

VYTAUTO DIDŽIOJO UNIVERSITETAS

ŠVIETIMO AKADEMIJA

Milda Račiūnaitė

**Pasidalytosios bei paskirstytos lyderystės įgyvendinimas
ikimokykliniame ir mokykliniame ugdyme: Valdorfo darželio ir mokyklos
atvejai**

**Implementing shared and distributed leadership in pre-school and
school education: cases of Waldorf kindergarten and school**

Magistro baigiamasis darbas

Švietimo vadybos studijų programa, valstybinis kodas 6211MX022

Ugdymo mokslų studijų kryptis

Vadovė Prof. Hab. Dr. Vilma Žydžiūnaitė

Apginta 2020 06 12

2020

SANTRAUKA

Tyrimo problema. Šiandien švietimo įstaigose lyderystė tampa aktualia valdymo forma. Viena iš jų – pasidalytoji lyderystė, kuomet nėra vieno formalaus lyderio, atsakomybės yra pasidalijamos tarp bendruomenės narių. Kitas modelis, kuris jau ilgą laiką gyvuoja mokyklų ir darželių valdyme yra paskirstytos lyderystės valdymo modelis, kuomet yra hierarchinė valdymo tvarka. Ši valdymo sistema yra aiški ir reglamentuota.

Darbo teorinė dalis parodo tiek paskirstytos lyderystės valdymo modelio, tiek pasidalytosios lyderystės valdymo modelio ypatumus. Dėl mažai tyrinėto pasidalytosios lyderystės valdymo modelio mokyklose praktikos, empiriniui tyrimui pasirinktos būtent šios lyderystės valdymo būdą naudojančios mokslo įstaigos, norint aiškiau ir giliau paanalizuoti pasidalytosios lyderystės valdymo stipriąsias ir silpnąsias puses, valdymo modelio autentiškumą.

Tyrimo objektas. Pasidalytosios lyderystės įgyvendinimas.

Tyrimo tikslas: Atskleisti pasidalytosios lyderystės valdymo modelio įgyvendinimo ikimokykliniame ir mokykliniame ugdyme funkcionavimo ypatumus.

Tyrimo uždaviniai:

1. Atlikti pusiau struktūruotą interviu su Valdorfo mokyklų bei ikimokyklinių įstaigų pedagogais. Imtis 13 tyrimo dalyvių.
2. Išanalizuoti duomenis pagal Charmaz Grindžiamosios teorijos metodologiją.
3. Atskleisti pasidalytosios lyderystės stipriąsias ir silpnąsias puses, valdymo modelio autentiškumą.
4. Sukurti Grindžiamosios teorijos pasidalytosios lyderystės teorinį modelį, remiantis empirine medžiaga.

Tyrimo metodai. 1. Lietuvos bei užsienio autorių mokslinės literatūros šaltinių ir dokumentų analizė, internetinių šaltinių analizė. 2. Duomenų rinkimo metodai: pusiau struktūruotas interviu su pedagogais. 3. Duomenų analizės metodai: kokybinė duomenų analizė taikant grindžiamosios teorijos tyrimo strategiją (kokybinis tyrimas). 4. Tiriamieji: 13 Valdorfo mokyklų ir ikimokyklinių įstaigų pedagogų.

Tyrimo rezultatai. Išanalizavus teorinę medžiagą ir atlikus empirinį tyrimą buvo sukurta pasidalytosios lyderystės valdymo Grindžiamoji teorija. Teorinės dalies turinys adekvatus

pasidalytosios lyderystės valdymo būdui tikrovėje. Praktika patvirtina teorinius pasidalytosios lyderystės valdymo modelio ypatumus. Empirinis tyrimas atskleidė, kad pasidalytosios lyderystės privalumai ir trūkumai ikimokykliniame ir mokykliniame ugdyme yra labai sąlyginiai. Į kai kuriuos aspektus galima pažiūrėti ir kaip į privalumus, ir kaip į trūkumus. Pasidalytoji lyderystė, kaip valdymo forma, yra galima mažose organizacijose, šiuo atveju, mažose mokyklose ar darželiuose. Tokiam valdymo būdui būtinas sutelktumas, komunikacija, aiškumas, bendros vizijos ir tikslų turėjimas. Didelėse organizacijose tai būtų sunkiau įgyvendinti.

Raktiniai žodžiai: lyderystė, paskirstytoji lyderystė, pasidalytoji lyderystė, valdymo modeliai, Valdorfo mokyklos.

2020

SUMMARY

Research problem. Today, leadership is becoming a relevant form of management in educational institutions. One of those management forms is shared leadership, where there is no single formal leader, responsibilities are shared among community members. Another model that has been around for a long time in school and kindergarten management is the distributed leadership management model, where there is a hierarchical management order. This management system is clear and regulated.

The theoretical part of the work shows the peculiarities of both the distributed leadership management model and the shared leadership management model. Due to the little-researched practice of shared leadership management in schools, the institutions that use this leadership management method are chosen to empirically research its authenticity in order to more clearly and deeply analyze the strengths and weaknesses of shared leadership management.

Research object. Implementation of shared leadership.

The aim of the research: To reveal the peculiarities of how the implementation of the shared leadership management model in pre-school and school education functions.

Research tasks:

1. Conduct a semi-structured interview with teachers of Waldorf schools and preschools. Take 13 study participants.
2. Analyze data according to Charmaz Grounded Theory methodology.
3. To reveal the strengths and weaknesses of shared leadership, the authenticity of the management model.
4. To develop a theoretical model of shared leadership based on empirical material.

Research methods. 1. Analysis of Lithuanian and foreign authors' scientific literature and documents, analysis of online sources. 2. Data collection methods: semi-structured interviews with teachers. 3. Data analysis methods: qualitative data analysis using the grounded theory research strategy (qualitative research). 4. Subjects: 13 Waldorf schools and preschool teachers.

Research results. After analyzing the theoretical material and conducting empirical research, the Underlying Theory of Shared Leadership Management was developed. The content of

the theoretical part is adequate to the way that shared leadership functions in reality. The practice confirms the theoretical features of the shared leadership management model. Empirical research has revealed that the advantages and disadvantages of shared leadership in preschool and school education are highly conditional. Some aspects can be viewed as both advantages and disadvantages. Shared leadership as a form of governance is possible in small organizations, in this case, small schools or kindergartens. This approach to management requires focus, communication, clarity, a shared vision and goals. In large organizations, this would be more difficult to implement.

Keywords: leadership, distributed leadership, shared leadership, governance models, Waldorf schools.

TURINYS

SANTRAUKA	2
SUMMARY	4
ĮVADAS	7
I. TEORINĖ DALIS	11
1.1. Pasidalytosios lyderystės samprata	11
1.2. Paskirstytosios lyderystės samprata	14
1.3. Pasidalytosios ir paskirstytosios lyderystės sampratų panašumai ir skirtumai	17
1.4. Valdorfo pedagogikos specifika	19
II. TYRIMO METODOLOGIJA.....	28
2.1. Tyrimo paradigmė kryptis	28
2.2. Pasirinktų teorijų pagrindimas	29
2.3. Tyrimo strategijos teorinis pagrindimas	33
2.4. Kokybinio tyrimo imtis.....	33
2.5. Duomenų rinkimas.....	34
2.6. Duomenų analizė	35
2.7. Tyrimo etika.....	41
III. TYRIMO REZULTATAI	43
IV. DISKUSIJA.....	57
IŠVADOS	60
LITERATŪRA	62

IVADAS

Temos aktualumas. Šiandieniniame rinkos pasaulyje lyderystė tampa svarbiu įrankiu valdyti įvairius procesus įmonių viduje. Asmenys, turintys lyderystės kompetencijų, yra sėkmingesni, darantys didesnę įtaką. Darosi savaime suprantama, kad lyderis nebūtinai turi būti vadovas, o vadovas – nebūtinai bus geras lyderis. Pamažu tolstama nuo autoritarinės lyderystės paradigmos, linkstama į paskirstytąją, arba kitaip – demokratinę. Tai yra tokia lyderystės forma, kai užduotys yra paskirstomos, remiantis darbuotojų gebėjimais, norais. Lyderis pažįsta savo komandos narius ir gali produktyviausiai ir efektyviausiai organizuoti darbą. Kita lyderystės forma, kuri dar nėra plačiai paplitusi ir nėra daug tyrinėta, yra pasidalytoji lyderystė. Ši lyderystės forma yra tinkama mažose kompanijose. Šioje lyderystėje nėra formalaus vadovo, kuris būtų atsakingas už darbų visumą. Atsakomybės prisiima kiekvienas žmogus ar žmonių grupė, nėra griežtos kontrolės, patikrinimų.

Lyderystė glaudžiai siejasi ne tik su vadovavimu įmonėse. Šiuo metu vis aktualesnė darosi lyderystė švietimo įstaigose. Lyderystę šiandieninėje mokykloje derėtų suvokti plačiau, remtis nuostata, kad lyderiais gali būti visi. Mokyklos ieško naujų valdymo formų, jas tobulina, keičia, todėl lyderystės skatinimas tarp mokytojų yra viena iš priemonių to pasiekti.

Mokytojo lyderystė yra galingas instrumentas, įtakojantis mokyklos sėkmę mokymo ir mokinių pasiekimų srityse. Lyderystė gali pasireikšti įvairiose veiklose: pamokoje, nepamokinėje veikloje su mokiniais, dirbant su kolegomis, veikiant mokyklos bendruomenėje. Lyderystė – tai mokymasis visiems kartu, siekiant bendro tikslo (Lambert, 2011). Praktikoje lyderystė traktuojama kaip procesas, keičiantis organizaciją, t. y. ji kryptingai mobilizuoja asmenų mąstymą, vertybes ir elgseną ne asmeniniams, o organizacijos tikslams įgyvendinti (Donaldson, 2006). Šiuo laikmečiu ypač svarbus mokytojo kaip lyderio vaidmuo mokykloje. Mokytojai lyderiai yra atviri naujoms idėjoms ir pasirengę mokytis iš kitų. Jie yra lankstūs, optimistiški bei siekiantys užsibrėžtų tikslų, rezultatų. Lyderystė laikoma vienu svarbiausių veiksnių, lemiančių daugelio mokyklų sričių sėkmę (Cibulskas & Žydžiūnaitė, 2012).

Harris (2010) teigia, kad norint sėkmingai pertvarkyti švietimo sistemą, būtina skubiai atrasti ir lavinti rytojaus lyderius. Geriausios mokyklos ir švietimo sistemos investuoja į lyderių ugdymą. Suomija iškėlė sau tikslą būti labiausiai kvalifikuotų žmonių šalimi. Ambicingas planas pasiteisino ir jau antrą dešimtmetį Suomijos moksleivių matematikos, mokslo ir skaitymo gebėjimų rezultatai pagal PISA tyrimą pirmauja pasaulyje, lenktyniaudami tik su Japonija ir Korėja. Švietimas Suomijoje yra labai vertinimas, o mokytojo profesija – gerbiama. Be to, visi mokytojai turi magistro laipsnius, o atskirų dalykų mokytojai privalo baigti ir pedagogikos studijas. Suomijoje mokymas laikomas viešąja vertybe, o švietimo sistema grindžiama pasitikėjimu, bendradarbiavimu ir atsakomybe (Kyllonen, 2017).

Mokymo ir mokymosi procesų sklandumą bei darną, mokyklos valdymo procese lemia keli svarbūs aspektai: asmeninė mokytojo lyderystė, kuri nukreipta į vadovavimą pačiam sau – tai asmeninių kompetencijų ugdymas, lyderystė tarp kolegų ir bendruomeniškumas (Cibulskas & Žydžiūnaitė, 2012).

Kalbant apie mokytojo kompetencijų ugdymąsi, kaip vienas iš sėkmingos lyderystės įrankių yra mokytojo holistinė kompetencija, kuri yra gebėjimas įvertinti naują situaciją, pasirinkti tinkamus veiklos metodus ir integruoti dalykines bei profesines žinias. Ši kompetencija daro įtaką mokinių mokymosi motyvacijai ir pasiekimams (Čiužas, 2013).

Kitas svarbus aspektas mokyklos valdymo dalyje yra kolegialumas. Kolektyvines pastangas skatinanti lyderystė stiprina bendrą tikslo ir misijos suvokimą, skirtingus vaidmenis atliekančius asmenis skatina bendradarbiauti, stiprina organizacijos kultūrą, kuri teigiamai veikia mokymą ir mokymąsi (Harris, 2011).

Šiame laikmetyje, kai kuriasi daug alternatyvių mokymo įstaigų, kurių valdymui bandoma pasitelkti kuo efektyvesnes lyderystės formas, paskirstytą hierarchinį valdymo modelį taikančiose įstaigose pokyčiai taip pat neišvengiami.

Norint, kad lyderystės vardan mokymosi bei konsultavimo, apraiškos atsirastų ir mūsų švietimo sistemoje, būtini kultūriniai pokyčiai visuose švietimo lygmenyse (Cibulskas & Žydžiūnaitė, 2012). Sisteminis tobulėjimas yra galimas tik esant efektyviai lyderystei mokykloje ir mokyklos lyderystei. Lyderystė vardan mokymosi – tai švietimo sistemoje tikslingai veikiantys lyderiai, kurie savo veikla, keliamais tikslais sau ir kitiems, dėmesio sutelktumu į mokymą(si) padeda išsiskleisti kiekvieno potencialui. Tai ir individualus darbas, ir komandinis, suvokiant, kad kiekviena komanda yra stipri tiek, kiek stiprus yra silpniausias jos narys.

Viena iš naujausių ir jauniausių mokyklos valdymo formų, kuri labiausiai atliepia demokratinį, holistinį požiūrį tiek valdymo forma, tiek požiūriu į mokytojo kompetencijų ugdymą, yra pasidalytosios lyderystės forma. Čia vyrauja bendradarbiavimo kultūra, kurioje darbuotojai yra ne dalyvaujantieji, o kuriantieji šią kultūrą Huber (2004). Lambert (2011) pastebi, kad lyderystė nebėra susijusi su formaliojo statusu: lyderiais gali būti visi mokyklos personalo darbuotojai. Lyderystės vaidmuo nebetapatinamas tik su mokyklos vadovu, juo gali būti bet kuris bendruomenės narys.

Paskirstyta lyderyste grįstas vadovavimo stilius yra laiko patikrintas bei seniai naudojamas mokyklų valdymo praktikoje, o pasidalytosios lyderystės stilius yra gana naujas mokyklų valdymo sistemoje. Harris (2010) mini, kad šiuolaikinė pasidalytosios lyderystės koncepcija nebuvo apibrėžta iki pat XX a. pab. - XXI a. pr. Pasidalytosios lyderystės valdymo forma yra sparčiai auganti ir taikoma mokymo įstaigose dėl mokytojų, mokinių bei tėvų bendruomenės augančio poreikio

lygiaverčiai dalyvauti mokyklos gyvenime, jos valdyme, išvengiant vieno asmens dominavimo kitų atžvilgiu.

Tyrimo problema. 2019 metai Valdorfo pedagogikos šimtmečio minėjimo metai. Nuo pirmosios mokyklos įkūrimo Valdorfo pedagogika „užaugo“ iki pasaulinio reiškinių: daugiau nei 1150 mokyklų apie 2000 vaikų darželių, daugiau nei 80 šalių, visuose pasaulio kontinentuose (Remtasi Valdorfo darželių ir mokyklų sąrašu, kurį sudarė IASWECE (pasaulinė Valdorfo mokyklų ir darželių asociacija) bei Tarptautinis Steinerio / Waldorfo švietimo forumas (Hagos ratas) 2019 metais). Ši pedagogika – tai laisvė, lygybė, brolybė pagrįstas bendravimas tarp žmogaus ir pasaulio. Visų mokyklų ir darželių valdymas grindžiamas pasidalytosios lyderystės modeliu. Tai inovatyvu ir naujoviška.

Kitas modelis, kuris jau ilgą laiką gyvuoja mokyklų ir darželių valdyme yra paskirstytos lyderystės valdymo modelis, kur yra aiški hierarchinė valdymo tvarka. Ši valdymo sistema yra aiški ir reglamentuota.

Darbo teorinė dalis parodo tiek paskirstytos lyderystės valdymo modelio, tiek pasidalytosios lyderystės valdymo modelio ypatumus. Dėl mažai tyrinėto pasidalytosios lyderystės valdymo modelio mokyklose praktikos, empiriui tyrimui pasirinktos būtent šios lyderystės valdymo būdą naudojančios mokslo įstaigos, norint aiškiau ir giliau paanalizuoti pasidalytosios lyderystės valdymo stipriąsias ir silpnąsias puses, valdymo modelio autentiškumą.

Probleminiai klausimai.

1. Kaip įgyvendinama pasidalytoji lyderystė ikimokykliniame ir mokykliniame ugdyme?
2. Kokie veiksniai daro įtaką pasidalytosios lyderystės sėkmingam įgyvendinimui ikimokykliniame ir mokykliniame ugdyme?
3. Kokie rizikos veiksniai išryškėja pasidalytosios lyderystės valdymo procesuose?
4. Kokie yra pasidalytosios lyderystės privalumai ir trūkumai ikimokykliniame ir mokykliniame ugdyme?

Tyrimo objektas. Pasidalytosios lyderystės įgyvendinimas.

Tyrimo tikslas. Atskleisti pasidalytosios lyderystės valdymo modelio įgyvendinimo ikimokykliniame ir mokykliniame ugdyme funkcionavimo ypatumus.

Tyrimo uždaviniai:

5. Atlikti pusiau struktūruotą interviu su Valdorfo mokyklų bei ikimokyklinių įstaigų pedagogais. Imtis 13 tyrimo dalyvių.
6. Išanalizuoti duomenis pagal Charmaz Grindžiamosios teorijos metodologiją.
7. Atskleisti pasidalytosios lyderystės stipriąsias ir silpnąsias puses, valdymo modelio autentiškumą.

8. Sukurti Grindžiamosios teorijos pasidalytosios lyderystės teorinį modelį, remiantis empirine medžiaga.

Tyrimo metodai. 1. Lietuvos bei užsienio autorių mokslinės literatūros šaltinių ir dokumentų analizė, internetinių šaltinių analizė. 2. Duomenų rinkimo metodai: pusiau struktūruotas interviu su pedagogu. 3. Duomenų analizės metodai: kokybinė duomenų analizė taikant grindžiamosios teorijos tyrimo strategiją (kokybinis tyrimas). 4. Tiriamieji: ikimokyklinio ir mokyklinio ugdymo pedagogai.

Pagrindinių sąvokų žodynelis

Sąvoka	Paaiškinimas
Lyderystė	Lyderystė traktuojama kaip procesas, keičiantis organizaciją, t. y. ji kryptingai mobilizuoja asmenų mąstymą, vertybes ir elgseną ne asmeniniams, o organizacijos tikslams įgyvendinti (Donaldson, 2006).
Lyderystė	Lyderystė – tai mokymasis visiems kartu, siekiant bendro tikslo (Lambert, 2011).
Pasidalytoji lyderystė	Pasidalytą lyderystę galima apibrėžti kaip partnerystę, kur žinios, įgūdžiai ir gebėjimai yra skirtingi, bet siekiama to paties tikslo (Harris, 2010).
Paskirstytoji lyderystė	Paskirstytoji lyderystė – vadovavimo būdas yra labai aiški hierarchinė sistema, vadovavimo stilius – tai vadovo poveikio darbuotojams būdas, siekiant daryti jiems įtaką ir skatinant juos siekti organizacijos tikslų (Stoškus, Beržinskienė, 2005).
Valdorfo mokyklos	Valdorfo mokyklos - tai savivaldžios, laisvos nuo išorinės ekonominės ir pedagoginės įtakos pedagoginės bendruomenės, jungiančios tėvus ir mokytojus, dirbančius vaikų gerovei (Sandkuhler, 1994).

I. TEORINĖ DALIS

1.1. Pasidalytosios lyderystės samprata

Šiuolaikiškos ir pažangios visuomenės augimą ir vystymąsi didele dalimi lemia ugdymo įstaigos formuojama valdymo forma. Pasidalytoji lyderystė mokyklos valdyme – tai tokia lyderystė, kuri yra plačiai pasidalyta tarp organizacijos narių. Pasidalytoji lyderystė nėra skirta tik formaliesiems lyderiams, ji apima įvairių organizacijoje dirbančių žmonių veiksmus. Tai reiškia, jog plėtojant pasidalytąją lyderystę, mokykloje lyderiais gali būti laikomi visi mokyklos bendruomenės nariai, įskaitant mokytojus, personalo darbuotojus, taip pat mokinius bei jų tėvus. Tokia lyderystė suvokiama ne kaip vieno asmens vaidmuo, bet kaip gebėjimas ir galėjimas prireikus imtis lyderio vaidmens. Pasidalytoji lyderystė gali pasireikšti kaip veikla, pasidalijama ir vykdoma bet kurio organizacijos nario. Pasidalytoji lyderystė skatina pamatyti lyderį kiekviename. Taikant pasidalytos lyderystės valdymo stilių pagrindinis dėmesys yra skiriamas procesui ir nuoseklios visumos kūrimui tarp skirtingų tipų ir lygio vadovaujančiųjų patirties, žinių, gebėjimų. Pasidalytą lyderystę galima apibrėžti kaip partnerystę, kur žinios, įgūdžiai ir gebėjimai yra skirtingi, bet dėl to paties tikslo (Harris, 2010).

Kai mokykla pradeda įvesti besidalijančiąją lyderystę kaip organizacinę praktiką, vadovo vaidmuo iš esmės pasikeičia. Užuoat buvęs vienintelis sprendimų priėmėjas visais klausimais, vadovas kuria galimybes visiems darbuotojams ir vartotojams (pvz.: mokyklose mokytojams, moksleiviams, tėvams ir kitiems mokyklos bendruomenės nariams) tapti lyderiais ir sprendimų priėmėjais, nes jie dirba kartu, kurdami sėkmę ir nugalėdami organizacijos iššūkius. Besidalijančioje lyderystėje svarbus „ėjimas į priekį“, vykdant numatytus tikslus, sprendimų priėmimo lengvinimas bei valdymas, efektyvus komunikavimo užtikrinimas (Cibulskas & Žydžiūnaitė 2012).

Pasidalyta lyderystė pirmiausia susijusi su vadovavimo praktika, o ne su konkrečiais vadovavimo vaidmenimis ar atsakomybe. Ji prilygsta bendrajai, kolektyvinei vadovavimo praktikai, kuria grindžiami pokyčių ir tobulinimo gebėjimai. Pasidalyta lyderystė reiškia lyderystės patirties sutelkimą visuose mokyklos lygmenyse, kad būtų sukurta daugiau pokyčių galimybių ir padidintas gebėjimas tobulėti. Dažnai yra girdimas komentaras: „Sutinku su pasidalytąja lyderyste, bet kaip tai galima pritaikyti prie mūsų esamos sistemos? Tai paprasčiausiai neveikia su esamomis struktūromis.“ Tai yra neteisingas klausimas. Tolygu paklausti, kaip įmontuoti „Porsche“ variklį į traktorių. Tikrasis klausimas turėtų būti toks : „Kokią lyderystę mums reikia kurti šioje mokykloje, kad užtikrintume geriausius jaunimo pasiekimus ir kaip mes pakeisime savo struktūras, kad tai įvyktų (Harris, 2014). Apibendrinant galima pasakyti, kad pasidalytoji lyderystė yra vadovavimas pagal kompetenciją, o ne vadovavimas pagal vaidmenį ar metų patirtį. Tikra pasidalyta lyderystė reikalauja aukšto lygio pasitikėjimo, skaidrumo ir abipusės pagarbos. Kaip tai padaryti? Vienas iš praktinių žingsnių - sukurti

stiprią bendradarbiavimo komandą arba profesines mokymosi bendruomenes, kuriose lyderystė yra natūraliai ir autentiškai paskirstyta. Grupinio mokymosi įrodymai yra aiškūs: tikslingas ir sutelktas bendradarbiavimas yra įgūdis, kurį reikia įgyti ir praktikuoti.

Pagal pasidalytosios lyderystės modelį, labai svarbu ugdyti žmogiškųjų išteklių potencialą mokyklose ir užtikrinti lygias darbuotojų galimybes ir statusą realizuoti mokyklos tikslus. Pagrindinė filosofija, pabrėžianti šį požiūrį - bendra išminties ir sveiko proto mobilizacija, sukurianti sinergiją tarp organizacijų darbuotojų (Göksoy, 2015).

Efektyvus, darnus pasidalytosios lyderystės valdymo formavimui išskiriamos tokios sąlygos (Putman, 2012):

- turi būti skirtas laikas komitetų susitikimams;
- grupėms turi būti aiškiai apibrėžtas tikslas;
- mokytojai turi sugebėti pasirinkti, kuriame komitete jis gebės dirbti;
- turi būti vertinamas komitetų darbas;
- turi būti administracijos dalyvavimas ir priežiūra.

Pasidalyta lyderystė yra gana jauna valdymo forma, vedanti mokymo įstaigas naujų lyderystės formų paieškos link. Anot Lambert (2011), tvirtą lyderystę galime sukurti tuomet, kai užtikrinsime platų ir įgudimu pagrįstą dalyvavimą mokyklos veikloje. Nors dalyvavimas mokyklos veikloje yra labai svarbus veiksnys, tvirtą lyderystę mokykloje sukursime tik tada, kai patys dalyviai taps įgudę.

