūra – temų tarpusavio sąsajų ir loginės struktūros vertinimas;
5. Temų įvardijimas ir apibrėžimas – temų interpretavimas ir jų prasmės artikuliacija;
6. Ataskaitos rengimas – rezultatų struktūravimas ir interpretacijos pateikimas.

Kokybinė analizė atliekama rankiniu būdu, naudojant MS Word/Excel ir tyrėjo užrašus. Temos ir subkategorijos formuojamos induktyviai, laikantis aiškaus logikos ir nuoseklumo principo

Kiekybinio tyrimo metu surinkti kiekybiniai duomenys buvo įvertinti bei apdoroti naudojantis statistinių duomenų apdorojimo programiniu paketu SPSS 26.0 (*angl. Statistical Package for Social Sciences*). Naudojant SPSS buvo apskaičiuota aprašomoji statistika (vidurkiai, standartiniai nuokrypiai), skalių patikimumo rodikliai (Cronbach α). Atlikus surinktų duomenų pasiskirstymo skalėse normalumo patikrinimą, visoms skalėms, gautas normalusis skirstinys, taigi, naudojami parametriniai statistikos metodai. Ryšiams tarp tiriamų reiškinių nustatyti buvo skaičiuojama Pearson koreliacijos koeficientas, vienfaktorinė dispersinė analizė ANOVA (trims ir daugiau grupėms lyginti). Patikimumo skaičiavimui buvo naudojamas $p = 0,05$ statistikos reikšmingumo lygmuo.

Klausimyno vidinis suderinamumas buvo įvertintas apskaičiuojant Cronbach alfa koeficientą. Bendras viso klausimyno Cronbach $\alpha = 0,989$, kas rodo labai aukštą vidinį suderinamumą. Atskirų lyderystės modelių Cronbach alfa koeficientai taip pat rodo gerą patikimumą: Vizija ir kryptingumas $\alpha = 0,925$, Transformacinė lyderystė $\alpha = 0,927$, Dalyvavimo lyderystė $\alpha = 0,906$, Įgalinimas $\alpha = 0,903$, Emocinis vadovavimas $\alpha = 0,887$, Komunikacija $\alpha = 0,927$, Etinė lyderystė $\alpha = 0,911$, Organizacijos kultūra $\alpha = 0,947$, Pokyčių valdymas $\alpha = 0,900$, Konfliktų valdymas $\alpha = 0,908$ ir Administraciniai gebėjimai $\alpha = 0,875$. Visi gauti koeficientai viršija 0,8 ribą, vadinasi, visos subskalės pasižymi geru arba labai geru vidiniu suderinamumu.

Tyrimo etika. Anketinės apklausos ir interviu duomenų analizė vykdyta taip, kad nebūtų galima identifikuoti konkrečių asmenų ar įstaigų. Siekiant užtikrinti anonimiškumą, kiekybinėje tyrimo dalyje nebuvo renkami respondentus identifikuojantys duomenys, o kokybinio tyrimo dalyviai žymėti kodais (T1, T2, T3 ir kt.). Interviu duomenys buvo saugomi laikantis konfidencialumo principų. Kokybiniai duomenys analizuojami taikant teminę ir turinio analizės logiką, išskiriant pasikartojančias kategorijas ir temas, o kiekybiniai duomenys apibendrinami naudojant aprašomosios statistikos principus. Visi tyrimo dalyviai buvo informuoti apie tyrimo tikslą, duomenų naudojimo paskirtį, galimybę atsisakyti dalyvauti ar nutraukti dalyvavimą bet kuriame etape, taip pat apie tai, kad surinkti duomenys bus naudojami tik akademiniams tikslais. Atliekant tyrimą buvo laikomasi šių tyrimo etikos principų (Žydzūnaitė ir Sabaliauskas, 2017):

- Konfidencialumo principas: užtikrinama, kad tyrimo dalyvių asmeninė informacija išliktų konfidenciali ir saugi, kad jie jaustųsi užtikrintai dalyvaudami tyrime bei drąsiai prisidėtų sprendžiant tyrimo problemą.
- Geranoriškumo principas: tyrimas vykdomas dalyviams pažįstamoje aplinkoje (pavyzdžiui, jų darbo vietoje), kur vyrauja pagarbi ir palanki atmosfera, skatinanti atvirą bendravimą.
- Informuotumo principas: dalyviai aiškiai supažindinami su tyrimo tikslais ir taikomomis procedūromis.
- Teisingumo principas: užtikrinamas tyrimo dalyvių privatumas, o analizuojamuose duomenyse neatskleidžiama nei mokytojų, nei mokinių tapatybė ar kiti asmeniniai duomenys.

Metodologiniu požiūriu pasirinktas tyrimo dizainas yra tinkamas nagrinėjamai temai, nes lyderystės modelių raiška švietimo organizacijose yra kompleksinis reiškinys, kurį svarbu tirti ir per bendrųjų tendencijų, ir per dalyvių patirčių perspektyvą.

Lyderystės modelių raiškos tyrimo rezultatai

Šiame skyriuje pateikiami empirinio tyrimo rezultatai, atskleidžiantys, kaip ikimokyklinio ugdymo įstaigų pedagogai ir vadovai vertina skirtingų lyderystės modelių raišką praktikoje. Rezultatai grupuojami pagal tyrimo dalyvių grupes ir pagrindines analitines temas, siekiant nuosekliai atskleisti tendencijas, panašumus ir skirtumus.

Ikimokyklinio ugdymo pedagogų požiūris į lyderystės modelių raišką

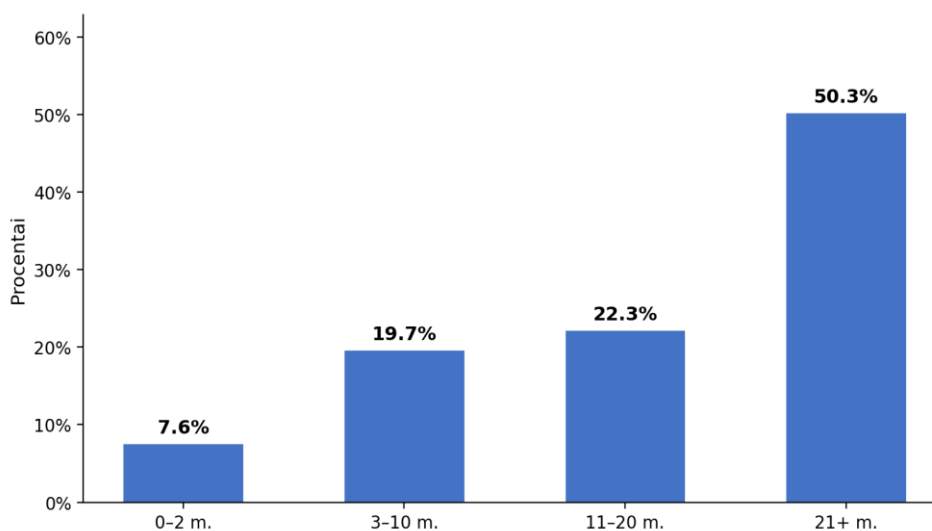
Šiame poskyryje analizuojami pedagogų apklausos duomenys, atskleidžiantys, kaip pedagogai vertina vadovų lyderystės praktiką, kokius lyderystės modelių bruožus jie atpažįsta kasdienėje veikloje ir kokias sąsajas mato tarp lyderystės, bendradarbiavimo bei ugdymo kokybės.

Tyrimo dalyvavo 157 respondentai, dirbantys ikimokyklinio ugdymo įstaigose. Toliau apžvelgsime tyrimo dalyvių pasiskirstymą pagal darbo patirtį ikimokykliniame ugdyme, einamas pareigas ir įstaigos tipą.

Tyrimo dalyvių pasiskirstymas pagal darbo patirtį ikimokykliniame ugdyme pateikiamas 4 paveiksle.

Paveikslas nr. 4

Tyrimo dalyvių pasiskirstymas pagal darbo patirtį ikimokykliniame ugdyme



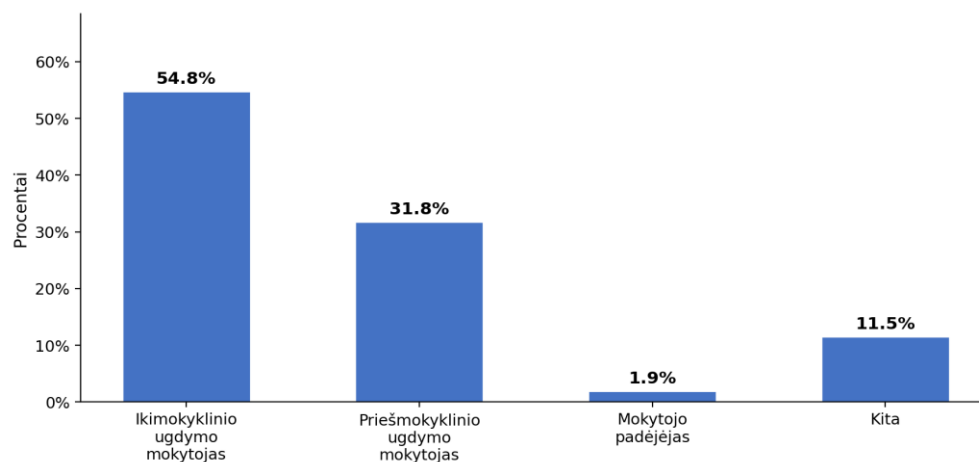
Kaip matoma iš pateiktų duomenų, didžioji dalis tyrimo dalyvių (50,3 %, n = 79) turi ilgiausią, daugiau nei 21 metų, darbo patirtį ikimokykliniame ugdyme. Kiek mažesnė dalis respondentų turi 11–20 metų patirtį (22,3 %, n = 35) ir 3–10 metų patirtį (19,7 %, n = 31). Mažiausiai dalyvių nurodė turintys

iki 2 metų darbo patirtį (7,6 %, n = 12). Taigi, galima teigti, kad didžioji dalis tyrimo dalyvių yra patyrę specialistai, turintys ilgametę darbo patirtį ikimokykliniame ugdyme.

Toliau pateikiamas tyrimo dalyvių pasiskirstymas pagal einamas pareigas (5 pav.).

Paveikslas nr. 5

Tyrimo dalyvių pasiskirstymas pagal einamas pareigas

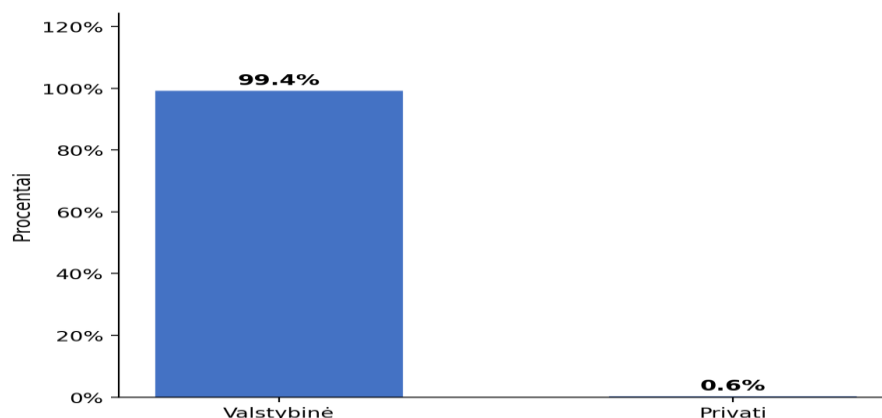


Iš pateiktų duomenų matoma, kad daugiau nei pusė tyrimo dalyvių (54,8 %, n = 86) yra ikimokyklinio ugdymo mokytojai. Kita reikšminga grupė – priešmokyklinio ugdymo mokytojai, sudarantys 31,8 % (n = 50) visų respondentų. Mokinio padėjėjai sudaro nedidelę dalį – tik 1,9 % (n = 3), o 11,5 % (n = 18) pažymėjo atsakymo variantą „Kita“. Taigi, tyrimo imtį daugiausia sudaro ikimokyklinio ir priešmokyklinio ugdymo mokytojai.

Taip pat respondentų klausėme, kokioje, valstybinėje, ar privačioje, įstaigoje jie dirba. Tyrimo dalyvių pasiskirstymas pagal įstaigos tipą pateikiamas 6 pav.

Paveikslas nr. 6

Tyrimo dalyvių pasiskirstymas pagal įstaigos tipą



Iš pateiktų duomenų akivaizdu, kad beveik visi tyrimo dalyviai (99,4 %, n = 156) dirba valstybinėse ikimokyklinio ugdymo įstaigose. Tik vienas respondentas (0,6 %) nurodė dirbantis privačioje įstaigoje dėl to šių duomenų nenaudosime tolesnėje rezultatų analizėje.

Vidurkių palyginimas pagal darbo patirtį ikimokykliniame ugdyme

Toliau atliktas lyderystės skalių vidurkių palyginimas pagal tai, kiek laiko tyrimo dalyviai dirba ikimokykliniame ugdyme. Gauti rezultatai pateikiami 2 lentelėje.

Lentelė nr. 2

Lyderystės skalių vidurkių palyginimas pagal darbo patirtį ikimokykliniame ugdyme

Skalė	0–2 m. (n=12)	3–10 m. (n=31)	11–20 m. (n=35)	21+ m. (n=79)	Viso (n=157)	F	df	p
Organizacijos kultūra	4,40 (1,19)	4,47 (0,78)	4,38 (0,79)	4,76 (0,42)	4,59 (0,69)	3,417	3	0,019
Vizija ir kryptingumas	4,29 (1,15)	4,54 (0,68)	4,41 (0,83)	4,70 (0,44)	4,58 (0,67)	2,455	3	0,065
Transformacinė lyderystė	4,33 (1,25)	4,55 (0,77)	4,34 (0,84)	4,72 (0,42)	4,57 (0,70)	3,128	3	0,028
Dalyvavimo lyderystė	4,13 (1,26)	4,51 (0,78)	4,27 (0,77)	4,66 (0,48)	4,50 (0,71)	3,665	3	0,014
Igalinimas	4,25 (1,23)	4,57 (0,72)	4,39 (0,69)	4,74 (0,39)	4,59 (0,65)	3,892	3	0,010
Emocinis vadovavimas	4,25 (1,32)	4,41 (0,88)	4,31 (0,87)	4,68 (0,47)	4,51 (0,76)	2,844	3	0,040
Komunikacija	4,20 (1,28)	4,55 (0,76)	4,34 (0,82)	4,73 (0,42)	4,57 (0,71)	3,981	3	0,009
Etinė lyderystė	4,25 (1,20)	4,51 (0,83)	4,21 (0,96)	4,69 (0,46)	4,51 (0,77)	3,824	3	0,011
Pokyčių valdymas	4,10 (1,23)	4,39 (0,88)	4,48 (0,63)	4,63 (0,48)	4,51 (0,69)	2,541	3	0,058
Konfliktų valdymas	4,19 (1,32)	4,44 (0,84)	4,32 (0,88)	4,72 (0,44)	4,54 (0,75)	3,791	3	0,012
Administraciniai gebėjimai	4,40 (1,12)	4,50 (0,82)	4,42 (0,69)	4,67 (0,49)	4,56 (0,67)	1,584	3	0,195

Pastaba. Pateikiami vidurkiai M ir standartiniai nuokrypiai (SN). F ir p – vienfaktorinės dispersinės analizės (ANOVA) statistikos. Paryškintu šriftu pažymėti statistiškai reikšmingi skirtumai ($p < 0,05$)

Remiantis 2 lentelėje pateiktais rezultatais, galima pastebėti aiškią tendenciją – didėjant darbo patirčiai ikimokykliniame ugdyme, daugelyje lyderystės sričių didėja ir lyderystės raiškos vertinimai. Nors visų grupių vidurkiai išlieka gana aukšti, ilgiausią darbo patirtį turintys respondentai (21+ m.) beveik visose skalėse pasižymi nuosekliai aukštesniais įverčiais nei mažesnę patirtį turintys pedagogai. Tai leidžia teigti, kad ilgesnė profesinė patirtis siejasi ne tik su didesniu profesiniu pasitikėjimu, bet ir su stipresniais lyderystės gebėjimais bei aktyvesniu įsitraukimu į organizacijos veiklą.

Analizuojant organizacijos kultūros skalę matyti, kad aukščiausias vidurkis nustatytas 21 metų ir daugiau darbo patirtį turinčių respondentų grupėje ($M = 4,76$), o žemiausias – 11–20 metų stažo grupėje ($M = 4,38$). Nors skirtumai tarp grupių nėra labai dideli, jie rodo, kad didesnę profesinę patirtį turintys pedagogai organizacijos kultūrą vertina palankiau, labiau jaučia bendruomeniškumą, tarpusavio pasitikėjimą bei organizacinį stabilumą. Statistiškai reikšmingas skirtumas ($p = 0,019$) leidžia teigti, kad darbo patirtis šiuo aspektu turi reikšmingos įtakos.

Vizijos ir kryptingumo skalėje taip pat pastebima tendencija, kad didesnę patirtį turintys pedagogai šį lyderystės aspektą vertina geriau. Aukščiausias vidurkis vėl nustatytas 21+ metų grupėje ($M = 4,70$), o žemiausias – mažiausiai patirties turinčių respondentų grupėje ($M = 4,29$). Nors statistiškai reikšmingo skirtumo nenustatyta ($p = 0,065$), rezultatai rodo tendenciją, kad ilgesnė profesinė patirtis gali būti susijusi su aiškesniu organizacijos tikslų suvokimu, didesniu kryptingumu bei stipresniu įsitraukimu į bendrą įstaigos viziją.

Transformacinės lyderystės rezultatai atskleidžia gana ryškų skirtumą tarp mažiausiai ir daugiausiai patirties turinčių respondentų. 21+ metų darbo stažo grupėje nustatytas aukščiausias vidurkis ($M = 4,72$), tuo tarpu 0–2 metų grupėje jis siekia 4,33. Tai rodo, kad didesnę patirtį turintys pedagogai dažniau pasižymi gebėjimu įkvėpti kolegas, inicijuoti pokyčius bei motyvuoti bendruomenę bendriems tikslams. Statistiškai reikšmingas skirtumas ($p = 0,028$) patvirtina, kad darbo patirtis yra svarbus transformacinės lyderystės raiškos veiksnys.

Dalyvavimo lyderystės skalėje išryškėja vieni didžiausių skirtumų tarp grupių. Mažiausią darbo patirtį turintys respondentai šią sritį vertino prasčiausiai ($M = 4,13$), o ilgiausią darbo patirtį turintys pedagogai – geriausiai ($M = 4,66$). Tai leidžia daryti prielaidą, kad ilgesnė profesinė patirtis siejasi su aktyvesniu įsitraukimu į sprendimų priėmimą, bendradarbiavimą bei komandinių procesų organizavimą. Galima teigti, kad didesnę darbo patirtį turintys pedagogai organizacijoje jaučiasi labiau užtikrinti savo kompetencijomis, todėl dažniau įsitraukia į lyderystės procesus.

Išgalinimo skalėje taip pat stebima aiški augimo tendencija pagal darbo stažą. Didžiausią darbo patirtį turintys respondentai šioje srityje surinko aukščiausią vidurkį ($M = 4,74$), o mažiausią patirtį

turintys – žemiausią ($M = 4,25$). Tai gali rodyti, kad profesinė patirtis stiprina pedagogų savarankiškumą, pasitikėjimą savo gebėjimais bei iniciatyvumą. Be to, ilgiau dirbantys pedagogai gali dažniau jausti vadovų pasitikėjimą ir turėti daugiau galimybių priimti savarankiškus sprendimus.

Emocinio vadovavimo rezultatai leidžia pastebėti, kad ilgesnė profesinė patirtis gali būti susijusi ir su stipresniais emocinio intelekto gebėjimais. 21+ metų grupėje nustatytas aukščiausias vidurkis ($M = 4,68$), o 11–20 metų grupėje – vienas žemiausių ($M = 4,31$). Tai gali reikšti, kad ilgesnį laiką dirbantys pedagogai geriau geba valdyti emocijas, palaikyti pozityvius santykius su kolegomis bei konstruktyviai spręsti sudėtingas situacijas.

Komunikacijos skalėje pastebimi vieni ryškiausių skirtumų tarp grupių. Mažiausią patirtį turintys respondentai komunikaciją vertino prasčiausiai ($M = 4,20$), o ilgiausią patirtį turintys – geriausiai ($M = 4,73$). Tai rodo, kad profesinė patirtis gali prisidėti prie efektyvesnių bendravimo įgūdžių, gebėjimo aiškiau perteikti informaciją bei palaikyti konstruktyvų dialogą organizacijoje.

Etinės lyderystės skalėje taip pat matoma tendencija, kad ilgesnę darbo patirtį turintys pedagogai stipriau identifikuoja etinės lyderystės raišką organizacijoje. 21+ metų grupės vidurkis siekė 4,69, o 11–20 metų grupės – 4,21. Šie rezultatai gali rodyti, kad ilgesnė profesinė patirtis siejasi su stipresniu profesinių vertybių suvokimu, didesniu atsakomybės jausmu bei jautresniu požiūriu į etišką elgesį ugdymo procese.

Pokyčių valdymo skalėje statistiškai reikšmingų skirtumų nenustatyta ($p = 0,058$), tačiau matoma nuosekli tendencija – didesnę darbo patirtį turintys respondentai pokyčių valdymą vertino palankiau. Tai leidžia manyti, kad profesinė patirtis gali būti susijusi su didesniu gebėjimu prisitaikyti prie organizacinių pokyčių bei aktyviau dalyvauti jų įgyvendinime.

Konfliktų valdymo skalėje ilgiausią darbo patirtį turintys respondentai taip pat pasižymėjo aukščiausiais vertinimais ($M = 4,72$), o mažiausią patirtį turintys – žemiausiais ($M = 4,19$). Tai gali būti aiškinama tuo, kad profesinė patirtis leidžia pedagogams sukaupti daugiau praktinių konfliktų sprendimo įgūdžių, geriau suprasti tarpasmeninių santykių dinamiką bei efektyviau reaguoti į problemines situacijas.

Administracinių gebėjimų skalėje skirtumai tarp grupių buvo mažiausiai išreikšti. Nors aukščiausią vidurkį ir šioje srityje pasiekė ilgiausią darbo patirtį turintys respondentai ($M = 4,67$), statistiškai reikšmingų skirtumų nenustatyta ($p = 0,195$). Tai gali rodyti, kad administraciniai gebėjimai labiau priklauso ne nuo darbo stažo, o nuo individualių kompetencijų, užimamų pareigų ar organizacijos suteikiamų galimybių.

Vidurkių palyginimo rezultatai atskleidžia, kad beveik visose lyderystės skalėse gauti statistiškai reikšmingi skirtumai tarp grupių ($p < 0,05$) – organizacinėje kultūroje, transformacinėje lyderystėje, dalyvavimo lyderystėje, įgalinime, emociniame vadovavime, komunikacijoje, etinėje lyderystėje ir konfliktų valdyme. Trijuose lyderystės aspektuose statistiškai reikšmingi skirtumai tarp grupių nebuvo rasti – administraciniuose gebėjimuose ($p = 0,195$), vizija ir kryptingumas ($p=0,065$) bei pokyčių valdymą ($p=0,058$), kur p-reikšmės gautos didesnės už 0,05. Taigi, šie rezultatai atskleidžia, kad daugiau patirties turintys ikimokyklinio ugdymo mokytojai dauguma atvejų demonstruoja labiau išreikštus lyderystės modelius.

Vidurkių palyginimas pagal poziciją

Toliau atlikome lyderystės skalių vidurkių palyginimą pagal tyrimo dalyvių einamas pareigas. Gauti rezultatai pateikiami 3 lentelėje.

