

Pasidalytosios lyderystės plėtros galimybės Lietuvos ikimokyklinio ugdymo įstaigose

Dalia Dambrauskienė¹, Laima Liukinevičienė²

Šiaulių universitetas, Verslo ir viešosios vadybos katedra, P. Višinskio g. 38, LT-76352 Šiauliai, Lietuva
El. paštas: ¹damdalia@splius.lt; ²laima.liukineviciene@su.lt

The article has been reviewed.

Received on 12 November 2018, accepted on 31 December 2018

Anotacija

Straipsnyje analizuojamos pasidalytosios lyderystės plėtros galimybės Lietuvos ikimokyklinio ugdymo įstaigose. Teorinis tyrimas atskleidė, kad pasidalytosios lyderystės plėtrai yra svarbūs šie ugdymo įstaigų kontekstai: institucinis, bendruomenių, nacionalinis kultūrinis, ekonominis, politinis, mokyklų tobulinimo ir asmeninis specifinis. Remiantis teoriniu tyrimu galima teigti, kad Lietuvos ikimokyklinio ugdymo įstaigų institucinis, mokyklų tobulinimo, asmeninis specifinis kontekstai yra palankūs pasidalytosios lyderystės plėtrai, o nacionalinis kultūrinis kontekstas, skirtingi ugdymo įstaigų bendruomenių kontekstai gali kelti sunkumų pasidalytosios lyderystės idėjų įgyvendinimui. Teorinis tyrimas atskleidė empirinių tyrimų būtinybę ir svarbą toliau tiriant pasidalytosios lyderystės plėtros galimybes Lietuvos ikimokyklinio ugdymo įstaigų kontekste.

Pagrindiniai žodžiai: ikimokyklinio ugdymo įstaiga, pasidalytoji lyderystė, kontekstas.

Įvadas

Mokslininkai pripažįsta, kad lyderystės plėtrai yra labai svarbus kontekstas. Konteksto svarba neabejoja M. Tian (2016), Ch. Kivunja (2015), J. Heikka ir kt. (2012), G. Cibulskas ir kt. (2011), E. Humphreys (2010), kurie teigia, kad skirtingas švietimo įstaigų kontekstas lemia skirtingos lyderystės poreikį ir vystymą organizacijose. Ph. Hallinger (2018) taip pat pabrėžia lyderystės nagrinėjimo kontekste svarbą. Konteksto svarbą pasidalytajai lyderystei analizavo N. Bennett ir kt. (2003), J. P. Spillane (2005), M. Tian (2016), Y. Liu ir kt. (2018), Ph. Hallinger (2018) ir kt. M. Tian (2016) nuomone, įvairūs konteksto faktoriai gali stipriai veikti pasidalytosios lyderystės priėmimą bendruomenėje. Kaip pastebi

Ph. Hallinger (2018), per paskutinius 15 metų daugėja tokių mokslininkų kaip Clarke ir O'Donoghue (2016), Schwarz ir Brauckmann (2015) ir kt., kurie skiria didesnę dėmesį nuolat besikeičiančiam instituciniam kontekstui.

Užsienio mokslininkai vis dažniau atsigręžia ir į pasidalytosios lyderystės proceso valdymo specifiką skirtinguose kontekstuose, pavyzdžiui, skirtingo amžiaus tarpsnio vaikų ugdymo įstaigose. Nemažai mokslinių studijų apie lyderystę ankstyvojo vaikų ugdymo įstaigose yra atlikta Suomijoje (Nivala ir Hujala, 2002; Heikka, Waniganayake ir Hujala, 2012; Heikka, 2014), Australijoje (Waniganayake, 2014), Kinijoje (Chan, 2013). J. Heikka ir kt. (2012) nuomone, pastaruoju metu mokslininkų ir praktikų dėmesys pasidalytajai lyderystei ankstyvajame ugdyme auga dėl atsiradusios būtinybės inovatyviais būdais spręsti kylančius lyderystės iššūkius ir šiame sektoriuje. Šie mokslininkai atkreipia dėmesį, kad, atliekant mokslinius tyrimus vaikų ankstyvojo amžiaus ugdymo sektoriuje, labai svarbu atsižvelgti į organizacijų kontekstus, jų unikalumą, ypač glaudžius ikimokyklinio ugdymo įstaigų ryšius su šeimomis ir bendruomenėmis.