Buvimas vadovu nėra automatiškai susijęs su lyderiu ir nereiškia, kad tik vadovai vadovauja, lyderiauja. Paskirstytas požiūrį į užduotis ir veiklą reiškia naujo darbo pasidalijimo formą, kuri yra organizacijos darbo pagrindas (Heikka ir kt., 2012). Pasidalytosios lyderystės valdyme Özkan & Çakir (2017) išskiria šiuos pasidalytam vadovavimo stiliui būdingus požymius: ribų atvirumas, vadovavimas pagal kompetenciją, atsirandanti nuosavybė.

Svarbu, kad mokyklos vadovas pritartų nuomonei, kad lyderiu mokykloje gali būti kiekvienas ir suteikti daugiau įtakos, galios ir atsakomybės kitiems darbuotojams. Tai skatina bendradarbiavimą, gerina bendravimo kultūrą, stiprina atsakomybę bei padeda sparčiau įgyvendinti būtinus pokyčius, todėl ji turėtų būti plėtojama kiekvienoje mokykloje (Kačkienė, 2013). Pasidalyta lyderystė nėra planas ar receptas, kaip efektyviau vadovauti mokykloms. Tai yra būdas vadovavimo praktiką pamatyti kitaip, suvokiant organizavimo transformacijos galimybes (Navickaitė, 2012).

Tyrimai rodo, kad sėkmingi mokyklų vadovai yra tie, kurie pripažįsta, jog atsakomybė už mokyklos tobulinimo tikslus negali būti deleguoti vienam asmeniui. Efektyvūs lyderiai yra tie, kurie paskirsto atsakomybę tarp darbuotojų, mokinių ir bendruomenės (Spillane, 2006).

Pasidalytos lyderystės valdymo struktūros kūrimo patirties pavyzdį matome Suomijos Vantaa miesto mokyklose, kur 2014 – 2016 metais buvo pradėtas vykdyti projektas, kurio tikslas

buvo vadovaujančios komandos sąveika ir oficialiose, ir neoficialiose mokyklos struktūrose. Miesto švietimo skyrius bei mokyklos bendradarbiavo bendrų mokykloms priimtinių tikslų, iš anksto paruoštų užduočių formavime, mokytojų darbą padalinant į įvairius atlygintinus padalinius. Mokytojų kolektyvinėje sutartyje, visas mokytojų darbas buvo dalijamas į atskirus modulius, kurie turi būti atskirai kompensuojami, pasidalytas vadovavimas laikomas deleguotu pagrindiniu formatu, kuris yra tinkamas ir priimtinas kaip valdymo modelis. Visa tai buvo vykdoma viso miesto mokyklų mastu. Šio tyrimo rezultatuose būtų galima išskirti kelis svarbius paskirstyta lyderyste grįstus, mokyklų valdymo stiliuje pastebėtus, požymius (Alava ir kt., 2017).

1 lentelė. Pasidalytos lyderystės valdymo požymiai. Sudaryta autorės pagal (Alava ir kt., 2017)

Silpnosios pusės	Tikslai jas gerinti
Moksleiviai turi gana ribotas galimybes dalyvauti priimant sprendimus dėl dalyvavimo mokyklos valdyme. Ir, jei tokių galimybių yra, tai daugiau yra laisvalaikio veikla nei klausimai susiję su mokymosi aspektais arba mokyklos socialine infrastruktūra.	Nacionalinė švietimo taryba (Opetushallitus 2011) ragina mokyklos bendruomenės suaugusiuosius rimtai atsižvelgti į vaikų galimybes ir būti atvira naujoms praktikoms, skatinančioms mokinių dalyvavimą.
Kuo didesnė mokykla, tuo pasidalytosios lyderystės valdymo forma silpnesnė.	Vadovų ir vadovų narių mokymuose turi būti pabrėžiama, akcentuojama lyderystės pasidalijimo svarba mokinių mokymuisi ir dalyvavimui mokyklos gyvenime.
Pasidalytoji lyderystė dažniausiai pasireiškia įstaigų, kurios dirba su ankstyvuoju amžiaus vaikais ar žemesnių klasių mokiniais. Mažiau naudojama vidurinėse mokyklose ir auštojo mokslo įstaigose.	Tikslas yra, kad atsirastų pasidalytos valdymo formos taikymas plačiau nei viename mieste. Tai sudarytų platesnes galimybes daryti įtaką procesams, susijusiems su mokymo programa.

Daug dėmesio pasidalytajai lyderystei skiriama Jungtinėse Amerikos Valstijose. Pasidalytosios lyderystės sąvoka dažnai naudojama pakaitomis su „dalijamu vadovavimu“, „komandos vadovavimu“ ir „demokratinio vadovavimu“ (Spillane The Educational Forum, 2005). Pasidalytoji lyderystė pirmiausia yra vadovavimo praktika, o ne lyderiai ar jų vaidmenys, funkcijos, rutinos ir mokinių pasiekimai. Paskirstyta lyderystė yra praktikos sistema, kurią sudaro sąveikaujančių komponentų rinkinys - struktūros. Lyderystės praktikoje svarbūs ne žmonių veiksmai, bet jų tarpusavio sąveika.

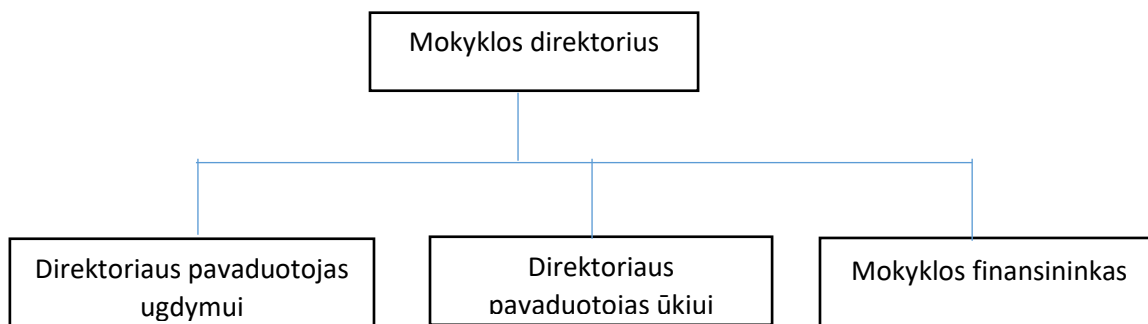
Kai darbuotojai ir kiti bendruomenės nariai dalyvauja sprendimų priėmimo ir pokyčių vykdymo veiklose, jie tampa labiau atsidadavusiais reformoms ir deda daugiau pastangų į atliekamas veiklas. Bendradarbiavimo kultūroje darbuotojai yra ne dalyvaujantieji, o kuriantieji šią kultūrą (Green, 2004).

Pasidalytosios lyderystės pagrindinė užduotis yra padėti gerinti darbuotojų darbą, nes našumas priklauso nuo darbuotojų įsitikinimų, vertybių, motyvų, įgūdžių ir žinių. Sėkmingam mokyklos vadovavimui svarbi praktika, santykiai tarp mokytojų, kurių veiklos rezultatai yra svarbiausi mokinių mokymosi procese (Leithwood ir kt. 2006).

1.2. Paskirstytosios lyderystės samprata

Kalbant apie valstybines mokyklas, jų organizacines struktūras bei valdymo modelį, pažymėtina, kad jis išliko bemaž nepakitęs nuo XI – XX a. Mokykla neturėjo ir iki šiol neturi jokios specifikuotos struktūros (organigramos, lankstesnio organizacijos dizaino). Mokyklos organizacinė struktūra yra tipinė, unifikuota ir primityvoka: administracija, mokytojai, biblioteka, ūkio dalis ir praktiškai viskas. Mokykla gali būti didžiulė („kombinatas“, dirbantis dviem pamainomis) ar mažytė mokyklėlė periferijoje dėl demografinės krizės vos sukomplektuojanti klases. Paradoksas tas, kad šiandieninėje Lietuvoje abi šios labai skirtingos mokyklos yra valdomos pagal vieną ir tą patį modelį, o jų organizacinė struktūra yra unifikuota (Balčiūnas kt., 2009).

Galima sakyti, kad šiuolaikinėje Lietuvos mokykloje nuo seno įsitvirtinusi hierarchinė valdymo struktūra (1 pav.), kuri jau nebepajėgia atliepti šiandienos poreikių.



1 paveikslas. Hierarchinio mokyklos valdymo modelio pavyzdys

Šioje scheme struktūra yra sudaryta iš dviejų hierarchinių lygmenų: mokyklos direktoriaus, kuris atsako už visą mokyklos veiklą, ir direktoriaus pavaduotojų, kurių skaičius priklauso nuo mokyklos dydžio ir finansinių galimybių. Jų skaičius gali būti nuo vieno iki penkių. Tokia valdymo struktūra labai apsunkina kaitos mokykloje procesą. Hierarchinėje valdymo sistemoje minimaliai yra paskirstomas ne tik valdymas, bet ir atsakomybė. Ypač didelė atsakomybė tenka mokyklos direktoriui – jis atsako mokykloje beveik už viską. Be abejo, jis gali deleguoti tam tikras veiklas, tačiau atsakomybės – ne (Cibulskas & Žydzūnaitė, 2012).

Tuo tarpu mokykla, kaip organizacija, pastaruoju metu esmingai keičiasi, kadangi keičiasi ir pati visuomenė. Mokyklos šiandien jau konkuruoja tarpusavyje, specializuojasi, siekia puoselėti savitą kultūrą ir tapatybę, puoselėja savo tinklus ir tarptautinius ryšius, bendradarbiauja su socialiniais partneriais ir vietos bendruomenėmis, diegia edukacines inovacijas, į mokyklas įsiskverbė informacinės technologijos. Žodžiu, mokykla smarkiai pasikeitė, ją užgriuvo nauji iššūkiai, jai atsivėrė naujos galimybės, pasikeitė mokyklos aplinka, pasikeitė visuomenė, kuriai mokykla dirba, o mokyklos valdymo modelis ir organizacinė struktūra išliko nepakitusi, pasenusi. Poreikis pokyčiams ir reformavimui čia yra akivaizdus (Balčiūnas ir kt., 2009).

Hierarchinėje valdymo sistemoje dirbantis vadovas turi plačias galimybes rinktis vadovavimo stilių įstaigos viduje. Į užduotį orientuotas stilius (autokratinis) – vadovams darbas yra svarbesnis už darbuotojų asmeninį pasitenkinimą, tarpusavio santykius. Toks vadovas yra linkęs kontroliuoti darbuotojus. Į darbuotojus orientuotas stilius (demokratinis) – vadovams svarbiau ne kontrolė, o darbuotojų motyvavimas, su darbuotojais vadovas palaiko draugiškus, abipusiu pasitikėjimu grįstus santykius, įtraukia juos į sprendimų priėmimo procesą (Sakalas, 2001).

Šiuolaikinėje organizacijoje valdymo stilius keičiasi priklausomai nuo situacijos, darbuotojų ir vadovo orientacijos. Iš dalies vadovavimo stilius yra ir vadovo bei darbuotojų sąveikos rezultatas. Vadovavimo stilius priklauso tiek nuo paties vadovo savybių, charakterio bruožų, elgesio, tiek nuo darbuotojų iniciatyvumo ar kūrybingumo.

Kiekvienam darbuotojui asmeniškai svarbu yra darbas, atitinkantis gebėjimus ir kvalifikaciją, darbo užmokestis, atitinkantis darbo kokybę ir produktyvumą, taip pat – žmogiškieji santykiai darbo kolektyve: tiek tarpusavyje, tiek tarp vadovų ir pavaldinių. Fiedler ir Garcia (1987) išskiria tris svarbius aspektus mokyklos valdyme:

- santykius tarp vadovo ir pavaldinių;
- užduoties struktūrą;
- vadovo galios poziciją.

Cooke (1991) vadovą apibūdina kaip žmogų, kuris yra atsakingas už darbų apimtį, didesnę nei jis pats gali atlikti, ir kuriam pavaldūs kiti darbuotojai, padedantys pasiekti numatytų rezultatų. Vadovas turi mokėti prisitaikyti prie įvairių aplinkos reikalavimų ir padėti organizacijai prisitaikyti prie besikeičiančių jos aplinkos sąlygų, be to jis atsakingas už organizacijos teikiamų prekių kokybę ir kiekybę.

Kiekvienoje hierarchinio valdymo būdu valdomoje įstaigoje yra vadovai, suskirstyti pagal valdymo lygius (Stoner ir kt. 1999):

- Žemiausio lygio vadovai: vadovai, atsakingi tik už vykdytojų darbą, bet nevaldo kitų vadovų. Jie yra vadinami pirmuoju, arba žemiausiu, vadovų lygiu organizacijos hierarchijoje;

- Vidurinio lygio vadovai: vadovai, esantys organizacijos hierarchijos viduryje. Jie atsakingi už kitus vadovus, kartais už specialistų veiklą. Atsiskaito už save aukštesnio lygio vadovams;

- Aukščiausio lygio vadovai: vadovai, atsakingi už visos organizacijos valdymą. Jie kuria organizacijos veiklos politiką ir reguliuoja organizacijos ryšį su aplinka.

Kiekvienas vadovas turi galimybę sukurti savo vadovavimo stilių. Pagrindinis veiksnys, lemiantis vadovavimo stiliaus pasirinkimą – vadovo požiūris į darbuotojus, jų gebėjimus, pasirengimą dirbti, kolektyvo tradicijas. Didelę įtaką turi ir asmeninis vadovo požiūris į savo galimybes, išsilavinimą, patyrimą. Želvys (2003) pažymi, kad vadovui gali būti svarbūs ir darbo santykiai, ir darbo rezultatai.

Aktyviai dirbantiems valstybinėse mokyklose yra siekis, kad mokykla transformuotųsi į bendradarbiaujančią aplinką, kurioje visi vienodai dalijasi tikslus, idealus ir iššūkius, atsakingumą už pasiekimus ir rezultatus. Tačiau dažnu atveju tai tampa utopija dėl senų paradigmos, trukdančių gerinti švietimo sistemos kokybę, kur susiduriama su pačios sistemos biurokratija. Kita vertus, demokratinis valdymo kelias neįvyksta vakuume, ir negali būti vertinamas atskirai. Mokykla, kuriai reikia efektyvaus valdymo, vadovo, mokyklos bendruomenės ir tėvų dalyvavimo, taip pat kitų valdžios institucijų integracijos, turėtų raginti imtis veiksmų vyriausybę, kuri gali užtikrinti švietimo specialistų ir mokyklos bendruomenės dalyvavimą priimant sprendimus, įskaitant ir tuos, kurie apibrėžia mokyklos finansų išteklių valdymą. Praktikoje galima teigti, kad tai yra ilgas kelias, nes švietimo realybė istoriškai buvo pažymėta centralizuotais ir autoritariniais valdymo modeliais. Šia prasme didžiulis demokratinio valdymo iššūkis turėtų būti kova, užtikrinanti konstitucinę mokinių teisę į kokybišką švietimą kaip viešąją gėrybę, nes dažnai vadovavimas lemiamas ir susiklosčiusių politinių aplinkybių (Cária & Lambert de Andrade, 2016).

Daugelyje straipsnių yra minima demokratinio vadovo ir jo komandos bendradarbiavimo momentų kūrimo svarba. Dažnai yra investuojama į vienkartinį vaidmenį ir plataus masto profesinio tobulėjimo pastangas be aiškos vizijos, kaip turėtų būti vedamos mokyklos, arba kaip šis modelis pagerins mokymą ir mokymąsi. „Mokykloje yra tiek daug suaugusių žmonių. Turime būti drąsesni, kai galvojame apie mūsų mokytojų vadovavimą“ (Bierly & Smith, 2016).

Mokyklos vadovas, kuris geba dalintis lyderyste, kai patiki darbuotojams kai kurias savo veiklos funkcijas, padeda išvengti vieno asmens dominavimo kitų atžvilgiu (Balčiūnas ir kt., 2015).

Bentley (2000) lygina XX a. mokyklos funkciją – perteikti žinias su XXI a. poreikiu – mokyti mokinius mokytis ir pabrėžia, kad mokykla yra viena iš paskutinių organizacijų, kuri sugebėjo atsilaikyti iš esmės nepakeitusi savo valdymo struktūros paradigmos virsmo laiku.

1.3. Pasidalytosios ir paskirstytosios lyderystės sampratų panašumai ir skirtumai

Esant pasidalytajai lyderystei, organizacijos darbuotojai ir kiti organizacijos bendruomenės nariai tampa komandų dalyviais ir atlieka reikšmingus vaidmenis organizacijos vykdomuose pokyčiuose. Lyderio vaidmuo paprastai atitenka tam, kas labiausiai kompetentingas atlikti skirtą užduotį. Komandų sudėtis kinta priklausomai nuo užduoties, priskirto vaidmens ir būtinų gebėjimų užduočiai atlikti.

Paskirstytos ir pasidalytos lyderystės skirtumas ryškiausias valdymo hierarchijoje. Mokyklą, kurioje veikia pasidalytoji lyderystė, galima vadinti „mokykla be direktoriaus“. Dažnai yra sakoma: koks direktorius, tokia ir mokykla. O jei mokykla neturi direktoriaus? Tada galima teigti: ji yra tokia, koks yra ugdymo turinys, struktūra, pamokų tvarkaraštis, atmosfera, pasiekimai, mokyklos gyvenimas, šventės, mokytojų susirinkimai ir t.t. Mokyklą sudaro jaučiantys atsakomybę mokytojai, tėvai ir mokiniai (Kellermann, 1994).

Paskirstytosios, dar kitaip vadinamos *padalytos*, lyderystės skirtumai su pasidalytąja lyderyste yra gana aiškūs. Denver ir kt., (2011) apibrėžia pasidalytosios lyderystės ir padalytosios lyderystės skirtumus ir panašumus, išskirdami pagrindines jų savybes.

2 lentelė. Pasidalytosios ir paskirstytos (padalytosios) lyderystės bruožai pagal (Denver ir kt. 2011)

Pasidalytoji lyderystė	Paskirstyta (padalytoji) lyderystė
Lyderiu tapti gali bet kuris organizacijos narys	Organizacijos nariai prisideda prie vadovo lyderio veiklos
Procese lyderiai daro abipusę įtaką vieni kitiems	Lyderystės praktiką formuoja lyderių ir pasekėjų sąveika
Svarbus grupės narių pažinimas	Pažinimas svarbus tiek, kiek tai susiję su rezultatu
Kiekvienas veikia pagal sugebėjimus	Organizacijos narių veiksmai yra suderinti

Kalbant apie paskirstytą lyderystę, kur vadovavimo būdas yra labai aiški hierarchinė sistema, vadovavimo stilius – tai vadovo poveikio darbuotojams būdas, siekiant daryti jiems įtaką ir skatinant juos siekti organizacijos tikslų (Stoškus & Beržinskienė, 2005).

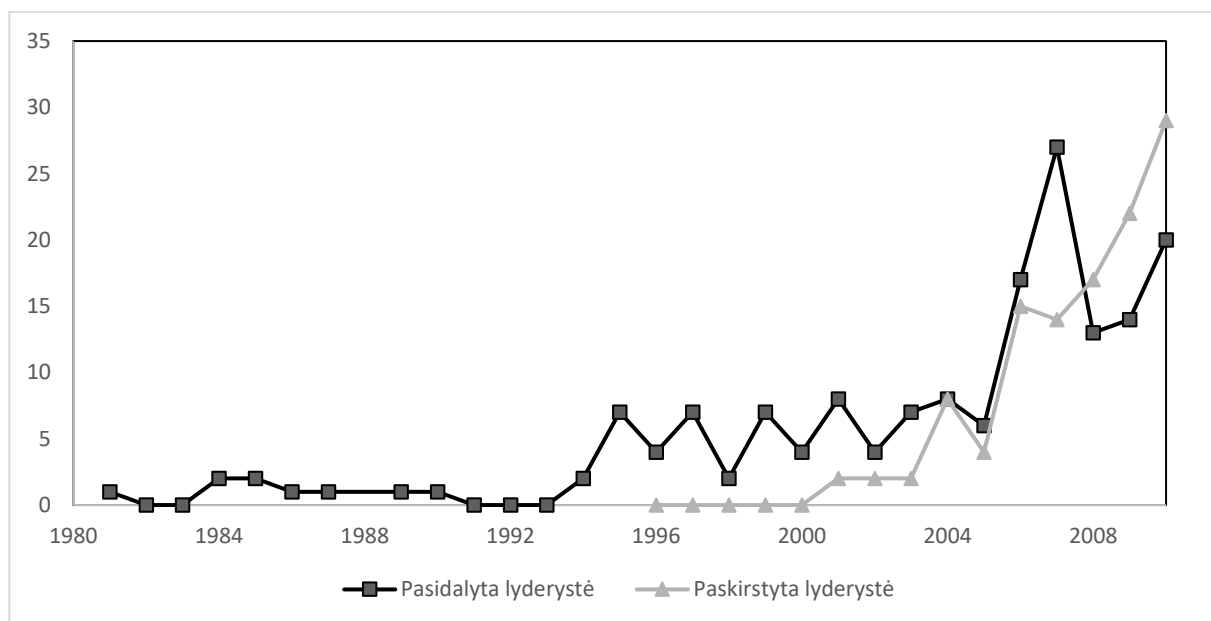
Anot Stoner ir kt., (1999), vadovai sukuria ir taiko taisykles žmonėms, veikiantiems organizacinėje struktūroje, remdamiesi savo valdžia ir galia. Formali valdžia - galios tipas - yra tai, ką mes paprastai susiejame su organizacine struktūra ir valdymu. Bet šie du terminai yra susipynę. Kaip efektingai vadovai gali panaudoti savo valdžią, iš dalies priklauso nuo to, kaip jie supranta ir panaudoja galią, kuri iš esmės yra sugebėjimas daryti įtaką kitiems. Galia gali būti pastebima bet kuriuose santykiuose. Paskirstytos lyderystės valdyme daugiau figūruoja *formali valdymo galia*. Tai

reiškia, kad to, kuriam daroma įtaka, pareiga yra pripažinti šią jėgą. Vadovo teisė sudaryti apgalvotus darbo grafikus yra „žemyn nukreiptos“ formalios galios pavyzdys.

Pasidalyta lyderystė grįstas valdymas daugiau remiasi *ekspertine galia* pagrįstu suvokimu ar įsitikinimu, kad darantis įtaką žmogus turi tam tikrų specifinių įgūdžių ar specialių žinių, kurių veikiamasis neturi.

Tiek paskirstyta lyderystė, tiek pasidalyta lyderystė sutinkamo valdymo modelyje svarbi yra *patrauklumo* galia, kuri gali priklausyti vienam žmogui ar grupei. Ji yra pagrįsta žmogaus, kuriam daroma įtaka, noru būti panašiam į veikiantįjį ar sutapatinti save su juo. Pvz.: populiarūs sąžiningi vadovai turės patrauklumo galios, jei pavaldiniai bus motyvuoti rungtyniauti dėl savo darbo įpročių (pvz., dirbti sąžiningai). Patrauklumo galia taip pat veikia tarp kolegų - patrauklūs kolegos skyriaus susirinkimuose gali mus patraukti į savo pusę.

Iki 2000 m. paskirstyta lyderystės forma mokslinių publikacijų kontekste mažiau minima nei pasidalytosios lyderystės forma, tačiau vėliau susidomėjimas abejomis lyderystėmis itin pagausėjo (Bolden, 2011). Tai rodo publikacijų augimo gausa. Buvo tyrinėjami akademiniai straipsniai kaip mokslinės veiklos rodikliai apie šias lyderystės formas, bei analizuojamas jų lyginamasis augimas.



2 paveikslas. Paskirstytos ir pasidalytosios lyderystės publikacijų skaičiaus kitimas

Remiantis šiuo tyrimu, 68 proc. straipsnių paskirstytos lyderystės tematika buvo publikuota švietimo/švietimo vadybos leidiniuose. Tuo tarpu pasidalytosios lyderystės publikacijos švietimo/švietimo vadybos tema yra retesnės - minima 22 proc.

Pasidalytoji lyderystė yra populiareesnė verslo/verslo vadybos kontekste (25 proc.). Tuo tarpu publikacijų paskirstytos lyderystės tema šiek tiek mažiau (19 proc.).

Galima daryti išvadą, kad pasidalytoji lyderystė iki šiol daugiau telkiamasi verslo sferoje, privačiame sektoriuje. Kol kas švietimo sistemoje, mokyklos valdyme labiau aktualus ir paklausus yra paskirstytosios lyderystės stilius.

Išsigilinus į teorinės dalies medžiagą, galima išskirti paskirstytos ir pasidalytosios lyderysčių skirtumus ir panašumus, žvelgiant į juos per mokyklų valdymo modelių prizmę.

3 lentelė. Mokyklų valdymo modelių skirtumai ir panašumai, taikant paskirstytos ir pasidalytosios lyderystės stilius.