Lentelė nr. 3

Lyderystės skalių vidurkių palyginimas pagal respondentų einamas pareigas

Skalė	Ikimok. ugd. mokytojas (n=86)	Priešmok. ugd. mokytojas (n=50)	Mokinio padėjėjas (n=3)	Kita (n=18)	Viso (n=157)	F	df	p
Organizacijos kultūra	4,53 (0,78)	4,62 (0,57)	4,33 (0,99)	4,83 (0,44)	4,59 (0,69)	1,148	3	0,332
Vizija ir kryptingumas	4,51 (0,75)	4,67 (0,54)	4,11 (0,69)	4,73 (0,55)	4,58 (0,67)	1,426	3	0,237
Transformacinė lyderystė	4,51 (0,75)	4,64 (0,65)	3,93 (1,15)	4,79 (0,41)	4,57 (0,70)	1,790	3	0,151
Dalyvavimo lyderystė	4,47 (0,79)	4,57 (0,53)	3,93 (1,22)	4,54 (0,67)	4,50 (0,71)	0,867	3	0,460
Įgalinimas	4,52 (0,73)	4,68 (0,50)	4,07 (1,29)	4,80 (0,41)	4,59 (0,65)	1,985	3	0,119
Emocinis vadovavimas	4,47 (0,86)	4,53 (0,58)	4,00 (1,56)	4,74 (0,45)	4,51 (0,76)	1,138	3	0,336
Komunikacija	4,51 (0,79)	4,65 (0,56)	3,80 (1,22)	4,73 (0,48)	4,57 (0,71)	1,988	3	0,118
Etinė lyderystė	4,40 (0,89)	4,66 (0,55)	4,13 (0,99)	4,69 (0,53)	4,51 (0,77)	1,803	3	0,149
Pokyčių valdymas	4,48 (0,76)	4,51 (0,55)	3,93 (1,33)	4,70 (0,56)	4,51 (0,69)	1,201	3	0,311

Konfliktų valdymas	4,46 (0,84)	4,62 (0,59)	4,17 (1,23)	4,72 (0,61)	4,54 (0,75)	1,071	3	0,363
Administraciniai gebėjimai	4,48 (0,80)	4,62 (0,50)	4,58 (0,14)	4,79 (0,41)	4,56 (0,67)	1,256	3	0,292

Pastaba. Pateikiami vidurkiai M ir standartiniai nuokrypiai (SN). F ir p – vienfaktorinės dispersinės analizės (ANOVA) statistikos.

Remiantis 3 lentelėje pateiktais duomenimis, skirtingas pareigas einančių respondentų lyderystės skalių vidurkiai yra gana aukšti visose tiriamose srityse. Tai rodo, kad nepriklausomai nuo užimamų pareigų, tyrimo dalyviai lyderystės raišką savo organizacijose vertina palankiai. Nors statistiškai reikšmingų skirtumų tarp grupių nenustatyta, rezultatų tendencijos leidžia pastebėti tam tikrus skirtumus tarp atskirų pareigybių grupių.

Analizuojant organizacijos kultūros skalę matyti, kad aukščiausią vidurkį surinko respondentai, pasirinkę atsakymo variantą „Kita“ ($M = 4,83$), o žemiausią – mokinio padėjėjai ($M = 4,33$). Ikimokyklinio ir priešmokyklinio ugdymo mokytojų vertinimai taip pat išlieka aukšti ir gana panašūs (atitinkamai $M = 4,53$ ir $M = 4,62$). Tai leidžia manyti, kad dauguma respondentų organizacijos aplinką suvokia kaip palankią bendradarbiavimui, bendruomeniškumui bei tarpusavio palaikymui.

Vizijos ir kryptingumo skalėje taip pat stebimi gana aukšti visų grupių vidurkiai. Aukščiausią įvertinimą pateikė „Kita“ grupės respondentai ($M = 4,73$), o žemiausią – mokinio padėjėjai ($M = 4,11$). Priešmokyklinio ugdymo mokytojai šioje srityje pasižymėjo aukštu vidurkiu ($M = 4,67$), kas gali rodyti stipresnę įsitraukimą į ugdymo planavimo procesus bei aiškesnę organizacijos tikslų suvokimą. Tuo tarpu žemesni mokinio padėjėjų vertinimai gali būti susiję su mažesniu jų dalyvavimu strateginiuose organizacijos procesuose.

Transformacinės lyderystės skalėje išryškėja didžiausi skirtumai tarp grupių. Aukščiausią vidurkį surinko „Kita“ grupė ($M = 4,79$), o žemiausią – mokinio padėjėjai ($M = 3,93$). Ikimokyklinio ir priešmokyklinio ugdymo mokytojų vertinimai buvo gana panašūs (atitinkamai $M = 4,51$ ir $M = 4,64$). Tai leidžia manyti, kad pedagogai dažniausiai teigiamai vertina vadovų gebėjimą motyvuoti, įkvėpti bendruomenę bei inicijuoti pokyčius. Tuo tarpu mažesni mokinio padėjėjų vertinimai gali rodyti, kad ši darbuotojų grupė mažiau įtraukiama į organizacijos lyderystės procesus.

Dalyvavimo lyderystės skalėje taip pat matyti, kad aukščiausius rezultatus pateikė priešmokyklinio ugdymo mokytojai ($M = 4,57$) ir „Kita“ grupės respondentai ($M = 4,54$), o žemiausią vidurkį vėl surinko mokinio padėjėjai ($M = 3,93$). Ši tendencija gali reikšti, kad pedagogai dažniau dalyvauja sprendimų priėmimo procesuose, komandiniame darbe bei organizacijos veiklų planavime.

Mokinių padėjėjų žemesni vertinimai gali būti susiję su mažesnėmis galimybėmis aktyviai įsitraukti į sprendimų priėmimą.

Igalinimo skalėje nustatyti vieni aukščiausių visų lentelės vidurkių. Aukščiausią įvertinimą pateikė „Kita“ grupės respondentai ($M = 4,80$), o žemiausią – mokinio padėjėjai ($M = 4,07$). Priešmokyklinio ugdymo mokytojai taip pat pasižymėjo aukštu vidurkiu ($M = 4,68$). Tai gali rodyti, kad dauguma pedagogų jaučiasi pakankamai savarankiškai, pasitikintys savo kompetencijomis bei turintys galimybių priimti sprendimus savo profesinėje veikloje.

Emocinio vadovavimo skalėje aukščiausią vidurkį surinko „Kita“ grupės respondentai ($M = 4,74$), o žemiausią – mokinio padėjėjai ($M = 4,00$). Ikimokyklinio ir priešmokyklinio ugdymo mokytojų vertinimai buvo gana artimi. Tai rodo, kad dauguma respondentų organizacijose jaučia emocinį palaikymą, pagarbų bendravimą bei pozityvią darbo atmosferą. Žemesni mokinio padėjėjų vertinimai gali būti susiję su mažesniu įsitraukimu į bendruomeninius procesus arba silpnesniu profesiniu savarankiškumu.

Komunikacijos skalėje išryškėja gana panaši tendencija – aukščiausius vidurkius pateikė „Kita“ grupės respondentai ($M = 4,73$) ir priešmokyklinio ugdymo mokytojai ($M = 4,65$), o žemiausią – mokinio padėjėjai ($M = 3,80$). Tai leidžia manyti, kad pedagogai bendravimą organizacijoje vertina gana pozityviai, tačiau mokinio padėjėjai gali jaustis mažiau įtraukiami į informacijos sklaidą ar vidinę komunikaciją.

Etinės lyderystės skalėje aukščiausią vidurkį surinko „Kita“ grupės respondentai ($M = 4,69$), o žemiausią – mokinio padėjėjai ($M = 4,13$). Priešmokyklinio ugdymo mokytojai taip pat pateikė gana aukštą vertinimą ($M = 4,66$). Tai rodo, kad dauguma respondentų organizacijose pastebi etiško elgesio, atsakomybės bei pagarbos principų raišką.

Pokyčių valdymo skalėje aukščiausią vidurkį vėl demonstravo „Kita“ grupė ($M = 4,70$), o žemiausią – mokinio padėjėjai ($M = 3,93$). Ikimokyklinio ir priešmokyklinio ugdymo mokytojų vertinimai beveik nesiskyrė. Ši tendencija leidžia manyti, kad pedagogai gana pozityviai vertina organizacijų gebėjimą įgyvendinti pokyčius, tačiau mokinio padėjėjai gali būti mažiau įtraukiami į pokyčių planavimo ar įgyvendinimo procesus.

Konfliktų valdymo skalėje visų grupių vertinimai išlieka aukšti. Aukščiausią vidurkį pateikė „Kita“ grupės respondentai ($M = 4,72$), o žemiausią – mokinio padėjėjai ($M = 4,17$). Tai rodo, kad dauguma respondentų organizacijose konfliktų sprendimą vertina gana pozityviai, tačiau mažesnius mokinio padėjėjų vertinimus galima sieti su jų mažesniu įsitraukimu į organizacijos sprendimų priėmimo procesus.

Administracinių gebėjimų skalėje didžiausią vidurkį taip pat surinko „Kita“ grupės respondentai ($M = 4,79$), o mažiausi skirtumai tarp grupių buvo stebimi mokytojų ir priešmokyklinio ugdymo mokytojų grupėse. Tai leidžia manyti, kad administraciniai gebėjimai organizacijose vertinami gana panašiai, nepriklausomai nuo užimamų pareigų.

Nors statistiškai reikšmingų skirtumų tarp skirtingas pareigas einančių respondentų nenustatyta ($p > 0,05$), rezultatų tendencijos leidžia pastebėti, kad aukštesnius lyderystės vertinimus dažniau pateikia respondentai, einantys platesnės atsakomybės ar koordinuojančias pareigas. Tuo tarpu mokinio padėjėjų grupėje daugumoje skalių stebimi žemesni vidurkiai gali būti susiję su mažesniu jų įtraukimu į organizacijos valdymo, komunikacijos bei sprendimų priėmimo procesus. Apibendrinant galima teigti, kad lyderystės modeliai skirtingas pareigas užimantys priešmokyklinio ugdymo mokytojai nesiskiria pagal savo lyderystės modelius.

Sąsajos su tyrimo dalyvių patirtimi ikimokykliniame ugdyme

Toliau buvo tiriama, ar egzistuoja statistiškai reikšmingos sąsajos tarp lyderystės skalių įverčių ir tyrimo dalyvių darbo patirties ikimokykliniame ugdyme. Gauti rezultatai pateikiami 4 lentelėje.

Lentelė nr. 4

Lyderystės skalių sąsajos su tyrimo dalyvių darbo patirtimi ikimokykliniame ugdyme

Skalė	Darbo patirtis ikimokykliniame ugdyme
Organizacijos kultūra	0,202*
Vizija ir kryptingumas	0,174*
Transformacinė lyderystė	0,169*
Dalyvavimo lyderystė	0,188*
Įgalinimas	0,207**
Emocinis vadovavimas	0,192*
Komunikacija	0,205*
Etinė lyderystė	0,169*
Pokyčių valdymas	0,212**
Konfliktų valdymas	0,224**
Administraciniai gebėjimai	0,141

*Pastaba. * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$. Paryškintu šriftu pažymėtos statistiškai reikšmingos koreliacijos*

Kaip matoma iš 4 lentelėje pateiktų duomenų, beveik visos lyderystės skalės statistiškai reikšmingai teigiamai koreliuoja su darbo patirtimi ikimokykliniame ugdyme. Tai rodo, kad didėjant darbo patirčiai, didėja ir lyderystės aspektų raiška. Nors koreliacijos nėra stiprios, jos leidžia pastebėti

nuoseklią tendenciją – daugiau profesinės patirties turintys respondentai dažniau pasižymi aukštesniais lyderystės skalių įverčiais.

Stipriausios sąsajos nustatytos tarp darbo patirties ir konfliktų valdymo ($r = 0,224$; $p < 0,01$), pokyčių valdymo ($r = 0,212$; $p < 0,01$) bei įgalinimo ($r = 0,207$; $p < 0,01$) skalių. Tai leidžia manyti, kad ilgesnę darbo patirtį turintys pedagogai geriau geba spręsti konfliktines situacijas, prisitaikyti prie pokyčių bei jaučiasi labiau pasitikintys savo kompetencijomis ir galimybėmis veikti savarankiškai.

Taip pat nustatytos statistiškai reikšmingos sąsajos su organizacijos kultūra ($r = 0,202$; $p < 0,05$), komunikacija ($r = 0,205$; $p < 0,05$), emociniu vadovavimu ($r = 0,192$; $p < 0,05$), dalyvavimo lyderyste ($r = 0,188$; $p < 0,05$), vizija ir kryptingumu ($r = 0,174$; $p < 0,05$), transformacine lyderyste ($r = 0,169$; $p < 0,05$) bei etine lyderyste ($r = 0,169$; $p < 0,05$). Šie rezultatai rodo, kad profesinė patirtis gali būti susijusi su geresniais bendradarbiavimo, komunikacijos, emocinio palaikymo bei įsitraukimo į organizacijos veiklą gebėjimais.

Vienintelė skalė, kuri statistiškai reikšmingai nekoreliavo su darbo patirtimi, buvo administraciniai gebėjimai ($r = 0,141$; $p > 0,05$). Tai gali reikšti, kad administraciniai gebėjimai labiau priklauso nuo individualių kompetencijų, užimamų pareigų ar organizacijos suteikiamų galimybių, o ne nuo darbo stažo. Apibendrinant galima teigti, kad darbo patirtis yra susijusi su lyderystės modelių raiška ikimokykliniame ugdyme. Nors nustatytos koreliacijos yra silpnos, jos atskleidžia bendrą tendenciją, kad ilgiau dirbantys pedagogai dažniau pasižymi stipriau išreikštais lyderystės aspektais.

Transformacinės lyderystės sąsajos su kitomis lyderystės skalėmis

Toliau analizuojamos transformacinės lyderystės sąsajos su kitomis lyderystės modelio skalėmis. Gauti rezultatai pateikiami 5 lentelėje.

Lentelė nr. 5

Transformacinės lyderystės koreliacijos su kitomis lyderystės skalėmis

Skalė	Transformacinė lyderystė
Vizija ir kryptingumas	0,915**
Dalyvavimo lyderystė	0,868**
Įgalinimas	0,919**
Organizacijos kultūra	0,889**

*Pastaba. ** $p < 0,01$. Visos koreliacijos statistiškai reikšmingos*

Kaip matoma iš 5 lentelėje pateiktų duomenų, transformacinė lyderystė labai stipriai ir statistiškai reikšmingai teigiamai koreliuoja su visomis analizuotomis lyderystės skalėmis. Visos

nustatytos koreliacijos yra labai stiprios ($r > 0,85$), todėl galima teigti, kad transformacinė lyderystė yra glaudžiai susijusi su kitais svarbiais lyderystės aspektais ikimokyklinio ugdymo įstaigose.

Stipriausia koreliacija nustatyta tarp transformacinės lyderystės ir įgalinimo ($r = 0,919$; $p < 0,01$). Tai rodo, kad kuo labiau organizacijoje pasireiškia transformacinė lyderystė, tuo labiau pedagogai jaučiasi įtraukiami, savarankiškai ir pasitikintys savo galimybėmis priimti sprendimus. Labai stipri sąsaja taip pat nustatyta su vizija ir kryptingumu ($r = 0,915$; $p < 0,01$), leidžianti teigti, kad transformacinė lyderystė yra glaudžiai susijusi su aiškios organizacijos vizijos formavimu, bendrų tikslų siekimu bei kryptingu veiklos organizavimu.

Šiek tiek silpnesnės, tačiau vis dar labai stiprios koreliacijos nustatytos su organizacijos kultūra ($r = 0,889$; $p < 0,01$) ir dalyvavimo lyderyste ($r = 0,868$; $p < 0,01$). Tai leidžia manyti, kad transformacine lyderyste pasižyminčiose organizacijose dažniau vyrauja pozityvi organizacinė kultūra, bendradarbiavimas bei darbuotojų įtraukimas į sprendimų priėmimo procesus.

Apibendrinant galima teigti, kad transformacinė lyderystė yra vienas svarbiausių lyderystės modelių, glaudžiai susijęs su darbuotojų įgalinimu, aiškios vizijos kūrimu, dalyvavimu organizacijos veikloje bei palankios organizacinės kultūros formavimu. Tai rodo, kad stipresnė transformacinės lyderystės raiška organizacijoje siejasi ir su stipriau išreikštais kitais lyderystės aspektais. Taigi, kuo labiau mokytojas pasireiškia transformacine lyderyste, tuo pas jį bus labiau išreikšta vizija ir kryptingumas, dalyvavimo lyderystė, įgalinimas ir organizacijos kultūra.

Įgalinančiosios lyderystės sąsajos su kitomis lyderystės skalėmis

Toliau analizuojame įgalinančiosios lyderystės sąsajas su kitomis lyderystės modelio skalėmis. Gauti rezultatai pateikiami 6 lentelėje.

Lentelė nr. 6

Įgalinančiosios lyderystės koreliacijos su kitomis lyderystės skalėmis

Skalė	Įgalinimas
Transformacinė lyderystė	0,919**
Dalyvavimo lyderystė	0,857**
Komunikacija	0,907**
Organizacijos kultūra	0,890**

*Pastaba. ** $p < 0,01$. Visos koreliacijos statistiškai reikšmingos*

Kaip matoma iš 6 lentelėje pateiktų duomenų, įgalinančioji lyderystė labai stipriai ir statistiškai reikšmingai teigiamai koreliuoja su visomis analizuotomis lyderystės skalėmis. Visos koreliacijos yra

labai stiprios ($r > 0,85$), todėl galima teigti, kad įgalinimas yra glaudžiai susijęs su kitais svarbiais lyderystės aspektais ikimokyklinio ugdymo įstaigose.

Stipriausia koreliacija nustatyta tarp įgalinimo ir transformacinės lyderystės ($r = 0,919$; $p < 0,01$). Tai rodo, kad organizacijose, kuriose pedagogai jaučiasi labiau įgalinti, dažniau pasireiškia ir transformacinės lyderystės bruožai – motyvavimas, įkvėpimas bei darbuotojų skatinimas siekti bendrų tikslų.

Labai stipri koreliacija taip pat nustatyta su komunikacija ($r = 0,907$; $p < 0,01$). Tai leidžia manyti, kad įgalinančioji lyderystė yra glaudžiai susijusi su atvira komunikacija, informacijos dalijimusi bei konstruktyviu bendravimu organizacijoje. Stipri sąsaja su organizacijos kultūra ($r = 0,890$; $p < 0,01$) rodo, kad darbuotojų įgalinimas prisideda prie pozityvios organizacinės aplinkos, bendradarbiavimo ir tarpusavio pasitikėjimo stiprinimo.

Silpniausia iš analizuotų, tačiau vis tiek labai stipri koreliacija nustatyta su dalyvavimo lyderyste ($r = 0,857$; $p < 0,01$). Tai leidžia teigti, kad darbuotojų įgalinimas yra susijęs ir su jų aktyvesniu įsitraukimu į sprendimų priėmimą bei organizacijos veiklas.

Apibendrinant galima teigti, kad įgalinančioji lyderystė yra glaudžiai susijusi su transformacine lyderyste, komunikacija, organizacijos kultūra bei dalyvavimo lyderyste. Tai rodo, kad kuo labiau pedagogai organizacijoje jaučiasi įgalinti, tuo stipriau pasireiškia ir kiti pozityvūs lyderystės aspektai. Taigi, aukščiau pateikti rezultatai atskleidžia, kad ikimokyklinio ugdymo mokytojai demonstruojantys aukštą įgalinimo savybę, turės ir aukštą transformacinę bei dalyvavimo lyderystę, komunikaciją ir organizacijos kultūrą.

Emocinės lyderystės sąsajos su kitomis lyderystės skalėmis

Toliau analizuojame emocinės lyderystės (emocinio vadovavimo) sąsajas su kitomis lyderystės modelio skalėmis. Gauti rezultatai pateikiami 7 lentelėje.

Lentelė nr. 7

Emocinės lyderystės koreliacijos su kitomis lyderystės skalėmis

Skalė	Emocinis vadovavimas
Komunikacija	0,868**
Etinė lyderystė	0,844**
Organizacijos kultūra	0,871**
Konfliktų valdymas	0,893**

*Pastaba. ** $p < 0,01$. Visos koreliacijos statistiškai reikšmingos*

Kaip matoma iš 7 lentelėje pateiktų duomenų, emocinis vadovavimas labai stipriai ir statistiškai reikšmingai teigiamai koreliuoja su visomis analizuotomis lyderystės skalėmis. Visos nustatytos koreliacijos yra labai stiprios ($r > 0,84$), todėl galima teigti, kad emocinė lyderystė yra glaudžiai susijusi su kitais svarbiais lyderystės aspektais ikimokyklinio ugdymo įstaigose.

Stipriausia koreliacija nustatyta tarp emocinio vadovavimo ir konfliktų valdymo ($r = 0,893$; $p < 0,01$). Tai rodo, kad pedagogai, pasižymintys stipresniais emocinio vadovavimo gebėjimais, dažniau geba konstruktyviai spręsti konfliktines situacijas, palaikyti pozityvius santykius bei užtikrinti palankų emocinį klimatą organizacijoje.

Labai stiprios koreliacijos taip pat nustatytos su organizacijos kultūra ($r = 0,871$; $p < 0,01$) ir komunikacija ($r = 0,868$; $p < 0,01$). Šie rezultatai leidžia manyti, kad emocinis vadovavimas yra susijęs su atviru bendravimu, bendradarbiavimu bei pozityvios organizacinės aplinkos kūrimu. Emociškai kompetentingi pedagogai dažniau geba palaikyti pagarbius santykius, efektyviai komunikuoti bei stiprinti bendruomeniškumą.

Kiek silpnesnė, tačiau vis dar labai stipri koreliacija nustatyta su etine lyderyste ($r = 0,844$; $p < 0,01$). Tai rodo, kad emocinis vadovavimas yra susijęs ir su etišku elgesiu, pagarba kitiems bei atsakingu sprendimų priėmimu. Apibendrinant galima teigti, kad emocinė lyderystė yra glaudžiai susijusi su komunikacija, etine lyderyste, organizacijos kultūra bei konfliktų valdymu. Tai leidžia manyti, kad kuo stipriau organizacijoje pasireiškia emocinis vadovavimas, tuo labiau išreikšti ir kiti pozityvūs lyderystės aspektai. Šie rezultatai patvirtina, kad emocinė kompetencija vadovavime yra susijusi su efektyvia komunikacija, etišku elgesiu ir gebėjimų spręsti konfliktus. Vadinasi, ikimokyklinio ugdymo mokytojai, pasižymintys emociniu vadovavimu, taip pat turės išreikštą komunikaciją, etinę lyderystę, organizacijos kultūrą ir konfliktų valdymą.

Etinės lyderystės sąsajos su kitomis lyderystės skalėmis

Toliau analizuojamos etinės lyderystės sąsajos su kitomis lyderystės modelio skalėmis. Gauti rezultatai pateikiami 8 lentelėje.

Lentelė nr. 8

Etinės lyderystės koreliacijos su kitomis lyderystės skalėmis

Skalė	Etinė lyderystė
Dalyvavimo lyderystė	0,814**
Emocinis vadovavimas	0,844**
Komunikacija	0,911**
Organizacijos kultūra	0,885**

*Pastaba. **p < 0,01. Visos koreliacijos statistiškai reikšmingos*

Kaip matoma iš 8 lentelėje pateiktų duomenų, etinė lyderystė labai stipriai ir statistiškai reikšmingai teigiamai koreliuoja su visomis analizuotomis lyderystės skalėmis. Visos nustatytos koreliacijos yra stiprios ($r > 0,80$), todėl galima teigti, kad etinė lyderystė yra glaudžiai susijusi su kitais svarbiais lyderystės aspektais ikimokyklinio ugdymo įstaigose.

Stipriausia koreliacija nustatyta tarp etinės lyderystės ir komunikacijos ($r = 0,911$; $p < 0,01$). Tai rodo, kad etiškas vadovavimas yra glaudžiai susijęs su atviru bendravimu, skaidriu informacijos perdavimu bei pagarbiu tarpusavio santykių palaikymu organizacijoje.

Labai stiprios koreliacijos taip pat nustatytos su organizacijos kultūra ($r = 0,885$; $p < 0,01$) ir emociniu vadovavimu ($r = 0,844$; $p < 0,01$). Šie rezultatai leidžia daryti prielaidą, kad etiškas elgesys organizacijoje yra susijęs su pozityvia darbo atmosfera, bendradarbiavimu bei gebėjimu suprasti ir palaikyti kitus bendruomenės narius.

Kiek silpnesnė, tačiau vis dar labai stipri koreliacija nustatyta su dalyvavimo lyderyste ($r = 0,814$; $p < 0,01$). Tai rodo, kad etinė lyderystė taip pat yra susijusi su darbuotojų įtraukimu į sprendimų priėmimą, bendruomeniškumu bei aktyviu dalyvavimu organizacijos veiklose. Apibendrinant galima teigti, kad etinė lyderystė yra glaudžiai susijusi su komunikacija, emociniu vadovavimu, organizacijos kultūra bei dalyvavimo lyderyste. Tai leidžia manyti, kad kuo stipriau organizacijoje pasireiškia etiškas vadovavimas, tuo labiau išreikšti ir kiti pozityvūs lyderystės aspektai. Šie rezultatai patvirtina, kad etinė lyderystė yra glaudžiai susijusi su organizacijos vertybėmis, komunikacijos kokybe ir emociniu vadovavimu – kuo mokytojas turi aukštesnę etinę lyderystę, tuo aukštesnė yra jo dalyvavimo ir emocinė lyderystė, komunikacija ir organizacijos kultūra.

Dalyvavimo lyderystės sąsajos su kitomis lyderystės skalėmis

Galiausiai analizuojamos dalyvavimo lyderystės sąsajos su kitomis lyderystės modelio skalėmis. Gauti rezultatai pateikiami 9 lentelėje.

Lentelė nr. 9

Dalyvavimo lyderystės koreliacijos su kitomis lyderystės skalėmis

Skalė	Dalyvavimo lyderystė
Transformacinė lyderystė	0,868**
Įgalinimas	0,857**
Komunikacija	0,840**
Organizacijos kultūra	0,826**

*Pastaba. **p < 0,01. Visos koreliacijos statistiškai reikšmingos*

Kaip matoma iš 9 lentelėje pateiktų duomenų, dalyvavimo lyderystė labai stipriai ir statistiškai reikšmingai teigiamai koreliuoja su visomis analizuotomis lyderystės skalėmis. Visos nustatytos koreliacijos yra stiprios ($r > 0,82$), todėl galima teigti, kad dalyvavimo lyderystė yra glaudžiai susijusi su kitais svarbiais lyderystės aspektais ikimokyklinio ugdymo įstaigose.

Stipriausia koreliacija nustatyta tarp dalyvavimo lyderystės ir transformacinės lyderystės ($r = 0,868$; $p < 0,01$). Tai rodo, kad pedagogai, aktyviau įsitraukiantys į organizacijos veiklą bei sprendimų priėmimą, dažniau pasižymi ir transformacinės lyderystės bruožais – gebėjimu motyvuoti, telkti bendruomenę bei inicijuoti pokyčius.

Labai stipri koreliacija taip pat nustatyta su įgalinimu ($r = 0,857$; $p < 0,01$). Šie rezultatai leidžia manyti, kad darbuotojų įtraukimas į organizacijos procesus yra glaudžiai susijęs su jų savarankiškumu, pasitikėjimu savo kompetencijomis bei galimybėmis aktyviai veikti organizacijoje.

Kiek silpnesnės, tačiau vis tiek labai stiprios koreliacijos nustatytos su komunikacija ($r = 0,840$; $p < 0,01$) ir organizacijos kultūra ($r = 0,826$; $p < 0,01$). Tai rodo, kad dalyvavimo lyderystė yra susijusi su atviru bendravimu, bendradarbiavimu bei pozityvios organizacinės aplinkos kūrimu. Apibendrinant galima teigti, kad dalyvavimo lyderystė yra glaudžiai susijusi su transformacine lyderyste, įgalinimu, komunikacija ir organizacijos kultūra. Tai leidžia manyti, kad kuo aktyviau pedagogai dalyvauja organizacijos veiklose ir sprendimų priėmimo procesuose, tuo stipriau pasireiškia ir kiti pozityvūs lyderystės aspektai. Gauti rezultatai atskleidžia, kad ikimokyklinio ugdymo mokytojai pasižymintys aukšta dalyvavimo lyderyste, taip pat demonstruoja ir aukštesnius rezultatus transformacinėje lyderystėje, įgalinime, komunikacijoje ir organizacinėje kultūroje.

Šio tyrimo tikslas buvo ištirti ikimokyklinio ugdymo pedagogų požiūrį į lyderystės modelių raišką ikimokyklinio ugdymo įstaigose. Tyrimo rezultatai atskleidė keletą reikšmingų tendencijų.

Tyrimo dalyvių pasiskirstymas pagal darbo patirtį rodo, kad didžioji dalis respondentų (50,3 %) turi ilgametę, daugiau nei 21 metų darbo patirtį ikimokykliniame ugdyme. Tai svarbus aspektas interpretuojant tyrimo rezultatus, kadangi patyrę specialistai gali turėti kitokį požiūrį į lyderystės raišką nei pradedantieji.

Visos lyderystės skalės statistiškai reikšmingai teigiamai koreliuoja su darbo patirtimi ikimokykliniame ugdyme (išskyrus administracinius gebėjimus). Tai rodo, kad ilgiau dirbantys pedagogai linkę aukščiau vertinti lyderystės raišką savo įstaigose. Galima daryti prielaidą, kad ilgesnė darbo patirtis leidžia geriau pažinti organizacijos veikimo principus ir įvertinti vadovo lyderystės kompetencijas.

Koreliacijų analizė tarp atskirų lyderystės skalių atskleidė labai stiprius tarpusavio ryšius ($r > 0,80$). Ypač stiprios sąsajos nustatytos tarp transformacinės lyderystės ir įgalinimo ($r = 0,919$), etinės lyderystės ir komunikacijos ($r = 0,911$) bei emocinio vadovavimo ir konfliktų valdymo ($r = 0,893$). Šie rezultatai rodo, kad skirtingi lyderystės modeliai ikimokyklinio ugdymo kontekste yra glaudžiai tarpusavyje susiję ir papildo vienas kitą.

Vidurkių palyginimas pagal pareigas parodė, kad mokinio padėjėjai linkę žemiau vertinti lyderystės raišką nei mokytojai. Tačiau dėl labai mažos šios grupės imties ($n = 3$) šiuos rezultatus reikia vertinti atsargiai. Pažymėtina, kad respondentai, pasirinkę atsakymo variantą „Kita“, demonstruoja aukščiausius vidurkius, kas gali reikšti, kad kitas pareigas einantys darbuotojai (pvz., metodininkai, logopedai) galbūt glaudžiau bendradarbiauja su vadovais ir dėl to aukščiau vertina lyderystės raišką.

Apibendrinant, tyrimo rezultatai atskleidžia, kad ikimokyklinio ugdymo pedagogai gana aukštai vertina lyderystės raišką savo įstaigose (bendri vidurkiai svyruoja apie 4,5 balo iš 5). Lyderystės skalės yra glaudžiai tarpusavyje susijusios, o darbo patirtis ikimokykliniame ugdyme yra statistiškai reikšmingai susijusi su aukštesniais lyderystės vertinimais.

Ikimokyklinio ugdymo įstaigų vadovų patirtys įgyvendinant lyderystės modelius

Šiame poskyryje pristatomos vadovų interviu metu išsakytos patirtys, susijusios su skirtingų lyderystės modelių taikymu, pedagogų įtraukimu į sprendimų priėmimą, organizacinės kultūros formavimu ir praktiniais iššūkiais, su kuriais susiduriama vadovaujant ikimokyklinio ugdymo įstaigai.

Vizija ir kryptingumas

10 lentelėje pateikiama vizijos formavimo, perteikimo ir įgyvendinimo vertinimo analizė, atskleidžianti pagrindinius šio proceso aspektus organizacijoje.

Lentelė nr. 10

Vadovų lyderystės praktikos formuojant ir įgyvendinant organizacijos viziją

Kategorija	Subkategorija	Teiginiai
Vizijos formavimas, perteikimas ir įgyvendinimo vertinimas	1. Vizijos formulavimas remiantis duomenimis ir analize	„Viziją formuluoju remdamasi įstaigos poreikiais, vaikų raidos duomenimis ir ilgalaikę kryptimi.“ (T1)
		„[...] analizuojame mokinių pasiekimų duomenis, bendruomenės lūkesčius, edukacines tendencijas.“ (T10)
		„[...] vertinu esamą situaciją, organizacijos stiprybes, iššūkius ir ilgalaikę kryptį.“ (T6)
	2. Bendruomenės ir pedagogų įtraukimas į vizijos kūrimą	„Vizijos formulavimas jokių būdu negali būti vienašalis vadovo veiksmas.“ (T12)
		„Į procesą įtraukiame pedagogus ir kitus darbuotojus – diskutuojame, kokią įstaigos ateitį norime matyti.“ (T10)
		„Pedagogai aktyviai dalyvauja kuriant įstaigos viziją.“ (T7)
		„Apklauso būdu surašome savo vizijas“ (T9)
	3. Vizijos perteikimas per nuoseklią komunikaciją	„Juos nuosekliai perteikiu komandai susirinkimų metu, metiniuose planavimuose ir kasdienėje komunikacijoje.“ (T3)

		„Viziją perteikiu susirinkimų metu bei integruoju ją į kasdienius pokalbius.“ (T16)
		„[...] pristatau metų pradžios susirinkimuose, išdėstau aiškiai strateginiuose dokumentuose <...>“ (T8)
	4. Pedagogų supratimo užtikrinimas per dialogą ir praktinį susiejimą	„[...] organizuoju diskusijas, aptarimus ir susirinkimus, kuriuose kartu analizuojame, ką vizija reiškia praktikoje.“ (T1)
		„Skatinu atvirą diskusiją, klausiu nuomonės ir aptariu galimus sprendimo būdus, kad visi jaustųsi įtraukti.“ (T5)
		„[...] labai svarbu dialogas. Turiu įprotį ne tik pristatyti viziją, bet ir aptarti ją mažesnėse grupėse, supervizijose ar metodinėse valandėlėse.“ (T8)
		„[...]Viziją susiejame su konkrečiomis veiklomis ir kiekvieno pedagogo indėliu [...]“ (T8)
	5. Vizijos įgyvendinimo pažangos vertinimas	„Stebime vaikų pažangą, iniciatyvų įgyvendinimą ir komandos nuotaikas.“ (T1)
		„[...]vertinu stebėdama suplanuotų veiklų vykdymą, rezultatų pasiekimą ir komandos grįžtamąjį ryšį.“ (T3)
		„<...> Analizuoju pedagogų veiklos rezultatus, renku grįžtamąjį ryšį [...]“ (T5)
		„Reguliariai vertinu kiekybinius ir kokybinius duomenis: mokinių pažangą, stebėtų veiklų rezultatus, vertinimo analizę, darbuotojų ir tėvų apklausų išvadas.“ (T10)
		„[...] vertinu sistemškai – tiek kokybiniais, tiek kiekybiniais rodikliais.“ (T11)
		„Pusmečio ir metiniai vaikų pasiekimų vertinimai.“ (T7)

Tyrimo duomenys atskleidžia, kad vizijos formavimas organizacijoje yra grindžiamas analitiniu požiūriu. Informantai pabrėžia, kad vizija kuriama remiantis objektyviais duomenimis ir situacijos vertinimu, pavyzdžiui, „Viziją formuluoju remdamasi įstaigos poreikiais, vaikų raidos duomenimis ir ilgalaikę kryptimi“ (T1), taip pat „[...] analizuojame mokinių pasiekimų duomenis, bendruomenės lūkesčius, edukacines tendencijas“ (T10). Tai rodo, kad vizija nėra kuriama intuityviai, o remiasi sisteminga informacijos analize.

Svarbiu aspektu išryškėja bendruomenės įtraukimas į vizijos kūrimą. Informantai akcentuoja, kad šis procesas nėra vienasmenis: „Vizijos formulavimas jokių būdu negali būti vienašalis vadovo veiksmas“ (T12), „Į procesą įtraukiame pedagogus ir kitus darbuotojus – diskutuojame, kokią įstaigos ateitį norime matyti“ (T10), „Pedagogai aktyviai dalyvauja kuriant įstaigos viziją“ (T7). Tai leidžia teigti, kad vizija kuriama kolegialiai, stiprinant darbuotojų įsitraukimą ir atsakomybę.

Vizijos perteikimas organizacijoje vyksta nuosekliai ir sistemingai per įvairius komunikacijos kanalus. Informantai nurodo, kad „Juos nuosekliai perteikiu komandai susirinkimų metu, metiniuose planavimuose ir kasdienėje komunikacijoje“ (T3), „Viziją perteikiu susirinkimų metu bei integruoju ją į kasdienius pokalbius“ (T16). Tai rodo, kad vizijos komunikavimas yra nuolatinis procesas, leidžiantis ją įtvirtinti organizacijos veikloje.

Svarbus pedagogų supratimo užtikrinimas per dialogą ir praktinį vizijos susiejimą. Informantai pabrėžia diskusijų svarbą: „[...] organizuoju diskusijas, aptarimus ir susirinkimus, kuriuose kartu analizuojame, ką vizija reiškia praktikoje“ (T1), „Skatinu atvirą diskusiją, klausiu nuomonės ir aptariu galimus sprendimo būdus“ (T5). Be to, vizija siejama su konkrečia veikla: „[...] viziją susiejame su konkrečiomis veiklomis ir kiekvieno pedagogo indėliu [...]“ (T8). Tai leidžia užtikrinti, kad vizija būtų suprantama ir pritaikoma praktikoje.

Vizijos įgyvendinimas yra nuolat vertinamas naudojant įvairius rodiklius. Informantai nurodo, kad „Stebime vaikų pažangą, iniciatyvų įgyvendinimą ir komandos nuotaikas“ (T1), „[...] vertinu stebėdama suplanuotų veiklų vykdymą, rezultatų pasiekimą ir komandos grįžtamąjį ryšį“ (T3), „Reguliariai vertinu kiekybinius ir kokybinius duomenis“ (T10). Tai rodo, kad organizacijose taikomas sisteminis vertinimas, leidžiantis sekti pažangą ir tobulinti veiklą. Apibendrinant galima teigti, kad vizijos formavimas, perteikimas ir įgyvendinimo vertinimas yra nuoseklus ir integruotas procesas, apimantis analizę, bendruomenės įtraukimą, komunikaciją ir refleksiją, kuris užtikrina kryptingą organizacijos veiklos vystymąsi.

Transforacinė lyderystė

11 lentelėje pateikta analizė atskleidžia, kad pedagogų įkvėpimas ir motyvavimas organizacijoje grindžiamas įvairiapusėmis vadovų taikomomis priemonėmis, orientuotomis į kūrybiškumo skatinimą, pasitikėjimo kūrimą, įtrauktį bei profesinį augimą.

Lentelė nr. 11

Vadovų taikomos priemonės pedagogų motyvacijai ir įsitraukimui stiprinti

Kategorija	Subkategorija	Teiginiai
Pedagogų įkvėpimas, pasitikėjimo kūrimas ir motyvavimas	Kūrybiškumo ir inovacijų skatinimas	„Skatinu laisvę kurti, išbandyti naujas idėjas, vertinu iniciatyvumą.“ (T1)
		„Siūlu visokias kūrybines užduotis, žaidimus vaikams, ir pačios besigilindamos kūrybiškumą ugdome.“ (T2)
		„[...] sudarydama galimybes išbandyti naujus metodus, dalintis gerąja praktika ir kartu reflektuoti rezultatus.“ (T3)
		„Kūrybiškumą skatiname suteikdami pedagogams laisvę ieškoti naujų metodų, išbandyti idėjas ir patiems kurti ugdymo turinį.“ (T4)
		„[...] suteikdamas laisvę eksperimentuoti, padrąsindamas ieškoti netradicinių sprendimų [...]“ (T5)
		„Pedagogus įkvepiu kurdamas(-a) aplinką, kurioje jie jaučiasi saugūs eksperimentuoti, dalintis idėjomis ir klysti.“ (T8)
	2. Pasitikėjimo kūrimas per delegavimą ir autonomiją	„Deleguoju atsakomybes ir pasikliauju pedagogų kompetencija.“ (T1)
		„Pasitiki ir suteikia laisvę veikti.“ (T2)
		„Pasitikėjimą rodau deleguodama atsakomybes, suteikdama pedagogams savarankiškumo priimti sprendimus [...]“ (T3)
		„Deleguoju atsakomybes, sudarau sąlygas priimti sprendimus savarankiškai [...]“ (T4)

		„Pasitikėjimą komanda rodau suteikdamas galimybę patiems spręsti profesinius klausimus [...]“ (T5)
		„Deleguoju atsakomybę ir sprendimų priėmimą; Suteikiu veiksmų laisvę [...]“ (T6)
	3. Pedagogų įtraukimas ir bendradarbiavimo skatinimas	„Įtraukiu į sprendimų priėmimą [...]“ (T6)
		„Komanda priima strateginius sprendimus.“ (T7)
		„[...] įtraukų sprendimų priėmimą ir profesionalų bendravimą.“ (T8)
		„[...] Išklaušau, aptariu, priimu argumentuotus siūlymus.“ (T10)
		„Pasitikėjimas komanda rodomas suteikiant savarankiškumą, įtraukiant į sprendimų priėmimą [...]“ (T11)
	4. Motyvacijos stiprinimas per prasmės ir vertės akcentavimą	„Primenu veiklos prasmę [...]“ (T1)
		„[...] Vienas iš efektyviausių būdų palaikyti motyvaciją yra apsidovanoti už atliktus darbus.“ (T2)
		„Motyvaciją stiprinu pabrėždama darbo prasmę vaikų ugdymo kokybei [...]“ (T3)
		„Nuolat primenu veiklos prasmę – vaikų gerovę [...]“ (T4)
		„Motyvaciją stiprinu nuolat primindamas veiklos prasmę ir jos poveikį vaikų augimui [...]“ (T5)
	5. Pedagogų pastangų pripažinimas ir profesinio augimo palaikymas	„[...] pabrėžiant darbo prasmę ir jo poveikį vaikų ugdymui [...]“ (T11)
		„[...] organizuoju mokymus, teikiu palaikymą“ (T1)
		„[...] padrašinu imtis naujų veiklų“ (T2)
		„[...] pripažindama pedagogų pastangas ir sudarydama sąlygas profesiniam augimui.“ (T3)
		„Organizuojame mokymus, pasidalijimo praktika sesijas [...]“ (T4)
		„[...] sudarau sąlygas tobulėti.“ (T5)
		„Skatinu nuolatinį tobulėjimą; Kuriu bendruomeniškumo jausmą;“ (T6)
		„[...] suteikiu galimybių dalyvauti mokymuose [...]“ (T8)

Pirmiausia, svarbiu veiksmu išryškėja kūrybiškumo ir inovacijų skatinimas. Informantai pabrėžia, kad pedagogams suteikiama laisvė kurti ir eksperimentuoti, pavyzdžiui, „Skatinu laisvę kurti, išbandyti naujas idėjas, vertinu iniciatyvumą“ (T1), „[...] suteikdamas laisvę eksperimentuoti, padrašindamas ieškoti netradicinių sprendimų [...]“ (T5). Tai rodo, kad inovacijų palaikymas siejamas su saugios aplinkos kūrimu, kurioje pedagogai gali išbandyti naujus metodus ir reflektuoti rezultatus.

Kitas svarbus aspektas – pasitikėjimo kūrimas per delegavimą ir autonomiją. Vadovai pabrėžia atsakomybės suteikimą pedagogams: „Deleguoju atsakomybes ir pasikliauju pedagogų kompetencija“ (T1), „Pasitikėjimą rodau deleguodama atsakomybes, suteikdama pedagogams savarankiškumo priimti sprendimus [...]“ (T3). Tai leidžia daryti prielaidą, kad pasitikėjimas organizacijoje stiprinamas suteikiant darbuotojams daugiau savarankiškumo ir sprendimų laisvės. Taip pat ryškus pedagogų įtraukimas ir bendradarbiavimo skatinimas. Informantai nurodo, kad sprendimų priėmimas vyksta kolegialiai: „Įtraukiu į sprendimų priėmimą [...]“ (T6), „[...] Išklaušau, aptariu, priimu argumentuotus siūlymus“ (T10). Tai rodo, kad vadovai siekia kurti bendradarbiavimu grįstą organizacinę kultūrą, kurioje pedagogai aktyviai dalyvauja veiklos procesuose.

Motyvacijos stiprinimas taip pat siejamas su darbo prasmės akcentavimu. Informantai pabrėžia, kad svarbu nuolat priminti veiklos reikšmę: „Motyvaciją stiprinu pabrėždama darbo prasmę vaikų ugdymo kokybei [...]“ (T3), „Nuolat primenu veiklos prasmę – vaikų gerovę [...]“ (T4). Tai leidžia teigti, kad darbuotojų motyvacija stiprinama siejant jų veiklą su platesniu organizacijos tikslu. Galiausiai, svarbiu veiksmu išryškėja pedagogų pastangų pripažinimas ir profesinio augimo palaikymas. Informantai akcentuoja mokymų organizavimą, palaikymą ir tobulėjimo galimybes: „[...] pripažindama pedagogų pastangas ir sudarydama sąlygas profesiniam augimui“ (T3), „[...] suteikiu galimybių dalyvauti mokymuose [...]“ (T8). Tai rodo, kad motyvacija palaikoma ne tik emociniu palaikymu, bet ir realiomis profesinio tobulėjimo galimybėmis. Apibendrinant galima teigti, kad pedagogų įkvėpimas organizacijoje grindžiamas kompleksiniu požiūriu, apimančiu kūrybiškumo skatinimą, pasitikėjimo stiprinimą, įtrauktį, prasmės suvokimą ir nuolatinį profesinį augimą.

Dalyvavimo lyderystė

12 lentelėje pateikti duomenys atskleidžia, kaip organizacijose taikomi dalyvaujamąsios lyderystės principai įtraukiant pedagogus į sprendimų priėmimo procesus ir vertinant bendrų iniciatyvų rezultatus.

Lentelė nr. 12

Vadovų taikomos dalyvaujamąsios lyderystės praktikos sprendimų priėmimo

Kategorija	Subkategorija	Teiginiai
Dalyvavimo lyderystės raiška sprendimų priėmimo procese	1. Pedagogų įtraukimas per diskusijas, apklausas ir darbo grupes	„Įtraukiu į diskusijas, apklausas ir planavimo procesus.“ (T1)
		„Pedagogus į sprendimų priėmimą įtraukiu organizuodama bendras diskusijas, darbo grupes ir kviestines konsultacijas.“ (T3)
		„[...] tiek per apklausas, tiek per grupines diskusijas.“ (T4)
		„Pedagogai įtraukiami į sprendimų priėmimą per komandinius susirinkimus, diskusijas ir darbo grupes, skatinant dalintis nuomonėmis bei idėjomis.“ (T11)
	2. Kolegialus sprendimų priėmimas ir atsakomybės pasidalijimas	„Skatinu išsakyti nuomones, teikti pasiūlymus ir kartu priimti sprendimus [...]“ (T3)
		„Jų įžvalgos yra neatsiejama sprendimų dalis.“ (T4)
		„Atsižvelgiu į jų pasiūlymus, skatinu bendradarbiavimą ir bendrų sprendimų priėmimą [...]“ (T5)
		„Visi sprendimai priimami kolegialiai“ (T7)
		„Sprendimai priimami bendru sutarimu, o ne vien vadovo nurodymu.“ (T10)
	3. Tariamasi dėl ugdymo kokybės, veiklos planavimo ir pokyčių	„Dėl ugdymo kokybės, švenčių, projektų, pokyčių.“ (T1)
		„Dažniausiai – ugdymo kokybės, vaikų pažangos, projektų, švenčių, pokyčių įgyvendinimo klausimais.“ (T4)
		„Aptariame ugdymo proceso planavimą, vaikų pasiekimų analizę, vizijos ir tikslų įgyvendinimą, naujas ugdymo iniciatyvas, kūrybiškumo skatinimą bei kasdienio darbo organizavimo klausimus.“ (T5)

		„Tariamės dėl ugdymo turinio, veiklos planavimo, tradicijų organizavimo, aplinkų kūrimo, pokyčių taikymo ir metodinių priemonių.“ (T16)
	4. Bendrų iniciatyvų rezultatų vertinimas per refleksiją ir grįžtamąjį ryšį	„Aptariame, kas pavyko ir ką tobulinsime.“ (T1)
		„Po kiekvienos iniciatyvos kartu aptariame, kas pavyko, kur galima tobulėti ir kokią naudą gavo bendruomenė.“ (T3)
		„Po kiekvienos iniciatyvos vyksta aptarimas: kas pavyko, ką patobulinsime, kokią naudą suteikė vaikams ir pedagogams.“ (T4)
		„Bendrų iniciatyvų rezultatai vertinami refleksijų metu, analizuojant pasiektus tikslus, pedagogų ir tėvų grįžtamąjį ryšį bei vaikų pažangą.“ (T11)
	5. Rezultatų vertinimas pagal poveikį vaikams, komandai ir veiklos tobulinimui	„Bendrų iniciatyvų rezultatus vertinu stebėdamas, ar pasiekti numatyti tikslai, kaip jos atsispindi vaikų ugdymo pasiekimuose ir pedagogų veikloje.“ (T5)
		„Vertinimui naudoju tiek kokybinį (grįžtamasis ryšys, stebėsena), tiek kiekybinį (dalyvavimas, išitraukimas, pasiekimų duomenys) pagrindą.“ (T8)
		„Bendrų iniciatyvų rezultatus vertinu sistemiškai, remdamasi tiek kiekybiniais, tiek kokybiniais rodikliais.“ (T10)
		„Žiūriu, kokį poveikį iniciatyvos turi vaikams, komandai ir tėvams.“ (T14)
		„Vertiname ne tik galutinį rezultatą, bet ir bendradarbiavimo procesą.“ (T16)

12 lentelė rodo, kad pedagogų įtraukimas vyksta naudojant įvairias dalyvavimo formas. Informantai pabrėžia diskusijų, apklausų ir darbo grupių svarbą: „Įtraukiu į diskusijas, apklausas ir planavimo procesus“ (T1), „Pedagogus į sprendimų priėmimą įtraukiu organizuodama bendras diskusijas, darbo grupes [...]“ (T3). Tai rodo, kad sprendimų priėmimas grindžiamas ne vien vadovo iniciatyva, o sistemingu bendruomenės įtraukimu. Svarbus aspektas – kolegialus sprendimų priėmimas ir atsakomybės pasidalijimas. Informantai akcentuoja, kad sprendimai priimami bendru sutarimu: „Visi sprendimai priimami kolegialiai“ (T7), „Sprendimai priimami bendru sutarimu, o ne vien vadovo nurodymu“ (T10). Tai leidžia teigti, kad organizacijose stiprinamas pedagogų įgalinimas ir atsakomybė už bendrus rezultatus.