Sudaryta autorės pagal magistro darbo teorinę dalį

Pasidalyta lyderystė mokyklos valdymo modelis	grištas	Paskirstyta lyderystė mokyklos valdymo modelis	grištas
Skirtumai			
• Valdymo modelio struktūra: kolegialus bendruomeniškas mokyklos valdymas; • Šis valdymo būdas taikomas tik privačiuose mokyklose; • Į mokyklos valdymą lygiaverčiai įtraukiami visi bendruomenės nariai: mokytojai, tėvai, mokiniai; • Platesnis atsakomybių už prisiimtus darbus pasiskirstymas; • Šis valdymo būdas populiariesnis verslo/verslo vadybos kontekste; • Mokyklos valdyme dominuoja ekspertinė ir patrauklumo valdymo galios.		• Valdymo modelio struktūra: hierarchinis struktūrinis valdymas; • Šis valdymo būdas taikomas valstybinėse mokyklose, privačiose mokyklose; • Bendruomenės įtraukimo galimybės priklauso nuo mokyklos vadovybės motyvacijos ir pasitikėjimo mokyklos bendruomene; • Daug atsakomybių prisiima mokyklos vadovas, pavaduotojai; • Tai senas, patikimas, laiko patikrintas valdymo būdas, kuris iki šiol taikomas visuose valstybinėse mokyklose; • Mokyklos valdyme dažnai dominuoja formali valdymo galia.	
Panašumai			
• Abiejų lyderysčių modelius taikantys valdymo stiliai darniai veikia ir funkcionuoja jau ilgą laiką; • Vyrauja aiškus atsakomybių paskirstymas/pasiskirstymas; • Mokykloje svarbus bendruomeniško santykio kūrimas.			

1.4. Valdorfo pedagogikos specifika

Toliau bus pateikta Valdorfo pedagogikos specifika, siekiant atskleisti jos ugdymo ir valdymo ypatumus ir įrodyti, kad pasidalytoji lyderystė yra tinkama ir puikiai veikianti valdymo forma ugdymo įstaigose. Pasirinkta būtent Valdorfo pedagogika, nes šiuo metu tai yra bene vienintelė ugdymo sistema Lietuvoje, kuri sėkmingai taiko pasidalytosios lyderystės principus jau daugiau nei 30 metų.

Savo veikloje Valdorfo mokyklos, ikimokyklinės įstaigos vadovaujasi Lietuvos Respublikos įstatymais ir kitais teisės aktais, Netradicinio ugdymo koncepcija. Ugdymas grindžiamas savita pedagogine sistema (Įsakymas dėl netradicinio ugdymo koncepcijos 2010).

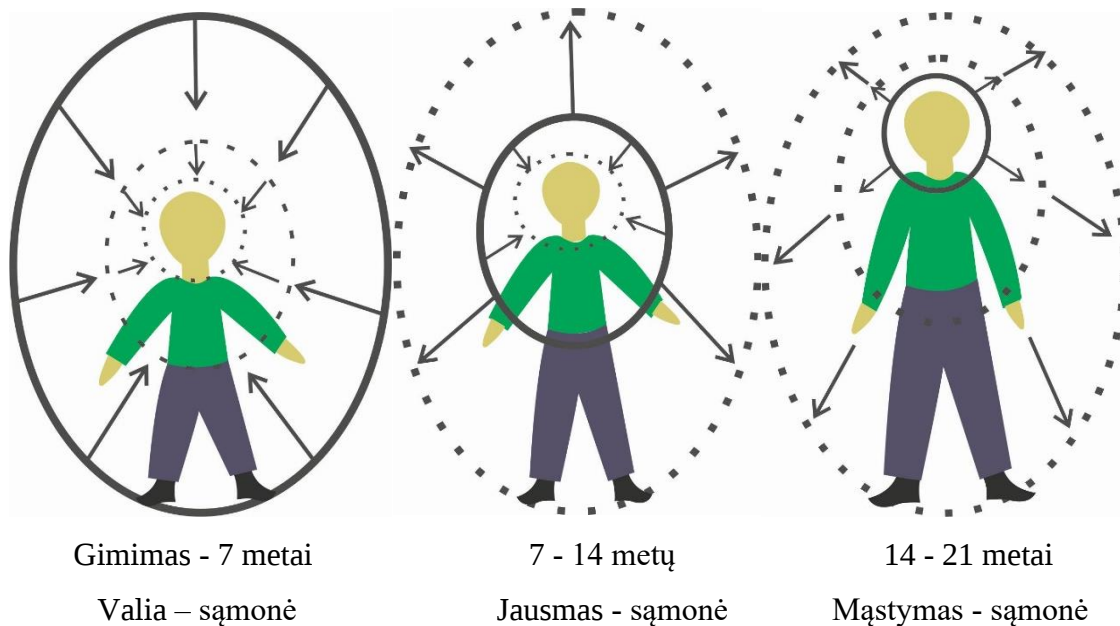
Valdorfo pedagogikos Lietuvoje koncepcija (2004) apibrėžia pagrindinius tikslus ir uždavinius, Valdorfo pedagogikos nuostatas, ugdymo etapus. Ji sako, kad „pagrindinis Valdorfo mokyklos tikslas – išugdyti harmoningą, laisvą ir atsakingą asmenybę, nusiteikusią nuolat mokytis, tobulėti, gebančią kelti sau prasmingus asmeninio, visuomeninio bei profesinio gyvenimo tikslus, pajėgią integruotis į visuomenę ir ją tobulinti, susiformavusią įsisaugančią humanistinių vertybių sistemą ir pasiryžusią ja grįžti savo gyvenimą.“

Valdorfo pedagogika rimtai žiūri į psichinius ir fizinius vystymosi procesus, neskubina jų, sudaro atitinkamą aplinką ir suteikia subrendimui reikalingą kvalifikuotą postūmį. Tam, kad šis procesas vyktų kiek įmanoma geriau, vaikams reikia kompetetingo suaugusiųjų pavyzdžio, draugiškų ir saugių santykių, individualaus laiko vystytis (Compani & Lang, 2015).

Valdorfo pedagogika remiasi nuoseklia filosofija – antroposofija. Tai išsamus žmogaus kūno, sielos ir dvasios pažinimas, kurio pradininkas buvo Rudolfas Štaineris. Tai detali amžiaus tarpsnių teorija, teigianti, kad žmogus vystosi visą gyvenimą, atskleidžianti kiekvienam 7 metų tarpsniui būdingus dėsningumus ir nagrinėjanti vaikystės amžiaus tarpsnių sąsajas su suaugusio žmogaus gyvenimo laikotarpiais (Kabailaitė, 2001).

Pagal Steiner (2012), svarbi didaktinė nuostata – visapusis vaiko ugdymas. Tai reiškia, kad reikia puoselėti visus sielos pradus – mąstymą, jausmus ir valią. Tai atsispindi visose mokymo metodikose. Kiekviena šių sričių reikalauja ypatingo dėmesio skirtingais vaiko vystymosi etapais. Harmoningo žmogaus visi trys sielos aspektai veikia darniai. Jei vienas aspektas dominuoja slopindamas kitus, žmogus tampa vienusiškis.

Vaikui augant jo sąmoningumas vis labiau ir labiau „prabunda.“ Šis procesas dar vadinamas sąmonė vystymusi. Kūdikis daug miega, o pabudęs gali aprėpti nedidelę pasaulio, jį supančios aplinkos dalį. Augdamas vaikas vis labiau ir labiau supranta jį supantį pasaulį. Sąmonės „prabudimo“ procesas vis labiau eina iš periferijos į vidų. Iki septynerių metų vaiko sąmonės vystymasis yra labai valingas. Vaikas veikia, eksperimentuoja, bando, mėgdžioja pasaulį. Ir visa tai daro labai valingai, su dideliu noru. Jo sąmonės vystymasis yra inspiruotas valios. Nuo septynių iki keturiolikos metų vaiko sąmoningumas labiausiai vystosi per emocijas. Šis laikotarpis dar vadinamas *jaučiančiosios sąmonės* laikotarpiu. Nuo keturiolikos iki dvidešimt vieno metų sąmonė vystosi mąstymo pagalba. Šiame amžiuje vaikai pasaulį pradeda tyrinėti galvodami (Alphen, 1999).



3 paveikslas. Vaiko sąmonės formavimosi etapai pagal Alphen (1999)

Paveikslėliai rodo kaip veikia vaiko sąmonė. Iki septynerių metų veikia valios sąmonė: iš išorės link vaiko vidaus. Vaiko jausmai ir mąstymas veikia iš valios – noro. Nuo septynerių iki keturiolikos metų vaiko sąmonė vystosi per jausmus. Jausmai suaktyvina valią ir mąstymą. Nuo keturiolikos metų formuojasi mąstančioji sąmonės dalis. Paauglys siekia per mąstymą kontroliuoti jausmus, emocijas, išorinį pasaulį.

Pirmasis vaiko gyvenimo tarpsnis (0 – 7) – tai fizinio kūno formavimasis. Šiame amžiaus tarpsnyje labiausiai vaiko gyvenime dominuoja valia arba noras veikti. *Prasminga suaugusiojo veikla, kurią verta pamėgdžioti*, tampa svarbiu ugdymo būdu.

Ikimokyklinio ugdymo pedagogo užduotis yra suorganizuoti praktinę kasdienio gyvenimo veiklą taip, kad ji būtų tinkama vaikų imitacijai žaidime. Ikimokyklinės ugdymo įstaigos veikla turi būti kilusi tiesiogiai iš gyvenimo, o ne „suvokta“ per intelektualinę suaugusiųjų kultūrą. Ikimokyklinės ugdymo įstaigos svarbiausias uždavinys yra suteikti vaikams galimybę tiesiogiai imituoti patį gyvenimą (Steiner, 1996).

Mokslininkai Segal, Bardige, Woika, Leinfelder (2006) išskiria ir specialius vaikų poreikius, į kuriuos turėtų būti atsižvelgta organizuojant veiklas grupėje. Tai yra *gražios aplinkos poreikis* (tokia aplinka tausoja pojūčius); *tvarkingos aplinkos poreikis* (visi daiktai turėtų būti sutvarkyti taip, kad kiekvienas turėtų savo vietą. Tuomet vaikai lengvai randa tai, ko reikia. Be to, aiški tvarka palengvina tvarkymąsi); *poreikis užsiimti didelėse ir mažose grupėse, individualiai* (ugdomi socialiniai įgūdžiai); *poreikis jaustis kaip namie* (tai suteikia saugumo); *poreikis susidurti su situacijomis*, kuriose ugdytųsi gebėjimą būti maloniais, atidžiais kitiems; *poreikis vaidinti, imtis įvairių vaidmenų*; *poreikis muzikuoti, užsiimti menais*; *poreikis žaisti konstravimo žaidimus* (konstravimo žaidimai

lavina vaizduotę ir kūrybiškumą, taip pat moko matematikos ir erdvinio mąstymo); *poreikis gilinti kalbos ir bendravimo įgūdžius*.

Maždaug nuo septynerių iki keturiolikos metų vaike sąmoningumo vystymasis formuojasi per jausmus, vaizdinius. Vaikas lengviausiai priima mokymą per vaizduotę ir meną. Gaunami vaizdiniai vėliau persipina su išorinio pasaulio gaunama informacija. Tame amžiuje formuojasi vaikų vidinis dvasinis pasaulis, pasaulėžiūra. Mokykloje yra sekama, vaidinama, nagrinėjama daug istorinių, kultūrinių laikotarpių, legendų, mitologinių reiškinių, biografijų. Tai pagyvina ir plečia jausmų pasaulį. Vaikas per tai gali suprasti ne tik atskirą vaizdinį, bet ir ryšius, jų svarbą ir esmę (Карних, 1993).

Gamtos dėsnius vaikas turi pažinti ne sąvokomis, o meninių priemonių, simbolių pagalba. Pavyzdžiui, prieš pradėdami mokytis metrinės sistemos vienetų, vaikai išmatuoja klasę ir kitus aplinkos daiktus savo kūnu: žingsniais, pėdomis, sieksniais bei kitais ikisisteminiais vienetais. (VIVA mokykla, 2011).

Jaunas žmogus paauglystėje nori patirti gyvenimą per savo sugebėjimą galvoti apie save, apie kitus ir apie pasaulį. Visų pirma, jis nori formuoti savo nuomonę, kurią jis gali įgyti, patirti gebėdamas mąstyti pats, laisvas nuo tėvų, mokytojų ir kitų (Alphen, 1999).

Laikotarpiu nuo keturiolikos iki dvidešimt vienerių moksleiviams sudaromos sąlygos stebėti mokslinius fenomenus - tam, kad jie galėtų suformuluoti savo pačių išvadas ir išmoktų jas paaiškinti bei apginti. Kiekvieno mokinio skirtinga nuomonė, sprendimai yra gerbtini, išklausomi, leidžiant pačiam vaikui pastebėti, atrasti problemos sprendimo būdą (VIVA mokykla, 2011).

Jau šimtas metų daug kūrybingų mokytojų, dirbančių su R. Steinerio nuorodomis, rekomendacijomis, sukūrė puikias mokymo programas, tinkančias konkrečiam laikmečiui ir vietai. Kai kurie iš tų kūrinių yra puikūs, kai kurie gali būti netinkami. Norint teisingai vertinti šį žingsnį, būtinas supratimas ir žinojimas (Glasby, 2010).

Vienas iš pagrindinių R. Steiner principų, kad kiekvienas mokymas turi mokyti gyvenimo. Valdorfo mokykloje svarbus amatų mokymas, menai. Tai augina, vysto vaiko vidines kūrybines jėgas, jo potencialą kurti (Карних, 1993).

Mokinių vertinimo Valdorfo mokyklose metodai atspindi visas asmenybės vystymosi aspektus. Vaiko stebėjimas, formuojamasis (perspektyvos), idiografinis (pažangos), diagnostinis, apibendrinamasis ir ipsatyvinis (įsivertinimo) vertinimas. (Valdorfo Žalioji mokykla, 2018).

Vertinimo sistema turi ir kritikuotinų elementų. Valdorfo metodo vertinimui trūksta veiklos vertinimo reikalavimų. Akivaizdu, kad valstybiniai ir standartizuoti vertinimai kelia didelį susirūpinimą Valdorfo mokyklos mokiniams keičiant mokyklas. Visuotinis švietimas tapo pagrįstas rezultatais ir valstybė bei centralizuoti vertinimai atspindi šią kultūrą (Zepeda, 2018).

Valdorfo pedagogikos teorija, praktika ir socialinis klimatas yra vienodai svarbūs ir siektini. Easton (1997) išskyrė šiuos Valdorfo pedagogikoje ugdymo teorijos ir praktikos elementus:

- vaikų raidos teorija;
- mokytojų saviugdų teorija;
- pagrindinė mokymo programa, apimanti meninę ir akademinę darbą;
- mokymo metodas kaip menas, kuris skiria daug dėmesio mokymo metodų sinchronizavimui;
- vaiko atsiskleidimo pajėgumai;
- mokymo ir administravimo integravimas;
- mokyklos ir didesnės Valdorfo bendruomenės kūrimas kaip paramos tinklas: mokiniai, mokytojai ir tėvai.

Per pastaruosius dvidešimt metų atlikta nesuskaičiuojama daugybė neuromokslinių tyrimų, patvirtinusių Steinerio teorijas, apimančias keletą pagrindinių Valdorfo pedagogikos principų. Trys Valdorfo pedagogikos principai – holistinis požiūris, žaidimai ir gamta – yra svarbiausi. Jų laikantis, smegenys vystosi geriausiai. Ir štai kodėl: mokymosi procese visą laiką dalyvauja visos smegenų zonos; pagrindinės neuronų jungtys turi pakankamai laiko vystytis; smegenys yra tinkamai stimuliuojamos (Melrose, 2017).

1.4.1. Valdorfo pedagogika besiremiančios švietimo įstaigos

Valdorfo pedagogikos iniciatyvos Lietuvoje pradėjo kurtis po Lietuvos nepriklausomybės atgavimo, kai grupė mokytojų ir tėvų pradėjo ieškoti humanistiškesnės pedagogikos. Šiuo metu Valdorfo pedagogikos principais Lietuvoje veikia septynios mokyklos ir net penkiolika darželių. Kasmet kuriasi vis naujos iniciatyvos: darželiai, mokyklos, ar mokymo įstaigos taikančios Valdorfo pedagogikos elementus.

Šiuo metu dirbantys Valdorfo darželiai yra šie:

Vilniuje: Valdorfo darželis „Namelis medyje“, Valdorfo darželis „Karalių pasaka“, Valdorfo darželis „Žemės aidas“, Darželis „Namų darželis“ Valdorfo grupė, Lopšelis – darželis „Pasaka“ (dvi Valdorfo grupės), Lopšelis – darželis „Krivulė“ (viena Valdorfo grupė), Valdorfo darželis „Bitė lingo“, „Žalasis“ Valdorfo darželis Vilniaus raj., „Pažinimo medis“ (viena valdorfo grupė);

Kaune: Valdorfo lopšelis – darželis „Šaltinėlis“, Valdorfo darželis „Po saule“;

Klaipėdoje: Valdorfo darželis „Gintarinė šviesa“;

Palangoje: Lopšelis – darželis „Nykštukas“ (viena Valdorfo grupė);

Mažeikiuose: Lopšelis-darželis „Pasaka“ (3 Valdorfo grupės);

Šilutėje: Lopšelis – darželis „Žibutė“, lopšelis – darželis „Pušėlė“.

Šiuo metu Lietuvoje Valdorfo metodu dirbančios yra šios mokyklos:

- Vilniaus Valdorfo mokykla;
- Vilniaus Žalioji mokykla;
- Vilniaus Valdorfo Inicatyva „Atviroji mokykla“;
- Klaipėdos Gamtos mokykla;
- Kauno Valdorfo mokykla;
- Kazlų Rūdos Valdorfo progimnazija;
- Klaipėdos Gamtos mokykla;
- Šiaulių Valdorfo mokykla ir darželis;
- „Patirčių slėnis“ – mokykla Trakuose, kurioje dalinai taikoma Valdorfo pedagogika.

Pasaulio masteliu žiūrint, Valdorfo pedagogika gana plačiai pasklidusi po visus žemynus. 2018 metų Valdorfo darželių ir mokyklų sąrašas, kurį sudarė IASWECE (pasaulinė Valdorfo mokyklų ir darželių asociacija) bei Tarptautinis Steinerio/Valdorfo švietimo forumas (Hagos ratas) 2019 metais rodo, kad pasaulyje yra 1911 darželių, 1182 mokyklų, kurių skaičius nuolat auga.

Pasaulinė Valdorfo darželių asociacija susikūrė Vokietijoje 1969 metais. Tuo metu ji apėmė dvidešimt keturias įstaigas. Vėliau į šią asociaciją įsijungė vis nauji nariai iš įvairių pasaulio šalių. Ši asociacija apjungia šalis iš viso pasaulio. Jos uždaviniai - paremti Valdorfo pedagogikos plitimą visame pasaulyje ir skatinti pedagogų tobulėjimą. Visi šie darbai reikalauja kompetencijos bei finansinės paramos, kurios ieškant kartais prireikia ir solidarios asociacijos narių bendruomenės pagalbos, indėlio (Compani& Lang, 2015).

Nuo pat pasaulinės Valdorfo darželių asociacijos įkūrimo, vienas iš jos tikslų buvo tarptautiniu mastu, bendradarbiaujant su kitomis organizacijomis, įtvirtinti vaikų teisę į vaikystę kaip pagrindinę žmonijos teisę (Almon, 1993).

Kiekviena Valdorfo mokykla yra visiškai savarankiška, tačiau kartu integruota į viso pasaulio kultūros atsinaujinimo tėkmę. Šis judėjimas apima visą pasaulį ir turi įtakos įvairioms gyvenimo sritims. Kartu su mokyklomis kuriasi gydomosios pedagogikos ir socialinės terapijos įstaigos, klinikos, tyrimų institutai bei profesinio mokymo centrai (McAlice, 1994).

1.4.2. Valdorfo pedagogika besiremiančios švietimo įstaigos vadyba

Anot R. Steiner, visuomenės ir individualaus žmogaus egzistavime galima išskirti tris gyvenimo sferas, apie kurias fokusuojasi specifiniai modeliai: dvasinis, ekonominis ir kultūrinis. Šios trinarystės tikslus galima dar apibūdinti taip: dvasinė laisvė kultūriniame gyvenime, demokratinė lygybė teisiniuose aspektuose ir socialinė brolybė ekonominėje veikloje (Карпген, 1995).

Antroposofinės iniciatyvos šias idėjas pritaikė organizacijų, institucijų, visuomenės, valstybės sritims vystyti. Valdorfo darželiuose, mokyklose siekiama vidinę struktūrą organizuoti

būtent šiais principais. Pedagogų kolegijos, kurios rūpinasi ugdymo procesu, dirba besivadovaudamos laisvės principu, ekonominėje/finansinėje srityje siekiama brolybės, pagalbos ir supratimo, atsižvelgimo į kito poreikius principo, susitarimų ir taisyklių srityje vadovaujamosi lygybės principu.

Igyvendinti Trijų dalių socialinės tvarkos teoriją R. Steineriui pavyko įkūrus Valdorfo mokyklą.

Steigti mokyklą R. Steinerį skatino suvokimas, kad žmogaus, kaip visuminės keturių dalių būtybės, tobulėjimui reikia suteikti ne tik intelektualinių žinių, bet ir sutvarkyti jausmus, stiprinti Aš jėgą ir ugdyti laisvą valią“ (Soans & Tougu, 2009).

Vienas iš pagrindinių tuometinės naujosios mokyklos principų buvo savivalda. Šių dienų Valdorfo mokyklos taiko pasidalytosios lyderystės valdymo modelį ir taip pat vadovaujasi savivaldos principais.

R. Steineris įsivaizdavo, kad organizacija yra „trigubas socialinis organizmas“. Jis pasiūlė tris žmogaus socialinės veiklos sritis, kurios turėtų būti nepriklausomos ir autonomiškos: ekonominė, teisinė ir kultūrinė. R. Steineris pamažu suprato, kad ši idėja neturi būti įgyvendinta plačiojoje visuomenėje ir paprašė, kad Valdorfo mokyklos to imtųsi. Pagal šiuos principus dirba visos Valdorfo mokyklos visame pasaulyje. JAV Šiaurės Karolinos valstijos Valdorfo pedagogikos asociacijos valdymo dokumente teigiama (2011), kad Valdorfo mokykloje:

- Ekonominė sritis susijusi su tuo, kaip tenkinami žmonių poreikiai. Tai organizuojama ir vykdoma brolybės dvasioje.
- Teisinė sritis yra vadinama „teisių“ arba „lygybės“ sritimi. Jos vaidmuo yra nustatyti ir vykdyti politiką, už kurią visi mūsų bendruomenės nariai yra vienodai atskaitingi.
- Kultūrinė sritis yra susijusi su žmogaus galimybių ugdymu ir pripažinimu.

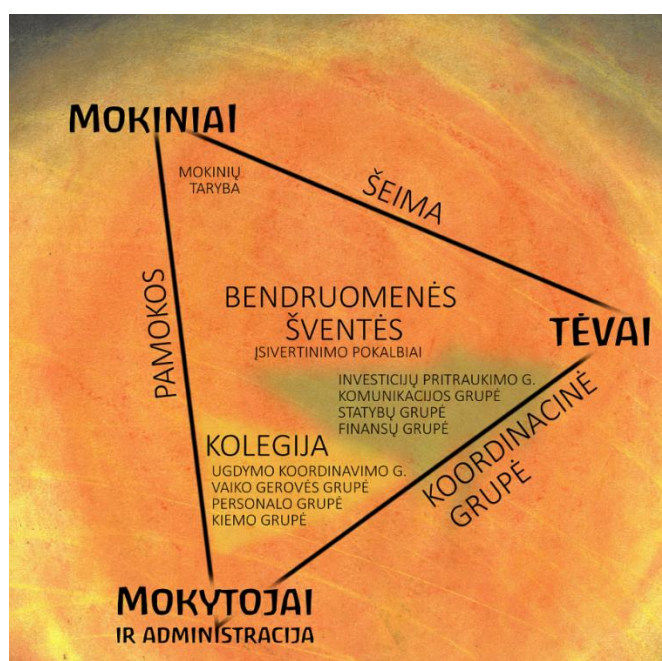
Valdorfo mokyklos, ikimokyklinės įstaigos savarankiškai nustato savo įstaigos tvarką: kiekvieno nario teises ir pareigas, įstaigos programą, ugdymo turinį, įvairiu susitarimus valdymo bei laisvalaikio srityse. „Demokratiškai balsuojant už nutarimus, kiekvienas bendruomenės narys juridiska prasme yra lygiateisis. Svarbu, kad visi – tiek pedagogai, tiek tėvai vykdytų tarpusavio susitarimus ar susitarimus su kitomis institucijomis“ (Tatolytė, 2013).