Taip pat išryškėja sritys, kuriose dažniausiai vyksta tarimasis. Informantai nurodo, kad komanda įtraukiama sprendžiant ugdymo kokybės, vaikų pažangos, projektų ir pokyčių klausimus: „Dėl ugdymo kokybės, švenčių, projektų, pokyčių“ (T1), „[...] vaikų pasiekimų analizę, vizijos ir tikslų įgyvendinimą [...]“ (T5). Tai rodo, kad dalyvaujamoji lyderystė taikoma svarbiausiose organizacijos veiklos srityse. Bendrų iniciatyvų rezultatų vertinimas siejamas su refleksija ir grįžtamojo ryšio. Informantai pabrėžia aptarimų svarbą: „Aptariame, kas pavyko ir ką tobulinsime“ (T1), „Po kiekvienos iniciatyvos kartu aptariame, kas pavyko, kur galima tobulėti [...]“ (T3). Tai leidžia teigti, kad refleksija yra svarbi nuolatinio tobulėjimo dalis.

Rezultatų vertinimas orientuojamas į jų poveikį. Informantai nurodo, kad vertinama ne tik veiklų eiga, bet ir jų rezultatai: „[...] kaip jos atsispindi vaikų ugdymo pasiekimuose ir pedagogų veikloje“ (T5), „Žiūriu, kokį poveikį iniciatyvos turi vaikams, komandai ir tėvams“ (T14). Tai rodo, kad organizacijose siekiama sisteminio ir prasminio veiklos vertinimo. Apibendrinant galima teigti, kad dalyvaujamoji lyderystė sprendimų priėmimo procese pasireiškia per aktyvų pedagogų įtraukimą, kolegialumą, refleksiją ir orientaciją į rezultatų poveikį, taip stiprinant bendruomeniškumą ir veiklos kokybę.

Įgalinimo lyderystė

13 lentelėje pateikta analizė atskleidžia, kaip organizacijose kryptingai plėtojamas pedagogų profesinis tobulėjimas.

Lentelė nr. 13

Pedagogų profesinio tobulėjimo stiprinimo būdai organizacijoje

Kategorija	Subkategorija	Teiginiai
Pedagogų profesinio tobulėjimo plėtojimas	1. Profesinio augimo skatinimas per mokymus ir kvalifikacijos kėlimą	„Sudarau galimybes mokytis, kelti kvalifikaciją, prisiimti atsakomybę.“ (T1)
		„Nemokami mokymai, daugiau mokymų darbo vietoje.“ (T2)
		„[...] sudarydama galimybes nuolatiniam mokymuisi, skatinant dalyvauti kvalifikacijos kėlimo veiklose ir dalintis patirtimi.“ (T3)
		„Sudarydama galimybes mokytis, kelti kvalifikaciją, dalyvauti seminaruose.“ (T4)
		„Apmokami kvalifikacijos kėlimo kursai. Dalyvavimas tarptautiniuose projektuose“ (T7)
	2. Savarankiškumo stiprinimas per atsakomybės delegavimą ir laisvę veikti	„[...] prisiimti atsakomybę.“ (T1)
		„Suteikiu erdvės savarankiškai priimti sprendimus, išbandyti naujus metodus ir prisiimti atsakomybę už savo ugdymo praktiką [...]“ (T3)
		„Skatinu savarankiškumą deleguodamas atsakomybes, suteikdamas sprendimų laisvę ir palaikydamas iniciatyvas.“ (T5)
		„Suteikiu laiko ir autonomijos planuoti ir įgyvendinti naujas idėjas klasėje [...]“ (T12)
		„Sudarydama sąlygas mokymuisi, suteikdama laisvę eksperimentuoti ir priimti sprendimus bei užtikrindama nuolatinį palaikymą.“ (T16)
	3. Profesinių tikslų kėlimas ir individualus augimo planavimas	„Vedu individualius pokalbius, padedu planuoti ir suteikiu grįžtamąjį ryšį.“ (T1)
		„Padedu pedagogams kelti ir pasiekti profesinius tikslus per individualius pokalbius, aiškių žingsnių planavimą ir reguliarią pažangos peržiūrą.“ (T3)
		„Vykdomė individualius pokalbius, aptariame jų stiprybes ir poreikius.“ (T4)
		„Kiekvieno pokalbio metu aptariame darbuotojo karjeros lūkesčius, profesinius poreikius ir asmenines stiprybes.“ (T6)
		„Kartu suformuluojame realistiškus, aiškius tikslus, suderiname juos su įstaigos vizija ir metų prioritetais.“ (T8)
		„[...] suteikiu grįžtamąjį ryšį.“ (T1)

	4. Profesinio augimo palaikymas per grįžtamąjį ryšį, mentorystę ir išteklius	„Pasiūlau tinkamus mokymus, suteikiu grįžtamąjį ryšį ir palaikau įgyvendinant naujas praktikas [...]“ (T3)
		„Siūlau mokymosi galimybes, konsultacijas, dalijimosi patirtimi sesijas ir reguliariai teikiu konstruktyvų grįžtamąjį ryšį.“ (T5)
		„[...] priskiriame mentorių, įtraukiame į projektines veiklas [...]“ (T9)
		„Visus metus teikiu nuolatinį grįžtamąjį ryšį, siūlau konkrečius resursus, mokymus, supervizijas, metodinių grupių temas.“ (T8)
	5. Refleksijos kultūros kūrimas ir savianalizės skatinimas	„Kuriame refleksijos kultūrą per aptarimus ir savianalizę.“ (T1)
		„Refleksija, tai tarsi žiūrėjimas į veidrodį ir apibūdinimas to, ką matote.“ (T2)
		„Refleksiją skatinu organizuodama reguliarius aptarimus, užduodama kryptingus klausimus ir kviesdama pedagogus įsivertinti savo veiklos rezultatus.“ (T3)
		„Kuriame refleksijos kultūrą: aptarimai po ugdomosios veiklos, savianalizės klausimai, grįžtamasis ryšys kolegoms.“ (T4)
		„Sukuriu saugią erdvę dalintis pastebėjimais, taikau kolegialų grįžtamąjį ryšį, skatinu komandinę refleksiją po veiklų ir projektų.“ (T16)

Analizuojant 13 lentelėje esančius duomenis matyti, kad profesinis tobulėjimas pirmiausia siejamas su kvalifikacijos kėlimu ir nuolatinio mokymusi. Informantai pabrėžia įvairias galimybes pedagogams tobulėti: „Sudarau galimybes mokytis, kelti kvalifikaciją, priimti atsakomybę“ (T1), „Nemokami mokymai, daugiau mokymų darbo vietoje“ (T2), „[...] sudarydama galimybes nuolatiniam mokymuisi [...]“ (T3), „Sudarydama galimybes mokytis, kelti kvalifikaciją, dalyvauti seminaruose“ (T4). Tai rodo, kad mokymasis suvokiamas kaip nuoseklus ir nuolat palaikomas procesas. Kita svarbi kryptis – pedagogų savarankiškumo stiprinimas. Informantai akcentuoja atsakomybės delegavimą ir sprendimų laisvę: „Suteikiu erdvės savarankiškai priimti sprendimus [...]“ (T3), „Skatinu savarankiškumą deleguodamas atsakomybes [...]“ (T5), „Suteikiu laiko ir autonomijos planuoti ir įgyvendinti naujas idėjas [...]“ (T12), „[...] suteikdama laisvę eksperimentuoti ir priimti sprendimus [...]“ (T16). Tai leidžia teigti, kad pedagogų įgalinimas grindžiamas pasitikėjimu ir savarankišku veikimu.

Analizė taip pat išryškina individualaus profesinio augimo planavimo svarbą. Informantai nurodo, kad pedagogų tikslai formuojami per individualius pokalbius ir pažangos aptarimus: „Vedu individualius pokalbius, padedu planuoti ir suteikiu grįžtamąjį ryšį“ (T1), „[...] per individualius pokalbius, aiškių žingsnių planavimą [...]“ (T3), „Vykdomė individualius pokalbius, aptariame jų stiprybes ir poreikius“ (T4), „Kiekvieno pokalbio metu aptariame darbuotojo karjeros lūkesčius [...]“ (T6). Tai rodo, kad profesinis augimas yra orientuotas į individualius pedagogų poreikius. Ne mažiau svarbus yra nuolatinis palaikymas per grįžtamąjį ryšį, mentorystę ir išteklius. Informantai akcentuoja praktinės pagalbos ir konsultacijų svarbą: „[...] suteikiu grįžtamąjį ryšį“ (T1), „Siūlau mokymosi

galimybes, konsultacijas [...]“ (T5), „[...] priskiriame mentorių [...]“ (T9), „Visus metus teikiu nuolatinį grįžtamąjį ryšį [...]“ (T8). Tai rodo, kad pedagogų tobulėjimas yra nuolat palaikomas ir kryptingai vystomas.

Reikšminga vieta tenka refleksijos kultūros kūrimui. Informantai pabrėžia savianalizės ir aptarimų svarbą: „Kuriamo refleksijos kultūrą per aptarimus ir savianalizę“ (T1), „Refleksiją skatinu organizuodama reguliarius aptarimus [...]“ (T3), „Kuriamo refleksijos kultūrą: aptarimai po ugdomosios veiklos [...]“ (T4), „Sukuriu saugią erdvę dalintis pastebėjimais [...]“ (T16). Tai leidžia teigti, kad refleksija laikoma esmine profesinio tobulėjimo dalimi. Apibendrinant galima teigti, kad pedagogų profesinis tobulėjimas organizacijoje grindžiamas nuolatiniais mokymais, savarankiškumo skatinimu, individualiu planavimu, sistemingu palaikymu ir refleksijos kultūros stiprinimu.

Emocinis vadovavimas

14 lentelėje pateikta analizė atskleidžia, kaip vadovai per emocinį vadovavimą kuria palaikančią, saugią ir konstruktyvią darbo aplinką, kurioje svarbus tiek vadovo elgesys, tiek darbuotojų emocinė gerovė.

Lentelė nr. 14

Emocinio klimato stiprinimo praktikos vadovavimo procese

Kategorija	Subkategorija	Teiginiai
Emocinio vadovavimo raiška kuriant palaikančią aplinką	1. Vadovo emocinė savikontrolė ir ramaus elgesio pavyzdys	„Palaikau ramų, pagarba grįstą toną ir rodau pavyzdį.“ (T1)
		„Emocijas valdau sąmoningai stebėdama savo reakcijas, išlaikydama ramybę sudėtingose situacijose ir siekdama konstruktyvaus dialogo.“ (T3)
		„Pirmiausia – rodydama pavyzdį: rami komunikacija, pagarbus tonas, gebėjimas konstruktyviai reaguoti į iššūkius.“ (T4)
		„Stengiuosi išlikti rami, empatiška ir konstruktyvi net sudėtingose situacijose.“ (T10)
		„Aktyviai klausausi, išlaikau ramybę net sudėtingose situacijose ir rodau empatiją.“ (T16)
	2. Psichologiškai saugios ir pagarba grįstos aplinkos kūrimas	„Kuriu palaikančią emocinę aplinką skatindama tarpusavio pagarbą, atvirą bendravimą ir empatiją.“ (T3)
		„Skatinu komandoje atvirumą, kad darbuotojai jaustųsi saugūs pasakyti apie sunkumus.“ (T4)
		„[...] sudarant sąlygas saugiai dalintis nuomonėmis bei patirtimi.“ (T5)
		„[...] sukuriu „saugų psichologinį klimatą“, kuriame galima klysti, klausti ir kalbėti apie sunkumus.“ (T8)
		„Sukuriu aplinką, kurioje saugu išsakyti jausmus ir mintis.“ (T16)
	3. Pedagogų emocinių poreikių atpažinimas ir palaikymas	„Išklausau, padedu ir, prireikus, nukreipiu.“ (T1)
		„Į pedagogų emocinius poreikius reaguju atidžiai išklausydama, suteikdama palaikymą ir, jei reikia, padėdama rasti sprendimus.“ (T3)
		„Skiriu laiko išklausyti, padėti, jei reikia – nukreipti pagalbos.“ (T4)
		„Pirmiausia – klausausi.“ (T8)
		„Pastebiu emocinius signalus, inicijuojau pokalbius, suteikiu palaikymą ar pagalbą, jei jos reikia.“ (T16)
		„Analizuoju priežastis ir kartu su komanda ieškome sprendimų.“ (T1)

	4. Įtampos ir streso situacijų sprendimas per dialogą ir problemų analizę	„Įtampos ar streso situacijas sprendžiu ramiai analizuodama problemą, aiškiai paskirstydama vaidmenis ir padėdama rasti realius sprendimus.“ (T3)
		„Stengiuosi į problemą žiūrėti racionaliai, aiškiai įvardyti, kas kelia stresą, ir kartu ieškoti sprendimų.“ (T4)
		„Įtampos ar streso situacijas sprendžiu išklausydamas komandos narius, analizuodamas situaciją ir ieškodamas konstruktyvių sprendimų.“ (T5)
		„Skatinu atvirą dialogą, racionaliai įvardiju problemą ir kartu su komanda ieškome sprendimo.“ (T16)

Vienas esminių aspektų yra vadovo emocinė savikontrolė ir gebėjimas rodyti ramų elgesio pavyzdį. Informantai pabrėžia, kad vadovo laikysena turi tiesioginę įtaką komandai: „Palaikau ramų, pagarba grįstą toną ir rodu pavyzdį.“ (T1), „Emocijas valdau sąmoningai [...] išlaikydama ramybę sudėtingose situacijose [...]“ (T3), „Stengiuosi išlikti rami, empatiška ir konstruktyvi [...]“ (T10). Tai rodo, kad emocinis stabilumas laikomas svarbia vadovo kompetencija.

Kita svarbi kryptis – psichologiškai saugios aplinkos kūrimas. Informantai akcentuoja atvirumo ir pagarbos svarbą: „Kuriu palaikančią emocinę aplinką skatindama tarpusavio pagarbą [...]“ (T3), „Skatinu komandoje atvirumą [...]“ (T4), „[...] sukuriu „saugų psichologinį klimatą“ [...]“ (T8), „Sukuriu aplinką, kurioje saugu išsakyti jausmus ir mintis.“ (T16). Tai leidžia teigti, kad saugumas yra būtina sąlyga atviram bendravimui ir bendradarbiavimui. Analizė taip pat atskleidžia, kad vadovai aktyviai reaguoja į pedagogų emocinius poreikius. Informantai pabrėžia klausymosi ir palaikymo svarbą: „Išklausau, padedu ir, prireikus, nukreipiu.“ (T1), „[...] suteikdama palaikymą [...]“ (T3), „Skiriu laiko išklaudyti [...]“ (T4), „Pastebiu emocinius signalus [...]“ (T16). Tai rodo, kad emocinis vadovavimas apima nuolatinį dėmesį darbuotojų savijautai.

Svarbi emocinio vadovavimo dalis yra gebėjimas spręsti įtampos ir streso situacijas konstruktyviai. Informantai nurodo, kad tokios situacijos sprendžiamos analizuojant priežastis ir bendradarbiaujant: „Analizuoju priežastis ir kartu su komanda ieškome sprendimų.“ (T1), „[...] ramiai analizuodama problemą [...]“ (T3), „[...] aiškiai įvardyti, kas kelia stresą [...]“ (T4), „Skatinu atvirą dialogą [...]“ (T16). Tai leidžia teigti, kad konfliktinės ar įtemptos situacijos suvokiamos kaip sprendžiamos per dialogą ir bendrą problemų analizę. Apibendrinant galima teigti, kad emocinis vadovavimas organizacijoje pasireiškia per vadovo asmeninį pavyzdį, saugios aplinkos kūrimą, darbuotojų emocinių poreikių atliepimą ir konstruktyvų streso situacijų valdymą, taip stiprinant komandos pasitikėjimą ir bendradarbiavimą.

Komunikacija

15 lentelėje pateikta analizė atskleidžia, kaip organizacijose kuriama ir palaikoma efektyvi vidinė komunikacija, apimanti aiškų informacijos perdavimą, grįžtamojo ryšio kultūrą, įvairių kanalų naudojimą ir dialogo skatinimą.

Lentelė nr. 15

Vidinės komunikacijos organizavimo ir stiprinimo praktikos įstaigoje

Kategorija	Subkategorija	Teiginiai
Komunikacijos organizavimas ir užtikrinimas įstaigoje	1. Aiškos, struktūruotos ir pagarbios komunikacijos užtikrinimas	„Naudojame aiškius kanalus, organizuoju susirinkimus.“ (T1)
		„Informacija turi būti pateikiama aiškiai, suprantamai kiekvienam organizacijos nariui.“ (T2)
		„Aiškiai ir pagarbą grįstą komunikaciją užtikrinu nuosekliai teikdama informaciją, skatindama atvirą dialogą ir kurdama pasitikėjimu paremtą bendravimo kultūrą.“ (T3)
		„Pabrėžiu klausymosi svarbą, mandagų bendravimą ir konstruktyvų grįžtamąjį ryšį.“ (T5)
		„[...] kalbėti tiesiai, bet pagarbiai: informacija turi būti suprantama, konkreti ir pasakoma laiku.“ (T8)
		„Stengiuosi teikti informaciją suprantamai, tiksliai ir laiku.“ (T10)
	2. Grįžtamojo ryšio teikimas kaip tobulėjimo priemonė	„Konstruktyviai, konkrečiai, orientuojantis į veiksmą.“ (T1)
		„Grįžtamąjį ryšį teikiu reguliariai, aiškiai ir pagarbiai [...] pabrėžiu stipriąsias puses, įvardiju tobulintinas sritis [...]“ (T3)
		„Konstruktyviai, konkrečiai, orientuota į veiksmus, o ne į žmogų.“ (T4)
		„[...] pabrėždamas stipriąsias puses ir siūlydamas tobulinimo galimybes.“ (T5)
		„Akcentuoju veiklą, o ne asmenybę; nurodau stiprybes ir tobulintinas sritis [...]“ (T10)
		„Grįžtamasis ryšys teikiamas individualiai ir komandiškai, konstruktyviai [...]“ (T11)
	3. Informacijos sklaida per įvairius komunikacijos kanalus	„Svarbi informacija pateikiama keliais kanalais.“ (T1)
		„[...] žinutės messengeryje [...] ir žinutes el. dienyne.“ (T2)
		„[...] susirinkimus, vidinę komunikacijos platformą, el. paštą.“ (T3)
		„Derinama komunikacija per Teams, el. paštus, susirinkimus.“ (T4)
		„[...] susirinkimus, elektroninę pašto sistemą, [...] skaitmenines platformas.“ (T5)
		„[...] oficialius el. laiškus [...] savaitinius komandos susirinkimus [...]“ (T8)
	4. Atviros komunikacijos ir dialogo kultūros kūrimas	„[...] žodžiu, raštu, el. paštu, pranešimų platformose [...]“ (T10)
		„[...] kur kiekvienas gali atvirai išsakyti nuomonę.“ (T5)
		„[...] kad kiekvienas darbuotojas jaustųsi išgirstas, vertinamas ir galėtų aiškiai perteikti savo mintis.“ (T6)
		„Skatinu komandą dalintis nuomonėmis, kelti problemas ir siūlyti sprendimus.“ (T8)
		„Aiški, atvira ir pagarbi komunikacija užtikrinama [...] skatinant dialogą ir bendradarbiavimą [...]“ (T11)
		„[...] organizuoju susirinkimus bei pasitarimus, kur visi gali išsakyti nuomonę.“ (T14)

Tyrimo duomenys rodo, kad vienas svarbiausių komunikacijos aspektų yra aiškumas, struktūruotumas ir pagarba. Informantai pabrėžia, kad komunikacija turi būti nuosekli ir suprantama visiems: „Naudojame aiškius kanalus, organizuoju susirinkimus.“ (T1), „Informacija turi būti pateikiama aiškiai, suprantamai kiekvienam organizacijos nariui.“ (T2), „[...] teikdama informaciją, skatindama

atvirą dialogą [...]“ (T3), „[...] kalbėti tiesiai, bet pagarbiai [...]“ (T8), „Stengiuosi teikti informaciją suprantamai, tiksliai ir laiku.“ (T10). Tai rodo, kad efektyvi komunikacija grindžiama ne tik informacijos perdavimu, bet ir bendravimo kultūra.

Kitas svarbus aspektas – grįžtamojo ryšio teikimas kaip darbuotojų tobulėjimo priemonė. Informantai akcentuoja konstruktyvų, aiškų ir į veiksmus orientuotą grįžtamąjį ryšį: „Konstruktyviai, konkrečiai, orientuojantis į veiksmą.“ (T1), „[...] pabrėžiu stipriąsias puses, įvardiju tobulintinas sritis [...]“ (T3), „Konstruktyviai, konkrečiai, orientuota į veiksmus, o ne į žmogų.“ (T4), „Akcentuoju veiklą, o ne asmenybę [...]“ (T10). Tai leidžia teigti, kad grįžtamasis ryšys suvokiamas kaip svarbus profesinio augimo įrankis. Analizė taip pat atskleidžia, kad informacijos sklaida organizacijoje vykdoma per įvairius komunikacijos kanalus. Informantai mini tiek tradicinius, tiek skaitmeninius būdus: „Svarbi informacija pateikiama keliais kanalais.“ (T1), „[...] žinutės messengeryje [...] ir žinutes el. dienyne.“ (T2), „[...] susirinkimus, vidinę komunikacijos platformą, el. paštą.“ (T3), „Derinama komunikacija per Teams, el. paštus, susirinkimus.“ (T4), „[...] žodžiu, raštu, el. paštu [...]“ (T10). Tai rodo, kad siekiama užtikrinti informacijos prieinamumą ir savalaikiškumą.

Taip pat svarbios atviros komunikacijos ir dialogo kultūros kūrimas. Informantai pabrėžia darbuotojų įtraukimą ir galimybę išsakyti nuomonę: „[...] kur kiekvienas gali atvirai išsakyti nuomonę.“ (T5), „[...] kad kiekvienas darbuotojas jaustųsi išgirstas [...]“ (T6), „Skatinu komandą dalintis nuomonėmis [...]“ (T8), „[...] skatinant dialogą ir bendradarbiavimą [...]“ (T11), „[...] kur visi gali išsakyti nuomonę.“ (T14). Tai leidžia teigti, kad dvipusė komunikacija laikoma esmine organizacijos kultūros dalimi. Apibendrinant galima teigti, kad efektyvi komunikacija organizacijoje grindžiama aiškumu ir pagarba, konstruktyviu grįžtamojo ryšiu, įvairių komunikacijos kanalų taikymu bei atviros dialogo kultūros puoselėjimu, kas stiprina darbuotojų įsitraukimą ir bendradarbiavimą.

Etinė lyderystė

16 lentelėje pateikta analizė atskleidžia, kaip vadovai organizacijose taiko etinius principus priimdami sprendimus ir formuodami organizacijos kultūrą, akcentuodami skaidrumą, objektyvumą, pagarbą ir atsakomybę.

Lentelė nr. 16

Etikos principų taikymas vadovų sprendimuose ir organizacijos kultūroje

Kategorija	Subkategorija	Teiginiai
Etinės lyderystės raiška sprendimų priėmimo ir organizacijos kultūroje	1. Skaidrių ir etiškų sprendimų pagrindimas taisyklėmis, faktais ir aiškiais kriterijais	„Sprendimus grindžiu taisyklėmis, faktais ir vienodu požiūriu į darbuotojus.“ (T1)
		„Siekdama skaidrumo ir etikos, sprendimus priimu remdamasi aiškiais kriterijais, teisės aktais ir bendromis vertybėmis.“ (T3)

		„Visus sprendimus grindžiu faktais, duomenimis ir bendromis taisyklėmis.“ (T4)
		„Sprendimus priimu remdamasi įstatymais, įstaigos vidaus dokumentais ir pagrindinėmis etikos normomis – sąžiningumu, teisingumu, pagarba ir atsakomybe.“ (T10)
		„Visus sprendimus pagrindžiu argumentais, užtikrinu jų atvirą komunikavimą ir laikymąsi teisinių bei etinių normų.“ (T16)
	2. Sprendimų atvirumas ir argumentuotas paaiškinimas bendruomenei	„Visi svarbūs klausimai aptariami su komanda, o sprendimų motyvai atvirai paaiškinami.“ (T3)
		„Komandai paaiškinu sprendimų priežastis, įtraukiu darbuotojus į diskusijas ir užtikrinu, kad visi būtų išgirsti bei sprendimai būtų sąžiningi ir teisingi.“ (T5)
		„Įtraukiu komandą į sprendimų aptarimą, iš anksto informuoju apie planuojamus pokyčius ir paaiškinu sprendimų priežastis.“ (T8)
		„Informuoju darbuotojus apie sprendimų priežastis, tikslus ir numatomą poveikį.“ (T10)
		„Paaiškinu sprendimų priežastis, kriterijus ir vertybes, įtraukiu komandą į diskusijas.“ (T14)
		„Vertinu pagal kompetencijas ir indėlį, o ne simpatijas.“ (T1)
	3. Lygiateisiškumo užtikrinimas per objektyvų darbuotojų vertinimą	„Kiekvieną darbuotoją vertinu pagal jo kompetencijas ir indėlį, o priimdama sprendimus – visada argumentuoju juos aiškiai ir skaidriai.“ (T3)
		„Visiems vienodos taisyklės, reikalavimai“ (T9)
		„Dėmesį skiriu darbo rezultatams, profesionalumui, įsitraukimui ir pastangoms.“ (T10)
		„Vadovaujuosi objektyviais kriterijais, sprendimus priimu remdamasi faktais, o ne asmeninėmis simpatijomis.“ (T16)
		„Per pavyzdį ir nuoseklų taisyklių laikymąsi“ (T1)
	4. Pagarbos ir pasitikėjimo kultūros stiprinimas asmeniniu pavyzdžiu ir dialogu	„Pagarbos ir pasitikėjimo vertybes stiprinu rodydama asmeninį pavyzdį, skatindama atvirą ir konstruktyvų dialogą bei nuosekliai laikydamasi susitarimų.“ (T3)
		„Per pavyzdį, atvirą dialogą ir nuoseklų taisyklių laikymąsi.“ (T4)
		„Pagarbos ir pasitikėjimo vertybės stiprinamos asmeniniu pavyzdžiu, komandinėmis veiklomis, atviru dialogu ir nuosekliu vertybių taikymu kasdienėje veikloje.“ (T11)
		„Puoselėju atvirą dialogą, rodau pagarbą kiekvienam komandos nariui ir skaitau jų nuomonę lygiaverte.“ (T16)

Remiantis 16 lentelės duomenimis matyti, kad etiški sprendimai pirmiausia grindžiami taisyklėmis, faktais ir aiškiais kriterijais. Informantai pabrėžia objektyvumo svarbą: „Sprendimus grindžiu taisyklėmis, faktais ir vienodu požiūriu į darbuotojus.“ (T1), „[...] sprendimus priimu remdamasi aiškiais kriterijais, teisės aktais ir bendromis vertybėmis.“ (T3), „Visus sprendimus grindžiu faktais, duomenimis ir bendromis taisyklėmis.“ (T4), „Sprendimus priimu remdamasi įstatymais [...] ir pagrindinėmis etikos normomis [...]“ (T10). Tai rodo, kad sprendimų priėmimas siejamas su skaidrumu ir teisiniu pagrįstumu.

Taip pat išskiriamas sprendimų atvirumas ir jų argumentuotas paaiškinimas bendruomenei. Informantai akcentuoja komunikacijos svarbą: „Visi svarbūs klausimai aptariami su komanda, o sprendimų motyvai atvirai paaiškinami.“ (T3), „Komandai paaiškinu sprendimų priežastis [...]“ (T5), „[...] iš anksto informuoju apie planuojamus pokyčius ir paaiškinu sprendimų priežastis.“ (T8), „Informuoju darbuotojus apie sprendimų priežastis [...]“ (T10). Tai leidžia teigti, kad skaidrumas užtikrinamas per aiškią ir atvirą komunikaciją. Analizė taip pat išryškina lygiateisiškumo užtikrinimą organizacijoje. Informantai pabrėžia vienodų taisyklių taikymą ir objektyvų vertinimą: „Vertinu pagal kompetencijas ir indėlį, o ne simpatijas.“ (T1), „[...] kiekvieną darbuotoją vertinu pagal jo kompetencijas ir indėlį [...]“ (T3), „Visiems vienodos taisyklės, reikalavimai“ (T9), „Dėmesį skiriu darbo rezultatams [...]“ (T10), „[...] sprendimus priimu remdamasi faktais, o ne asmeninėmis simpatijomis.“ (T16). Tai rodo, kad teisingumas organizacijoje siejamas su objektyvumu ir nuoseklumu.

Galiausiai, etinė lyderystė atsiskleidžia per pagarbos ir pasitikėjimo kultūros stiprinimą. Informantai akcentuoja vadovo asmeninio pavyzdžio svarbą: „Per pavyzdį ir nuoseklų taisyklių laikymąsi“ (T1), „[...] stiprinu rodydama asmeninį pavyzdį [...]“ (T3), „Per pavyzdį, atvirą dialogą ir nuoseklų taisyklių laikymąsi.“ (T4), „[...] atviru dialogu ir nuosekliu vertybių taikymu [...]“ (T11), „Puoselėju atvirą dialogą [...]“ (T16). Tai leidžia teigti, kad organizacijos kultūra formuojama per nuoseklų vertybių taikymą kasdienėje veikloje. Apibendrinant galima teigti, kad etinė lyderystė organizacijoje pasireiškia per skaidrų ir faktais grįstą sprendimų priėmimą, atvirą jų komunikavimą, lygiateisiškumo užtikrinimą ir pagarbos bei pasitikėjimo kultūros puoselėjimą.

Organizacijos kultūra

17 lentelėje pateikta analizė atskleidžia, kaip organizacijose kryptingai stiprinama kultūra, derinant bendruomeniškumo kūrimą, tradicijų puoselėjimą ir inovacijų diegimą.

Lentelė nr. 17

Organizacinės kultūros stiprinimo praktikos per bendruomeniškumą ir inovacijas

Kategorija	Subkategorija	Teiginiai
Organizacijos kultūros stiprinimas per bendruomeniškumą, tradicijas ir inovacijas	1. Bendruomeniškumo stiprinimas per bendras veiklas ir įsitraukimą	„Per tradicijas, bendras veiklas, projektus ir inovacijas.“ (T1)
		„Bendruomeniškumą stiprinu skatindama bendras veiklas, atvirą bendravimą ir visų narių įsitraukimą į įstaigos gyvenimą.“ (T3)
		„Bendruomeniškumą stiprinu įtraukiant pedagogus, vaikus ir tėvus į bendras veiklas, šventes ir projektus.“ (T5)
		„[...] siekiu, kad darbuotojai jaustųsi įtraukti, vertinami ir motyvuoti prisidėti tiek prie patikrintų vertybių puoselėjimo, tiek prie naujų idėjų įgyvendinimo.“ (T6)
		„Skatinu komandą aktyviai dalyvauti bendruose renginiuose, įtraukiu tėvus ir partnerius, palaikau iniciatyvas, kurios kuria bendrą prasmingą patirtį.“ (T8)

	2. Tradicijų ir inovacijų derinimas organizacijos kultūroje	„[...] tradicijas išlaikydama svarbiausius renginius ir ritualus, o inovacijas palaikau sudarydama sąlygas išbandyti naujas idėjas, kurti pokyčius ir dalintis patirtimi.“ (T3)
		„Skatiname bendras veiklas, tradicines šventes, vaikų ir pedagogų iniciatyvas. Kartu drąsiname išbandyti naujas praktikas, taikyti šiuolaikinius metodus.“ (T4)
		„[...] Tradicijas palaikau puoselėdamas įstaigos vertybes ir renginius, o inovacijas – skatindamas kūrybiškumą, naujų ugdymo metodų taikymą ir iniciatyvų įgyvendinimą.“ (T5)
		„Tradicijas išlaikau kaip tapatybės ir tęstinumo pagrindą, o inovacijas – kaip būdą augti ir prisitaikyti prie šiuolaikinių vaikų poreikių.“ (T8)
		„Suderinu tradicijas su naujovėmis: tęsiame įstaigos ritualus, tačiau nuolat ieškome naujų idėjų ir veiklų.“ (T16)
	3. Pedagogų bendradarbiavimo skatinimas per projektus ir dalijimąsi patirtimi	„Organizuojame praktikos pasidalijimus ir bendrus projektus.“ (T1)
		„Bendradarbiavimą skatinu organizuodama bendras veiklas, dalijimosi patirtimi susitikimus ir komandinius projektus.“ (T3)
		„Per bendrus projektus, komandinius susirinkimus, praktikos pasidalijimą.“ (T4)
		„Bendri renginiai, projektai, diskusijos, mokymais, išvykos“ (T9)
		„Organizuoju komandinius projektus, metodines grupes, dalijimosi praktika sesijas, bendras išvykas, renginius ir t.t.“ (T16)
	4. Tradicijų ir pasiekimų šventimo reikšmė komandai	„Tai vienija ir stiprina pasitikėjimą ir motyvaciją.“ (T1)
		„Tai vienija, suteikia bendrumo jausmą, stiprina pasitikėjimą ir motyvaciją.“ (T4)
		„Pasiekimų šventimą ir tradicijų puoselėjimą vertinu kaip svarbią priemonę stiprinti komandą, skatinti motyvaciją ir bendruomeniškumo jausmą.“ (T5)
		„Labai svarbu būti kartu ir jaustis viena šeima“ (T7)
		„Pasiekimų šventimas ir tradicijų puoselėjimas vertinami kaip svarbi komandos vienybės, motyvacijos ir teigiamo mikroklimato stiprinimo priemonė.“ (T11)
		„Manau, kad šventės ir ritualai stiprina identitetą, kuria pozityvią emocinę atmosferą ir padeda komandos nariams jaustis vertinamiems.“ (T16)

Analizuojant 17 lentelės duomenis matyti, kad organizacijos kultūra pirmiausia stiprinama per bendras veiklas ir visų bendruomenės narių įsitraukimą. Informantai pabrėžia aktyvų dalyvavimą ir bendrų patirčių kūrimą: „Per tradicijas, bendras veiklas, projektus ir inovacijas.“ (T1), „Bendruomeniškumą stiprinu skatindama bendras veiklas [...] ir visų narių įsitraukimą [...]“ (T3), „[...] įtraukiant pedagogus, vaikus ir tėvus į bendras veiklas [...]“ (T5), „[...] siekiu, kad darbuotojai jaustųsi įtraukti, vertinami ir motyvuoti [...]“ (T6), „Skatinu komandą aktyviai dalyvauti bendruose renginiuose [...]“ (T8). Tai rodo, kad bendruomeniškumas kuriamas per aktyvų dalyvavimą ir bendras veiklas.

Kitas svarbus aspektas – tradicijų ir inovacijų derinimas. Informantai akcentuoja, kad tradicijos suteikia stabilumo ir tapatumo jausmą, o inovacijos leidžia organizacijai tobulėti: „[...] tradicijas išlaikydama svarbiausius renginius [...] o inovacijas palaikau [...]“ (T3), „Skatiname [...] tradicines šventes [...] Kartu drąsiname išbandyti naujas praktikas [...]“ (T4), „[...] Tradicijas palaikau [...] o inovacijas – skatindamas kūrybiškumą [...]“ (T5), „Tradicijas išlaikau kaip tapatybės [...] o inovacijas

– kaip būdą augti [...]“ (T8), „Suderinu tradicijas su naujovėmis [...]“ (T16). Tai leidžia teigti, kad organizacijos kultūra vystoma išlaikant pusiausvyrą tarp tęstinumo ir pokyčių.

Analizė taip pat išryškina pedagogų bendradarbiavimo svarbą. Informantai pabrėžia projektinę veiklą ir patirties dalijimąsi: „Organizuojame praktikos pasidalijimus ir bendrus projektus.“ (T1), „[...] dalijimosi patirtimi susitikimus ir komandinius projektus.“ (T3), „Per bendrus projektus [...] praktikos pasidalijimą.“ (T4), „Bendri renginiai, projektai, diskusijos [...]“ (T9), „Organizuoju komandinius projektus [...] dalijimosi praktika sesijas [...]“ (T16). Tai rodo, kad bendradarbiavimas yra svarbi organizacinės kultūros dalis.

Reikšminga vieta tenka tradicijų ir pasiekimų šventimo svarbai. Informantai pabrėžia jų poveikį komandai: „Tai vienija ir stiprina pasitikėjimą ir motyvaciją.“ (T1), „Tai vienija, suteikia bendrumo jausmą [...]“ (T4), „[...] svarbi priemonė stiprinti komandą [...]“ (T5), „Labai svarbu būti kartu ir jaustis viena šeima“ (T7), „[...] svarbi komandos vienybės [...] priemonė.“ (T11), „[...] šventės ir ritualai stiprina identitetą [...]“ (T16). Tai leidžia teigti, kad šios praktikos prisideda prie teigiamos emocinės aplinkos kūrimo. Apibendrinant galima teigti, kad organizacijos kultūra stiprinama per bendruomeniškumo puoselėjimą, tradicijų ir inovacijų derinimą, pedagogų bendradarbiavimo skatinimą bei pasiekimų šventimą, kas formuoja stiprų bendrumo jausmą ir teigiamą mikroklimatą.

Pokyčių valdymas

18 lentelėje pateikta analizė atskleidžia, kaip organizacijose planuojami ir įgyvendinami pokyčiai, siekiant mažinti darbuotojų pasipriešinimą ir didinti jų įsitraukimą į pokyčių procesą.

Lentelė nr. 18

Pokyčių įgyvendinimo ir darbuotojų įsitraukimo stiprinimo praktikos

Kategorija	Subkategorija	Teiginiai
Pokyčių valdymas mažinant pasipriešinimą ir stiprinant įsitraukimą	1. Pokyčių poreikio ir naudos pagrindimas	„Aiškinu pokyčių naudą, įtraukiu komandą ir suteikiu palaikymą.“ (T1)
		„[...] suvokti, kodėl tas pokytis yra daromas.“ (T2)
		„Pokyčių svarbą paaiškinu aiškiai įvardydamas jų tikslą, naudą ir poveikį kasdieniam darbui.“ (T3)
		„Kalbu apie naudą vaikams, darbo palengvinimą, profesinę naudą.“ (T4)
		„[...] kokią problemą jie sprendžia ir kokią naudą atneš tiek pedagogams, tiek vaikams.“ (T5)
		„Pabrėžiu, kaip pokyčiai gali palengvinti darbą, padidinti efektyvumą [...]“ (T10)
	2. Pokyčių planavimas ir įgyvendinimas etapais	„Pokyčius diegiu palaipsniui [...]“ (T4)
		„Pokyčius planuoju aiškiai apibrėždamas tikslus, etapų eigą ir numatomus rezultatus.“ (T5)
		„[...] siekiu juos planuoti ir įgyvendinti struktūruotai [...]“ (T6)
		„Pokyčius įgyvendinu etapais, kad jie būtų aiškūs ir valdomi.“ (T8)
	3. Komandos įtraukimas ir	„Pokyčius pristatau palaipsniui [...]“ (T16)
		„[...] žmones kuo anksčiau supažindinti ir įtraukti į pokyčio diegimą“ (T2)

	pasipriešinimo mažinimas	„Įgyvendinant juos įtraukiu komandą į diskusijas, iš klausau nuomonę [...]“ (T5)
		„[...] darbuotojams erdvę klausti, siūlyti, išsakyti dvejones.“ (T8)
		„Leidžiu pedagogams užduoti klausimus, išsakyti abejones [...]“ (T10)
		„Paaiškinu priežastis ir naudą, įtraukiu komandą į diskusijas [...]“ (T14)
	4. Pedagogų palaikymas pokyčių metu	„[...] teikdama aiškią informaciją, nuoseklų grįžtamąjį ryšį ir emocinį palaikymą.“ (T3)
		„Suteikiu resursus, mokymus, padrąšinimą ir laiko prisitaikyti.“ (T4)
		„Skiriu dėmesio jų emociniams poreikiams, iš klausau, padrąsinu [...]“ (T5)
		„Kartu su pedagogais einu pokyčio įgyvendinimo keliu [...]“ (T10)
		„Teikiu metodinę, emocinę ir organizacinę pagalbą [...]“ (T16)
	5. Pokyčių stebėseną, refleksiją ir grįžtamąsias ryšys	„[...] numatyti pokyčio sėkmės kriterijus: pokyčio įsisavinimo imtį, greitį ir kokybę.“ (T2)
		„[...] organizuoju reguliarias tarpinio įsivertinimo refleksijas [...]“ (T8)
		„[...] nuolat kalbame, diskutuojame, analizuojame, kas pavyko, ką reikia tobulinti.“ (T10)
		„[...] reguliariai tikriname pažangą.“ (T14)
		„[...] užtikrinu nuolatinį grįžtamąjį ryšį.“ (T16)

Analizuojant 18 lentelės duomenis matyti, kad pokyčių įgyvendinimas pirmiausia grindžiamas aiškiu jų poreikio ir naudos pagrindimu. Informantai akcentuoja, kad svarbu suprasti pokyčių prasmę: „Aiškinu pokyčių naudą, įtraukiu komandą ir suteikiu palaikymą.“ (T1), „[...] suvokti, kodėl tas pokytis yra daromas.“ (T2), „Pokyčių svarbą paaiškinu aiškiai įvardydamą jų tikslą, naudą ir poveikį kasdieniam darbui.“ (T3), „Kalbu apie naudą vaikams [...]“ (T4), „[...] kokią problemą jie sprendžia [...]“ (T5). Tai rodo, kad pokyčių priėmimas glaudžiai siejamas su jų supratimu ir prasmingumu. Kita svarbi kryptis – nuoseklus ir struktūruotas pokyčių planavimas. Informantai pabrėžia etapinio įgyvendinimo svarbą: „Pokyčius diegiu palaipsniui [...]“ (T4), „Pokyčius planuoju aiškiai apibrėždamas tikslus [...]“ (T5), „[...] planuoti ir įgyvendinti struktūruotai [...]“ (T6), „Pokyčius įgyvendinu etapais [...]“ (T8), „Pokyčius pristatau palaipsniui [...]“ (T16). Tai leidžia teigti, kad pokyčių valdymas suvokiamas kaip nuoseklus procesas.

Analizė taip pat atskleidžia, kad svarbus veiksnys yra komandos įtraukimas ir dialogo skatinimas. Informantai pabrėžia, kad įsitraukimas mažina pasipriešinimą: „[...] įtraukti į pokyčio diegimą“ (T2), „Įgyvendinant juos įtraukiu komandą į diskusijas [...]“ (T5), „[...] darbuotojams erdvę klausti [...]“ (T8), „Leidžiu pedagogams užduoti klausimus [...]“ (T10), „[...] įtraukiu komandą į diskusijas [...]“ (T14). Tai rodo, kad dalyvavimas pokyčių procese yra esminis jų sėkmei. Ne mažiau svarbus yra pedagogų palaikymas pokyčių metu. Informantai akcentuoja įvairias pagalbos formas: „[...] teikdama aiškią informaciją [...] ir emocinį palaikymą.“ (T3), „Suteikiu resursus, mokymus [...] ir laiko prisitaikyti.“ (T4), „Skiriu dėmesio jų emociniams poreikiams [...]“ (T5), „Kartu su pedagogais einu

pokyčio įgyvendinimo keliu [...]“ (T10), „Teikiu metodinę, emocinę ir organizacinę pagalbą [...]“ (T16). Tai leidžia teigti, kad palaikymas yra kompleksinis ir orientuotas į darbuotojų poreikius.

Didelis dėmesys tenka pokyčių stebėsenai ir refleksijai. Informantai pabrėžia nuolatinio vertinimo svarbą: „[...] numatyti pokyčio sėkmės kriterijus [...]“ (T2), „[...] organizuoju reguliarias [...] refleksijas [...]“ (T8), „[...] analizuojame, kas pavyko [...]“ (T10), „[...] reguliariai tikriname pažangą.“ (T14), „[...] užtikrinu nuolatinę grįžtamąją ryšį.“ (T16). Tai rodo, kad pokyčių procesas yra nuolat vertinamas ir koreguojamas. Apibendrinant galima teigti, kad efektyvus pokyčių valdymas organizacijoje grindžiamas aiškiu pokyčių pagrindimu, nuosekliu planavimu, darbuotojų įtraukimu, kompleksiniu palaikymu bei nuolatine stebėseną ir refleksija.

Konfliktų valdymas

19 lentelėje pateikta analizė atskleidžia, kaip organizacijose sprendžiami konfliktai, užtikrinant pagarbų dialogą, nešališkumą ir orientaciją į konstruktyvų problemų sprendimą.

Lentelė nr. 19

Konfliktų sprendimo ir konstruktyvaus dialogo organizavimo praktikos

Kategorija	Subkategorija	Teiginiai
Konfliktų valdymas užtikrinant pagarbų dialogą	1. Konfliktų sprendimas per dialogą ir visų pusių išsklausymą	„Per pagarbų dialogą, išsklausymą ir konstruktyvius sprendimus.“ (T1)
		„Konfliktus sprendžiu remdamasi ramiu, pagarbiu dialogu [...] Išsklausau visas puses [...]“ (T3)
		„Kiekvieną konfliktą pradedu nuo išsklausymo abiejų pusių.“ (T4)
		„[...] suteikiu visoms pusėms galimybę išsakyti savo nuomonę ir jausmus [...]“ (T8)
		„Išsklausome abiejų pusių, ieškome bendrų sprendimų [...]“ (T9)
	2. Nešališkumo užtikrinimas remiantis faktais ir taisyklėmis	„Remiuosi faktais, ne emocijomis.“ (T1)
		„Nešališkumą užtikrinu vertindama situaciją pagal faktus [...]“ (T3)
		„Vertinu tik faktus ir elgesį, o ne asmenybes.“ (T4)
		„[...] sprendimus remdamasis faktais, aiškiais kriterijais ir vienodais standartais [...]“ (T5)
		„[...] remiuosi įstaigos taisyklėmis, etikos principais ir įrodymais [...]“ (T8)
	3. Orientacija į problemos sprendimą, o ne kaltinimą	„Padedu identifikuoti sprendimus, o ne kaltininkus.“ (T1)
		„[...] nukreipdama dėmesį į sprendimus, o ne kaltinimus.“ (T3)
		„Klausiu: „Ko jums reikia, kad situacija pagerėtų?““ (T4)
		„[...] orientaciją į rezultatą, o ne kaltinimus.“ (T5)
		„Fokusuojamės į sprendimus, o ne kaltinimus.“ (T14)
	4. Konstruktyvaus dialogo ir bendrų sprendimų skatinimas	„[...] kartu ieškome sprendimų, atitinkančių bendrus interesus.“ (T3)
		„[...] kad abi pusės rastų bendrą sprendimą.“ (T4)
		„[...] darbuotojai gali atvirai įvardyti problemas ir siūlyti sprendimus.“ (T5)
		„[...] sprendimų paieška kartu: įtraukiu visas puses [...]“ (T8)
		„[...] diskutuojame, ieškome alternatyvų [...]“ (T14)
	5. Konfliktų prevencija ir valdymo proceso tobulinimas	„Konfliktą reikėtų spręsti kuo greičiau [...]“ (T2)
		„[...] padedu įvardyti esminius nesutarimo taškus [...]“ (T3)
		„[...] refleksija po konflikto [...] ką galime patobulinti ateityje.“ (T8)
		„[...] neignoruoti įtampas ar nesutarimų [...]“ (T10)

		„[...] jei konfliktas kilo dėl proceso klaidos, aš koreguoju įstaigos taisykles [...]“ (T12)
--	--	--

Analizuojant 19 lentelės duomenis matyti, kad konfliktų sprendimo pagrindas yra dialogas ir visų pusių išklausymas. Informantai akcentuoja atvirą komunikaciją ir bendrų sprendimų paiešką: „Per pagarbų dialogą, išklausimą ir konstruktyvius sprendimus.“ (T1), „Konfliktus sprendžiu remdamasi ramiu, pagarbiu dialogu [...] Išklausu visas puses [...]“ (T3), „Kiekvieną konfliktą pradedu nuo išklausymo abiejų pusių.“ (T4), „[...] suteikiu visoms pusėms galimybę išsakyti savo nuomonę ir jausmus [...]“ (T8), „Išklausime abiejų pusių, ieškome bendrų sprendimų [...]“ (T9). Tai rodo, kad dialogas suvokiamas kaip esminė konflikto sprendimo prielaida.