Kiekviena mokykla gali turėti savitą darbo organizavimo modelį, kuris yra apibrėžiamas mokyklos nuostatuose. Tačiau visos Valdorfo mokyklos bei darželiai savo darbą organizuoja savivaldos principais. Visa valdymo veikla pasidalijama tarp grupių, kurios prisiima atsakomybę ir sprendimai priimami bendru sutarimu. Valdorfo mokyklų valdymo modelių pagrindiniai dėmenys: koordinacinė grupė, mokytojų kolegija, administravimo grupė, visuotinis dalininkų susirinkimas, mokyklos visuotinis susirinkimas, mokinių parlamentas. Yra galimybė papildomai steigti ir išformuoti temines darbo grupes. Kiekviena mokykla, ikimokyklinė įstaiga turi vadovą, kuris vykdo

visuotinio dalininkų susirinkimo ir mokyklos koordinacines grupės sprendimus, atstovauja mokyklai santykiuose su trečiais asmenimis ir organizacijomis, vadovaudamasis patvirtintu biudžetu (VŠĮ „Vilniaus Valdorfo mokykla“ įstatai, 2015).

Kabailaitė (2001) mini, kad, anot R. Steinerio, pasidalintoji lyderystė, kai vadovaujama ne dėl valdžios ar noro išreikšti save, bet todėl, kad vadovo reikia bendruomenei, jis trokšta jai tarnauti ir pašvęsti savo gebėjimus. Vadovavimas šiuo atveju tampa laisvanoriška paslauga.

JAV Šiaurės Karolinos valstijos Valdorfo pedagogikos asociacijos valdymo dokumente (2010 – 2011) teigiama, kad Valdorfo mokyklų valdymo būdo siekis yra įtraukti mokytojus ne tik į ugdymo organizavimą klasėje, bet taip pat ir į administravimo, organizavimo, finansų, plėtros ir valdymo dalis.



4 paveikslas. Bendruomeniško mokyklos valdymo pavyzdys (Vilniaus Valdorfo mokykla, 2015)

Valdorfo mokyklos - tai savivaldžios, laisvos nuo išorinės ekonominės ir pedagoginės įtakos pedagoginės bendruomenės, jungiančios tėvus ir mokytojus, dirbančius vaikų gerovei. Šiose bendruomenėse vyrauja nuostata, jog ir valstybinėse mokyklose slypi nepanaudoti demokratiniai ištekliai. Tėvus, mokytojus ir mokinius jungianti atsakomybė – tai Valdorfo mokyklos bendruomenės pagrindas (Sandkuhler, 1994).

Mokykla be direktoriaus - tai pedagoginis principas, reikalaujantis, kad mokinys matytų savo mokytoją kaip tyrinėtoją, kartais klystantį, patenkantį į konfliktus, bet negalintį slėptis už direktoriaus nugaros. Tai skatina atsakomybę už savo veiksmus. Tačiau mokytojas nepaliekamas vienas. Jis priklauso mokytojų kolegijai, kuri kiekvieną savaitę susirenka ir atsiskaito už savo darbus,

aptaria vaikų ugdymo klausimus, mokymus ir panašiai. Iškilusias mokyklos problemas svarsto visa bendruomenė. Mokyklos gyvenime dalyvauja ir tėvai. Jie valdo mokyklos ūkį, nustato jos socialinę formą, yra teisiškai lygūs. O mokytojai yra tiesiogiai atsakingi už ugdymą.

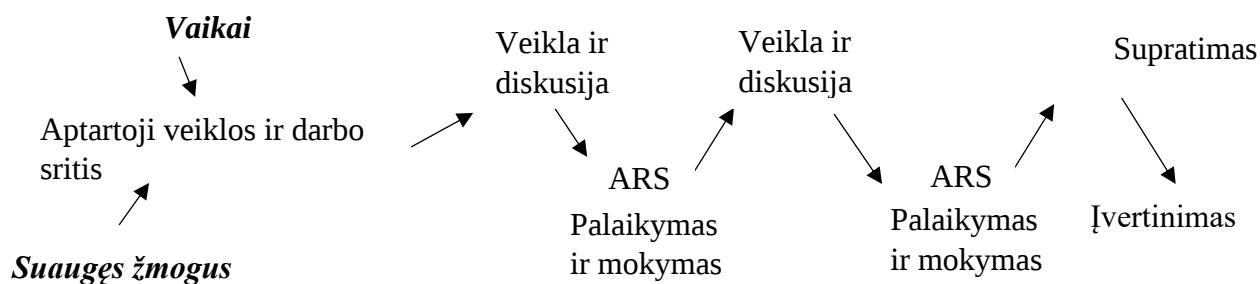
Mokykloje be direktoriaus nėra lengva mokytojams, kurie nori atlikti tik pamokas, ir tėvams, kurie nori palikti vaikus po saugiu mokyklos sparnu, bei mokiniams, kurie nori apkalbėti savo mokytojus. Visi jie turi aktyviai dalyvauti mokyklos gyvenime, viską apgalvoti, plėtoti idėjas, bendradarbiauti arba susirasti mokyklą su direktoriumi (Kellermann, 1994).

II. TYRIMO METODOLOGIJA

2.1. Tyrimo paradigmė

Socialinis konstruktyvizmas. Socialinio konstruktyvizmo atstovai (Bergeris & Luckmannas, 1966) pasaulio pažinimą sieja su socialine aplinka, kuriančia tikrovės konstrukcijas, ypač bendradarbiavimą su kitais.

Socialinis konstruktyvizmas kaip svarbiausius akcentus išskiria besimokančiojo aktyvumą, socialinių procesų vaidmenį ir kitokį pedagogo vaidmenį plėtojant pažinimą. Šiuos procesus galima sudėlioti tokia schema (žr. 5 pav.). ARS reiškia artimos raidos sritis pagal L. Vygotskį, tai yra tas žinias, gebėjimus, kuriuos mokinys gali pasiekti, jei bus teikiama daugiau patyrusiojo kvalifikuota pagalba.



5 paveikslas. Suaugusiųjų ir vaikų vaidmenys mokymo ir mokymosi procese pagal (A. Pollard „Refleksyvusis mokymas“ 2006)

Socialinis konstruktyvizmas pedagogą laiko ne tik pažinimui tinkamos aplinkos kūrėju, bet ir aktyviu proceso dalyviu, jo funkcijas išplėtodamas iki diskusijos su mokiniu, jo pastangų palaikymo, mokymo. Todėl pedagoginės kompetencijos turi apimti tiek labai gerą dėstomo dalyko žinojimą, tiek ir mokinių turimų patirčių, jų galimybių supratimą (Martišauskienė, 2008).

Netradicinis ugdymas, kaip socialinio konstruktyvizmo išraiška, gali būti suprantamas, kaip stipri šiuolaikinio švietimo alternatyva siekiant progresyvių švietimo reformų. (Edwards, 2002).

Pedagogams, kurie remiasi socialiniu konstruktyvizmu patariama daugiau stebėti, vertinti, reflektuoti, vesti užrašus apie vaiką atsižvelgiant į kiekvieną vaiką individualiai, o ne į visuotinę ikimokyklinio ugdymo programą. Ikimokyklinis ugdymas yra pakopa, nuo kurios auginamas ateities pilietis, kuris keis, formuos visuomenę, ją turtins ir tobulins.

Socialinio konstruktyvizmo teorija išsiskiria tuo, kad žmogus savo elgesį modeliuoja dažniausiai ne pats, bet sekdamas kitų žmonių pavyzdžiu. Socialinio mokymosi procese, žmogus išsirenka iš savo artimos aplinkos jam artimą kito žmogaus įvaizdį ir siekia prie jo priartėti. O tam,

kad pažintų kitus žmones reikalinga nuolatinė tarpusavio sąveika. Apskritai teigiama, kad socialinė aplinka daro nuolatinę įtaką ne tik savo turimoms nuostatoms ir įsitikinimams, bet taip pat mūsų mąstymo įpročiams, kurie gali keistis pažinus kitokį individą nei aš pats (Žukauskienė, 2012).

Sabaliauskas ir Žydžiūnaitė (2017) išskiria šį socialinio konstruktyvizmo metodologinį apibūdinimą pagal Creswellą (2012), kuris sako, kad svarbiausia yra suprasti pasaulį, kuriame žmogus gyvena ir dirba. Yra plėtojamos įvairialypės prasmės, užduodami plačios apimties, atviri klausimai, svarbu nuomonių kompleksiskumas. Kreipiamas dėmesys į tai, kaip patys tyrimo dalyviai formuoja asmenines prasmų interpretacijas.

2.2. Pasirinktų teorijų pagrindimas

Analizuojant paskirstytos ir pasidalytosios lyderystės įgyvendinimo palyginimo temą pasirinkta *Grindžiamosios teorijos metodologija*, kurios tyrimas yra struktūruotas ir lankstus. Grindžiamoji teorija yra savarankiška ir tikslinga metodologija, kurios tikslas – sukurti konceptualią teoriją, pagrįstą empiriniais kokybiniais duomenimis (Glaer & Holton, 2004).

Struktūruotos Grindžiamosios teorijos versijos autoriai yra A. L. Straussas, J. M. Corbin (ši versija dar vadinama Straussian). Pagrindinės šios GT versijos savybės siejamos su teorine medžiaga, nuolatinio lyginimu, kodavimu ir atmintinių rašymu.

Sisteminės Grindžiamosios teorijos atstovai Corbin ir Strauss (1990, 2008) teigia, kad GT tyrimui svarbu laikytis numatytos tyrimo procedūrų sistemos. Įprastai tyrėjas pirmiausia atlieka interviu, renka duomenis tol, kol pasiekia vadinamąjį kategorijų prisotinimą. Čia taip pat svarbi duomenų rinkimo metodų įvairovė. Pasitelkus sistemiską procedūrų rinkinį tyrimo duomenims analizuoti, plėtojama induktyviai grindžiama teorija apie socialinį fenomeną. Subjektyvi tyrimo dalyvių patirtis diktuoja tolesnę tyrimo kryptį ir eigą. Socialinis pasaulis yra labai sudėtingas ir nesama paprastų paaiškinimų apie jame vykstančius įvykius (Corbin ir Strauss, 2008). Grindžiamąją teoriją siekiama užfiksuoti kuo daugiau šio sudėtingumo, nors ir pripažįstama, kad viso jo užfiksuoti neįmanoma. Tad tiriant reiškinį pats Grindžiamosios teorijos tyrimas lemia priemonių pataisas (Bagdonaitė-Stelmokienė, Žydžiūnaitė, 2016).

Nepaisant skirtingų GT atmainų, esminis duomenų rinkimo metodas yra interviu, o visi kiti – papildo ir leidžia sukurti teoriją, paaiškinančią tiriamąjį fenomeną (Corbin ir Strauss, 1990; Bluff, 2005; Charmaz, 2006). Duomenys renkami tol, kol prisotinamos kategorijos. Teorija kuriama ir plėtojama viso tyrimo metu. Grindžiamosios teorijos tyrėjas turi nuolatos judėti pirmyn ir atgal rinkdamas ir analizuodamas duomenis. Taigi fiksuotas duomenų rinkimo metodų įgyvendinimas nekeičiant, pvz., pirminių interviu klausimų, Grindžiamajoje teorijoje neįmanomas (Bagdonaitė-Stelmokienė, Žydžiūnaitė, 2016).

Tyrimo pradžioje tyrėjas gali turėti tik tam tikrų idėjų, kas turėtų būti jo informantai, o tyrimo metu jis pamato, kokių naujų tyrimo dalyvių būtina įtraukti (Birks ir Mills, 2015). J. Corbin ir A. Straussas (1990, 2008) pabrėžia, kad taikant Grindžiamąją teoriją būtina griežtai laikytis procedūrų ir taisyklių, kitaip tai nebus Grindžiamosios teorijos. Specifinės procedūros būdingos tiek duomenų rinkimui, tiek analizei. Sisteminės Grindžiamosios teorijos atstovai mini ir teorijos jautrumą. Grindžiamosios teorijos duomenys analizuojami, remiantis kodavimu. Išskirtini trys momentai. Teorinis kodavimas. Jo pagalba sudaromos teorinės sąvokos, paaiškinančios skirtingus reiškinius. Jis skirtas klasifikuoti ar apibūdinti tam tikrą reiškinį. Antra, tai teorinė atranka. Čia būtina išanalizuoti duomenis, surašyti tyrėjo atmintinę ir suformuluoti hipotezes iškart po pirmojo interviu. Tai padeda išsirinkti kitą pašnekovą. O trečia – palyginimai, kurie atliekami tarp fenomenų ir kontekstų, ir tik iš kurių išauga teoriniai konceptai.

Sabaliauskas ir Žydžiūnaitė (2017) išskiria šias pagrindines (Strauss & Corbin, 1987, 1990, 1998) sąvokas apie atrankinį kodavimą. Šie mokslininkai aprašė matricą kaip kodavimo tęsinį, telkiantis sąlygas ir pasekmes, susijusias su tyrimo fenomenu. Jie aprašė matricą kaip „analitinę priemonę, padedančią tyrėjui susieti procesą ir struktūrą. Tyrėjas, pasitelkdamas matricą, suranda vietą, kurioje pakartotinai įvyksta kokybinių duomenų sąveika, ir nukreipia ryšius – į mikro ir makrosąlygas, veikiančias tuos ryšius (Strauss ir Corbin, 1994). Matrica, sudaryta iš išskylančių subkategorijų ir kategorijų, į kurias inkorporuotos sąlygos bei pasekmės, suteikia konceptualios vertės konstruojamai Grindžiamajai teorijai.

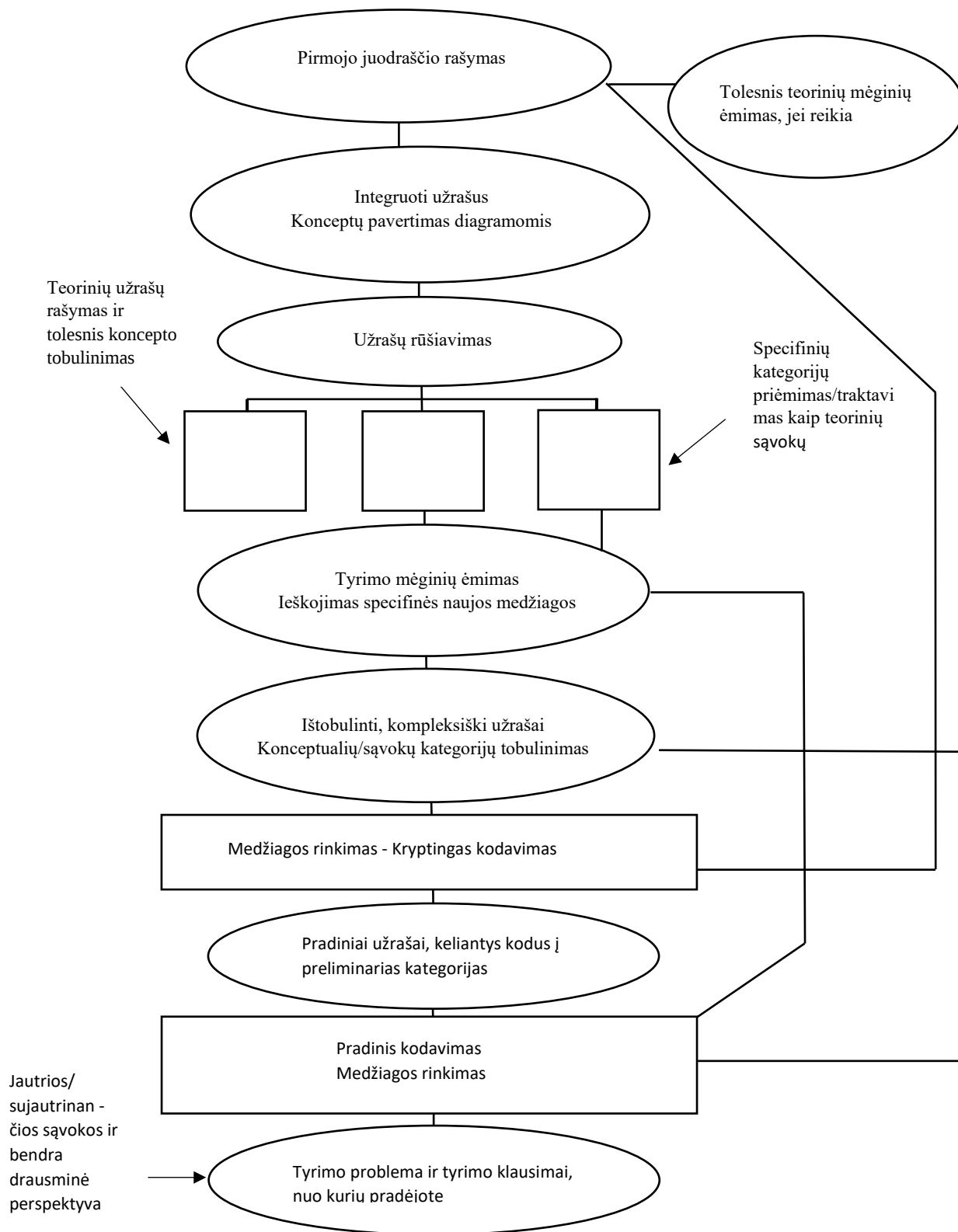
Sabaliauskas ir Žydžiūnaitė (2017) išskiria šiuos struktūruotos arba plėtojamosios teorijos bruožus:

- Teorinis jautrumas;
- Literatūros analizės, arba mokslo šaltinių, apžvalga, atliekant Grindžiamosios teorijos tyrimą;
- Kodavimas ir vaizdavimas;
- Centrinės kategorijos nustatymas.

Charmaz (2006) perteikia Grindžiamosios teorijos logiką linijinėje formoje, t. y. einančią papunkčiui. Tyrimas pradedamas duomenų rinkimu ir užbaigiamas analizės rašymu bei viso proceso refleksija. Dalis mūsų geriausių idėjų gali iškilti procesui besibaigiant ir vėl privilioti į tyrimo lauką, kad tyrimas įgautų gelmės. Kartais darbas reikalauja daugiau, nei vienos analitinės krypties, todėl, pirmiausia, reikia koncentruotis į specifines idėjas, reikalingas užbaigti pradėtam tyrimui, tačiau vėliau galime grįžti prie neišplėtos tyrimo medžiagos. Tyrėjai gali naudoti įvairiausias medžiagos rinkimu metodus remdamiesi pagrįstos teorijos strategijomis. Šie metodai, anot Charmaz (2006), yra įrankiai, kuriais reikėtų remtis, o ne receptai, kuriuos reikėtų atlikti precizišku tikslumu. Siūloma

rinkti detalią, neiškarpytą medžiagą ir stebėti ją tinkamuose situaciniuose ir socialiniuose kontekstuose.

Charmaz (2006) pateikia pagrindinius Grindžiamosios teorijos kodavimo tipus: 1) pirminį eilutė-po-eilutės kodavimą. Tai yra strategija, kuri paskatina analizuoti medžiagą atidžiai, eilutė po eilutės, ir pradėti konceptualizuoti savo idėjas 2) sutelktą kodavimą, kuris leidžia atskirti, grupuoti ir pasiekti didelio medžiagos kiekio sintezę. Išplėstinių užrašų, vadinamų užrašais apie kodų išsakymą (memos on telling codes), rašymas padeda išvystyti turimas idėjas. Užrašai - memos - turėtų būti vedami viso tyrimo metu. Užrašai leidžia palyginti medžiagą, tirti idėjas apie kodus, ir nukreipti tolesnį medžiagos rinkimą reikiama linkme. Bedirbant su medžiaga ir kodais jų vertinimas tampa vis labiau analitišku, kai kuriuos kodus iškeliant iki konceptualių kategorijų lygmens. Po to analizuojamas užrašų rūšiavimo procesas, skirtas sugrupuoti teorinėms kategorijoms ir nurodyti jų santykius, kurie padeda integruoti turimą darbą.



6 paveikslas. Grindžiamosios teorijos procesas pagal Charmaz (2006)

2.3. Tyrimo strategijos teorinis pagrindimas

Tyrimui bus taikomas kokybinis tyrimo tipas, informacija bus renkama individualiais pusiau struktūruotais interviu ir focus grupėje. Kokybiniai duomenys bus analizuojami taikant grindžiamąją teoriją pagal Charmaz.

Kaip žinoma, mokslinėje praktikoje taikomi kiekybiniai ir kokybiniai tyrimai. Kokybinis tyrimas - sistemingas situacijos, įvykio, atvejo, individo ar grupės tyrimas natūralioje aplinkoje, siekiant suprasti tiriamuosius reiškinius bei pateikti interpretacinį, holistinį (ne kaip atskirų kintamųjų pasekmę, bet „išgyventą patirtį“) iš situacijų analizės kylantį paaiškinimą (Žukauskienė, 2008). Tuo tarpu kiekybiniame tyrime ieškoma išorinių požymių, kurie matuojami, skaičiuojami, siekiant vienintelio paaiškinimo, dėsnių universalumo. Kiekybinio tyrimo duomenims aprodoti taikomi matematiniai metodai, kurie nepadedą atkleisti tam tikrų ugdymo reiškinių, tendencijų, individualių patirčių, jų matematiškai išmatuoti nėra įmanoma.

Kiekybiniai tyrimai siejasi su tiesiogiai išmatuojamais (objektyviais) dalykais ir skaičiais, o kokybiniai metodai nagrinėja tekstą, žodžius, poveikslus ir įsivaizduojamus (subjektyvius) dalykus.

Šio darbo tyrimui pasirinktas kokybinis tyrimas, nes atliekant tokį tyrimą, nesiekama apibendrinamųjų vertinimų, nesistengiama išskirti tipišκών savybių, bet bandoma identifikuoti konkrečius bruožus. Kokybinės tyrimo nuostatos padeda įžvelgti, kaip veikia įvairūs socialiniai procesai (Sabaliauskas & Žydžiūnaitė, 2017). Atliekant šį tyrimą domimasi lyderio pozicijos procesais įstaigos valdymo kontekste, socialinių kontekstų dinamikomis ir asmeninėmis tiriamųjų perspektyvomis. Kokybiniu tyrimu siekiama atskleisti unikalias pedagogų, tėvų bei mokinių lyderiavimo patirtis. Jos bus išsakomos autentiška tiriamųjų kalba, atspindinčia jų unikalias socialines sąveikas, skirtingą žinojimą, nuostatas bei praktikas. Svarbu atkleisti, ką žmonės mąsto, kaip sąveikauja, dirba, bendradarbiauja priimant sprendimus, sietinus su įstaigos valdymu.

2.4. Kokybinio tyrimo imtis

Tyrimo imčiai nusistatyti pasirinktas Kriterinės atrankos būdas, kuomet imtis formuojama gretinant atvejus, kurie atitinka tyrėjo nustatytus kriterijus ir gali suteikti jam turtingos informacijos. Tokia atranka padeda užtikrinti tyrimo duomenų kokybę. Gali būti parinkti itin informatyvūs atvejai. Imties sudarymo būdai (pagal Pattoną, 2001), iš knygos "Kokybiniai tyrimai. Principai ir metodai" (Sabaliauskas & Žydžiūnaitė, 2017).

Tiriamųjų atranka Grindžiamosios teorijos pagrindu yra tikslinė. Ja nesiekama suformuoti reprezentatyvios imties vien tik dėl reprezentatyvumo parametro realizavimo, kaip tai tipškai priimta

kiekybiniuose tyrimuose. Tiriamųjų atranka interviu atliekama taip, kad kiekvienas atvejis suteiktų papildomai naujos informacijos, kas leidžia generuoti koncepcines kategorijas (Katiliūtė ir kt., 2006).

Nuspręsta tyrimo dalyvius pasirinkti pagal konkrečius kriterijus, kurie atitiktų darbo temos kontekstą ir tyrimo problemos turinį (Žydžiūnaitė, 2011).

Pasirinkus teorinę atranką svarbiausia, kad surinkti duomenys prisotintų analizės kategorijas, t. y. kad kiekvienai prasmingai kategorijai būtų surinkta pakankamai empirinės medžiagos. Tolesnei analizei atrenkami tie pedagogai, tėvai, mokiniai, kurių suteikta informacija leidžia praturtinti esamas analizės kategorijas, arba parodo visiškai naujas, tyrėjo iki tol nepastebėtas tiriamo dalyko charakteristikas bei leidžia sukurti tiriamo fenomeno schemas (Morkevičius, 2008). Siekiant teorinio prisotinimo ir kuo daugiau įvairių atvejų buvo atliktas pusiau struktūruotas interviu ir stebėjimas su 13 skirtingą pedagoginę patirtį turinčių pedagogų, kurie daugiau ar mažiau dalyvauja mokyklos valdymo procese.

2.5. Duomenų rinkimas

Kokybinei turinio analizei duomenys renkami interviu, atliekant stebėjimus, atrenkant dokumentų tekstus. Anot Sabaliausko ir Žydžiūnaitės (2017), galima taikyti ir mišrius duomenų rinkimo metodus, pavyzdžiui, interviu ir stebėjimą. Atliekant indukcinę kokybinę turinio analizę, surinkti tyrimo duomenys dažnai būna nestruktūruoti. Todėl duomenų rinkimui pasirenkamas pusiau struktūruotas interviu.

Interviu metu vyksta tyrėjo pokalbis su tiriamuoju siekiant surinkti tyrimui reikalingos informacijos. Tyrėjas (dar vadinamas interviuotoju) tiesioginio pokalbio metu pateikia klausimus tiriamajam (dar vadinamam interviuojamuoju) ar jų grupei ir registruoja atsakymus.

Pagal procedūrų lankstumą arba griežtumą interviu galima skirstyti į griežtai struktūruotus, pusiau struktūruotus ar nestruktūruotus (Morkevičius ir kt., 2008). Pusiau struktūruotas interviu remiasi planu, kuriame numatyti konkretūs klausimai, jų pateikimo seka, tačiau numatyta, kad tyrimo eigoje tyrėjas gali papildomai užduoti plane neįrašytų klausimų. Papildomus klausimus tyrėjas užduoda esant skirtingoms situacijoms:

- kai interviu metu pastebi, jog numatytieji klausimai nepadengia visų tyrimui svarbių temų;
- siekiant surinkti daugiau ar gilesnės informacijos tuomet, kai tiriamasis nepilnai atsako į pateiktuosius klausimus;
- kai pastebi, jog tiriamajam nepatogu (jis nenori) atsakinėti į pateiktąjį klausimą – tuomet tyrėjas stengiasi tą pačią informaciją gauti paklausdamas kitaip ar trumpam nukreipdamas tiriamojo dėmesį į kitus, mažiau jautrius klausimus, ir sugrįždamas prie jautraus klausimo kita formuluote.

Pusiau struktūruotų interviu klausimynuose taip pat beveik nenaudojami uždari klausimai su atsakymų formuluotėmis.

Tyrimas pradedamas nuo pirminių stebėjimų ir apžvalginių interviu. Tyrimo dalyviai bus atrenkami pagal tai, kaip jie susiję su tyrimo fenomenu ar konceptu, kuriam atstovaujama. Šio tyrimo atveju bus pasirenkami mokyklos mokytojai, kiti mokyklos darbuotojai, tėvai, mokiniai, kurie dalyvauja mokyklos valdyme. Bus imamas interviu iš dviejų tipų įstaigų: privataus Valdorfo darželio, privačios Valdorfo mokyklos. Interviu dalyvių skaičius 13 asmenų, daugiau ar mažiau dalyvaujančių įstaigos valdyme.

Tyrimo klausimai bus formuluojami taip, kad padėtų nustatyti fenomeną (objektą), kuris apima žinias apie aplink jį esančius objektus bei subjektus ir jų socialiai sukonstruotas realybes. Duomenys bus analizuojami remiantis kodavimu.

Tyrimo klausimai:

1. Ar jūs esate lyderis mokyklos valdymo procese?
2. Kokiose situacijose pasireiškia jūsų lyderystė?
3. Ar tu tarp savo kolegų matai potencialių lyderių ir kokiose situacijose pasireiškia lyderystė?
4. Kai yra lyderių komanda kokiose situacijose jūsų pozicijų laukai susikerta/ nesusikerta?
5. Kokią naudą teikia jūsų lyderystė bendram ugdymo procesui?
6. Kokią įtaką daro jūsų lyderystė įstaigai?
7. Su kokiais sunkumais susiduriate savo lyderystės kelyje?
8. Kaip paskirstomos atsakomybės įstaigoje? Kaip su jomis susidorojama ir kuo jos skiriasi?

2.6. Duomenų analizė

Vykdamas duomenų analizę itin svarbi Grindžiamosios teorijos savybė yra duomenų lyginimas. Grindžiamosios teorijos duomenys yra analizuojami remiantis kodavimu.

Pagal Sabaliauską ir Žydzūnaitę (2017), Grindžiamosios teorijos kodavimą sudaro:

1. Atviras kodavimas. Jis yra pirminis aiškinamasis ir interpretacinis kodavimo žingsnis. Šio žingsnio metu tyrėjas duomenis analizuoja sakinyse po sakinio, koduoja, rašo atmintines. Gauta informacija yra įvardijama, grupuojama į kategorijas (subkategorijas). Atvirasis kodavimas yra analitinis procesas, kai išskiriami konceptai. Proceso metu taip pat išskiriamos bendrinės kategorijos, kurios apibūdina veiklas, veiksmus, socialinius reiškinius.

2. Ašinis kodavimas. Jo metu svarbiausia yra išskylančių subkategorijų ir kategorijų formulavimas. Tyrėjas jas jungia koduodamas ir sutelkdamas dėmesį į konkrečius klausimus.

3. Atrankinis kodavimo metu kategorijos siejamos su ašine kategorija. Šio kodavimo metu atrenkama viena šerdinė kategorija. Su ja siejamas visas Grindžiamosios teorijos turinys, formuojami ryšiai tarp kodų, jų savybių ir lygmenų.

Kokybiniai duomenys buvo analizuojami taikant grindžiamąją teoriją pagal Charmaz. Visa empirinė tyrimo medžiaga, buvo surinkta pusiau struktūruoto interviu metodu iš penkiolikos privačiuose Valdorfo mokyklose ir darželiuose dirbančių pedagogų.

Atliekant interviu ir pirminį kodavimą buvo nuolat rašomos atmintinės, kuriomis fiksuojami įspūdžiai apie tyrimo dalyvio patirtis ir tyrėjo reakcijas. Atmintinėse tyrėjas gali užsiminti apie savo išankstines prielaidas, kurios bus patvirtintos arba atmestos (Sabaliauskas, Žydžiūnaitė, 2017). Atmintinės pavyzdys iš tyrimo: Susitikimas su mokytoju Mariumi vyko mokykloje, po pamokų. Jauki klasės aplinka nuteikė atviram pokalbiui. Kas buvo pasakyta kito, nei kituose interviu? Jis visiškai paneigė kitų išsakytas mintis apie ilgesnį valdymo procesų klausimų sprendimą. Anot Mariaus, „*procesai tai yra kaip išankstinė nuomonė arba mitas. Man neatrodo, kad tai super ilgiau. Kai kurie klausimai yra ilgi ir tradicinėse valdymo formose.*“

Buvo atliktas pirminis kodavimas, vis papildant naujai surinktais empiriniais duomenimis. Kodavimas atliekamas bandant suprasti, ką šie duomenys atskleidžia, kokią problemą iškelia. Anot Sabaliausko ir Žydžiūnaitės (2017), kodų kiekis gali būti įvairus. Svarbu, kad jie būtų susiję su konkrečiais įvykiais. Iš šių duomenų formuojami konceptai. Jie yra kaip pagrindas generuoti vėliau sukauptas esmines teorines kategorijas.

Kitas tyrimo žingsnis yra antrinis kodavimas, kuris skirsto konceptus pagal esminių teorinių kodų, iškilusių tyrimo metu, tarpusavio ryšius, ko pasekoje formuojama ašinė centrinė kategorija. Ji išryškėja tuomet, kai pradedama lyginti atvejus, kategorijas su atvejais ir konceptais. Ši kategorija yra susijusi su konkrečia tyrimo problema. Atliekant Grindžiamosios teorijos tyrimą svarbiausia yra nustatyti centrinę kategoriją. Ši kategorija išryškėjo suformavus konceptualias kategorijas, po antrojo atrankinio kodavimo. Pirminis darbas su empiriniais duomenimis yra kodavimas, kai išskiriami pirminiai kodai, iš kurių formuojami konceptai (Sabaliauskas, Žydžiūnaitė, 2017).

Pagal Charmaz (2010), atrankinis kodavimo metu konceptualizuotos kategorijos jau analizuojamos ne atskirai, o sujungiant į bendresnį pobūdžio sistemą, kurioje dar stipriau išryškinama pagrindinė kategorija.

Pirminis darbas su empiriniais duomenimis yra kodavimas, kai išskiriami pirminiai kodai, iš kurių formuojami konceptai.

		Pirminis kodavimas	Fokusuotas kodavimas (pirmasis etapas)
Interviu	Priskiriami sakiniai	Pirminiai kodai arba parafrazės	Konceptai
M1 Yra darbo grupės, kurios apima skirtingas sritis ir į darbo grupes gali ateiti žmonės, kurie nori, kurie turi iniciatyvos. Tik žinoma, tai daro su atsakomybe, su įsipareigojimu metams. Prieš rugsėjo pirmą, mes pasakome dirbsime vienoje grupėje ar nedirbsime ir jos susiformuoja. Tai aišku, niekas ten neapersiskirsto nuo nulio. Žmonės dažniausiai lieka tie patys. Žmonės prisijungia, kažkas atsijungia. Bet plius minus mintis ten tęsiasi. Retai jau taip būna, kad jau išsiformuoja visiškai grupė ir ateina nauji. Taip nebūna. O mokykloje yra dar specifika tokia, kad mokytojų kolegijoje nėra tėvų, yra tik mokytojai, kurie sprendžia pedagoginius klausimus. O į kitas grupes gali prisijungti ir tėvai. Tėvai yra kviečiami dalyvauti lygiai taip pat lygiaverčiai, išskyrus kolegiją. O tėvai kviečiami visi kurie nori. Visada yra pavojus, kad gal niekas nenorės, bet taip dar niekad neatsitiko. Na, pvz. į finansų grupę, mokytojai neina, nieks nenori, bet tai	M1 Yra darbo grupės, kurios apima skirtingas sritis ir į darbo grupes gali ateiti žmonės, kurie nori, kurie turi iniciatyvos. Tik žinoma, tai daro su atsakomybe, su įsipareigojimu metams. Tai aišku, niekas ten neapersiskirsto nuo nulio. Žmonės dažniausiai lieka tie patys. Žmonės prisijungia, kažkas atsijungia. Bet plius minus mintis ten tęsiasi. Retai jau taip būna, kad jau išsiformuoja visiškai grupė ir ateina nauji. Taip nebūna. O mokykloje yra dar specifika tokia, kad mokytojų kolegijoje nėra tėvų, yra tik mokytojai, kurie sprendžia pedagoginius klausimus. O į kitas grupes gali prisijungti ir tėvai. Tėvai yra kviečiami dalyvauti lygiai taip pat lygiaverčiai, išskyrus kolegiją. O tėvai kviečiami visi kurie nori. Visada yra pavojus, kad gal niekas	M1 darbo grupės apima skirtingas sritis į darbo grupes ateina žmonės, kurie nori žmonės rodo iniciatyvą įsipareigoji metams iniciatyva lydimas atsakomybės žmonės darbo grupėje neapersiskirsto nuo nulio darbo grupių sudėties kasmet keičiasi tik nežymiai minties tęstinumas darbo grupėje darbo grupė niekada nebūna sudaryta vien iš naujokų mokytojų darbo kolegijoje, kuri sprendžia pedagoginius klausimus, yra tik mokytojai. Tėvai kviečiami į darbo grupes Tėvai darbo grupėje dalyvauja kaip lygiaverčiai Į darbo grupes kviečiami visi norintys tėvai Yra pavojus, kad niekas nenorės dirbti	Darbo grupės skirtingoms sritims Savanoriškumo principas Iniciatyva iš apačios Ilgalaikis įsipareigojimas Iniciatyva – atsakomybė Neapersiskirsto nuo nulio Nežymi kaita Minties tęstinumas Naujokai tik papildoma – tęstinumas Pedagoginius klausimus sprendžia tik mokytojai

koks vienas atsiranda. Bet dirba tėvai. Ir už darbą visose grupėse yra mokamas atlyginimas. Tiesiog turi papildomą atlyginimą už tai kiek tu mokyklos mastu dirbi, tas motyvuoja, reguliuoja ir stabilumą suteikia. Nes tu už tuos metus gauni atlyginimą. Jei būtų tik savanorystė, tai gal tu ir pradėtum, kad vieną mėnesį einu, kitą ne. Na tu įsipareigoji ir finansiškai, tai kol kas čia neyla problemų. Gali prisiimti kiek nori atsakomybių. Bet, darbas grupėse yra taip pat įvertintas valandomis ir tu negali dirbti daugiau nei pusantro etato. Darbas grupėse įvertintas valandomis. Nes galvojama, kad daugiau nenormalu dirbti, kad pusantro etato yra lubos. Yra keletas žmonių, kurie turi tą pusę etato, kiti po truputį. Pasiskirsto netolygiai. M2 Yra, taip. Kartais mes susėdame į tokią įstaigos apžvalgą, pasižiūrime bendrai, kokios sritys yra kuruojamos, kokios sritys nelabai kuruojamos. Tada paskelbiam visam personalui, kad yra tokių darbų, gal kas jų nori imtis. Ir žmonės arba juos pasiima arba nepasiima.	nenorės, bet taip dar niekad neatsitiko. Na, pvz. į finansų grupę, mokytojai neina, nieks nenori, bet tai koks vienas atsiranda. Bet dirba tėvai. Ir už darbą visose grupėse yra mokamas atlyginimas. Tiesiog turi papildomą atlyginimą už tai kiek tu mokyklos mastu dirbi, tas motyvuoja, reguliuoja ir stabilumą suteikia. Nes tu už tuos metus gauni atlyginimą. Jei būtų tik savanorystė, tai gal tu ir pradėtum, kad vieną mėnesį einu, kitą ne. Na tu įsipareigoji ir finansiškai, tai kol kas čia neyla problemų. Gali prisiimti kiek nori atsakomybių. Bet, darbas grupėse yra taip pat įvertintas valandomis ir tu negali dirbti daugiau nei pusantro etato. Nes galvojama, kad daugiau nenormalu dirbti, kad pusantro etato yra lubos. Yra keletas žmonių, kurie turi tą pusę etato, kiti po truputį. Pasiskirsto netolygiai. M2 Kartais mes susėdame į tokią įstaigos apžvalgą, pasižiūrime	darbo grupėse, bet taip dar niekada neatsitiko. Mokytojai nenori eiti į finansų grupę Į finansų grupę eina pavieniai mokytojai Finansų grupėje dirba tėvai Darbas grupėse – apmokamas Atlyginimas už darbą grupėse motyvuoja, reguliuoja ir suteikia stabilumą Savanorystė – noriu einu, noriu ne. Finansinis įsipareigojimas Gali prisiimti kiek nori atsakomybių, bet ne daugiau nei už pusantro etato Dirbti daugiau nei pusantro etato yra nenormalu Keletas žmonių turi pusę etato, kiti po truputį Žmonės atsakomybėmis pasidalina netolygiai, kas daugiau kas mažiau Kartais atliekama įstaigos apžvalga Peržiūrima kokie yra darbai Paskelbiama personalui kokių darbų galima imtis Žmonės darbus pasiima arba ne	Tėvų vaidmuo lygiavertis Svarbu – noras Pavojus – niekas nenorės. Niekada neatsitiko. Mokytojai nenori į finansų grupę Pavieniai mokytojai – į finansų grupę Finansų grupė – tėvų atsakomybė Apmokamas darbas grupėse Atlygis motyvuoja ir suteikia stabilumo Savanorystė neįpareigoja Finansinis atlygis – įpareigoja
---	---	---	--

	bendrai, kokios sritys yra kuruojamos.	Prievarta darbų neskirsto, nes taip nieko gero neišeis Žmonės motyvuojami ir gauna atlygį už prisiimtas atsakomybes Žmonės atsakomybes priima patys, čia didelis plusas. Nepriteptas. Realu. Savirealizacija Jei žmogus jaučiasi save realizuojantis viskas juda sėkmingai	Yra atsakomybių ribos/lubos
--	--	--	-----------------------------

Kitame etape konceptai grupuojami pagal prasmę ir dar labiau siaurinami, išskiriant į kategorijas. Iš kategorijų formuojamos konceptualiosios kategorijos, kurios yra tyrimo centrinė ašis.

5 lentelė. Konceptų grupavimas pagal prasmę. Kategorijų formavimas. Konceptualių kategorijų kūrimas. Ištraukos pavyzdys

Atmintinės	Konceptai. Konceptų grupavimas (pagal prasmę)	Fokusuotas kodavimas (antrasis etapas)	Ašinis kodavimas
		Kategorijos	Konceptualiosios kategorijos
Mokyklos problema, bet tarsi ir ne problema laiko neapibrėžtumas mokyklos valdymo procesuose. Ne problema tampa, kai žmogus tai daro motyvuotai, siekdamas tikslo	Darbo grupės skirtingoms sritims Pedagoginius klausimus sprendžia tik mokytojai Mokytojai nenori į finansų grupę Pavieniai mokytojai – į finansų grupę Kolegialus valdymas Darbas grupėse Visa mokyklos veikla vykdoma dirbant grupėse.	Darbo grupės skirtingomos sritims Darbo grupė pagal poreikį Aiškios darbo sritys	Tarpkryptinių darbo grupių kūrimasis pagal interesą.

	Mokykloje veikia veiklos grupės, kurios apima skirtingas sritis. vertybė yra bendruomeniškumas Jeigu ateina klausimas jis yra nudeleguojamas į grupę sukuriamos darbo grupės. Pagal poreikį. Už pedagoginius procesus atsakinga pedagogų kolegija. Ten yra visi darželio pedagogai		
	lyderystė ir dalyvavimas mokyklos valdyme prideda kartais neribotą skaičių laiko. Pirmiausia tai yra laikas, laiko planavimas, kaip viską atlikti, kiek norėtų atlikti. Neužgožti kitų žmonių. Nedaryti spaudimo, kad mano nuomonė turi nugalėti. Sunku išlikti toje pozicijoje, sunku netapti "kietu" Lūkesčiai. Stengiuosi jų neturėti. Tiesiog kelti klausimus, klausti kas nori daryti, o ne tikėtis, kad kažkas ims ir darys savaime mokytis priimti kritiką mokytis bendro sprendimo būdo motyvacija atsispindi ugdymo procese	Laiko ir darbo krūvio adekvatumo praradimas valdymo procese Neužgožti kitų savo žiniomis bei nuomonės teisumu Lūkesčių neturėjimas. Mokymasis jų neturėti	Laiko skaičiavimas išgyvenant neatsinaujinančio išteklių vertingumą
Susitikimas su mokytoju Mariumi vyko mokykloje, po pamokų. Jauki klasės aplinka nuteikė atviram pokalbiui. Kas buvo pasakyta kito nei kituose internetuose. Jis visiškai paneigė kitų išsakytas mintis apie ilgesnį valdymo procesų klausimų sprendimą Anot Mariaus, „	Kai susikerta interesai renkasi jungtinę grupę Pozicijų laukai gali susikirsti. Kai yra aukštesnis tikslas tai žmonės susitaria. O aukštesnis tikslas, tai yra bendros idėjos, bendros vertybės Yra situacijų kur nesutampa nuomonės. Koks sprendimas bus priimtas yra tik diskutavimo būdas.	Darbo grupių interesų susikirtimo sprendimo būdas - susitarimai, diskusijos, bendro kompromiso radimas. Sprendime svarbu neprarasti mokyklos idėjos, vizijos, misijos, vertybių svarbos	Vertybinis sprendimų priėmimo pagrindas Prisiimtose atsakomybės tolygios įstaigos sėkmingumui

procesai tai yra kaip išankstinė nuomonė arba mitas Man neatrodo, kad tai super ilgiau. Kai kurie klausimai yra ilgi ir tradicinėse valdymo formose.“	– Pozicijų susikirtimų būna. Svarbu, kad konflikto nebūtų vertybiniame lygmenyje. Jeigu tiesiog yra viena idėja ir kita idėja ir vertybiniu požiūriu jos abi yra geros, tai paleidi abi ir abi būna įgyvendintos jeigu norisi prieštarauti, tada siūloma ateiti ir spręsti tą klausimą kartu. Vykdoma mentorystė kito gebėjimų pastebėjimas Pasitikėjimo ir delegavimo svarba Pagalba jauniems mokytojams metodinėje srityje Svarbu žmogaus stipriųjų savybių atskleidimas laisvė jam pasirinkti, kokiose srityse nori dirbti. Laisvė pasirinkti pareigas jam niekas nevadovauja dirbant ir pasirenkant Yra žmonių, kurie galėtų būti puikūs darbo grupės nariais ar lyderiais, bet reikia paskatinti, paprašyti.	Sąmoningas lyderių auginimas jais pasitikint ir deleguojant darbus Pasitikėjimas ir delegavimas kaip priemonė lyderio auginimui	
--	---	---	--

2.7. Tyrimo etika

Knygoje „Mokslinių tyrimų metodologija ir metodai“ Kardelis (2002) nurodo šiuos socialinių tyrimų etikos principus: privatumas, anonimiškumas, konfidencialumas, apgaulė (Cohen ir kt., 2000).

Konfidencialumas. Tai reiškia, kad tyrėjas laikys paslapyje viską apie asmenį, pateikusi jam informaciją. Šis klausimas aptariamas tyrimo pradžioje, kai jo dalyviams yra tiksliai paaiškinama apie konfidencialumo ribas tyrimo kontekste. Respondentai gali atsisakyti kalbėtis jautriomis temomis, jei konfidencialumo garantija bus silpna ar abejotina. Šiuo atveju tyrėjas gali pats sau pakenkti. Būdai, kaip gali būti leista naudotis surinkta informacija, nepažeidžiant konfidencialumo principo:

1. Duomenų apie informacijos pateikėjus išbraukimas.

2. Nepilnos informacijos apie respondentus pateikimas (pavyzdžiui, praleidžiant gimimo metus, o paliekant datą, nenurodant specialybės, o tik bendrą profesiją ir kt.).
3. Mikro agregacija (t.y. "vidutinių asmenų" duomenų konstravimas).
4. Klaidų įvedimas (tyčia padarant klaidų duomenyse apie tyrimo dalyvius, kad nebūtų galima jų susekti).

Sąžiningumas. Šis principas reikalauja iš tyrėjo pateikti tik tokius duomenis, kurie buvo gauti iš tikrųjų. Tai reiškia, kad tyrimo duomenų negalima "pritempti" prie tokių rezultatų, kokių autorius tikėjosi, arba nuslėpti nepageidaujamus duomenis. Kitaip tariant, duomenys jokių būdu negali būti klastojami. Tai gali iškreipti turimą duomenų bazę vienu ar kitu klausimu bei klaidinti kitus tyrėjus.

Anonimiškumas. Kiekvieno tyrėjo pareiga yra saugoti dalyvių bei tyrimo duomenų anonimiškumą. Jo esmė yra ta, kad tyrimo dalyvių suteikta informacija, neleistų nustatyti tiriamųjų tapatybės. Anonimiškumą garantuoja anketos be vardų ir užsiėmimo detalių.

Pagrindinė priemonė anonimiškumui garantuoti yra dalyvių vardų bei kitų asmeninių duomenų nenaudojimas. Tiriamojo asmens duomenys bus užkoduoti. Kai duomenys yra parengti analizei, anonimiškumas yra išlaikomas, atskyrus kodus nuo tyrimo duomenų. Kitos saugumo priemonės – nieko neprileisti prie duomenų bazės.

Privatumas. Bet koks informacijos skleidimas, negavus tiriamųjų sutikimo, pažeidžia privatumo principą ir, savaime aišku, yra netoleruotinas. Todėl kiekvienas tiriamasis ar jų grupė turi teisę patys spręsti, kokiomis aplinkybėmis ir kiek plačiai išsakyti savo asmenines pažiūras, nuomones. Jeigu tyrėjas ketina naudoti savo tyrime privačių žmonių istorijų pavyzdžius, jis apie tai turi pateikti aiškią informaciją ir gauti klausinėjamų asmenų sutikimą.

III. TYRIMO REZULTATAI

Tyrinėjant empirinę medžiagą buvo išskirtos konceptualios kategorijos, kurios yra prielaida pasidalytosios lyderystės Grindžiamajai teorijai.

Tyrimo metu buvo suformuotos šios konceptualiosios kategorijos:

Laiko skaičiavimas išgyvenant neatsinaujinančio ištekliaus vertingumą
Iššūkius keliančio situacijos augina lyderius
Patirties tarp kartų perdavimas asmeniniu pavyzdžiu
Tapatinantis su lyderyste pripažįstama kitų lyderystė
Tėvai mokyklos valdyme įsitraukia į finansinius ir koordinavimo sprendimus
Tiesioginis atlygio ryšys su motyvacija darbui komforto zonoje
Valdymo liberalumo ir objektyvių sprendimų sąsajos
Tarp kryptinių darbo grupių kūrimasis pagal interesą
Laisvo sprendimo sąsajos su iniciatyvumu
Vertybinis sprendimų priėmimo pagrindas
Prisiimtos atsakomybės tolygios įstaigos sėkmingumui
Pagalba mokytojams dalijantis patirtimis
Skirtingų kompetencijų poreikis mokyklos valdyme
Prasminga savirealizacija veikiant

Centrinė kategorija išryškėja, atliekant konceptualiųjų kategorijų rezultatų aprašymus, juos analizuojant, atrandant sudėtinius ryšius tarp skirtingų kintamųjų.