Svarbus aspektas – nešališkumo užtikrinimas. Informantai pabrėžia objektyvumo principų laikymąsi: „Remiuosi faktais, ne emocijomis.“ (T1), „Nešališkumą užtikrinu vertindama situaciją pagal faktus [...]“ (T3), „Vertinu tik faktus ir elgesį, o ne asmenybes.“ (T4), „[...] sprendimus remdamasis faktais, aiškiais kriterijais ir vienodais standartais [...]“ (T5), „[...] remiuosi įstaigos taisyklėmis, etikos principais ir įrodymais [...]“ (T8). Tai leidžia teigti, kad konfliktų valdymas grindžiamas teisingumo ir objektyvumo principais. Analizė taip pat atskleidžia, kad konfliktų sprendime dominuoja orientacija į problemą, o ne į kaltinimą. Informantai akcentuoja sprendimų paiešką: „Padedu identifikuoti sprendimus, o ne kaltininkus.“ (T1), „[...] nukreipdama dėmesį į sprendimus, o ne kaltinimus.“ (T3), „Klausiu: „Ko jums reikia, kad situacija pagerėtų?““ (T4), „[...] orientaciją į rezultatą, o ne kaltinimus.“ (T5), „Fokusuojamės į sprendimus, o ne kaltinimus.“ (T14). Tai rodo konstruktyvų požiūrį į konfliktų sprendimą.

Kita reikšmingas aspektas – konstruktyvaus dialogo ir bendrų sprendimų skatinimas. Informantai pabrėžia bendradarbiavimo svarbą: „[...] kartu ieškome sprendimų, atitinkančių bendrus interesus.“ (T3), „[...] kad abi pusės rastų bendrą sprendimą.“ (T4), „[...] darbuotojai gali atvirai įvardyti problemas ir siūlyti sprendimus.“ (T5), „[...] sprendimų paieška kartu: įtraukiu visas puses [...]“ (T8), „[...] diskutuojame, ieškome alternatyvų [...]“ (T14). Tai leidžia teigti, kad konfliktai sprendžiami bendradarbiaujant. Taip pat svarbi yra konfliktų prevencija ir nuolatinis valdymo tobulinimas. Informantai akcentuoja savalaikį reagavimą ir refleksiją: „Konfliktą reikėtų spręsti kuo greičiau [...]“ (T2), „[...] padedu įvardyti esminius nesutarimo taškus [...]“ (T3), „[...] refleksija po konflikto [...] ką galime patobulinti ateityje.“ (T8), „[...] neignoruoti įtampas ar nesutarimų [...]“ (T10), „[...] jei konfliktas kilo dėl proceso klaidos, aš koreguoju įstaigos taisykles [...]“ (T12). Tai rodo, kad konfliktai suvokiami kaip galimybė tobulinti organizacijos procesus. Apibendrinant galima teigti, kad efektyvus konfliktų valdymas organizacijoje grindžiamas pagarbiu dialogu, objektyvumu, orientacija į sprendimus,

bendradarbiavimu ir nuolatine refleksija, leidžiančia tobulinti tiek tarpusavio santykius, tiek organizacinius procesus.

Administraciniai gebėjimai

Lentelėje pateikta analizė leidžia atskleisti, kaip vadovai organizuoja darbą, paskirsto atsakomybes ir užtikrina veiklos efektyvumą per planavimą, kontrolę bei nuolatinę proceso priežiūrą.

Lentelė 20

Darbo organizavimo ir atsakomybių paskirstymo praktikos

Kategorija	Subkategorija	Teiginiai
Administracinių gebėjimų raiška planuojant darbą ir paskirstant atsakomybes	1. Darbo planavimas pagal tikslus, prioritetus ir terminus	„Darbą planuoju remdamasi aiškiais tikslais, terminais ir prioritetais.“ (T2)
		„Darbą planuoju aiškiai apibrėždamas prioritetus, tikslus ir veiklų etapus, kad visa komanda žinotų kryptį ir laukiamus rezultatus.“ (T4)
		„Darbą planuoju remdamasis(-i) aiškiais tikslų ir prioritetų principais.“ (T8)
		„Keliame artimiausius, nedidelius tikslus, planuojame-nustatome laiką, pasidaliname veiklomis, atsakomybėmis (pagal pareigas, gebėjimus)“ (T9)
		„Naudoju metinius ir savaitinius planus, aiškiai paskirstau užduotis pagal kompetencijas [...]“ (T16)
	2. Atsakomybių paskirstymas pagal kompetencijas, stiprybes ir darbo krūvį	„Atsakomybes paskirstau pagal pedagogų kompetencijas, stiprybes ir darbo krūvį [...]“ (T2)
		„Atsakomybes skirstau pagal darbuotojų stiprybes, patirtį ir kompetencijas.“ (T3)
		„Atsakomybes paskirstau pagal darbuotojų kompetencijas, stiprias puses ir patirtį [...]“ (T4)
		„[...] paskirstau atsakomybes, atsižvelgdamas(-a) į kiekvieno pedagogo kompetencijas, patirtį ir interesus.“ (T8)
		„Geraį pažystų komanda, žinau, koks žmogus ką moka ir ką nori daryti.“ (T15)
	3. Darbo proceso rezultatyvumo vertinimas pagal tikslus, rodiklius ir grįžtamąjį ryšį	„Darbo proceso rezultatyvumą vertinu pagal aiškius rodiklius, veiklų įgyvendinimą ir pasiektus tikslus.“ (T2)
		„Per grįžtamąjį ryšį, ugdymo rodiklius, susitarimų įgyvendinimą ir atkuriamąją analizę.“ (T3)
		„Darbo proceso rezultatyvumą vertinu analizuodamas, ar pasiekti suplanuoti tikslai, kaip vykdomos užduotys ir kokią naudą jos teikia vaikams bei įstaigai.“ (T4)
		„Rezultatyvumą matuoju lygindama pasiektus rezultatus su numatytais tikslais, veiklos planų uždaviniais ir ugdymo kokybės kriterijais.“ (T10)
		„Analizuoju veiklų rezultatus, kaupiu duomenis, stebiu pasiektų tikslų rodiklius ir atlieku periodinę veiklos analizę.“ (T16)
	4. Terminų ir susitarimų laikymosi užtikrinimas	„Aiškiai įvardiju atsakomybes, terminus, pasirūpinu, kad darbuotojai turėtų viską, ko reikia užduočiai atlikti.“ (T3)
		„Užtikrinu terminų ir susitarimų laikymąsi aiškiai nustatydamas užduotis, atsakomybes ir konkrečias datas.“ (T4)
		„Planuojant visus darbus yra nustatomas terminas, kada darbas turi būti atliktas ir kas yra atsakingas už šį darbą.“ (T6)
		„Terminų laikymąsi užtikrinu aiškia darbo struktūra, dokumentavimu ir nuolatiniu komunikacijos palaikymu.“ (T8)

		„Naudoju aiškų grafiką, nuolat primenu svarbius terminus, o komandos susitarimus dokumentuojame, kad visi žinotų savo atsakomybes.“ (T16)
	5. Darbo eigos stebėseną, koordinavimą ir koregavimą	„Reguliariai stebiu proceso eigą, teikiu palaikymą ir koreguoju planus pagal situacijas, kad veikla išliktų efektyvi ir nuosekli.“ (T2) „Nuolat seku procesą ir, prireikus, suteikiu pagalbą.“ (T3) „Reguliariai stebiu eigą, teikiu grįžtamąjį ryšį ir, jei reikia, koreguoju veiklas [...]“ (T4) „Stebime, koreguojame, konsultuojame, koordinuojame, aptariame“ (T9) „[...] vyksta nuolatiniai, kartais ne visiems matomi procesai: duomenų rinkimas, analizė, priežiūra, kontrolė ir refleksija.“ (T10)

Remiantis tyrimo duomenimis, darbo planavimas grindžiamas aiškiais tikslais, prioritetais ir terminais. Informantai pabrėžia kryptingą veiklos organizavimą: „Darbą planuoju remdamasi aiškiais tikslais, terminais ir prioritetais.“ (T2), „Darbą planuoju aiškiai apibrėždamas prioritetus, tikslus ir veiklų etapus, kad visa komanda žinotų kryptį ir laukiamus rezultatus.“ (T4), „Darbą planuoju remdamasis(-i) aiškiais tikslų ir prioritetų principais.“ (T8), „Keliame artimiausius, nedidelius tikslus, planuojame-nustatome laiką, pasidaliname veiklomis, atsakomybėmis (pagal pareigas, gebėjimus)“ (T9), „Naudoju metinius ir savaitinius planus, aiškiai paskirstau užduotis pagal kompetencijas [...]“ (T16). Tai rodo sistemingą ir nuoseklų planavimo procesą.

Atsakomybių paskirstymas siejamas su darbuotojų kompetencijomis, stiprybėmis ir darbo krūviu. Informantai akcentuoja individualų požiūrį į komandą: „Atsakomybes paskirstau pagal pedagogų kompetencijas, stiprybes ir darbo krūvį [...]“ (T2), „Atsakomybes skirstau pagal darbuotojų stiprybes, patirtį ir kompetencijas.“ (T3), „Atsakomybes paskirstau pagal darbuotojų kompetencijas, stipriąsias puses ir patirtį [...]“ (T4), „[...] paskirstau atsakomybes, atsižvelgdamas(-a) į kiekvieno pedagogo kompetencijas, patirtį ir interesus.“ (T8), „Gera pažystų komanda, žinau, koks žmogus ką moka ir ką nori daryti.“ (T15). Tai leidžia teigti, kad efektyvus darbo organizavimas grindžiamas darbuotojų potencialo išnaudojimu.

Svarbus aspektas – darbo proceso rezultatyvumo vertinimas. Informantai nurodo, kad vertinimas grindžiamas tiek kiekybiniais, tiek kokybiniais rodikliais: „Darbo proceso rezultatyvumą vertinu pagal aiškius rodiklius, veiklų įgyvendinimą ir pasiektus tikslus.“ (T2), „Per grįžtamąjį ryšį, ugdymo rodiklius, susitarimų įgyvendinimą ir atkuriamąją analizę.“ (T3), „Darbo proceso rezultatyvumą vertinu analizuodamas, ar pasiekti suplanuoti tikslai, kaip vykdomos užduotys ir kokią naudą jos teikia vaikams bei įstaigai.“ (T4), „Rezultatyvumą matuoju lygindama pasiektus rezultatus su numatytais tikslais, veiklos planų uždaviniais ir ugdymo kokybės kriterijais.“ (T10), „Analizuoju veiklų rezultatus, kaupiu duomenis, stebiu pasiektų tikslų rodiklius ir atlieku periodinę veiklos analizę.“ (T16). Tai rodo nuoseklų rezultatų stebėjimą ir analizę.

Terminų ir susitarimų laikymasis užtikrinamas aiškia struktūra ir nuolatine kontrole. Informantai pabrėžia planavimo, komunikacijos ir atsakomybės svarbą: „Aiškiai įvardiju atsakomybes, terminus, pasirūpinu, kad darbuotojai turėtų viską, ko reikia užduočiai atlikti.“ (T3), „Užtikrinu terminų ir susitarimų laikymąsi aiškiai nustatydamas užduotis, atsakomybes ir konkrečias datas.“ (T4), „Planuojant visus darbus yra nustatomas terminas, kada darbas turi būti atliktas ir kas yra atsakingas už šį darbą.“ (T6), „Terminų laikymąsi užtikrinu aiškia darbo struktūra, dokumentavimu ir nuolatinio komunikacijos palaikymu.“ (T8), „Naudoju aiškų grafiką, nuolat primenu svarbius terminus, o komandos susitarimus dokumentuoju, kad visi žinotų savo atsakomybes.“ (T16).

Veiklos efektyvumas palaikomas nuolat stebint darbo eigą ir ją koreguojant. Informantai akcentuoja koordinavimo ir pagalbos svarbą: „Reguliariai stebiu proceso eigą, teikiu palaikymą ir koreguoju planus pagal situacijas, kad veikla išliktų efektyvi ir nuosekli.“ (T2), „Nuolat seku procesą ir, prireikus, suteikiu pagalbą.“ (T3), „Reguliariai stebiu eigą, teikiu grįžtamąjį ryšį ir, jei reikia, koreguoju veiklas [...]“ (T4), „Stebime, koreguojame, konsultuojame, koordinuojame, aptariame“ (T9), „[...] vyksta nuolatiniai, kartais ne visiems matomi procesai: duomenų rinkimas, analizė, priežiūra, kontrolė ir refleksija.“ (T10). Tai rodo, kad administraciniai gebėjimai apima ne tik planavimą, bet ir nuolatinį proceso valdymą.

Apibendrinant galima teigti, kad efektyvus darbo planavimas ir atsakomybių paskirstymas grindžiamas aiškia struktūra, darbuotojų kompetencijų išnaudojimu, nuolatine stebėsena bei grįžtamuoju ryšiu, užtikrinančiu veiklos kokybę ir organizacijos tikslų įgyvendinimą.

Vadovų ir pedagogų požiūrių palyginimas

Poskyryje lyginami pedagogų ir vadovų požiūriai, siekiant atskleisti, kuriose srityse jų vertinimai sutampa, o kuriose išryškėja skirtumai. Toks palyginimas leidžia geriau suprasti lyderystės modelių raiškos stiprybes, įtampas ir tobulinimo galimybes.

Vizija ir kryptingumas

Kiekybinio tyrimo rezultatai rodo, kad vizijos ir kryptingumo aspektas pedagogų yra vertinamas gana aukštai ($M = 4,58$), tačiau statistiškai reikšmingų skirtumų tarp skirtingos darbo patirties grupių nenustatyta ($p = 0,065$). Tai leidžia teigti, kad vizijos suvokimas organizacijose yra gana vienodas ir stabilus, nepriklausomai nuo pedagogų profesinės patirties. Kokybinio tyrimo duomenys atskleidžia, kad vadovai vizijos kūrimą suvokia kaip kompleksinį, analitinį ir kolegialų procesą. Jie pabrėžia duomenimis grįstą sprendimų priėmimą, bendruomenės įtraukimą bei nuoseklią komunikaciją: „Vizijos formulavimas jokių būdu negali būti vienašalis vadovo veiksmas“ (T12), „Pedagogai aktyviai dalyvauja kuriant įstaigos viziją“ (T7). Taip pat išryškėja nuolatinis vizijos susiejimas su praktine veikla ir jos įgyvendinimo

stebėseną. Lyginant šiuos rezultatus galima daryti išvadą, kad nors pedagogai vizijos aspektą vertina teigiamai, jų vertinimai labiau atspindi galutinį rezultatą (aiškią kryptį), o ne patį kūrimo procesą. Tuo tarpu vadovai akcentuoja būtent procesinį įtrauktį. Tai leidžia daryti prielaidą, kad pedagogų vertinimuose labiau atsispindi vizijos aiškumas, o ne pats jos kūrimo procesas.

Transformacinė lyderystė

Kiekybinio tyrimo duomenys rodo, kad transformacinė lyderystė yra vienas stipriausiai išreikštų aspektų ($M = 4,57$), o jos raiška reikšmingai didėja didėjant darbo patirčiai ($p = 0,028$). Be to, nustatytos labai stiprios koreliacijos su kitais lyderystės komponentais (ypač su įgalinimu ir vizija), kas leidžia šį modelį laikyti centriniu. Kokybiniai duomenys išsamiai atskleidžia, kaip ši lyderystė realizuojama praktikoje. Vadovai akcentuoja kūrybiškumo skatinimą, pasitikėjimo kūrimą, autonomijos suteikimą bei pedagogų įtraukimą į sprendimų priėmimą: „Skatinu laisvę kurti, išbandyti naujas idėjas“ (T1), „Deleguoju atsakomybes ir pasikliauju pedagogų kompetencija“ (T1). Taip pat ryškus motyvacijos stiprinimas per darbo prasmės akcentavimą. Šioje srityje pastebimas aiškus sutapimas – pedagogai transformacinę lyderystę ne tik atpažįsta, bet ir vertina itin palankiai, o vadovų pasisakymai patvirtina aktyvų šio modelio taikymą. Tai rodo nuoseklų transformacinės lyderystės raiškos pasireiškimą organizacijose.

Dalyvavimo lyderystė

Kiekybiniai rezultatai rodo, kad dalyvavimo lyderystė vertinama palankiai ($M = 4,50$), o skirtumai tarp skirtingos patirties grupių yra statistiškai reikšmingi ($p = 0,014$). Tai leidžia teigti, kad dalyvavimo galimybės yra labiau pastebimos ar vertinamos labiau patyrusių pedagogų. Kokybiniai duomenys išryškina konkrečius dalyvavimo mechanizmus: diskusijas, darbo grupes, apklausas, kolegialų sprendimų priėmimą. Vadovai teigia: „Visi sprendimai priimami kolegialiai“ (T7), „Sprendimai priimami bendru sutarimu“ (T10). Vis dėlto, nors vadovai akcentuoja kolegialumą kaip įprastą praktiką, rezultatai rodo, kad dalyvavimo lyderystė skirtingų pedagogų grupių yra vertinama nevienodai. Tai leidžia daryti išvadą, kad dalyvavimo lyderystė organizacijose egzistuoja, tačiau jos įgyvendinimo nuoseklumas gali skirtis priklausomai nuo darbuotojų patirties ar pozicijos.

Įgalinimo lyderystė

Kiekybiniai rezultatai rodo aukštą įgalinimo vertinimą ($M = 4,59$) bei statistiškai reikšmingus skirtumus pagal patirtį ($p = 0,010$). Taip pat nustatytos stiprios koreliacijos su kitomis lyderystės dimensijomis, kas rodo šio modelio svarbą. Kokybiniai duomenys detalizuoja įgalinimo turinį: pedagogų profesinio tobulėjimo skatinimas, savarankiškumo stiprinimas, individualus augimo planavimas, nuolatinis grįžtamasis ryšys. Vadovai pabrėžia: „Suteikiu erdvės savarankiškai priimti sprendimus“ (T3),

„Padedu pedagogams kelti ir pasiekti profesinius tikslus“ (T3). Šioje srityje pastebimas aiškus suderinamumas – pedagogai įgalinimą vertina aukštai, o vadovų praktikos rodo sistemingą jo įgyvendinimą. Tai leidžia teigti, kad įgalinimo lyderystė yra ryškiai išreikšta pedagogų vertinimuose.

Emocinis vadovavimas

Kiekybiniai duomenys rodo aukštą emocinio vadovavimo vertinimą ($M = 4,51$) ir reikšmingus skirtumus pagal patirtį ($p = 0,040$). Kokybiniai duomenys atskleidžia, kad emocinis vadovavimas grindžiamas vadovo emocine savikontrolė, empatija, psichologinio saugumo kūrimu ir konstruktyviu konfliktų sprendimu. Vadovai teigia: „Kuriu palaikančią emocinę aplinką“ (T3), „Pirmiausia – klausausi“ (T8). Lyginant rezultatus matyti aiškus sutapimas – pedagogai teigiamai vertina emocinį klimatą, o vadovų praktika rodo aktyvų jo kūrimą. Tai rodo, kad emocinio vadovavimo aspektas yra nuosekliai aukštai vertinamas.

Komunikacija

Kiekybiniai rezultatai rodo aukštą komunikacijos vertinimą ($M = 4,57$) bei statistiškai reikšmingus skirtumus pagal patirtį ($p = 0,009$). Kokybiniai duomenys išryškina komunikacijos daugialypiškumą: aiškų informacijos perdavimą, grįžtamojo ryšio kultūrą, įvairių kanalų naudojimą ir dialogo skatinimą. Vadovai pabrėžia: „Informacija turi būti pateikiama aiškiai“ (T2), „Grįžtamąjį ryšį teikiu reguliariai“ (T3). Nors bendras vertinimas yra aukštas, skirtumai pagal patirtį rodo, kad komunikacijos kokybė gali būti nevienodai patiriama. Tai leidžia daryti prielaidą, kad komunikacijos vertinimas gali skirtis priklausomai nuo pedagogų patirties.

Organizacijos kultūra ir etinė lyderystė

Kiekybiniai rezultatai rodo aukštus šių sričių įvertinius bei reikšmingus skirtumus pagal patirtį. Kokybiniai duomenys atskleidžia, kad organizacijos kultūra ir etinė lyderystė kuriama per pagarbą, bendradarbiavimą, atvirumą ir refleksiją. Vadovų praktikos rodo kryptingą šių vertybių puoselėjimą. Šiose srityse taip pat matomas bendras suderinamumas, tačiau patirties įtaka rodo, kad šie aspektai aukščiau vertinami didesnę darbo patirtį turinčių pedagogų.

Administraciniai gebėjimai

Kiekybiniai duomenys rodo, kad administraciniai gebėjimai neturi statistiškai reikšmingų skirtumų ($p = 0,195$), o jų vertinimas išlieka stabilus. Kokybiniam tyrimui ši sritis nėra taip plačiai išskirta, kas leidžia manyti, kad administraciniai gebėjimai nėra pagrindinis lyderystės vertinimo kriterijus. Didesnis dėmesys skiriamas santykiniais ir procesiniais aspektams (bendradarbiavimui, įgalinimui, emociniam klimatui).

Apibendrinant galima teigti, kad stipriausias sutapimas tarp pedagogų ir vadovų požiūrių nustatytas transformacinės, įgalinančios ir emocinės lyderystės srityse. Daliniai skirtumai išryškėja vizijos ir dalyvavimo lyderystės srityse, kur vadovų deklaruojama įtrauktis ne visada vienodai atsispindi pedagogų vertinimuose. Darbo patirtis yra reikšmingas veiksnys – kuo ji didesnė, tuo aukščiau vertinama lyderystės raiška. Taigi, tyrimo rezultatai rodo, kad lyderystės modeliai pedagogų vertinimuose pasižymi aukštais įverčiais, tačiau išlieka poreikis siekti nuoseklesnio lyderystės modelių raiškos skirtingose pedagogų grupėse.

Diskusija ir Išvados

Analizuojant tyrimo rezultatus tampa akivaizdu, kad lyderystė ikimokyklinio ugdymo įstaigose nėra vienalytis reiškinys – ji atsiskleidžia per skirtingų modelių derinį, kuris realioje praktikoje persipina ir papildo vienas kitą. Šis faktas sutampa su teorinėje dalyje aptarta pozicija, kad šiuolaikinė lyderystė švietime vis dažniau suvokiama kaip kompleksinis socialinės įtakos procesas, o ne vien formali vadovo funkcija (Yukl ir Gardner, 2020; Leithwood ir kt., 2019).

Pirmiausia, tyrimo duomenys gana aiškiai rodo transformacinės lyderystės svarbą. Pedagogų vertinimai šioje srityje yra aukšti ($M = 4,57$), o didesnę darbo patirtį turintys respondentai ją vertina dar palankiau. Literatūroje ne kartą pabrėžiama, kad būtent transformacinė lyderystė yra siejama su darbuotojų motyvacija, įsitraukimu ir organizaciniais pokyčiais (Northouse, 2021; Bass ir Riggio, 2019). Kokybinio tyrimo rezultatai šį vaizdą dar labiau įtvirtina. Vadovai neapsiriboja vien vizijos deklaravimu – jie kalba apie kasdienes praktikas: kūrybiškumo skatinimą, galimybių suteikimą eksperimentuoti, pasitikėjimo kūrimą. Tokie pasisakymai leidžia manyti, kad transformacinė lyderystė čia nėra teorinė konstrukcija, o veikiau praktinis veikimo būdas, integruotas į organizacijos kasdienybę. Tai atliepia Ainscow ir kt. (2020) bei Bakker ir kt. (2023) išvadas, kad švietimo organizacijose lyderystė efektyviausia tada, kai ji pasireiškia per konkrečius veiksmus, o ne deklaracijas.

Ne mažiau svarbus aspektas – įgalinanti lyderystė. Kiekybiniai rezultatai rodo aukštus įgalinimo įverčius ($M = 4,59$), o jų ryšys su darbo patirtimi yra statistiškai reikšmingas. Tai leidžia daryti prielaidą, kad ilgesnė patirtis padeda geriau įvertinti arba labiau patirti įgalinančią aplinką. Kokybiniai duomenys šį aspektą dar labiau išryškina – vadovai kalba apie atsakomybės delegavimą, savarankiškumo skatinimą, individualius pokalbius ir profesinio augimo planavimą. Tai labai tiksliai atitinka Spreitzer (1995) apibrėžtą psichologinio įgalinimo sampratą, kuri apima prasmės, kompetencijos, savarankiškumo ir poveikio dimensijas. Kitaip tariant, tyrimo rezultatai rodo, kad įgalinimas nėra tik teorinė idėja – jis realiai kuriamas per kasdienes vadovų sprendimus.

Trečias ryškus aspektas – dalyvaujamoji (pasidalytosios) lyderystė. Pedagogų vertinimai šioje srityje taip pat yra aukšti ($M = 4,50$), o interviu duomenys leidžia pastebėti, kaip tai vyksta praktikoje: per diskusijas, darbo grupes, bendrus sprendimus. Reikia pažymėti, kad sprendimų priėmimas dažnai apibūdinamas kaip kolegialus, o ne hierarchinis, kas atitinka Harris ir Muijs (2015) bei Bush (2020) teiginius, kad šiuolaikinė švietimo lyderystė vis labiau remiasi atsakomybės pasidalijimu.