Laiko skaičiavimas išgyvenant neatsinaujinančio ištekliaus vertingumą

Laikas – viena iš problemų, kai pedagogai šalia savo tiesioginio darbo turi daug įsipareigojimų, susijusių su mokyklos valdymo procesais. Už papildomą darbą yra mokama, jis yra pasirenkamas laisva valia, tad žmogus jį atlieka su atsakomybe. Tačiau, kaip sako Kipras *“dirbant pilnu krūviu pakaktų ir pamokų, įvertinti mokinių darbus, pasiruošti kitoms pamokoms ir to pilnai užtektų. Tai lyderystė ir dalyvavimas mokyklos valdyme prideda kartais neribotą skaičių laiko. Tas yra sunku.”*

Prisiėmus atsakomybę atlikti darbą labai svarbu laiko planavimas, kaip viską atlikti, kiek norėtum atlikti. Labai svarbu, kaip sako Asta *„atskirti kada baigiasi tavo darbas, kada jau yra nebe darbas.“* Bet dažnai, kai žmonės motyvuotai, savo iniciatyva įsitraukia į valdymą laiko klausimas tarsi išnyksta. Kai tikslas veda link rezultato, o jo siekiama suvokiant jo prasmę, tai procesas, o vėliau ir rezultatas atperka tam skirtą laiką. Kaip sako Asta, *„tiesiog jei patinka darbas tai jį ir darai.“*

Laiko klausimas iškelia ir atsakomybių prisiėmimo klausimą, nes kartais asmeninis laikas, laikas šeimai kaip prioritetas atsveria laiką, kurį reikėtų skirti mokyklos valdymo klausimams spręsti. „*Man atrodo daug žmonių yra, kuriems labai rūpi mokykla, bet jie nesiima atsakomybių, nes tiesiog įsivertina savo krūvį, savo asmeninio gyvenimo prioritetus*“ (Kipras). Tačiau dažnu atveju, jei atėjusiam naujam žmogui yra artimos mokyklos vertybės, idėjos, jis noriai įsitraukia ne tik į ugdymo, bet ir į mokyklos valdymo procesus, bandydamas rasti balansą tarp savo asmeninio ir darbui skirto laiko. Kaip sako Ramunė, „*išėikvotą laiką atsveria buvimas tokioje atmosferoje*“.

Žmonės, kurie ateina dirbti į Valdorfo mokyklą ar į darželį, dažnu atveju jau turi tam tikrą pasaulėžiūrą apie šią ugdymo sistemą, tad esminiai dalykai būna tokie patys. Jie ateina su motyvacija ir noru mokytis, o atlygis ateina vėliau. Pirmiausia žmogus gilinasi į pagrindinius ugdymo ir mokymo procesus, į valdymą įsijungdamas vėliau, augant patirčiai. Ir idėja bei noras dirbti kompensuoja laiko sanaudas. „*Adekvatumo piniginio ir įdėto darbo prasme nėra, bet tai tampa žmogaus gyvenimu*“ (Violeta).

Iššūkius keliančios situacijos augina lyderius.

Visi mokyklos mokytojai, nepaisant jų praktikos laiko, mokyklos gyvenime jaučiasi lyderiais vienoje ar kitoje srityje. Labai branginamas kiekvienas naujai įsijungęs į mokyklos gyvenimą mokytojas ar kitos specialybės žmogus. Apie tai pasakoja Asta: „*pas mus yra ta bendra atmosfera, bendradarbiavimo dvasia tarp mokytojų, kad nėra bangu pasiūlyti savo iniciatyvą, nes ji priimama noriai. Pavyzdžiui yra mokytojai, kurie domisi kokioje nors srityje ir jis sako, kad norėtų išbandyti vesti seminarą. Ir jis gali išbandyti ant mokytojų. Jis pasiūlo rašyti į grupę ir praveisti. Niekas nesistengia jokios iniciatyvos niekinti, žlugdyti. Yra žmonių, kurie nedrįsta pradėti patys, tai paskatinam jį pradėti dirbti su labiau patyrusiu mokytoju.*“

Tam kad paaugintum savo kompetenciją ir pasitikėjimą, galima iš karto nesiimti didelių atsakingų darbų, projektų. Galima pasirinkti stebėtojo ar asistento darbą, pradėti nuo smulkesnių iniciatyvų. Dažnai atėję žmonės turi daug gebėjimų ir kompetencijų, bet trūksta drąsos veikti. Tuomet jie yra skatinami, su jais kalbamas. „*Yra žmonių, kur tikrai matome, kad galėtų būti puikūs darbo grupės nariais ar lyderiais, bet reikia paskatinti, paprašyti*“ (Kipras). Palaipsniui įsijungiant į mokyklos gyvenimą mokytojui lengviau perimti mokyklos tradicijas, suprasti vertybes, tikslus, uždavinius, naujus procesus.

Gaji mokykloje yra ir mentorystės tradicija. Yra daug puikių mokytojų lyderių, kurie turi sukaupę didelę metodinę, teorinę, praktinę patirtį ir mielai tuo dalijasi su mažiau patirties turinčiais kolegomis. Taip pat juos paskatina prisijungdami prie jų siūlomų naujų darbų, projektų. „*Esu linkusi asmeniškai labai palaikyti. Jei tik žmogui kyla kokia iniciatyva, sakau jam: tu daryk, aš tau padėsiu. Pavyzdžiui, Jonas bandė prastumti naują vertinimų aplanką, ašėjau padėjau jam*“ (Lina).

Kiekvienas naujas žmogus yra priimamas į kolektyvą su džiaugsmu ir noru, kad jis atrastų jam tinkamą nišą, kad galėtų atskleisti savo potencialą, kad jaustųsi reikalingas ir jaustų savo pagalbos prasmingumą, prisidedant prie mokyklos gyvenimo. Kolektyvo ir kiekvieno atskirai stiprybė labai pasimato ekstra situacijose, kurios pasiima ne tik mokytojų laiką, bet reikalauja ir aiškaus komandinio susitelkimo, darbo, sprendimų. Šios situacijos labai augina lyderius, parodo žmonių realų suvokimą, kiek svarbus įsitraukimas į mokyklos gyvenimą. „*Esam mokykloje išgyvenę įvairių sunkumų, kataklizmų, visokių uždarymų, ministerijų komisijų ir visko. Ir buvo taip smagu, kad visi supuola, prisiima atsakomybę, visi tampa lyderiais ūmai. Ir gelbėja kartu savo laivą*“ (Lina).

Patirties tarp kartų perdavimas asmeniniu pavyzdžiu

Kitas svarbus lyderystės momentas yra tai, kad kiekvienas yra atsakingas už savo asmeninį augimą. Mokykloje mokytojo kaip lyderio asmeninį augimą akivaizdžiai mato ir jo pavyzdžiu betarpiškai seka vaikai, mokiniai. Todėl lyderiavimas ir priimtų atsakomybių vykdymas yra ne tik itin svarbus pačiam mokytojui, bet yra teigiamas mokytojo-asmenybės pavyzdys mokiniui. Didelė mokyklos vertybė – būti teisingu, nuolat augančiu ir nuolat besivystančiu – besimokančiu mokytoju. „*Vaikus tu mokai vystymosi. Pats turi vystytis, kad kitus vystytum. Čia yra tiesioginė nauda. Kokia įstaiga, kad nesivysto. Visur yra vystymasis. Dirbant su vaikais mokytojas pats turi augti, mokytis. Vaikai negali mokytis iš žmogaus, kuris nesimoko. Iš tokio mokytojo jie gali išmokti tik nesimokyti. Jeigu tu nori, kad vaikai išmoktų mokytis, tai tu turi būti tas pavyzdys, kuris mokosi, kuris prisiėmęs atsakomybę ir tas yra perduodama*“ (Jonas).

Kiekvienas naujas mokyklos narys auga ir brandinasi kaip lyderis skirtingai. Tam daug įtakos turi ir asmeninės žmogaus savybės, charakterio savitumas, asmenybinė branda. Pasidalytas valdymas iš vienos pusės yra patrauklus (galimybė turėti laisvę ir priimti atsakomybes), bet labai svarbu, kad atėjęs naujas žmogus turėtų gerus pavyzdžius iš ko mokytis. Kaip sako mokytoja Violeta: „*vedliai turi būti labai aukštos moralės.*“

Tapatinantis su lyderyste pripažįstama kitų lyderystė

Nesijausdamas lyderiu mokyklos gyvenime, jos valdymo procese žmogus negali pilnavertiškai jame dalyvauti. Ir nėra svarbu, ar kuriojama mažesnė ar didesnė sritis, nes visos sritys yra svarbios, kaip ir įvairių kompetencijų žmonės tam darbui atlikti. „*Įstaigoje būtinai turi būti lyderiavimas. Be jo įstaiga nesivystys, stovės vietoje ar net regresuos. Progresui būtina sąlyga, kad turi būti žmonės, kurie prisiėmę atsakomybes, kurie kažką daro ir tada ta įstaiga yra sėkminga*“ (Jonas).

Yra žmonių, kurie apima daug sričių, prisidedami prie mokyklos valdymo, bet jam lyderio vaidmuo yra patikimas toje srityje, kurią žmogus žino geriausiai. „*Valdorfo mokykla kitaip ir neįsivaizduojama kaip kiekvienoje srityje yra lyderiai. Kiekvienas savo srityje*“ (Marius).

Senieji lyderiai yra kaip mokyklos ašis, ant jų pastatyta visa mokyklos idėja, vertybės, misija, vizija. „Lyderiai, kurie prisiėmę atsakomybę, formuoja vertybes. Kai ateina naujas žmogus, jis atsineša kažką savo, bet labai svarbu, kokios vertybės jau egzistuoja, kuo yra remiamasi“ (Rita). Nauji žmonės atėję į mokyklą atneša naujas idėjas, kurios yra palaikomos, paskatinamos ir vykdomos. Tuo būdu jie tampa lyderiais naujų idėjų kūrime, jų įgyvendinimo procesuose. „Lyderystė būtina yra, nes gyvenimas keičiasi, mokykla keičiasi ir tokios praktikos, kurios buvo prieš penkerius metus sensta ir tų pokyčių reikia. Ir lyderystė tai atneša, naujas idėjas, postūmį pamatyti naujas sritis. Žmonės lyderiai gali padaryti kažką, ko mokykla negali padaryti daug metų“ (Kipras).

Labai svarbu, kad lyderiai – signatarai, kurie dalyvavo mokyklos valdyme nuo pat mokyklos sukūrimo pradžios, ne tik padėtų skleisti naujiems idėjiniams lyderiams, bet ir dalytųsi savo neįkainuojama patirtimi. „Taip, yra labai stiprių žmonių pas mus dabar, ir jie iš tikrųjų domisi, kas čia yra daroma, domisi Valdorfo pedagogika ir jie turi resursų domėtis įvairiomis naujovėmis“ (Lina).

Lyderis nėra sąvoka, kuri kasdieną vartojama kalbant apie vykdomus ar atliktus darbus. Dažnai žmogus, kuris dirba savo darbą su prisiimta atsakomybe, iniciatyviai, motyvuotai, yra kompetentingas, o darbas jam yra įdomus - savaime tampa tos srities lyderiu. Kaip pasakoja mokytojas Kipras, „yra visokių sričių, kurios nebūtinai yra įvardytos, kad tu čia būk lyderis tame, bet tu imiesi to darbo ir visi žino, kad tu ten esi lyderis.“

Visos iniciatyvos, susijusios tiek su pedagoginiu procesu, tiek su valdymu, jei jos nesikerta su Valdorfo pedagogikos vertybėmis, yra palaikomos, skatinamos. „Jei kažkas turi didelę iniciatyvą ir jam žvaigždės eina iš akių, tai tos iniciatyvos neužgesint. Net jeigu jis ir klysta, ta klaida nesugriau darželio. Stengiamės nežlugdyti iniciatyvos“ (Daiva).

Tėvai mokyklos valdyme įsitraukia į finansinius ir koordinavimo sprendimus

Tėvai į mokyklos valdymą taip pat įtraukiami gana aktyviai. Finansų grupė daugiausia sudaryta iš tėvų ir tik nedidelė dalis - mokytojų. Tėvų tarpe dažnu atveju atsiranda tokių, kurie turi kompetencijos finansų valdymo srityje ir tuo būdu jie padeda ieškoti mokyklai priimtinausių sprendimo būdų finansinėje srityje. Finansų grupėje yra ilgamečių mokyklos bendruomenės tėvų, kurie yra įsitraukę į finansų grupę ir ten dirba. Komunikacijos grupėje tėvai taip pat dalyvauja. Tėvai įeina ir į koordinacinės grupės valdymą. Ten priimami patys didžiausi mokyklos sprendimai, susiję su ugdymo mokesčiu, su mokyklos idėja, su finansais. Grupėse, kurios tiesiogiai susijusios su ugdymo procesu tėvų nėra. Tačiau, kaip sako Asta, „įstaiga tai yra ne tik ugdymo procesas, bet ir visi ūkiniai dalykai, yra tėvų dalyvavimas mūsų mokyklos veikloje, yra atlyginimų formavimo procesai, personalo paieška ir panašiai.“

Personalo grupėje tėvų taip pat nėra, bet, kaip sako mokytojas Kipras, „nors jaučiame, kad yra tėvų, kurie personalo reikalus išmanytų geriau negu mes. Mes esame mokytojai, o ne personalo

vadybininkai. Ir daug kur, man atrodo, mes klystame, nes personalas jautri vieta, kas liečia atlyginimus, pasitenkinimą darbu ir taip toliau.“ Didesnis tėvų įsitraukimas į valdymą sąlygotų platesnę kompetenciją ir kai kurių klausimų sprendimų išmanymą. Kartais valdymo procesuose mokytojų kompetencijos tikrai pasiekia ribą ir tuo atveju tėvų pagalba yra vertingas dalykas. „Šiomet susikūrė darželio taryba, nes šiomet iškilo poreikis dėl patalpų, dėl finansų ir mes supratome, kad mūsų gebėjimai jau pasiekė ribą ir dabar realiai reikia žmonių, kurie tuo užsiima gyvenime ir jiems tai yra paprasta ir aišku“ (Ema).

Vienas iš valdorfiškos organizacijos valdymo principų – trinarystė. Tai reiškia, kad ir tėvai dalyvauja valdyme. Tai neleidžia nukrypti į savanaudiškumą, vienpusiškumą.

Tėvai pasidalina tam tikromis kompetencijomis, kur, gal būt, pedagogai nėra profesionalūs ir tuo būdu turi galimybę mokytis iš tėvų, o jie mokosi iš pedagogų priimti sprendimus konsensuso būdu. Visi suaugę yra pasiryžę saviugdai. Norėdamas priimti konsensusą, visi turi labai gilintis į procesus ir tuo pačiu suprasti Valdorfo pedagogikos pagrindinius principus, vertybes.

Tiesioginis atlygio ryšys su motyvacija darbui komforto zonoje

Dalyvavimas mokyklos valdymo procese yra įvertinamas piniginiu atlygiu. Galima prisiimti kiek nori atsakomybių, tačiau darbas grupėse yra įvertintas valandomis ir negalima dirbti daugiau nei pusantro etato, „nes galvojama, kad daugiau nenormalu dirbti, kad pusantro etato yra lubos.“ (Jonas) Yra žmonių, kurie dirba tik puse etato, kiti dar mažiau. Tokiu būdu įsitraukimas į mokyklos valdymą pasiskirsto netolygiai. Už darbą visose grupėse yra mokamas atlyginimas. Pedagogas gauna papildomą atlyginimą už tai, kiek mokyklos mastu dirba. Tai motyvuoja ir suteikia stabilumą. Jonas sako, „jei būtų tik savanorystė, tai gal tu ir pradėtum, kad vieną mėnesį einu, kitą ne. Na tu įsipareigoji ir finansiškai, tai kol kas čia nekyla problemų.“

Kartais piniginis atlygis yra neadekvatus tam darbui sugaištam laikui. Bet kai žmogus yra maksimaliai įsitraukęs į jam pačiam įdomų procesą, jis neskaičiuoja kiekvienos per daug sugaištos minutės. Kiekvienas asmeniškai paskaičiuoja, pasveria savo laiką ir galimybes, kiek galės prisiimti atsakomybių mokyklos valdymo dalyje. „Aš įsitraukiu tiek, kiek aš galiu, noriu, matau prasmę“ (Lina).

Žmonės, kurie atėjo ir dirba pasidalytosios lyderystės valdymo modeliu grįstoje mokykloje ar darželyje, yra patenkinti ir motyvuoti. „Aš esu apsisprendusi būti su vaikais ir man darbas būtent tokiam darželyje, su tokiu valdymu yra privilegija ir labai svarbu“ (Ramunė).

Valdymo liberalumo ir objektyvių sprendimų sąsajos

Pasidalyta lyderyste grįstas valdymas kitaip dar vadinamas horizontaliu arba kolegialiu valdymu yra geras tuo, kad įtraukia daug žmonių, visi yra atsakingi. Tačiau pagrindinis minusas išryškėja, kai reikia operatyvumo. Kartais būna situacijų, kai reikia labai greito problemos sprendimo. „Ir tada visa horizontali sistema“, kaip sako Jonas, „gali pakrypti šiek tiek vertikalčiai, priklausomai

nuo to kiek yra įtempta situacija. Jei yra kažkoks ekstra atvejis, sprendimą reikia priimti greitai. Iš tikrųjų tada suburiama administracinė grupė, kuri sprendimą priima neišdiskutavusi su visa bendruomene.“

Greitus klausimus sprendžia grupių koordinatoriai. Tai taip pat veikia greitai. Marius mano, kad *„jeigu tai yra koks nors koncepcijos klausimas ar didesnio posūkio klausimas, tai nėra vienas vadovas greitai atsakymo neduos. O krizės atveju visą laiką yra žmonių, kurie prisiima atsakomybę ir daro tuos sprendimus vardan mokyklos.“*

Kartais atrodo, kad vieno klausimo sprendimui sugaištama daug laiko, nors jį galėtų išspręsti vienas ar du žmonės, kurie puikiai išmano tą sritį. Tačiau sprendimų priėmimas turi pasiekti visų ausis, jis turi būti išklausytas ir patvirtintas. *„Tu visą laiką augini kolektyvą tokiu būdu. Aišku tai daug laiko, daug energijos, bet tada vystosi visas kolektyvas. Ne tik, kad mes priimam sprendimą, bet ir pasivystom. Ir tada visi tampa už šį sprendimą atsakingi, tai ir jų yra sprendimas, o ne nuleistas. Jie jau atstovaus iš savęs, o ne dėl to, kad kažkas pasakė. Tą atstovaus ne atbulom rankomis“ (Jonas).*

Kitas įdomus pastebėjimas, kad laikas, kurio pritrūksta kai kuriems valdymo klausimams spręsti, tampa palankiu veiksmui tokiu būdu, kad problema per ilgesnį laiką tampa nebe svarbi arba išsisprendžia pati savaime. *„Kai negali užsiimti to klausimo sprendimu, žiūrėk kartais tas klausimas pats išsisprendžia ir nereikia visai juo užsiimti“ (Marius).*

Svarbi ne operatyvaus sprendimo priėmimo pusė, kad sprendimas, perėjęs per grupės žmonių ausis tampa objektyvesnis. *„Na pavyzdžiui, kai turi idėją, tu gali nueiti pas direktorių ir tada jis priims ją arba ne. Čia tavo idėją išklauso trisdešimt žmonių. Iš kitos pusės tavo idėja yra įvairiai persvarstoma, peržiūrima. Kai ji praeina daug žmonių, ji tikrai išsigrūnina, atsiranda objektyvumas“ (Rita).* Kartais būna, kad du pasiūlyti sprendimai atrodo gana teisingi. Tuomet jie abu patvirtinami ir paleidžiami išbandyti, stebint, kuris labiau pasiteisins.

Valdymo klausimų sprendimo priėmimo procesai yra lėtesni, imlesni laikui, pastangoms, bet kai sprendimas priimamas konsensuso būdu, žmonės, kurie jį priima yra žymiai labiau motyvuoti jį įgyvendinti. *„Sprendimas įgyvendinamas žymiai kokybiškiau ir pilniau, nei tas kuris yra nuleistas“ (Daiva).*

Yra manoma, kad viskas vyksta sveiku tempu. O kai sprendimų priėmimas yra kiek lėtesnis, tai leidžia labiau įsigilinti ir apgalvoti tą klausimą. Turimą klausimą ar jo sprendimą reikia pristatyti kolegijoje, tad prieš tai reikia padirbėti jį išgrūdinant. Kolegijoje, kai apie tą klausimą kalba visi, atsakymas skamba, anot Ramunės *„iš bendro rato“*, o ne pasakoma asmeniškai, ką reikia kiekvienam daryti.

Kita vertus, tam kad kiekvienas mokyklos narys jaustųsi mokyklos valdymo dalyviu ir norėtų įsitraukti į mokyklos valdymą, tempas ir procesas gali būti įvairus, bet, kaip sako mokytoja Violeta, *„kartais tas lėčiau nėra ne greičiau, jis tiesiog yra būtinas.“*

Mokyklose, darželiuose atsiranda vis naujų mokytojų, kurie ne tik imasi ugdymo proceso, bet gilinasi ir į valdymo procesus, pajusdami, suprasdami, kuriose vietose juos galima pagerinti, paspartinti. „*Ta sistema turi potenciją išnaudoti lėtumus ir greitumus, tas visas galimybes*“ (Violeta).

Yra nuomonė, kad sprendimai nėra lėčiau priimami, kad „*ilgesni procesai tai yra kaip išankstinė nuomonė arba mitas. Man neatrodo, kad tai super ilgiau. Kai kurie klausimai yra ilgi ir tradicinėse valdymo formose*“ (Marius).

Tarp kryptinių darbo grupių kūrimasis pagal interesą

Svarbi mokyklos valdymo dalis yra darbo grupės ir jų veikla. Darbo grupių sklandumo rodikliai: vizijos, uždavinių ir tikslų turėjimas, periodinė grupės veiklos apžvalga, viešinimas. Visi klausimai pirmiausia aptariami ir priimami darbo grupėse, o vėliau sprendimai suplaukia į bendrus aptarimus mokytojų kolegijoje, koordinacinėje grupėje, visuotiniuose susirinkimuose. Apie darbo grupių schemą aiškiai pasakoja tyrimo dalyvė Lina: „*Mūsų yra kaip ir visoje antroposofinėje pasaulėžiūroje trinarystės principas. Tai yra kultūra arba visa ugdymo sritis, teisė tai yra administracinė, ūkinė, materialinė sritis. Kiekviena sritis turi savo išsmulkinimus. Yra finasinė, ūkinė grupė, kur įtraukiami ir tėvai. Kiemo grupė, kuri turi ir ūkinio ir pedagoginio darbo. Mokytojai be savo tiesioginio darbo, kad jie veda klasę, turi užklausinę veiklą, jie dar įsijungia į grupes pagal interesą, pagal tai, kas jiems patinka. Darbo grupės yra labia skirtingos. Pavyzdžiui, ugdymo koordinavimo grupė renkasi kas savaitę dviems valandoms, kokia nors kiemo grupė gali rinktis tik vieną kartą per mėnesį ir apsitarti, ką ten reikia daryti. Yra įvairių krūvių ir žmonės nevienodai įsitraukia.*“

Grupių darbo rotacija vyksta kiekvienais metais savanoriškai pasirenkant naują darbo grupę arba liekant senoje. Grupė niekad nepersiskirsto iš naujo, visada lieka senbuviai, kurie išmano grupės veiklą, darbą ir gali ta patirtimi, žiniomis dalintis su naujai atėjusiais. Jonas pasakoja apie savo mokyklą: „*Yra, taip. Kartais mes susėdame į tokią įstaigos apžvalgą, pasižiūrime bendrai, kokios sritys yra kuruojamos, kokios sritys nelabai kuruojamos. Tada paskelbiam visam personalui, kad yra tokių darbų, gal kas jų nori imtis. Ir žmonės arba juos pasiima arba nepasiima.*“ Kai grupė nesusiformuoja dėl neatsirandančių laisvanoriškai joje dalyvauti, ji nustoja egzistuoti ir tai reiškia, kad šis klausimas tuo metu nėra aktualus mokyklos gyvenime. Jei tai tikrai aktualu, bandoma tos grupės darbą dalintis kitiems, pvz.: „*Svarbu, kad asmeniškai žmogus prisiimtų tą darbą, nes jeigu niekas asmeniškai neprisiima, tai dažniausiai ta vieta lieka tokia neaiški, tokia pilka zona. Ir jeigu taip atsitinka, tai aišku, kad tas dalykas greičiausiai ir nevyks arba kažkas prisiims daugiau*“ (Asta). Dar grupių darbas gali strigti ir ne tik dėl žmonių kompetentingumo ar jų asmeninių savybių, laiko stokos, bet ir dėl neaiškos grupės darbo koncepcijos. „*Yra pas mus sričių, kurios jau du metai stringa, neaiški koncepcija, lyg ir reikalingas darbas. Mokykla dėl to gyvuoja, bet, pavyzdžiui buvo tokia mokyklos knyga ir jei ji būtų, ji papildytų mokyklos gyvenimą*“ (Lina).