Emocinės ir etinės lyderystės aspektai tyrime taip pat svarbūs. Pedagogai juos vertina gana aukštai (atitinkamai $M = 4,51$ ir $M = 4,51$), o interviu medžiagoje nuolat kartojasi tokie motyvai kaip palaikymas, saugios aplinkos kūrimas, refleksija. Tai leidžia teigti, kad organizacijose svarbus ne tik

rezultatas, bet ir santykiai. Šie rezultatai dera su Fullan (2020) mintimi, kad švietimo lyderystė neišvengiamai turi moralinį ir emocinį matmenį – ji susijusi su žmonėmis, o ne tik su procesais.

Analizuojant veiksnius, lemiančius lyderystės raišką, ryškiausias iš jų yra darbo patirtis. Kiekybinė analizė rodo, kad patirtis statistiškai reikšmingai siejasi su daugeliu lyderystės aspektų. Galima teigti, kad ilgiau dirbantys pedagogai ne tik geriau supranta organizacijos veikimą, bet ir labiau įsitraukia į jos procesus. Be to, kokybiniai duomenys leidžia išskirti ir kitus svarbius veiksnius: komunikaciją, pasitikėjimą, bendradarbiavimą, refleksijos kultūrą. Ši išvada sutampa su OECD (2021) ir European Commission (2025) įžvalgomis, kad lyderystė švietime priklauso nuo organizacinės aplinkos, o ne vien nuo vadovo savybių.

Apibendrinant galima teigti, kad tyrimo rezultatai ne tik patvirtina teorines prielaidas, bet ir parodo, kaip jos pasireiškia realiame kontekste. Lyderystė nėra vienas konkretus modelis – tai nuolat kintantis ir situacijai prisitaikantis procesas.

Išvados

1. Šiuolaikinių lyderystės modelių raiška ikimokyklinio ugdymo įstaigose vyksta kompleksiskai: transformacinė, įgalinanti, emocinė, etinė ir pasidalytosios lyderystės formos veikia kaip tarpusavyje susijusi sistema, kuri padeda užtikrinti organizacijos veiklos kokybę.

2. Tyrimas atskleidė, kad pedagogai lyderystės raišką vertina palankiai. Aukščiausiai vertinami transformacinės ir įgalinančios lyderystės aspektai. Nustatyta, kad darbo patirtis turi reikšmingą įtaką vertinimams – labiau patyrę pedagogai lyderystę vertina pozityviau.

3. Vadovų patirtys rodo, kad lyderystė įgyvendinama per konkrečias praktikas: pedagogų įtraukimą, atsakomybės delegavimą, profesinio augimo skatinimą ir nuolatinį grįžtamąjį ryšį. Lyderystė suvokiama kaip procesas, orientuotas į bendruomenės stiprinimą.

4. Palyginus pedagogų ir vadovų požiūrius paaiškėjo, kad jie iš esmės sutampa, tačiau akcentai šiek tiek skiriasi: vadovai daugiau dėmesio skiria strateginiams aspektams (vizijai, planavimui), o pedagogai – kasdienėms patirtims (komunikacijai, emociniam klimatui).

Šaltiniai

1. Ainscow, M. (2020). Promoting inclusion and equity in education: Lessons from international experiences. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 6(1), 7–16. <https://doi.org/10.1080/20020317.2020.1729587>
2. Amundsen, S., & Martinsen, Ø. L. (2014). Empowering leadership: Construct clarification, conceptualization, and validation of a new scale. *The Leadership Quarterly*, 25(3), 487–511. <https://doi.org/10.1016/j.leaqua.2013.11.009>
3. Andriani, S., Kesumawati, N., & Kristiawan, M. (2018). The influence of transformational leadership and work motivation on teachers performance. *International Journal of Scientific & Technology Research*, 7(7), 19–29. Prieiga per internetą: <https://www.ijstr.org/final-print/july2018/The-Influence-Of-The-Transformational-Leadership-And-Work-Motivation-On-Teachers-Performance.pdf>
4. Appelbaum, S. H., Degbe, M. C., MacDonald, O., & Nguyen-Quang, T. S. (2015). Organizational outcomes of leadership style and resistance to change: A theoretical perspective. *Industrial and Commercial Training*, 47(2), 73–80. <https://doi.org/10.1108/ICT-07-2013-0044>
5. Bakker, A. B., Hetland, J., Kjellevald Olsen, O., & Espevik, R. (2023). Daily transformational leadership: A source of inspiration for follower performance? *European Management Journal*, 41(5), 700–708. <https://doi.org/10.1016/j.emj.2022.04.004>
6. Baltrušaitienė, J., ir Stanikūnienė, B. (2020). Ikimokyklinės ugdymo įstaigos vadovo lyderystės ypatumai. *Technologijų ir verslo aktualijos*, 73–80. <https://tva.ktu.edu/wp-content/uploads/sites/312/2021/06/TVA-2020.pdf#page=74>
7. Bass, B. M. (1985). *Leadership and performance beyond expectations*. Free Press.
8. Bass, B. M., & Bass, R. (2009). *The Bass handbook of leadership: Theory, research, and managerial applications* (4th ed.). Free Press.
9. Bass, B. M., & Riggio, R. E. (2019). *Transformational leadership* (3rd ed.). Routledge. Prieiga per internetą: <https://www.scirp.org/reference/referencespapers?referenceid=4032301>
10. Benmira, S., & Agboola, M. (2021). Evolution of leadership theory. *BMJ Leader*, 5(1), 3–5. <https://bmjleader.bmj.com/content/leader/5/1/3.full.pdf>
11. Brandišauskienė, A., Česnavičienė, J., Brėdikytė, M., & Sabaliauskienė, R. (2024). The quality of early childhood curricula and distributed leadership in Lithuanian ECEC institutions. *Education Sciences*, 14(2), 166. <https://doi.org/10.3390/educsci14020166>

12. Braževičiūtė, E. (2025). *Mokyklos vadovo pasirinkto lyderystės stiliaus įtaka mokytojų motyvacijai* (Magistro baigiamasis darbas). Mykolo Romerio universitetas.
13. Burns, J. M. (1978). *Leadership*. Harper & Row.
14. Bush, T. (2020). *Theories of educational leadership and management* (5th ed.). SAGE Publications. Prieiga per internetą: <http://diglib.globalcollege.edu.et:8080/xmlui/bitstream/handle/123456789/1311/28391.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
15. Brace, I. (2018). *Questionnaire design: How to plan, structure and write survey material for effective market research* (4th ed.). Kogan Page.
16. Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
17. Clarke, V., & Braun, V. (2017). Thematic analysis. *The Journal of Positive Psychology*, 12(3), 297–298. <https://doi.org/10.1080/17439760.2016.1262613>
18. Cheong, M., Spain, S. M., Yammarino, F. J., & Yun, S. (2019). Two faces of empowering leadership: Enabling and burdening. *The Leadership Quarterly*, 30(6), 101307. <https://www.scribd.com/document/437256430/1-s2-0-S1048984317300607-main>
19. Catalano, H., Albulescu, I., Ani-Rus, A., Mestic, G., Cuc, M. C., & Rus, A. (2024). The impact of transformational leadership on leaders' performance in the context of early education institutions. *Revista Romaneasca Pentru Educatie Multidimensionala*, 16(4), 1-28.
20. Choi, S. (2023). Distributed leadership promotes teacher self-efficacy in multicultural classrooms through school capacity building: A multilevel SEM approach using U.S. Teaching and Learning International Survey. *Educational Administration Quarterly*, 59(4), 811–844. <https://doi.org/10.1177/0013161X231189196>
21. Cobanoglu, N. (2021). The relationship between shared leadership, employee empowerment and innovativeness in primary schools: A structural equation modeling. *European Journal of Educational Research*, 10(1), 327–339. Prieiga per internetą: https://www.eur-jer.com/articles/EU-JER_10_1_327.pdf
22. Capuyan, J. U., & Tabile, S. R. (2025). A systematic review on ethical leadership in education. *European Journal of Science, Innovation and Technology*, 5(3), 221–231. Retrieved from <https://ejsit-journal.com/index.php/ejsit/article/view/678>

23. Conger, J. A., & Kanungo, R. N. (1988). The empowerment process: Integrating theory and practice. *Academy of Management Review*, 13(3), 471–482. Prieiga per internetą: <https://www.jstor.org/stable/258093?origin=crossref&seq=3>
24. Damkuvienė, M., Valuckienė, J., Balčiūnas, S., & Petukienė, E. (2019). Lyderystė organizacijos kaitai: įkvepiantis tango. Vilnius: Vilniaus universitetas. Prieiga per internetą: <https://epublications.vu.lt/object/elaba:42458937/>
25. Dambrauskienė, D., ir Liukinevičienė, L. (2018). Pasidalytosios lyderystės plėtros galimybės Lietuvos ikimokyklinio ugdymo įstaigose. *Socialiniai Tyrimai*, 41(2), 48-60. <https://doi.org/10.21277/st.v41i2.252>
26. Delia, N. (2018). The concept of leadership. *Ovidius University Annals, Economic Sciences Series*, 18(2), 328–335. Prieiga per internetą: <https://stec.univ-ovidius.ro/html/anale/RO/wp-content/uploads/2019/02/24.pdf>
27. Douglass, A. L. (2019). Leadership for quality early childhood education and care. *OECD Education Working Papers*, (211), 1–31. Prieiga per internetą: https://www.oecd-ilibrary.org/education/leadership-for-quality-early-childhood-education-and-care_6e563bae-en
28. Douglass, A., Halle, T., Kirby, G., & Nagle, K. (2022). Recognizing and supporting early childhood educators and program administrators as agents of change: An exploration of distributed leadership in early care and education (OPRE Rep. 2022-74). U.S. Dept. of Health and Human Services. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED621301.pdf>
29. European Commission. (2020). *Supporting teacher and school leader development: A policy guide*. Publications Office of the European Union. Prieiga per internetą: <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/f02d4648-7a07-11ea-b75f-01aa75ed71a1/language-en>
30. European Commission. (2024). Leadership in early childhood education and care: An overview of models and practices in Europe. European Education Area Working Group on Early Childhood Education and Care. Prieiga per internetą: <https://school-education.ec.europa.eu/en/discover/publications/report-leadership-early-childhood-education-and-care-models-and-practices-europe>
31. European Commission, Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture. (2025). *Leadership in early childhood education and care (ECEC): Competences and training* (European Education Area Strategic Framework Working Group on ECEC). Prieiga per

- interneta: <https://school-education.ec.europa.eu/en/discover/publications/report-leadership-early-childhood-education-and-care-competences-and-training>
32. Etikan, I., Musa, S. A., & Alkassim, R. S. (2016). Comparison of convenience sampling and purposive sampling. *American Journal of Theoretical and Applied Statistics*, 5(1), 1–4. <https://doi.org/10.11648/j.ajtas.20160501.11>
 33. Flick, U. (2018). *An introduction to qualitative research* (6th ed.). Sage Publications.
 34. Franczukowska, A. A., Krczal, E., Knapp, C., & Baumgartner, M. (2021). Examining ethical leadership in health care organizations and its impacts on employee work attitudes: An empirical analysis from Austria. *Leadership in Health Services*, 34(3), 229–247. <https://doi.org/10.1108/LHS-06-2020-0034>
 35. Fullan, M. (2020). *Leading in a culture of change* (2nd ed.). Jossey-Bass. Prieiga per internetą: <https://dokumen.pub/leading-in-a-culture-of-change-2nbsped-9781119595786-9781119595847.html>
 36. Galdames-Calderón, M. (2023). Distributed leadership: School principals’ practices to promote teachers’ professional development for school improvement. *Education Sciences*, 13(7), 715. <https://doi.org/10.3390/educsci13070715>
 37. García Torres, D. (2019). Distributed leadership, professional collaboration, and teachers’ job satisfaction in U.S. schools. *Teaching and Teacher Education*, 79, 111–123. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.12.001>
 38. Hallinger, P. (2018). Bringing context out of the shadows of leadership. *Educational Management Administration & Leadership*, 46(1), 5–24. <https://doi.org/10.1177/1741143216670652>
 39. Heikka, J., Pitkäniemi, H., Kettukangas, T., & Hyttinen, T. (2021). Distributed pedagogical leadership and teacher leadership in early childhood education contexts. *International Journal of Leadership in Education*, 24(3), 333–348. <https://doi.org/10.1080/13603124.2019.1623923>
 40. Hargreaves, A., & O’Connor, M. T. (2018). *Collaborative professionalism: When teaching together means learning for all*. Corwin Press. https://doi.org/10.1177/20965311231184562?urlappend=%3Futm_source%3Dresearchgate.net%26utm_medium%3Darticle
 41. Harris, A. (2020). Distributed leadership and school improvement: Leading or misleading? *Educational Management Administration & Leadership*, 48(2), 175–185. <https://www.researchgate.net/profile/Alma->

[Harris/publication/249751839 Distributed Leadership and School ImprovementLeading or Misleading/links/559c86ed08ae898ed651f497/Distributed-Leadership-and-School-ImprovementLeading-or-Misleading.pdf](https://doi.org/10.1080/13632434.2019.1574964)

42. Harris, A., & Jones, M. (2019). Teacher leadership and educational change. *School Leadership & Management*, 39(2), 123–126. <https://doi.org/10.1080/13632434.2019.1574964>
43. Harris, A., & Muijs, D. (2015). *Improving schools through teacher leadership*. McGraw-Hill Education/Open University Press.
44. Hattie, J. & Shirley, C. (2018). *Visible learning: Feedback*. Routledge. Prieiga pe rinterneta: <https://api.taylorfrancis.com/content/books/mono/download?identifierName=doi&identifierValue=10.4324/9780429485480&type=googlepdf>
45. Hsieh, C.-C., Chen, Y.-R., & Li, H.-C. (2024). Impact of school leadership on teacher professional collaboration: Evidence from multilevel analysis of Taiwan TALIS 2018. *Asia Pacific Journal of Education*. <https://doi.org/10.1108/JPCC-01-2023-0002>
46. Isrowiyah, S., & Munir, M. (2021). *The influence of transformational leadership on the quality of early children education institutions*. In Proceedings of the 4th International Conference on Research of Educational Administration and Management (ICREAM 2020) (pp. 221–223). Atlantis Press. <https://doi.org/10.2991/assehr.k.210212.047>
47. Ivankova, N. V., & Wingo, N. P. (2018). Applying mixed methods in action research: Methodological potentials and advantages. *American Behavioral Scientist*, 62(7), 978–997. <https://doi.org/10.1177/0002764218772673>
48. Yang, W., & Lim, S. (2023). Toward distributed pedagogical leadership for quality improvement: Evidence from a childcare centre in Singapore. *Educational Management, Administration & Leadership*, 51(2), 289–307. <https://doi.org/10.1177/1741143220975768>
49. Kaplan, S. C., Cortina, J. M., Ruark, G., LaPort, K., & Nicolaidis, V. (2014). The role of organizational leaders in employee emotion management: A theoretical model. *The Leadership Quarterly*, 25, 563–580. <https://doi.org/10.1016/j.leaqua.2013.11.015>
50. Kirby, G., Douglass, A., & Malone, L. (2023). Understanding and measuring leadership in center-based early care and education to inform policy and practice (OPRE Rep. 2023-177). U.S. Dept. of Health and Human Services. (Litratūros apžvalga ir rekomendacijos ECE sektoriui)
51. Kasapoğlu Tankutay, H., & Çolak, İ. (2025). How school principals' empowering leadership influences teacher autonomy: The mediating role of teachers' academic optimism. *British Educational Research Journal*, 51(3), 1255–1270. <https://doi.org/10.1002/berj.4125>

52. Klevering, N., & McNae, R. (2019). Making sense of leadership in early childhood education: Tensions and complexities between concepts and practices. *Journal of Educational Leadership, Policy and Practice*, 33(1), 5–17. <https://doi.org/10.21307/jelpp-2018-002>
53. Kallio, H., Pietilä, A.-M., Johnson, M., & Kangasniemi, M. (2016). Systematic methodological review: Developing a framework for a qualitative semi-structured interview guide. *Journal of Advanced Nursing*, 72(12), 2954–2965. <https://doi.org/10.1111/jan.13031>
54. Laursen, R., Gümüş, S., & Walker, A. D. (2024). Navigating egalitarian culture and accountability pressures: Shared instructional leadership practices of Danish school leaders. *Journal of Professional Capital and Community*, 10(3), 371–392. <https://doi.org/10.1108/JPCC-01-2024-0014>
55. Lee, Y., & Kim, S. (2021). The effects of principals' emotional leadership and teachers' empowerment on organizational effectiveness: Focused on institutions in Korean early childhood education. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education (TURCOMAT)*, 12(6), 6137–6144.
56. Leong, A., Nong, L. N. L., Hong, J.-C., & Ye, J.-Y. (2022). *The impact of empowering leadership on preschool teachers' job well-being in the context of COVID-19: A job demands-resources model perspective*. *Frontiers in Psychology*, 13, Article 895664. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.895664>
57. Leithwood, K., Harris, A., & Hopkins, D. (2019). Seven strong claims about successful school leadership revisited. *School Leadership & Management*, 40(1), 5–22. <https://doi.org/10.1080/13632434.2019.1596077>
58. Liang, H., Lean, H. H., & Vasudevan, A. (2026). How and when empowering leadership influences job performance: A dual-mediator model. *PLOS ONE*, 21(2), e0332545. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0332545>
59. Lin, Q. (2022). The relationship between distributed leadership and teacher innovativeness: Mediating roles of teacher autonomy and professional collaboration. *Frontiers in Psychology*, 13, 948152. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.948152>
60. Lietuvos Respublikos švietimo, mokslo ir sporto ministerija. (2023). *Lietuvos Respublikos švietimo, mokslo ir sporto ministerijos 2023–2025 metų strateginis veiklos planas*. <https://smsm.lrv.lt/uploads/smsm/documents/files/aalaikini/Strateginis%20veiklos%20planas%20%28projektas%29%202022-10-31.pdf>

61. Lietuvos Respublikos Švietimo ministerija (2006). *Mokyklos vadovo lyderystės raiška: Tyrimo ataskaita*. Mokytojų kompetencijos centras. https://smsm.lrv.lt/uploads/smsm/documents/files/kiti/Lyderystes_tyrimo_atask_2007_04_17.pdf
62. Menge, C., & Gerick, J. (2026). The potential of transformational leadership and self-regulation for enhanced occupational well-being among early-career teachers. *Teaching and Teacher Education*, 169, Article 105238. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2025.105238>
63. Mlinarević, V., Tokić Zec, R., & Cvjetičanin, A. (2022). A model of transformational leadership in the organisational culture of preschool institution. *CEPS Journal*, 12(3), 103–126. <https://doi.org/10.26529/cepsj.1159>
64. Mugira, A. (2022). Leadership perspective employee satisfaction analysis. *AKADEMIK: Jurnal Mahasiswa Humanis*, 2(3), 127–135. <https://doi.org/10.37481/jmh.v2i3.477>
65. Mousavi Bidleh, S. M., Sattari, S., & Soleimani, T. (2022). Determination of the validation of the emotional leadership questionnaire (case study: university managers). *Revista On Line de Política e Gestão Educacional*, 26(esp. 2), e022079. <https://doi.org/10.22633/rpge.v26iesp.2.16578>
66. Niinihuhta, M., & Häggman-Laitila, A. (2022). A systematic review of the relationships between nurse leaders' leadership styles and nurses' work-related well-being. *International Journal of Nursing Practice*, 28(5), e13040. <https://doi.org/10.1111/ijn.13040>
67. Nowell, L. S., Norris, J. M., White, D. E., & Moules, N. J. (2017). Thematic analysis: Striving to meet the trustworthiness criteria. *International Journal of Qualitative Methods*, 16(1), 1–13. <https://doi.org/10.1177/1609406917733847>
68. Northouse, P. G. (2021). *Leadership: Theory and practice* (9th ed.). SAGE Publications.
69. Nong L, Ye J-H and Hong J-C (2022) The Impact of Empowering Leadership on Preschool Teachers' Job Well-Being in the Context of COVID-19: A Perspective Based on Job Demands-Resources Model. *Front. Psychol.* 13:895664. doi: 10.3389/fpsyg.2022.895664
70. Nong L-Y, Liao C and Ye J-H (2025) Constructing a model of the factors related to the job wellbeing of preschool teachers in China: a grounded theory study. *Front. Public Health* 12:1497629. doi: 10.3389/fpubh.2024.1497629
71. OECD. (2021). *Starting strong VI: Supporting meaningful interactions in early childhood education and care*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/f47a06ae-en>

72. OECD. (2025). *Results from TALIS Starting Strong 2024: Strengthening early childhood education and care*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/20af08c0-en>
73. Ouakouak, I., Zaitouni, S. A., & Arya, B. (2020). Ethical leadership, emotional leadership, and quitting intentions in public organizations. *Leadership & Organization Development Journal*, 41(2), 244–261. <https://doi.org/10.1108/LODJ-05-2019-0206>
74. Özkul, R. (2026). *Context-based leadership and organizational culture in schools: The mediating roles of organizational commitment and job satisfaction*. *BMC Psychology*, 14, 251. <https://doi.org/10.1186/s40359-026-04163-8>
75. Palinkas, L. A., Horwitz, S. M., Green, C. A., Wisdom, J. P., Duan, N., & Hoagwood, K. (2015). Purposeful sampling for qualitative data collection and analysis in mixed method implementation research. *Administration and Policy in Mental Health and Mental Health Services Research*, 42(5), 533–544. <https://doi.org/10.1007/s10488-013-0528-y>
76. Philp-Clark, C., & Grieshaber, S. (2025). Distributed pedagogical leadership and transformative change. *Educational Management, Administration & Leadership*. <https://doi.org/10.1177/17411432251387313>
77. Shava, G. N., & Tlou, F. N. (2018). Distributed leadership in education, contemporary issues in educational leadership. *African Educational Research Journal*, 6(4), 279–287. <https://doi.org/10.30918/AERJ.64.18.097>
78. Sousa, M. J., & Rocha, Á. (2019). Leadership styles and skills developed through game-based learning. *Journal of Business Research*, 94, 360–366. <https://doi.org/10.1016/j.jbusres.2018.01.057>
79. Steffen, P. (2025). Leading with heart: Why empathy is the key to stronger early childhood leadership. McCormick Center for Early Childhood Leadership (NLU). Prieiga per: <https://www.mccormickinstitute.nl.edu/leading-with-heart-why-empathy-is-the-key-to-stronger-early-childhood-leadership>
80. Spreitzer, G. M. (1995). Psychological empowerment in the workplace: Dimensions, measurement, and validation. *Academy of Management Journal*, 38(5), 1442–1465. <https://www.jstor.org/stable/256865>
81. Saunders, M., Lewis, P., & Thornhill, A. (2015). *Research methods for business students* (7th ed.). Pearson Education.

82. Stavropoulou, A., Ooms, A., Rovithis, M., & Stroumpouki, T. (2024). Key concepts of ethical leadership: A review of the literature. *World Journal of Advanced Research and Reviews*, 21(3), 2227–2232. <https://doi.org/10.30574/wjarr.2024.21.3.0913>
83. Surwiti, S., Widodo, W., Sumaryoto, S., & Prasetyono, H. (2025). A meta-analysis of organizational culture and transformational leadership effects on teacher performance. *Bulletin of Counseling and Psychotherapy*, 7(3). <https://doi.org/10.51214/002025071638000>
84. Šneiderienė, A., Vaitiekus, A., & Vaitiekienė, J. (2020). Lyderystės raiškos besimokančiojo organizacijoje galimybės. *Socialiniai tyrimai*, 43(1), 45–57. Prieiga per internetą: <https://www.zurnalai.vu.lt/social-research/lt/article/view/22923/22193>
85. Thiel, C., Griffith, J., & Connelly, S. (2015). Leader–follower interpersonal emotion management: Managing stress by person-focused and emotion-focused emotion management. *Journal of Leadership & Organizational Studies*, 22, 5–20. <https://doi.org/10.1177/1548051813515754>
86. Toma, S. G., Catană, Ș., & Grădinaru, C. (2020). Leadership: An overview. *Manager*, 32, 51–59. <https://ideas.repec.org/a/but/manage/v32y2020i1p51-59.html>
87. Tran, T. B. H., & Vu, A. D. (2021). Transformational leadership versus shared leadership for team effectiveness. *Asian Academy of Management Journal*, 26(2), 143–171. <https://doi.org/10.21315/aamj2021.26.2.7>
88. Tarnama, S., Liao, C.-L., & Ye, J.-H. (2025). *Constructing a model of factors related to the job wellbeing of preschool teachers in China: A grounded theory study*. *Frontiers in Public Health*, 12. <https://doi.org/10.3389/fpubh.2024.1497629>
89. UNESCO. (2023). *Global education monitoring report 2023*. UNESCO. Prieiga per internetą: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000385723>.
90. Urnėžienė, E., & Tučienė, J. (2015). Ikimokyklinio ugdymo pedagogo kaip lyderio vadybinis kompetentingumas. *Andragogy*, 5, 180–196. <https://doi.org/10.15181/andragogy.v5i0.971>
91. Valuckienė, J., Balčiūnas, S., Katiliūtė, E., Simonaitienė, B., & Stanikūnienė, B. (2015). *Lyderystė mokymuisi: Teorija ir praktika mokyklos kaitai*. Prieiga per internetą: <https://mtc.lt/attachments/article/437/Lyderyste%20mokymuisi teorija%20ir%20praktika%20mokyklos%20kaitai.pdf>
92. Wahyuti, Y., & Boussanlègue, T. (2025). Empowerment leadership in improving teacher motivation and performance in educational environments. *PPSDP International Journal of Education*, 4(1), 182–191. <https://doi.org/10.59175/pijed.v4i1.404>

93. Wan, J., Pan, K., Peng, Y., & Meng, L. (2022). The impact of emotional leadership on subordinates' job performance: Mediation of positive emotions and moderation of susceptibility to positive emotions. *Frontiers in Psychology*, 13, 917287. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.917287>
94. Widyastuti, N., Suminar, T., & Waluyo, E. (2024). The Role of Transformational Leaders in Improving the Quality of Early Childhood Education. *JPUD - Jurnal Pendidikan Usia Dini*, 18(2), 322–349. <https://doi.org/10.21009/jpud.v18i2.49615>
95. Wu, Q., Cormican, K., & Sampaio, S. (2021). Shared leadership: Towards a theoretical moderation framework in information systems project teams. *International Journal of Information Technology Project Management*, 12(3), 50–63. <https://doi.org/10.4018/IJITPM.2021070104>
96. Yukl, G., & Gardner, W. L. (2020). Leadership in organizations. In D. V. Day & J. Antonakis (Eds.), *The nature of leadership* (3rd ed., pp. 29–56). SAGE Publications. https://doi.org/10.1002/jls.21826?urlappend=%3Futm_source%3Dresearchgate.net%26utm_medium%3Darticle
97. Yousefi, N. (2025). Educational leadership as a determinant of teacher well-being: A review of the relationship between leadership styles, teacher mental health, and burnout. *Humanistic Studies and Social Researches*, 2(1), e236497. <https://doi.org/10.22034/hssr.2025.236497>
98. Zhao, Y., & Shin, C. (2026). Investigating the mediating role of teacher well-being upon moral leadership in Kindergarten and organizational citizenship behaviour. *International Journal of Early Childhood*. <https://doi.org/10.1007/s13158-026-00497-x>
99. Žydžiūnaitė, V. (2025). Teacher leadership in school for student learning: Experiences of Lithuanian teachers (p. 220). Verlag Julius Klinkhardt. <http://doi.org/10.35468/6168>

Priedai

Priedas A

Klausimynas pedagogams: Ikimokyklinio ugdymo mokyklos vadovo lyderystės modelių raiška

Gerbiami tyrimo dalyviai,

Šio magistrinio darbo „Lyderystės modelių raiška ikimokyklinio ugdymo mokyklose“ tyrimą atlieka Anželika Viršilo, studijuojanti Edukologijos magistrantūros studijas. Tyrimo tikslas – išsiaiškinti, kaip ikimokyklinio ugdymo įstaigose pasireiškia vadovų lyderystės modeliai. Tyrimo duomenys bus naudojami tik mokslinei analizei, užtikrinamas visiškasis anonimiškumas ir konfidencialumas. Dalyvaudami apklausoje, Jūs patvirtinate savo sutikimą dalyvauti tyrime.

Instrukcija: Įvertinkite teiginius apie vadovo veiklą. Atsakymai anonimiški. Skalė: 1–5 (1 – visiškai nesutinku, 2 – nesutinku, 3 – iš dalies sutinku, 4 – sutinku, 5 – visiškai sutinku)

Teiginiai	1	2	3	4	5
A. Vizija ir kryptingumas					
1. Vadovas aiškiai formuluoja įstaigos tikslus ir kryptį.					
2. Viziją komunikuoja taip, kad ją suprastų visi pedagogai.					
3. Paskatina darbuotojus dirbti siekiant bendrų tikslų.					
4. Veikla derinama su ilgalaikiais įstaigos siekiais.					
5. Į kvietimus pokyčiams vadovas žiūri sisteminiu požiūriu.					
6. Skatina bendrą pasididžiavimą įstaigos pasiekimais.					
B. Transformacinė lyderystė					
7. Vadovas rodo entuziazmą ir pasitikėjimą pedagogais.					
8. Įkvepia siekti aukštesnių rezultatų.					
9. Skatina kūrybiškumą.					
10. Motyvuoja įsitraukti į iniciatyvas.					
11. Padeda suprasti ugdymo prasmę.					
C. Dalyvavimo lyderystė					
12. Įtraukia pedagogus į sprendimų priėmimą.					
13. Svarbius sprendimus priima kartu su komanda.					
14. Skatina iniciatyvas.					
15. Deleguoja atsakomybes.					
16. Vertina komandos indėlį.					
D. Įgalinimas					
17. Skatina profesinį augimą.					
18. Suteikia galimybes tobulėti					
19. Padeda formuoti tikslus.					
20. Skatina refleksiją.					
21. Vertina savarankiškumą.					
E. Emocinis vadovavimas					
22. Geba valdyti emocijas.					
23. Įsiklauso į emocinius poreikius.					
24. Rodo empatiją.					
25. Skatina pagarbų bendravimą.					
26. Kuria palaikančią aplinką.					
F. Komunikacija					
27. Aiškiai perteikia informaciją.					

28. Teikia grįžtamąjį ryšį.					
29. Yra pasiekiamas konsultacijoms.					
30. Atsako pagarbiai.					
31. Skatina atvirą bendravimą.					
G. Etinė lyderystė					
32. Elgiasi teisingai ir etiškai.					
33. Priima skaidrius sprendimus.					
34. Lygiavertiškai traktuoja darbuotojus.					
35. Laikosi duoto žodžio.					
36. Skatina pagarbą ir vertybes.					
H. Organizacijos kultūra					
37. Kuria bendruomeniškumą.					
38. Skatina bendradarbiavimą.					
39. Palaiko tradicijas ir inovacijas.					
40. Skatina švęsti pasiekimus.					
41. Stiprina ryšį su bendruomene.					
I. Pokyčių valdymas					
42. Skatina inovacijas.					
43. Planuoja pokyčius.					
44. Paaškina pokyčių svarbą.					
45. Padeda įveikti pasipriešinimą.					
46. Motyvuoja dirbti pagal naujas gaires.					
J. Konfliktų valdymas					
47. Konfliktus sprendžia laiku.					
48. Yra nešališkas.					
49. Skatina dialogą.					
50. Sprendžia problemas bendradarbiaujant.					
K. Administraciniai gebėjimai					
51. Aiškiai paskirsto funkcijas.					
52. Organizuoja darbą nuosekliai.					
53. Stebi procesą ir rezultatus.					
54. Laikosi terminų.					

Demografiniai klausimai

1. Darbo patirtis ikimokykliniame ugdyme: ☐ 0–2 m. ☐ 3–10 m. ☐ 11–20 m. ☐ 21+ m.
2. Pareigos: ☐ Ikimokyklinio ugdymo mokytojas; ☐ Priešmokyklinio ugdymo mokytojas; ☐ Mokinio padėjėjas; ☐ Kita (įrašykite): _____
3. Įstaiga:
☐ Valstybinė ☐ Privati

Šaltinis: Lietuvos Respublikos Švietimo ir mokslo ministerija. (2006). *Mokyklos vadovo lyderystės raiška: Tyrimo ataskaita*. Mokytojų kompetencijos centras.
https://smsm.lrv.lt/uploads/smsm/documents/files/kiti/Lyderystes_tyrimo_atask_2007_04_17.pdf

Priedas B

Gerbiamas(-a) vadove,

Šis interviu yra dalis tyrimo, kuriuo siekiama išanalizuoti ikimokyklinio ugdymo mokyklų vadovų lyderystės raišką bei jos poveikį organizacijos kultūrai ir pedagogų veiklai. Tyrimas padės geriau suprasti, kaip vadovai formuoja viziją, skatina komandą, sprendžia iššūkius ir kuria palaikančią ugdymo aplinką.

Interviu klausimai apima pagrindines lyderystės sritis: viziją ir kryptingumą, dalyvavimo bei transformacinę lyderystę, komunikaciją, etinius ir emocinius vadovavimo aspektus, organizacijos kultūrą, pokyčių bei konfliktų valdymą, administracinius gebėjimus.

Gauti duomenys bus naudojami tik moksliniais tikslais, laikantis konfidencialumo ir anonimiškumo principų – nei Jūsų pavardė, nei įstaigos pavadinimas nebus nurodyti. Dalyvavimas yra savanoriškas, todėl galite atsisakyti atsakyti į bet kurį klausimą ar bet kuriuo metu nutraukti pokalbį.

Ačiū, kad sutinkate pasidalyti savo patirtimi ir įžvalgomis – Jūsų indėlis svarbus siekiant geriau suprasti švietimo lyderystės praktiką.

1. Vizija ir kryptingumas

Pagrindinis klausimas: Kaip formuluojate ir perteikiate įstaigos viziją bei tikslus komandai?

Papildomi klausimai:

- Kaip užtikrinate, kad pedagogai suprastų bendrą kryptį?
- Kaip vertinate vizijos įgyvendinimo pažangą?

2. Transformacinė lyderystė

Pagrindinis klausimas: Kaip įkvepiate pedagogus siekti aukštesnių rezultatų ir skatinate kūrybiškumą?

Papildomi klausimai:

- Kokiomis priemonėmis rodote pasitikėjimą komanda?
- Kaip stiprinate motyvaciją veikti prasmingai?

3. Dalyvavimo lyderystė

Pagrindinis klausimas: Kaip įtraukiate pedagogus į sprendimų priėmimą?

Papildomi klausimai:

- Kada ir kokiais klausimais dažniausiai tariatės su komanda?
- Kaip vertinate bendrų iniciatyvų rezultatus?

4. Įgalinimas

Pagrindinis klausimas: Kaip remiate pedagogų profesinį augimą ir savarankiškumą?

Papildomi klausimai:

- Kaip padedate jiems kelti ir pasiekti profesinius tikslus?
- Kaip skatinate reflektuoti savo veiklą?

5. Emocinis vadovavimas

Pagrindinis klausimas: Kaip valdote emocijas ir kuriate palaikančią emocinę aplinką?

Papildomi klausimai:

- Kaip reaguojate į pedagogų emocinius poreikius?
- Kaip sprendžiate įtampos ar streso situacijas?

6. Komunikacija

Pagrindinis klausimas: Kaip užtikrinate aiškia, atvirą ir pagarbą grįstą komunikaciją įstaigoje?

Papildomi klausimai:

- Kaip teikiate grįžtamąjį ryšį darbuotojams?
- Kaip užtikrinate, kad informacija pasiektų visus laiku?

7. Etinė lyderystė

Pagrindinis klausimas: Kaip elgiatės, kad sprendimai būtų skaidrūs ir etiški?

Papildomi klausimai:

- Kaip užtikrinate lygiateisį požiūrį į darbuotojus?
- Kaip stiprinate pagarbos ir pasitikėjimo vertybes organizacijoje?

8. Organizacijos kultūra

Pagrindinis klausimas: Kaip stiprinate bendruomeniškumą ir palaikote tradicijas bei inovacijas?

Papildomi klausimai:

- Kaip skatinate bendradarbiavimą tarp pedagogų?
- Kaip vertinate pasiekimų šventimo ar tradicijų reikšmę komandai?

9. Pokyčių valdymas

Pagrindinis klausimas: Kaip planuojate ir įgyvendinate pokyčius, mažindami pasipriešinimą jiems?

Papildomi klausimai:

- Kaip paaiškinate pokyčių svarbą komandai?
- Kaip palaikote pedagogus pokyčių metu?

10. Konfliktų valdymas

Pagrindinis klausimas: Kaip sprendžiate konfliktus, užtikrindami pagarbų dialogą?

Papildomi klausimai:

- Kaip siekiate nešališkumo?
- Kaip skatinat konstruktyvų problemų sprendimą?

11. Administraciniai gebėjimai

Pagrindinis klausimas: Kaip planuojate darbą ir paskirstote atsakomybes, siekdami veiklos efektyvumo?

Papildomi klausimai:

- Kaip vertinate darbo proceso rezultatyvumą?
- Kaip užtikrinate, kad būtų laikomasi terminų ir susitarimų?

Priedas C

PRIEDAS 1: DIRBTINIO INTELEKTO (DI) NAUDOJIMO DEKLARACIJA

Studentas (-ė): Anželika Viršilo

Baigiamojo darbo tema: Lyderystės modelių raiška ikimokyklinio ugdymo mokyklose

Vadovaudamasi/s „*Dirbtinio intelekto naudojimo Vilniaus universitete gairėmis*“, patvirtinu, kad rengdamas (-a) šį baigiamąjį darbą:

1. **Prisiimu atsakomybę** už viso darbe pateikto turinio kūrimą ir jo originalumą. Patvirtinu, kad generatyvinio DI įrankiai buvo naudojami tik kaip pagalbini priemonė, o ne kaip darbo bendraautorius ar autorius.
2. **Atlikau turinio patikrą (validaciją).** Visi DI sugeneruoti faktai, nuorodos ir duomenys buvo patikrinti pirminiuose šaltiniuose.
3. **Užtikrinau duomenų saugą.** Į DI sistemas nekėliau konfidencialių tyrimo duomenų, asmens duomenų ar nepublikuotos medžiagos.
4. **Pateikiau įrodymus.** Tais atvejais, kai buvo generuojamas didesnės apimties tekstas ar turinys, visa generavimo išklotinė (transkripcija) pateikiama darbo prieduose (kaip nurodyta lentelėje žemiau).

DI įrankių naudojimo ataskaita:

DI įrankis (pavadinimas ir versija)	Naudojimo tikslas	Taikymo vieta darbe	Studento/ės indėlis ir validacija	Ar pridėta išklotinė?
ChatGPT	Idėjų generavimas, teorinės dalies struktūros planavimas, teminių potemių formulavimas	Įvadas, 1 skyrius	DI pateikė galimus darbo struktūros ir teminių poskyrių variantus. Dalis pasiūlymų buvo atmesta kaip netinkami tyrimo temai. Galutinė struktūra koreguota ir papildyta savarankiškai, remiantis moksliniais šaltiniais ir darbo tikslu.	Netaikoma
Elicit.org	Mokslinės literatūros paieška ir pirminė straipsnių atranka	1 skyrius „Literatūros analizė“	DI pasiūlytus straipsnius papildomai tikrinau mokslinėse duomenų bazėse, vertinau DOI, straipsnių kokybę ir tinkamumą temai. Perskaičiau originalius straipsnius ir literatūrą analizavau savarankiškai.	Netaikoma

DeepL Write	Anglų kalbos santraukos gramatinė ir stilistinė korekcija	Summary	Peržiūrėjau visus pasiūlymus ir atmečiau formuluotes, kurios keitė akademinę terminiją ar teksto prasmę. Galutinė santrauka redaguota savarankiškai.	Netaikoma
ChatGPT	Konsultavimasis rengiant tyrimo instrumentus ir interviu klausimų formuluotes	2.1. Tyrimo metodologija ir etika; priedai	DI pateikė pirminius klausimų variantus. Klausimai buvo koreguoti, trumpinti ir pritaikyti pagal tyrimo tikslą bei metodologinius reikalavimus. Galutinė instrumentų versija parengta savarankiškai.	Netaikoma
ChatGPT	Pagalba formatuojant lenteles ir sisteminant tyrimo rezultatų pateikimą	2.2. Tyrimo rezultatų skyrius	DI buvo naudojamas tik pateikimo struktūros pasiūlymams. Statistinė analizė, rezultatų interpretacija ir galutinės išvados atliktos savarankiškai, remiantis tyrimo duomenimis.	Netaikoma

Papildoma informacija apie DI naudojimą (jei aktualu, galite pateikti kitą aktualią informaciją apie DI naudojimą):

*** Generavimo išklotinės teikimas darbo prieduose.** Kaip nurodyta VU Dirbtinio intelekto gairėse, tais atvejais, kai darbe panaudojama dalis didesnės apimties DI generatyvinio modelio sugeneruoto atsakymo, visas sugeneruotas tekstas turi būti pateikiamas darbo prieduose. Išklotinė teikiama tais atvejais, tarkime, kai DI sugeneruota didesnės apimties informacija buvo adaptuota ar iš dalies panaudota rengiamame darbe. Tarkime, DI pasiūlė visą baigiamojo darbo struktūrą, kurios dalis buvo pritaikyta arba DI sugeneravo pirminę 3 straipsnių apžvalgą, kuri vėliau buvo išplėsta, papildomai analizuota ar interpretuota (ar kitas reikšmingos apimties generuotas turinys, kuris buvo panaudotas darbo rengimui).

Jei DI įrankiai nebuvo naudojami, po baigiamojo darbo temos ir studento vardo pašalinkite atitinkamus teiginius bei lenteles ir įrašykite šį sakinį: „Patvirtinu, kad rengiant baigiamąjį darbą jokie generatyviniai DI įrankiai nebuvo naudojami.“ Deklaraciją pasirašykite.

Studento (-ės) parašas: _____ **Data:** _____

**INFORMUOTO SUTIKIMO FORMA
DALYVAUTI MOKSLINIAME TYRIME**

Aš esu informuotas (-a), kad dalyvauju moksliniame tyrime, kuris atliekamas rengiant baigiamąjį darbą tema „Lyderystės modelių raiška ikimokyklinio ugdymo įstaigose“. Man paaiškinta, kad tyrimo tikslas – atskleisti, kaip ikimokyklinių ugdymo įstaigų vadovai taiko skirtingus lyderystės modelius ir kaip vertina jų reikšmę įstaigos veiklai. Tyrimas vykdomas interviu metodu.

Suprantu, kad:

- mano dalyvavimas tyrime yra savanoriškas;
- bet kuriuo metu galiu atsisakyti dalyvauti, nenurodydamas (-a) priežasčių;
- tyrime dalyvauju anonimiškai, mano tapatybė nebus atskleista;
- surinkti duomenys bus naudojami tik moksliniais tikslais;
- tyrimo metu bus laikomasi etikos ir asmens duomenų apsaugos reikalavimų.

Patvirtinu, kad esu informuotas (-a) apie tyrimo tikslus, eigą ir savo, kaip tyrimo dalyvio (-ės), teises. Suprantu, kad dalyvavimas tyrime yra savanoriškas ir kad bet kuriuo metu galiu nutraukti dalyvavimą.

Vardas, pavardė (nebūtina): _____

Data: _____

Parašas: _____

Priedas E

Interviu teiginys (transkripcija)	Pirminis kodas	Subkategorija	Kategorija
„Viziją formuluoju remdamasi įstaigos poreikiais, vaikų raidos duomenimis ir ilgalaikę kryptimi.“ (T1)	Duomenimis grįstas vizijos kūrimas	Vizijos formulavimas remiantis duomenimis ir analize	Vizijos formavimas, perteikimas ir įgyvendinimo vertinimas
„[...] analizuojame mokinių pasiekimų duomenis, bendruomenės lūkesčius, edukacines tendencijas.“ (T10)	Situacijos ir poreikių analizė	Vizijos formulavimas remiantis duomenimis ir analize	Vizijos formavimas, perteikimas ir įgyvendinimo vertinimas
„[...] vertinu esamą situaciją, organizacijos stiprybes, iššūkius ir ilgalaikę kryptį.“ (T6)	Strateginė organizacijos analizė	Vizijos formulavimas remiantis duomenimis ir analize	Vizijos formavimas, perteikimas ir įgyvendinimo vertinimas
„Vizijos formulavimas jokių būdu negali būti vienašalis vadovo veiksmas.“ (T12)	Kolektyvinis vizijos kūrimas	Bendruomenės ir pedagogų įtraukimas į vizijos kūrimą	Vizijos formavimas, perteikimas ir įgyvendinimo vertinimas
„Į procesą įtraukiame pedagogus ir kitus darbuotojus – diskutuojame, kokią įstaigos ateitį norime matyti.“ (T10)	Dalyvaujamas sprendimų priėmimas	Bendruomenės ir pedagogų įtraukimas į vizijos kūrimą	Vizijos formavimas, perteikimas ir įgyvendinimo vertinimas
„Pedagogai aktyviai dalyvauja kuriant įstaigos viziją.“ (T7)	Pedagogų įsitraukimas	Bendruomenės ir pedagogų įtraukimas į vizijos kūrimą	Vizijos formavimas, perteikimas ir įgyvendinimo vertinimas
„Apklauskos būdu surašome savo vizijas.“ (T9)	Apklausomis grindžiamas įtraukimas	Bendruomenės ir pedagogų įtraukimas į vizijos kūrimą	Vizijos formavimas, perteikimas ir įgyvendinimo vertinimas
„Juos nuosekliai perteikiu komandai susirinkimų metu, metiniuose planavimuose ir kasdienėje komunikacijoje.“ (T3)	Nuosekli vizijos komunikacija	Vizijos perteikimas per nuoseklią komunikaciją	Vizijos formavimas, perteikimas ir įgyvendinimo vertinimas
„Viziją perteikiu susirinkimų metu bei integruoju ją į kasdienius pokalbius.“ (T16)	Vizijos integravimas į kasdienę veiklą	Vizijos perteikimas per nuoseklią komunikaciją	Vizijos formavimas, perteikimas ir įgyvendinimo vertinimas
„[...] pristatau metų pradžios susirinkimuose, išdėstau aiškiai strateginiuose dokumentuose [...]“ (T8)	Formalus vizijos pristatymas	Vizijos perteikimas per nuoseklią komunikaciją	Vizijos formavimas, perteikimas ir įgyvendinimo vertinimas
„[...] organizuoju diskusijas, aptarimus ir susirinkimus, kuriuose kartu analizuojame, ką vizija reiškia praktikoje.“ (T1)	Dialogu grindžiamas vizijos aiškinimas	Pedagogų supratimo užtikrinimas per dialogą ir praktinį susiejimą	Vizijos formavimas, perteikimas ir įgyvendinimo vertinimas
„Skatinu atvirą diskusiją, klausiu nuomonės ir aptariu galimus sprendimo būdus, kad visi jaustųsi įtraukti.“ (T5)	Atvira komunikacija ir įtrauktis	Pedagogų supratimo užtikrinimas per dialogą ir praktinį susiejimą	Vizijos formavimas, perteikimas ir įgyvendinimo vertinimas
„[...] labai svarbu dialogas. Turiu įprotį ne tik pristatyti viziją, bet ir aptarti ją mažesnėse grupėse [...]“ (T8)	Vizijos reflektavimas grupėse	Pedagogų supratimo užtikrinimas per dialogą ir praktinį susiejimą	Vizijos formavimas, perteikimas ir įgyvendinimo vertinimas

„[...] Viziją susiejame su konkrečiomis veiklomis ir kiekvieno pedagogo indėliu [...]“ (T8)	Praktinis vizijos įprasminimas	Pedagogų supratimo užtikrinimas per dialogą ir praktinį susiejimą	Vizijos formavimas, perteikimas ir įgyvendinimo vertinimas
„Stebime vaikų pažangą, iniciatyvų įgyvendinimą ir komandos nuotaikas.“ (T1)	Kompleksinė pažangos stebėseną	Vizijos įgyvendinimo pažangos vertinimas	Vizijos formavimas, perteikimas ir įgyvendinimo vertinimas
„[...] vertinu stebėdama suplanuotų veiklų vykdymą, rezultatų pasiekimą ir komandos grįžtamąjį ryšį.“ (T3)	Veiklos rezultatų analizė	Vizijos įgyvendinimo pažangos vertinimas	Vizijos formavimas, perteikimas ir įgyvendinimo vertinimas
„Analizuoju pedagogų veiklos rezultatus, renku grįžtamąjį ryšį [...]“ (T5)	Grįžtamuoju ryšiu grįstas vertinimas	Vizijos įgyvendinimo pažangos vertinimas	Vizijos formavimas, perteikimas ir įgyvendinimo vertinimas
„Reguliariai vertinu kiekybinius ir kokybinius duomenis [...]“ (T10)	Sisteminę duomenų analizę	Vizijos įgyvendinimo pažangos vertinimas	Vizijos formavimas, perteikimas ir įgyvendinimo vertinimas
„Pusmečio ir metiniai vaikų pasiekimų vertinimai.“ (T7)	Periodinis rezultatų vertinimas	Vizijos įgyvendinimo pažangos vertinimas	Vizijos formavimas, perteikimas ir įgyvendinimo vertinimas