Grupių darbe labai svarbus delegavimo ir pasitikėjimo klausimas. Yra klausimų, kurie deleguojami grupei ir kitos grupės visiškai pasitikėdamos palieka spręsti tai grupei ar asmeniui, pvz.: mokytojas, kuris tvarko kompiuterines sistemas arba mokytojas, kuris sudarinėja tvarkaraščius ir pan. Apie tai kalba Astos pavyzdys: *„yra situacijų, kuriuose, (man patinka žodis mandatas) įgaliojimą kažką daryti. Ne tai, kad aš esu paskirta, bet mes susitariame, aš apsiimu pati tai daryti ir gaunu įgaliojimą tai daryti. Pradžioje mokslo metų yra kalbama apie darbo grupes, kur kokie mokytojai dirbs, kokius darbus darys. Ir kiekvienas žmogus gali pasakyti, ką jis nori daryti, kur daryti, ką daryti. Ir tokiais atvejais aš sakau: „aš darysiu tą, tą ir tą“. Galiu sakyti: „ne aš šiomet to nedarysiu“.*

Darbo grupių veikloje tyrimo dalyviai įvardijo problemiškas vietas: per dažna grupės narių kaita arba kaitos nebuvimas, koordinavimo trūkumas grupių apjungimui. Kartais yra pavojus, kad žmogus gali pasišalinti iš darbo grupėje. Galvojama apie darbo grupių narių ir vadovų kadencijas ir galbūt delegavimą. Yra žmonių, kur tikrai matoma, kad galėtų būti puikūs darbo grupės nariais ar lyderiais, bet reikia paskatinti, paprašyti. Problema atsiranda ir tada, kai darbo grupėse žmonės arba nesikeičia, arba keičiasi per dažnai. Abu atvejai turi savų trūkumų, todėl galvojama persvarstyti kadencijos trukmę ir narių skaičių darbo grupėse. Kartas nuo karto sveika pakeisti grupę, kad žmonės rotuotųsi. Kartais nutinka taip, kad pradėjęs dirbti vienoje darbo grupėje, žmogus supranta, kad ten jam ne vieta, kad, galbūt, kitoje darbo grupėje jis būtų naudingesnis, jo potencialas labiau atsiskleistų. *„Kitas kelias surasti žmogų, kuris būtent toje srityje norėtų dirbti. Kartais ir priimam tokių žmonių, bandom laimę. Priimdami pasakojam jam, kad reikalingi žmonės toje srityje, bet yra pavojus, kad vis dėl to jo širdis yra kitur, kad jis turi laisvę pasirinkti ir kad jis gali nuo tos pozicijos po truputį nusišalinti“* (Rita).

Darbo grupių veikla yra reflektuojama. Kartą į ketvirtį yra pristatoma grupių veikla. Dalijamasi informacija, ką kokia grupė daro, nes, kaip pasakoja Asta, *„jei dalyvauji grupėje, tu žinai tos veiklos barą, bet kiti nežino, kas vyksta. Yra gerai, kad pasipasakojama, kas darbo grupėje vykstama, kad sprendimai, kurie ten priimami būtų viešinami, pasakoma, kad įvyko toks sprendimas“.*

Laisvo sprendimo sąsajos su iniciatyvumu

Laisvė spręsti pasirenkant pareigas, darbo grupės veiklą. Tuomet žmogui iš vidaus kyla atsakomybė veikti, veikti įdedant visas savo pastangas, žinias, valią. *„Čia yra labai didelis plusas, nes kai žmonės atsakomybes prisiima patys, tai yra nepritemta, realu. Svarbu, kad žmoguje vyktų savirealizacija. Jei vyksta savirealizacija tada viskas sėkmingai juda.“*

„Bendra atsakomybė dažnai yra niekieno atsakomybė. Lyg tai visa laiką yra pavojus to horizontalaus valdymo, kad pašnekėjom tuo ir baigėsi ir niekas neprisiėmė tuo kraštiniu būti, kuris išsprendžia.“ – sako Rita. Jei darbas yra primestas tai atsakomybė bei motyvacija sumažėja. Darbai nėra priskiriami. Pats žmogus išsirenka pareigas, kuriose jis turės dirbti. Yra pasiūlomos kelios pareigos ir jis turi išsirinkti. Tokiu būdu žmogus, pasirinkęs tam tikrą sritį, kurioje jam yra įdomu, į

ją įsitraukia ir ten kažką veikia. Jam niekas nevadovauja, jis gali būti lyderiu toje srityje. Dėl laisvo pareigų pasirinkimo atsitinka ir taip, kad darbo grupė nesusiformuoja. Tuomet arba grupė visai nesusiformuoja, arba iniciatyvos imasi vienas žmogus. Jis gauna įgaliojimą vienas priimti sprendimus. *„Gali imtis iniciatyvos ir sakyti, kad reikia tai keisti, kad darom kažką. Kartais susiformuoja grupelė žmonių, kurie imasi tos iniciatyvos, kartais juos reikia surasti. Kartais nesusiformuoja ta grupelė ir vienas jautiesi toks karys. Ir tada darai vienas kiek gali arba gauni įgaliojimą daryti vienas. Arba gali būti, kad matai, kad tą situaciją gali palikti i, kad be to mes išgyvensim ir galima tą palikti ateičiai“* (Asta). Kai grupė nesusiformuoja ir situacija paliekama spręsti ateičiai, tai rodo, kad ši situacija dabartiniu metu nėra labai reikšminga.

Vertybinis sprendimų priėmimo pagrindas

Mokyklos vertybės yra rodiklis tariantis, diskutuojant dėl įvairių dalykų. Kai žmonių nuomonės nesutampa, kai jie į situaciją žiūri iš skirtingų pusių ir diskutuojant sunku priimti bendrą sprendimą, tuomet pasitarnauja mokyklos vertybiniai aspektai. Ema sako, kad *„svarbu susijungti idėjiškai, o tada visa kita išsisprendžia labai greitai (buitiniai, techniniai dalykai). Toks eiliškumas turi būti. Dabar atsirado dar daugiau žmonių, kurie kalba apie darželio vertybes: misiją, viziją.“*

Valdorfo metodu dirbančios mokyklų, darželių viena iš vertybių – vadovautis trinarystės principu mokyklos valdymo procese, kai į valdymą įsitraukia pedagogai, tėvai, vaikai. *„Tai neleidžia nukrypti į savanaudiškumą, vienpusiškumą“* (Zita).

Bendruomeniškumas – viena iš mokyklos vertybių. Visi laisvanoriškai išsirenka pozicijas, asmeniškai prisiima atsakomybę veikti ir atrodo, kad tai veda į individualumą, išskirtinumą, savarankiškumą. Tačiau pagalba kitam ir bendras sutelktumo jausmas bendram tikslui labai jaučiamas šiose organizacijose. Tai rodo Kipro pasidalinta patirtis: *„Kažkaip niekas nepasakė man, kad aš tuo turiu rūpintis, bet kilo idėja iš manęs ir dar kolegės vienos. Na, mūsų mokyklai reikėjo strategijos, nes ji jau buvo pasibaigusi, o mokykla turėtų turėti strategiją, kad žinotų, kur eina. Su mokyklos vadove ėjom į seminarą, ten mokėmės kaip reikia daryti mokyklos strategiją alternatyviu būdu, o ne tuo, kur direktorius su pavaduotoja atsisėda ir parašo. Tai kažkaip mokėmės, o paskui supratom, kad viena iš mokyklos bendruomenės mamų yra profesionali, ji kuruoja organizacijas verslo ir švietimo strategijose, padeda jas kurti. Tai kažkaip ėmėmės ir padarėm, berods vasario mėnesį, strateginę sesiją, kartu su tėvais ir vaikais, su visa bendruomene.“*

Vaikai eidami į tokį darželį, kur tėvai dalyvauja darželio gyvenime, jo ūkiniuose procesuose, valdyme, sąžiningai išgyvena bendruomeniškumą. Tėvai inspiruoja procesus, kurie yra regimi ir matomi. Bendros talkos darželyje, tėvų prisidėjimas, kuriant darželio gerbūvį. *„Tėvų pavyzdys asocijuojasi su kažkuo, kas saugu, o saugumas – su namais“* (Zita). Kitas aspektas, kad bendruomeniškumo dvasia yra ugdoma neintelektualizuojant, išgyvenant jausmą, kad yra gera būti

toje bendruomenėje. „Ir kai vaikas užauga, tai savanoriavimo ar altruistinio požiūrio į pagalbą idėja jam nėra svetima“ (Zita).

Viskas, kas sugalvojama ir daroma, yra dėl mokinių, tėvų, mokytojų ir mokyklos gerovės. Marius šią mintį apibūdina taip: „Tai yra dažniausiai ta pačia kryptimi skriejantis šapelis ir visai nesvarbu, ar jis ten skersai pasisuks, ar išilgai, vis tiek jis ta pačia kryptimi eina.“

Prisiimtos atsakomybės tolygios įstaigos sėkmingumui

Atsakomybė dažnu atveju siejasi su kompetencija, nes žmogus renkasi tas sritis, kur jis turi žinių arba kompetencijos arba turi didelį vidinį norą išmoti kažko naujo. „Aš esu apsiėmusi tam tikras sritis, už kurias jaučiu tą atsakomybę. Aš galiu pasakyti tas sritis: personalas, personalo klausimai, vaiko gerovės grupės, specialių poreikių vaikais, problemos su vaikais. Ten, kur jaučiu didžiausią kompetenciją, tos sritys“ (Rita). Dirbdamas norimą darbą, žmogus realizuoja savo norus ir realizuoja save.

Kitas svarbus momentas, kad atsakomybė už visos įstaigos harmoningą gyvenimą, jos funkcionavimą vertybine prasme bei realiame gyvenime kelia nemažai iššūkių. „Vienas iš sunkumų tarkim kai valdyboje tėvai nėra įsigilinę į šią pedagoginę sistemą ir jiems yra sunku arba ateina konfliktiškos asmenybės tada yra labai sunku priimti bendrą sprendimą. Kai visa darbo motyvacija pagrįsta asmenine atsakomybe ir laisve, tai gali būti piknaudžiavimo atveju. Yra sudėtinga tada žmogui kažką nurodyti, imtis blogojo policininko vaidmens“, - pasakoja Daiva. Tačiau toks valdymo būdas veda į šeiminingą požiūrį visame mokyklos gyvenime. „Darbuotojai nesijaučia tik darbuotojai, jie jaučiasi labiau šeiminingai ir situacijos ir mokyklos“ (Zita).

Pagalba mokytojams dalijantis patirtimis

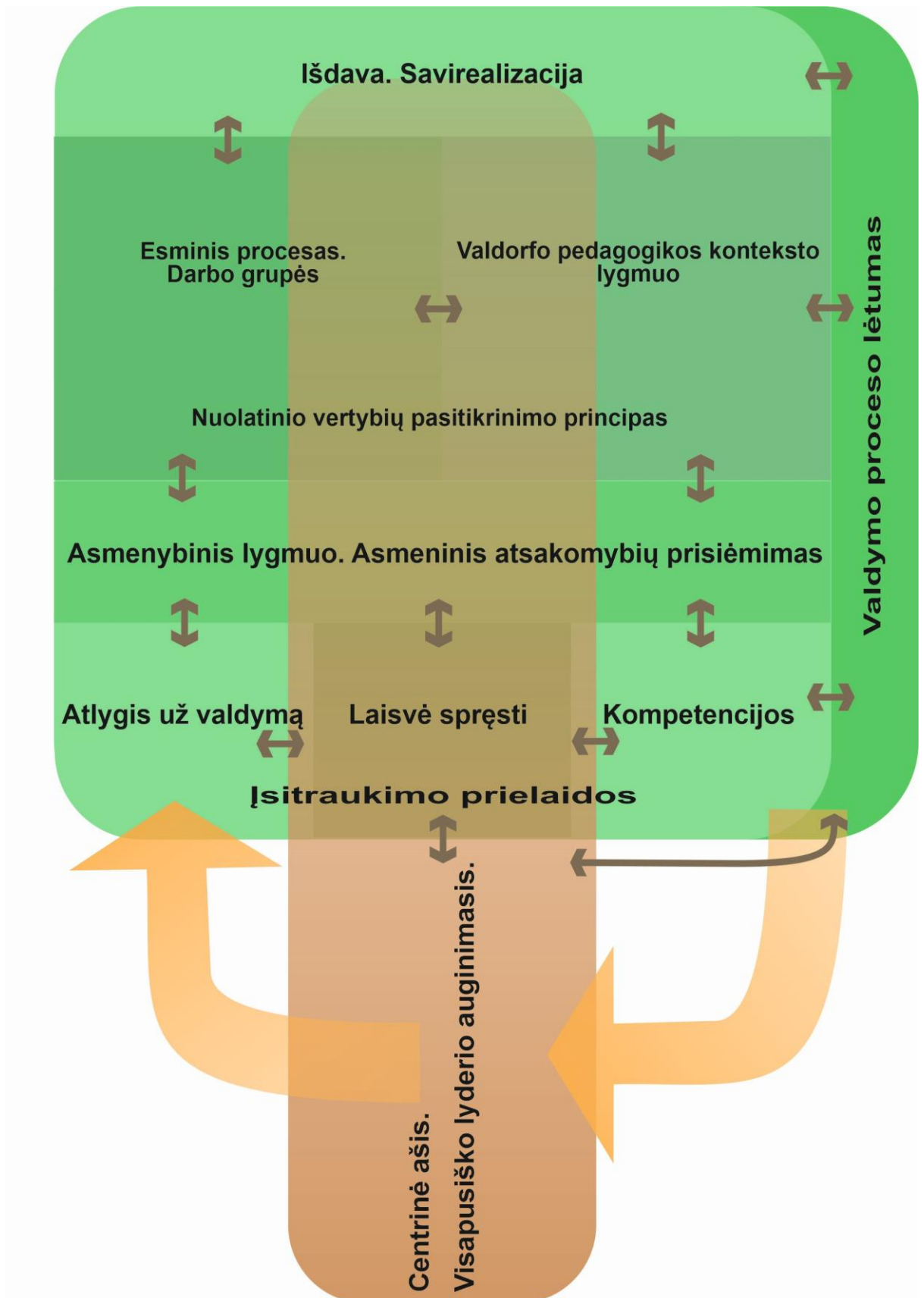
Dalijimasis patirtimi – mokyklos vertybė, kuri padeda išsaugoti mokyklos dvasią, charakterį, savitumą. Vyresni mokytojai dalijasi tiek teoriniais, tiek praktiniais patarimais. Tačiau, kaip jie sako, turėdamas daug patirties turi išlikti budrus, kad išliktum jautrus naujiems mokytojams, jų nuomonei, klaidoms, neužgožtum jų savo žiniomis, leistum jiems patirti tai patirti. „Sunku išlikti toje pozicijoje, sunku netapti „kietu“, kai eini nosies tiesumu ir aplink nieko nematau. Tame turi būti budrus. Eini žingsnį į priekį ir tuomet palauki, truputį paklausai. Ar čia aš vienas išsiroviau, ar yra ir kitų žmonių, kurie yra šalia manęs“ (Lina).

Dirbdamas savo norimą darbą žmogus realizuoja savo norus ir realizuoja save.

Kai tai, ką kiekvienas daro, kyla iš vidinės iniciatyvos, kartu auga įgūdžių ir žinių kompetencija. „Čia tokia aplinka, kad galima kurti idėjas ir jas įgyvendinti“ (Marius).

Tai, ką sugeba geriausiai, kiekvienas gali daryti savo sferoje, ir tai daro su užsidegimu ir kompetencija. „Aš nejaučiu prievartos daryti tai, kas iš tikrųjų yra ne mano. Tai duoda didelį socialinį pasitenkinimą“ (Daiva).

Toliau pateikta schema, kuri buvo suformuota konceptualių kategorijų išdavoje kaip pasidalytosios lyderystės valdymo Grindžiamoji teorija, remiantis empirine medžiaga. Metaforiškai galvojant apie pasidalytą lyderystę, paimtas medžio siluetas, kurio pagalba pavaizduota pasidalytosios lyderystės valdymo modelio schema. Schemos paaiškinimas žemiau (7 pav.).



7 paveikslas. Pasidalytosios lyderystės valdymo Grindžiamoji teorija. Sudarytas autorės

Esminiai schemos aspektai. Pasidalytosios lyderystės valdymo modelyje į mokyklos valdymą gali įsitraukti visi mokyklos dalyviai. Mokytojai, tėvai, mokiniai – visi gali dalyvauti mokyklos valdyme. Į valdymo procesą įsitraukiama savanoriškai. Per sprendimų priėmimą procesai išsigrynina ir yra vykdomi nuolat pasitikrinant juos pagal Valdorfo pedagogikos vertybinius aspektus. Specifinis aspektas – valdymo proceso lėtumas. Pasidalytosios lyderystės valdymo centrinė ašis yra Visapusiško lyderio auginimasis.

Schemoje, yra dvi vertikalios linijos, kurios apjungia visus procesus, kurie vyksta pasidalytosios lyderystės valdymo modelio veikime.

Centrinė ašis. Visapusiško lyderio auginimasis. Auginimasis per visus procesus – tiek valdymo, tiek ugdymo. Tai yra visuminiai procesai, kurie sudaro sąlygas lyderiui augti pačiam. Kiekvienas naujas žmogus bando atrasti savo nišą, kad galėtų skleisti savo potencialą, jaustųsi reikalingas, ugdytų pasitikėjimą drąsiai veikti. Skleistis, dalyvauti, vykdyti procesus. Šiame etape mokytojai jaučiasi lyderiais tiek ugdymo, tiek valdymo procesuose. Lyderis čia nėra sąvoka, kuri kasdien vartojama kalbant apie vykdomus ar atliktus darbus. Dažnai žmogus, kuris dirba savo darbą su prisiimta atsakomybe, iniciatyviai, motyvuotai, o darbas yra jam įdomus ir žmogus yra kompetentingas, tuomet jis savaime tampa tos srities lyderiu. Dalintis patirtimi, auginti kitus. Dalijimasis patirtimi - mokyklos vertybė, kuri padeda išsaugoti mokyklos dvasią, charakterį, savitumą. Sukaupę patirties mokytojai dalijasi tiek teoriniais, tiek praktiniais patarimais.

Nuolatinio kitimo ir ėjimo per visas tris fazes (augimą, atsiskleidimą, kitų auginimą) procesas yra nuolat kintantis ir nebaigtinis. Jis tarsi sukasi spirale. Lyderis kartas nuo karto sugrįžta į tą pačią pradinę vietą, vėl pradeda mokytis naujų dalykų, bet jis, lyderis, jau būna kitoks. Turintis patirties, pergalvojęs sukaupę išmintį, žinias, bet tuo pačiu – atviras naujai patirčiai.

Kita vertikalė, jungianti visus pasidalytąją lyderystę grįstos mokyklos valdymo procesus, yra Valdymo proceso lėtumas. Jis turi savo plusus ir minusus. Šie du skirtingi poliai dažnu atveju vienas kitam pasitarnauja. Valdymo lėtumas atsiranda todėl, kad pradedant klausimų formavimu, sprendimų svarstymu ir priėmimu dalyvauja visi mokyklos valdyme dalyvaujantys žmonės (mokytojai, tėvai, mokiniai). Toks valdymas yra geras tuo, kad įtraukia daug žmonių, visi yra atsakingi, bet pagrindinis minusas jeigu konkrečioje situacijoje reikia operatyvumo. Kartais būna situacijų, kad sprendimo reikia labai greito. Tuomet jis priimamas tik koordinacinės grupės sprendimu, neišdiskutavus su visais.

Kita svarbi dalis, atsverianti lėto sprendimo priėmimo pusės neigiamą polių yra ta, kad sprendimas, perėjęs per grupės žmonių ausis, tampa objektyvesnis. Visi mokyklos dalyviai prisiima atsakomybę už sprendimus, didėja iniciatyvumas, vidinė motyvacija veikti.

Visuose institucijose yra vienokios ar kitokios žmogaus įsitraukimo į veiklas, procesus prielaidos. Pasidalytosios lyderystės valdymo Įsitraukimo prielaidos skiriasi. Kaip skiriasi ir valdymo

modelis, lyginant su paskirstytos lyderystės modeliu. Čia išsiskiria trys pagrindinės prielaidos – atlygis už valdymą. Dalyvavimas mokyklos valdymo procese yra įvertinamas piniginiu atlygiu. Atlygis priklauso nuo įsitraukimo į valdymo veiklą apimties. Laisvė spręsti pasirenkant pareigas, darbo grupės veiklą. Darbai nėra priskiriami. Kiekvienas asmuo juos išsirenka pagal savo vidinį poreikį, sukaupą patirtį. Kompetencijos. Kadangi mokyklos valdymo procesas yra visuminis, apimantis mokyklos ugdymo sritis, ūkines, vadybines, finansines ir kt. sritis, reikalingų mokyklos valdymui kompetencijų spektras yra labai platus. Į mokyklos valdymą įtraukti ir tėvai. Tuo būdu taip pat prasiplečia kompetencijų ratas.

Toliau, kylant schema į viršų atsiranda Asmenybinis lygmuo. Asmeninis atsakomybių prisiėmimas. Kai žmogus laisva valia išsirenka veiklos sritį, žinodamas, kad už tai gaus atlygį, jis prisiima ir asmeninę atsakomybę, kad rūpinsis prisiimtais dalykais, juos vykdys, mokysis, gilinsis ir sieks rezultato. Tai kiekvieno savanoriškas atsakomybės prisiėmimas.

Schemoje toliau eina dvi lygiagrečios sritys. Tai – Proceso lygmuo. Esminis procesas – darbo grupės ir Konteksto lygmuo ir Valdorfo pedagogikos konteksto lygmuo. Jas sieja nuolatinio pasitikrinimo per vertybes principas. Šis principas sąveikauja darbo grupių procese. Kiekvienas klausimas, jo sprendimas remiasi į Valdorfo pedagogikos diktuojamas vertybes – viziją, misiją, tikslus, uždavinius, principus, pedagogikos, ugdymo filosofiją.

Svarbi mokyklos valdymo dalis yra darbo grupės ir jų veikla. Tai pagrindinė valdymo proceso dalis. Darbo grupės apima skirtingų veiklų sritis ir kuriamos pagal interesą, išsaugant tęstinumo, delegavimo, pasitikėjimo, rotacijos, reflektavimo svarbą. Finansų grupė ir koordinacinė grupė - tėvų įsitraukimo į mokyklos valdymą formą. Darbo grupių sklandumo rodikliai: vizijos, uždavinių ir tikslų turėjimas, periodinė grupės veiklos apžvalga, viešinimas. Visi klausimai pirmiausia aptariami ir priimami darbo grupėse, o vėliau sprendimai suplaukia į bendrus aptarimus mokytojų kolegijoje, koordinacinėje grupėje, visuotiniuose susirinkimuose. Grupių darbo rotacija vyksta kiekvienais metais savanoriškai pasirenkant naują darbo grupę arba liekant senoje. Grupė niekad nepersiskirsto iš naujo, visad lieka senbuviai, kurie išmano grupės veiklos darbą ir gali ta patirtimi dalintis su naujai atėjusiais. Darbo grupių veikla yra reflektuojama. Kartą į ketvirtį yra pristatoma grupių veikla. Dalijamasi informacija, ką kokia grupė daro. Valdorfo pedagogikos konteksto lygmuo. Mokyklos vertybės yra rodiklis tariantis, diskutuojant dėl įvairių dalykų. Kai žmonių nuomonės nesutampa, kai jie į situaciją žiūri iš skirtingų pusių ir diskutuojant sunku priimti bendrą sprendimą, tuomet pasitarnauja mokyklos vertybiniai aspektai.

Išdava. Savirealizacija. Dirbdamas savo norimą darbą žmogus realizuoja savo norus ir realizuoja save.

IV. DISKUSIJA

Apjungiant teorinę magistro darbo dalį, kurioje buvo aprašomi ir lyginami paskirstytos ir pasidalytosios lyderysčių valdymo modeliai, bei atlikus empirinį tyrimą, aiškiau suformuluotas pasidalytosios lyderystės valdymo modelis, išryškėjo šio modelio sudedamosios dalys, kurių nebuvo aptikta nagrinėjant teorinę medžiagą.

Iki tyrimo pasidalytosios lyderystės apibrėžtys buvo gan miglotos, atrodė neįgyvendinamos, kiek pompastiškos, idealizuotos. Pokalbių su respondentais metu vėrėsi konkrečios, unikalios patirtys ir teoriniai faktai užsipildė turiniu – gyvu, ilgalaikiu, patikrintu. Pasak Spillane (2006), efektyvūs lyderiai yra tie, kurie paskirsto atsakomybę tarp darbuotojų, mokinių ir bendruomenės. Tai atsispindi ir empirinio tyrimo rezultatuose. Visi mokyklos dalyviai prisiima atsakomybę už sprendimus, didėja iniciatyvumas, vidinė motyvacija veikti. Tam didelę įtaką daro įsitraukimo į valdymo procesą prielaidos, veiksniai. Pagrindinės prielaidos – atlygis už valdymą. Dalyvavimas mokyklos valdymo procese yra įvertinamas piniginiu atlygiu. Atlygis priklauso nuo įsitraukimo į valdymo veiklą apimties; Laisvė spręsti pasirenkant pareigas, darbo grupės veiklą. Darbai nėra priskiriami. Kiekvienas asmuo juos išsirenka pagal savo vidinį poreikį, sukauptą patirtį; Kompetencijos. Kadangi mokyklos valdymo procesas yra visuminis, apimantis mokyklos ugdymo, ūkinę, vadybinę, finansinę ir kt. sritis, kompetencijų, reikalingų mokyklos valdymui, spektras yra labai platus. Į mokyklos valdymą įtraukti ir tėvai. Tokiu būdu prasiplečia kompetencijų ratas.

Lambert (2011) pastebi, kad lyderystė nebėra susijusi su formaliuoju statusu: lyderiais gali būti visi mokyklos personalo darbuotojai. Lyderystės vaidmuo nebetapatinamas tik su mokyklos vadovu, juo gali būti bet kuris bendruomenės narys. Įdomu tai, kad neatsirado jokių prieštaravimų, kurie paneigtų teorinėje dalyje aprašomus pasidalytosios lyderystės teorinius principus. Priešingai, jie pasitvirtino ir pasipildė naujomis prasmėmis.

Empirinis tyrimas buvo pasirinktas atlikti su Valdorfo pedagogiką praktikuojančiais pedagogais, darant prielaidą, kad tai giliausias pasidalytosios lyderystės tradicijas turinti pedagogika Lietuvoje. Maža to, galima teigti, kad Valdorfo pedagogikos pradininkas R. Steiner, galėjo būti ir vienas pasidalytosios lyderystės įkvėpėjų, pasiūlęs organizacijų valdyme telktis trinarystės principus (šių principų esmė labai panaši į pasidalytosios lyderystės principus). Anot R. Steiner, visuomenės ir individualaus žmogaus egzistavime galima išskirti tris gyvenimo sferas, apie kurias fokusuojasi specifiniai modeliai: dvasinis, ekonominis ir kultūrinis. Šios trinarystės tikslus galima dar apibūdinti taip: dvasinė laisvė kultūriniame gyvenime, demokratinė lygybė teisiniuose aspektuose ir socialinė brolybė ekonominėje veikloje (Карлген, 1995).

Nors nagrinėjant teorinę medžiagą buvo pastebėta dėsningumas, kad pasidalytoji lyderystė labiau telkiamasi verslo sferoje, tačiau tyrimas atskleidė, kad ji puikiai veikia ir švietimo srityje.

Žinoma, tam turi būti sudarytos sąlygos, būtini susitarimai, galimybės. Ne visose ugdymo įstaigose pasidalytoji lyderystė veiktų, ne visoms įstaigoms ji yra reikalinga.

Mokyklą, kurioje veikia pasidalytoji lyderystė, galima vadinti „mokykla be direktoriaus“. Dažnai yra sakoma: koks direktorius, tokia ir mokykla. O jei mokykla neturi direktoriaus? Tada galima teigti: ji yra tokia, koks yra ugdymo turinys, struktūra, pamokų tvarkaraštis, atmosfera, pasiekimai, mokyklos gyvenimas, šventės, mokytojų susirinkimai ir t.t. Mokyklą sudaro jaučiantys atsakomybę mokytojai, tėvai ir mokiniai (Kellermann, 1994).

Reikia pripažinti, kad lyderystės ar valdymo modelis, grįstas pasidalytąja lyderyste, vis tik yra alternatyva, nereikia tikėtis, kad tai taps vyraujančiu valdymo modeliu valstybiniame švietimo lygmenyje, nors iš tyrimo rezultatų matoma, kad toks valdymas turi daugybę privalumų. Pasidalytosios lyderystės valdyme Özkan, Çakir (2017) išskiria šiuos pasidalytam vadovavimo stiliui būdingus požymius: ribų atvirumas, vadovavimas pagal kompetenciją, atsirandanti nuosavybė. Alternatyvūs ugdymo modeliai yra dažniausiai privatūs, ir tuo būdu turintys galimybes kurti autentišką, laiko patikrintą, sklandžiai veikiančią pasidalytosios lyderystės valdymo modelį.

Pasidalyta lyderystė nėra planas ar receptas, kaip efektyviau vadovauti mokykloms. Tai yra būdas vadovavimo praktiką pamatyti kitaip, suvokiant organizavimo transformacijos galimybes (Navickaitė, 2012). Kaip minima citatoje, mokyklos vadovavimas taikant pasidalytosios lyderystės modelį atneša ne tiek vadovavimo našumą, kiek visų narių įsitraukimą į mokyklos valdymo procesą. Toks valdymo proceso modelis turi savo specifiškumą, kurie atrodo kaip silpnosios pusės, bet proceso metu kartais tampa privalumais. Pavyzdžiui, tyrimo metu išryškėjo ir kelios silpnosios pasidalytosios lyderystės pusės, kurios teorinėje medžiagoje nebuvo minimos. Pirma, toks valdymas yra lėtesnis, kadangi priimant sprendimą atsižvelgiama į visų su keliama problema susijusių asmenų ar interesų grupių nuomonę. Tačiau lėtumas turi ir privalumų – problema „apžiūrima“ iš visų pusių, jos sprendimas yra demokratiškai teisingas visoms pusėms. Be to, tikėtina, kad kai problema yra iškeliamą viešai, o ne sprendžiama už uždarytų durų, didesnė tikimybė, kad atsiras asmuo, kuris turi daugiausia kompetencijos tai problemai išspręsti. Taip pasiekiamas efektyvumas. Kita geroji lėto sprendimų priėmimo pusė yra tai, kad užsitęsęs sprendimo priėmimui, problema kartais išsisprendžia savaime.

Antra, toks valdymo būdas reikalauja savanoriško atsakomybės prisiėmimo ir sąmoningumo. Peršasi išvada, kad tokia valdymo forma tinkama tik mažoms organizacijoms, kuriose nėra galimybės likti pasyviu, pasislėpti už kolegų nugarų ir taip išvengti atsakomybės. Tačiau ši silpnoji pusė turi ir stipriąją pusę – savanoriškas atsakomybės prisiėmimas skatina asmeninį augimą, nuolatinį tobulinimąsi ir t.t. Tai visapusiškai naudinga ir organizacijai, ir asmeniui. Tai patvirtina ir Green (2004) teigdamą, kad kai darbuotojai ir kiti bendruomenės nariai dalyvauja sprendimų priėmimo ir pokyčių vykdymo veiklose, jie tampa labiau atsidasavusiais reformoms ir deda daugiau

pastangų į atliekamas veiklas. Bendradarbiavimo kultūroje darbuotojai yra ne dalyvaujantieji, o kuriantieji šią kultūrą.

Trečia, būtinas nuolatinis komunikavimas ir bendradarbiavimas, nenutrūkstanti grandinė, tęstinumas – senų lyderių prisiimta atsakomybė moderuoti jaunus kolegas, gebėjimas priimti naujas idėjas iš jaunų lyderių, būtinybė išlaikyti idėjinį organizacijos stuburą. Tai užkrauna didžiulę atsakomybę visiems organizacijos darbuotojams, apriboja jų laisvę atsitraukti, palikti savo pareigas. Būtinasis *perdavimo* principo laikymasis. Kita vertus, tai kuria stiprius vidinius organizacijos ryšius, stiprina kolegialumą, pasitenkinimą atliekamu darbu, savivertę. Kellermann (1994) teigia, kad mokykloje be direktoriaus nėra lengva mokytojams, kurie nori užsiimti tik pamokomis, ir tėvams, kurie nori palikti vaikus po saugiu mokyklos sparnu, bei mokiniams, kurie nori apkalbėti savo mokytojus. Visi jie turi aktyviai dalyvauti mokyklos gyvenime, viską apgalvoti, plėtoti idėjas, bendradarbiauti... arba susirasti mokyklą su direktoriumi.

Ilgametė Valdorfo pedagogikos mokyklų ir darželių patirtis, taikant pasidalytą lyderystę kaip ugdymo įstaigų valdymo formą, galėtų būti sektinu pavyzdžiu kitoms ugdymo įstaigoms, siekiančioms būti šiuolaikiškomis, aktualiomis, orientuotomis į visapusišką asmenybės augimą, vystymąsi. Tačiau, anot Bentley (2000), kuris lygina XX a. mokyklos funkciją – perteikti žinias su XXI a. poreikiu – mokyti mokinius mokytis pabrėžia, kad mokykla yra viena iš paskutinių organizacijų, kuri sugebėjo atsilaikyti iš esmės nepakeitusi savo valdymo struktūros paradigmų virsmo laiku. Dažnai yra girdimas komentaras: „Sutinku su pasidalytą lyderyste, bet kaip tai galima pritaikyti prie mūsų esamos sistemos? Tai paprasčiausiai neveikia su esamomis struktūromis.“ Tai yra neteisingas klausimas. Tolygu paklausti, kaip įmontuoti „Porsche“ variklį į traktorių. Tikrasis klausimas turėtų būti toks : „Kokią lyderystę mums reikia kurti šioje mokykloje, kad užtikrintume geriausius jaunimo pasiekimus ir kaip mes pakeisime savo struktūras, kad tai įvyktų (Harris, 2014).

IŠVADOS

1. Viena esminių pasidalytos lyderystės valdymo modelio ypatybių – tai nenutrūkstamas ir visapusiškas lyderio ugdymo(si) procesas, vykstantis per dalyvavimą valdyme. Valdymo modelyje, grįstu pasidalytą lyderyste, lyderio poziciją gali užimti bet kuris aktyvus, kompetentingas mokyklos darbuotojas arba mokyklos bendruomenės narys, kuris mato esamą situaciją ir žino būdus, kaip ją būtų galima pagerinti ar pakeisti. Galimas ir besimokančio lyderio „etatas“, kuomet asmuo mato tobulintą sferą, bet kol kas neturi pakankamos kompetencijos. Jam suteikiama galimybė mokytis iš labiau patyrusių lyderių, skatinamas jo asmeninis augimas, investuojama į jo tobulėjimą.

2. Įgyvendinant pasidalytos lyderystės modelį sprendimų priėmimas vyksta darbo grupėse, kuriose susirenka entuziastingi ugdymo įstaigos darbuotojai ir bendruomenės nariai. Galima teigti, kad darbo grupės sudarytos iš savo srities specialistų, lyderių. Sprendimai priimami viešai ir aktyviai išdiskutavus esamą problemą ir priėmus optimaliausią sprendimą ugdymo įstaigos ir visos jos bendruomenės atžvilgiu. Darbai darbo grupės viduje pasidalijami atsižvelgiant į kiekvieno nario kompetencijas, stipriąsias puses. Siekiama, kad asmuo savanoriškai prisiimtų atsakomybę už tam tikro klausimo sprendimą, tačiau, jei matoma, kad asmuo pernelyg savimi nepasitiki, o reikiamas kompetencijas klausimo sprendimui turi, jam pasiūloma, tačiau ne primygtinai brukama, apgalvoti galimybę prisiimti lyderio poziciją. Į valdymo procesą įtraukiami visi ugdymo įstaigos bendruomenės nariai – ir pedagogai, ir įstaigos darbuotojai, ir tėvai, ir mokiniai. Tokiu būdu įgyvendinamas trinarystės principas (Valdorfo pedagogikos valdymo principas) ir pasidalytosios lyderystės valdymo principas.

3. Yra keletas veiksnių, kurie daro įtaką sėkmingam pasidalytosios lyderystės įgyvendinimui ikimokykliniame ir mokykliniame ugdyme. Pagrindinės prielaidos, sudarančios sąlygas lyderiui atsiskleisti yra suteikta laisvė spręsti, turimos kompetencijos (taip pat ir tos, kurios dar nėra tvirtos, bet yra sąmoningai auginamos, tobulinamos) bei gaunamas finansinis atlygis už įsitraukimą į įstaigos valdymą.

4. Pasidalytosios lyderystės privalumai ir trūkumai ikimokykliniame ir mokykliniame ugdyme yra labai sąlyginiai. Į kai kuriuos aspektus galima pažiūrėti ir kaip į privalumus, ir kaip į trūkumus. Pvz.: valdymo procesų lėtumas – pasidalytosios lyderystės valdymo specifiškumas, kuris tam tikrais atvejais sukelia nepatogumą, nes vilkina problemos sprendimo priėmimą, bet kita vertus – lėto proceso metu labiau įsigilinama į problemos esmę, randami tinkamiausi sprendimai ir lyderiai, turintys kompetenciją tą problemą išspręsti. Kai kuriais atvejais, problema išsisprendžia savaime. Kitas dvisluoksns pasidalytosios lyderystės aspektas, į kurį galima pažvelgti ir kaip į trūkumą, ir kaip į privalumą yra savanoriškas asmeninės lyderio atsakomybės prisiėmimo būtinumas. Lyderis laisva valia prisiima atsakomybę už tam tikrą darbą ir jį vykdo. Savanoriškumo principas įgalina savivertės

auginimą, yra prielaida kokybiškam darbo rezultatui. Tuo pačiu tai yra apsunkinimas, nes savanorišką atsakomybę turėtų prisiimti kuo daugiau įstaigos lyderių, tam būtinas sąmoningumas. Pasidalytoji lyderystė, kaip valdymo forma, yra galima mažose organizacijose, šiuo atveju, mažose mokyklose ar darželiuose. Tokiam valdymo būdui būtinas sutelktumas, komunikacija, aiškumas, bendros vizijos ir tikslų turėjimas. Didelėse organizacijose tai būtų sunkiau įgyvendinti.

LITERATŪRA

1. Almon, J. (1993). An Overview of the Waldorf Kindergarten Articles from the Waldorf Kindergarten Newsletter 1981-1992. Publisher:WECAN (Waldorf Early Childhood Association of North America).
2. Alphen, C., Alphen, P. (1999). Child development based on the insights of Rudolf Steiner and as used in Waldorf / Steiner schools.
3. Bagdonaitė-Stelmokienė, R., & Žydžiūnaitė V. (2016). Grindžiamosios teorijos tyrimo priemonių sudarymas: procesas, parametrai ir rezultatai. *Pedagogika* 4 (124), 80–91.
4. Balčiūnas, S., Damkuvienė, M., & Valuckienė, J. (2016). Kaip kvalifikacijos tobulinimas užsienyje stiprina mokytojų lyderystę? Vilnius: Lietuvos Respublikos švietimo ir mokslo ministerijos Švietimo aprūpinimo centras 4(148).
5. Balčiūnas, S., Katiliūtė, E., Simonaitienė, B., Stanikūnienė B., Valuckienė J. (2015). Lyderystė mokymuisi: teorija ir praktika mokyklos kaitai. Šiauliai: Švietimo ir mokslo ministerijos Švietimo aprūpinimo centras.
6. Bierly, C., Doyle, B., & Smith, A. (2016). How distributed leadership can create more high-performing schools. (Žiūrėta 2019 -04- 21) Interneto prieiga: <https://www.bain.com/insights/transforming-schools/>
7. Bolden, R. (2011). Distributed leadership in organizations: a review of theory and research. *International Journal of Management Reviews*, 13 (3), 251-269. doi:10.1111/j.1468-2370.2011.00306.x
8. Charmaz K. (2006). *Constructing Grounded Theory A Practical Guide Through Qualitative Analysis*. Printed in Great Britain by The Cromwell Press Ltd Trowbndge, Wiltshire.
9. Cibulskas, G., Žydžiūnaitė, V. (2012). Lyderystės vystymosi mokykloje modelis: monografija. Vilnius: Švietimo ir mokslo ministerijos Švietimo aprūpinimo centras.
10. Compani, M. L., Lang, P. (2015). Valdorfo vaikų darželis šiandien. (Sadauskaitė, Ž. Trans.). Kaunas: Kauno paramos Valdorfo pedagogikai bendrija "Šaltinėlis".
11. Corrigan, J. (2013). Distributed leadership: Rhetoric or reality? *Journal of Higher Education Policy& Management*, 35(1), 66-70. doi:10.1080/1360080X.2013.748479
12. Cooke S., Slack N. (1991). *Making Management decisions*. Publisher: Prentice Hall; 2nd ed edition.
13. Červokienė, D., Žilienė, D. O. (2009). *Mes dirbame valdorfo darželyje*. Vilnius: Lietuvos Valdorfo pedagogikos centro leidybos grupė.
14. Čiužas, R. (2013). Mokytojo kompetencijos. Profesinio meistriškumo siekis: mokslo mongrafija. Vilnius. Edukologija.

15. Čiužas R., Navickaitė J., & Rone S. (2012). Leadership in a democratic school. Riga: JSC Itella Information.
16. Denever, D., Fitzsimons, D., James, K., T. (2011). Alternative approaches for studying shared and distributed leadership. *International Journal of Management Reviews*, 13 (3), 313-328.
17. Dukynaitė, R., Laurinčiukienė, L., Šiurkienė, V. (2012). Kiek lyderystės surasta lietuvis mokykloje? Vilnius: Lietuvos Respublikos švietimo ir mokslo ministerijos Švietimo aprūpinimo centras 12 (76).
18. Edwards, C. P. (2002). Three Approaches from Europe: Waldorf, Montessori, and Reggio Emilia. (Žiūrėta 2019 -09- 16) Prieiga internete: <<http://ecrp.uiuc.edu/v4n1/edwards.html>>.
19. Garcia, J. E., Fiedler, F. E. (1987). *New Approaches to Effective Leadership*. p. 51-67. New York: John Wiley.
20. Glasby, P. (2010). How do we go about developing curriculum in a Waldorf School? (Žiūrėta 2019 -09- 25) Interneto prieiga: <https://www.waldorflibrary.org/journals/24-waldorf-journal-project>.
21. Glockler, M., Goebel, W. (2006). Padėkime augti (Labuckienė V. Trans.). p. 379-511. Tėvų paramos Valdorfo pedagogikai bendrija.
22. Grunelius, E. (1999). Ankstyvosios vaikystės pedagogika (Adomaitienė, G. Trans.). p. 4-48. Lietuvos Valdorfo pedagogikos centras.
23. Harris, A. (2010). Pasidalytoji lyderystė mokykloje : Ateities lyderių ugdymas. Vilnius: ŠMM Švietimo ir aprūpinimo centras.
24. Harris, A. (2014) Distributed leadership. (Žiūrėta 2018 -11-13) Interneto prieiga: <https://www.teachermagazine.com.au/articles/distributed-leadership>.
25. Heikka, J., Hujala, E., & Waniganayake, M. (2012). Contextualizing distributed leadership within early childhood education: Current understandings, research evidence and future challenges. *Educational Management Administration & Leadership* 41 (1) 30–44. doi:10.1177/1741143212462700
26. Įsakymas dėl netradicinio ugdymo koncepcijos (2010). Lietuvos Respublikos švietimo ir mokslo ministerija.
27. Kabailaitė, R. (2001). Valdorfo pedagogikos įgyvendinimas Lietuvos ikimokyklinio ugdymo institucijose. Vilnius.
28. Kačkienė, J. (2013). Lyderystės teorijos ir praktikos sąsajos bendrojo ugdymo mokykloje. Vilnius: Mykolo Romerio universitetas.
29. Карлген, Ф. (1995). Воспитание к свободе. Москва: Издательства “Парсифаль”.
30. Карних, Э. М. (1993). Свободные Валдорфские школы Москва: Издательства “Парсифаль”.

31. Katiliūtė E., Žydzianaitė, V., & Virbalienė, A. (2006) Grindžiamoji teorija – kokybinė edukologijos tyrimų metodologijos strategija. *Pedagogika*, 83 (57-63).
32. Kyllonen M., (2017). Interviu su M. Kyllonen: ko galime pasimokyti iš suomių švietimo? (Žiūrėta 2018 -12-18) Prieiga internete: <https://www.tavovaikas.lt/lt/mokslai-ir-laisvalaikis/g-5505-interviu-su-m-kyllonen-ko-galime-pasimokyti-is-suomiu-svietimo>
33. Lambert, L. (2011) Lyderystės gebėjimai ir tvari mokyklos pažanga. Vilnius. Švietimo aprūpinimo centras.
34. Lambert de Andrade, N., & Cária, N. P. (2016). Democratic management at school: In search of participation and leadership. *Revista Eletrônica de Educação*, 10 (3), 25-40. doi:<http://dx.doi.org/10.14244/198271991907>
35. Lahtero, T. J., Lång, N., & Alava, J. (2017). Distributed leadership in practice in Finnish schools. *School Leadership and Management*, 37 (3), 217-233. doi:10.1080/13632434.2017.1293638
36. Leithwood, K., Day, C., Sammons, P., Harris, A., Hopkins, D. (2008). Seven strong claims about successful school leadership. *National College for School Leadership* 1(2), 27-42.
37. Lietuvos pažangos strategija “Lietuva 2030” (2012). (Žiūrėta 2019 -03-18) Interneto prieiga: <http://www.lietuva2030.lt/images/stories/2030.pdf>
38. Martišauskienė E. (2008). Ugdomojo mokymo retrospektyva ir dabartis. *Pedagogika*.
39. Morkevičius, V., Telešienė, A., & Žvaliauskas, G. (2008). Kompiuterizuota kokybinių duomenų analizė su nvivo ir text analysis suite. (Žiūrėta 2019 -05-17) Interneto prieiga: http://www.lidata.eu/files/mokymai/NVivo/KKDA_20080914_esf%27ui.pdf
40. Melrose, R. (2017). Why waldorf works: From a neuroscientific perspective. (Žiūrėta 2019 -10-18) Interneto prieiga: <https://blog.waldorfmoraine.org/2017/07/why-waldorf-works-from-a-neuroscientific-perspective/>
41. Mokslai ir laisvalaikis. Ateities švietimas: ko galime pasimokyti iš suomių? (2017). (Žiūrėta 2019 -07-14) Interneto prieiga: <https://www.sviesa.lt/node/173>
42. Navickaitė, J., Urbanovič J. (2016). Lyderystė autonomiškoje mokykloje. Mykolo Romerio universitetas.
43. ÇAKIR, Ç, ÖZKAN, M. (2019). Investigation of in-School Factors Affecting Distributed Leadership Practices. *Journal of Computer and Education Research*, 7 (14), 383-417. DOI: 10.18009/jcer.584459
44. Paurienė, G. (2014). Grindžiamoji teorija: samprata, atsiradimo istorija, visuomenės saugumas ir viešoji tvarka. Mokslinių straipsnių rinkinys (11).
45. Pollard A. (2006). Refleksyvusis mokymas. Vilnius: Garnelis, 2006.

46. Putman, A. (2012). Using shared leadership to achieve school improvement goals: A qualitative study of one high School's journey. (Žiūrėta 2019-02-03) Interneto prieiga:
<https://core.ac.uk/download/pdf/80513722.pdf>
47. Sabaliauskas, S., Žydžiūnaitė, V. (2017). Kokybiniai tyrimai. principai ir metodai. Leidykla VAGA.
48. Sakalas A. (2001). Personalo vadyba. Mokomoji knyga. Kaunas: Technologija.
49. Schieren, J. (2012). The concept of learning in waldorf education. Autumn/Winter Waldorf library journals. Research on Steiner Education.
50. Segal, M.; Bardige, B.; Woika, M.J.; Leinfelder, J. (2006). All About Child Care and Early Education. A Comprehensive Resource for Child Care Professionals.
51. Spillane, J. P. (2005). Distributed leadership, the educational forum.
doi:10.1080/00131720508984678
52. Soans, K., Tougu, A. (2009). Naujosios kartos vaikai. (Arust A. Trans.). Vilnius: Tėvų paramos Valdorfo pedagogikai bendrija.
53. Stankuvienė, A. (2013). Autoritarizmo veiksniai ir diagnostikos priemonės. Socialinių mokslų studijos. 5 (1), 57-73.
54. Steiner, R. (1996). The Education of the Child and and Early Lectures on Education. Published by Anthroposophic Press.
55. Steiner, R. (2012). Žmogotyra. (Dabašinskas, E. Trans.) Vilnius. Lietuvos Valdorfo pedagogikos centras.
56. Steiner, R. (2012). Ugdymo menas: metodika ir didaktika. (Žilienė, D. Trans.) Vilnius. Lietuvos Valdorfo pedagogikos centras.
57. Stoner J. A. F., Freeman R. E., Gilbert D.R., (1999) Vadyba (Trečiokaitė A. Trans.) Kaunas: Poligrafija ir informatika.
58. Stoškus S., Beržinskienė D. (2005). Vadyba: vadovėlis. Kaunas: Technologija.
59. Strauss, A. L.& Corbin, J. (1996). Grounded Theory: Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Weinheim, Psychologie Verlags Union.
60. Tatolytė, J. (2013). Gyvybingo valdorfo ikimokyklinio ugdymo įstaigos bendruomenės modelio kūrimas Lietuvoje. Kaunas.
61. UNESCO tarptautinės ugdymo konferencijos katalogas, Ženeva. (1994). 10 (3-8) Freunde der Erziehungskunst Rudolf Steiners.
62. Waldorf World List (2019). (Žiūrėta 2019-02-03) <https://www.freunde-waldorf.de/en/waldorf-worldwide/waldorf-education/waldorf-world-list/>
63. Waldorf educational association of North Carolina Governance document (2010-2011) Emerson Waldorf School. Chapel Hill, NC.

64. Valdorfo Žalioji mokykla (Žiūrėta 2019-04-08) Interneto prieiga: <http://www.zaliojimokykla.lt/valdorfo-pedagogika/>
65. VIVA mokykla (Žiūrėta 2019-02-10) Interneto prieiga: <http://www.vivamokykla.lt>
66. Zepeda C. (2018). Academic and social effects of waldorf education on elementary school students. Capstone Projects and Master's Theses.
67. Želvys, R. (2003). Švietimo organizacijų vadyba. Vilnius: Vilniaus universiteto leidykla.
68. Žilienė, O. D. (2008). Valdorfo pedagogikos sklaida Lietuvoje. Vilnius: Lietuvos Valdorfo pedagogikos centro leidybos grupė.
69. Žydžiūnaitė, V. (2016). Metodologiniai svarstymai apie grindžiamosios teorijos ir veiklos tyrimo derinimo galimybes. *Pedagogika* 122 (2), 141–161.
67. Žydžiūnaitė V. (2011). Baigiamojo darbo rengimo metodologija. Klaipėdos valstybinė kolegija.