Nors dėmesys lyderystei ikimokyklinio amžiaus ugdymo įstaigų kontekste yra išaugęs, tačiau mokslinių tyrimų stoka pasidalytosios lyderystės tema šių įstaigų kontekste vis dar jaučiama (Tseng ir kt., 2016; Hallinger, 2018). Kaip teigia D. Dambrauskienė ir L. Liukinevičienė (2017), nors pastaraisiais metais mokslininkai, pripažindami, kad pasidalytoji lyderystė yra kontekstuali, daugiau dėmesio skiria lyderystės tyrimams ankstyvojo amžiaus ugdymo įstaigose, Lietuvoje mokslininkų dėmesio

lyderystei ikimokyklinio ugdymo įstaigų kontekste pasigendama. Šios autorės teigia, kad valstybės švietimo politikos pokyčius formalizuojančiuose dokumentuose stebimas akivaizdus dėmesys lyderystės idėjoms, siekis tobulinti švietimo įstaigų valdymą, sąveiką su vietos bendruomenėmis, socialiniais partneriais, kitomis ugdymo įstaigomis ir pan. Todėl kyla klausimas – kokios yra pasidalytosios lyderystės teorinės prielaidos ir kaip pasidalytosios lyderystės plėtra priklauso nuo Lietuvos ikimokyklinio ugdymo įstaigų konteksto?

Tyrimo objektas – pasidalytoji lyderystė.

Tyrimo tikslas – išanalizavus teorinę literatūrą ir kitus šaltinius (strateginius dokumentus, teisės aktus, statistinę informaciją), atskleisti pasidalytosios lyderystės plėtros galimybes Lietuvos ikimokyklinio ugdymo įstaigose.

Tyrimo uždaviniai:

1. Teoriniu lygmeniu apibendrinti mokslinį požiūrį į pasidalytą lyderystę.
2. Teoriniu lygmeniu apibendrinti mokslinį požiūrį į organizacijos kontekstą.
3. Atskleisti pasidalytosios lyderystės plėtros sąlygas Lietuvos ikimokyklinio ugdymo įstaigose skirtingų organizacijos kontekstų aspektu.

Tyrimo metodai: tyrimo uždaviniams įgyvendinti pasirinkta teorinės literatūros ir kitų šaltinių (strateginių dokumentų, teisės aktų) analitinė turinio analizė, siekiant sutelkti ir apibendrinti teorines išvalgas, atskleisti pasidalytosios lyderystės plėtros galimybes Lietuvos ikimokyklinio ugdymo įstaigose, išvelgti naujus pasidalytosios lyderystės tyrimo aspektus.

Pasidalytoji lyderystė

Kaip pastebi A. Harris ir J. P. Spillane (2008), nors pasidalytosios lyderystės idėja yra populiari, mokslininkai susiduria su keletu problemų analizuodami šią lyderystę. Visų pirma tokiai lyderystei apibrėžti yra vartojamos skirtingos sąvokos ir apibrėžimai. Pasak R. Bolden (2011), pasidalytosios lyderystės sąvokų ir apibrėžimų įvairovė galimai atsirado dėl skirtingų kontekstų (skirtingi sektoriai, skirtingos šalys), kuriuose analizuojama ši lyderystė. Šis mokslininkas, analizavęs teorinę pasidalytosios lyderystės kilmę, pastebi, kad pasidalytosios lyderystės populiarumas pastaruoju metu išlieka labai didelis tik tam tikrose geografinėse ir sektorių srityse, pavyzdžiui, švietimo, sveikatos priežiūros sektoriuose. N. Bennet ir kt. (2003) nuomone, yra keletas pasidalytosios lyderystės apibrėžimų, tačiau jie gerokai skiriasi vienas nuo kito. Pasak mokslininko, vienas iš labiausiai ribotų pasidalytosios lyderystės apibrėžimų priklauso T. Kayworth ir D. Leidner (2000), kurie apibrėžia pasidalytą lyderystę kaip nuoto-

linės (fizinė prasme) vietos valdymą naudojant tik technologines ryšio priemones (elektroninį pašta, žiniatinklį ir pan.).

R. Bolden (2011) pastebi, kad jam nepavyko niekur užfiksuoti bandymo galutinai apibrėžti pasidalytą lyderystę dėl šio tyrimo lauko sudėtingumo, pabrėžė, kad konkretūs apibrėžimai potencialiai galėtų užkirsti kelią tolimesnėms diskusijoms, kurios yra neišvengiamos ir pageidautinos. Kaip teigia N. Bennet ir kt. (2003), dėl tam tikrų specifinių pasidalytosios lyderystės bruožų dažnai pasidalytosios lyderystės samprata sutapatinama su kitomis lyderystės sampratomis – kolegialumu, demokratija ir kt. R. Bolden (2011) išsako panašią nuomonę, kad pasidalytosios lyderystės konceptas turi daug panašumų su tokiais sąvokomis kaip padalytoji (*shared*), kolektyvinė (*collective*), bendradarbiavimo (*collaborative*) ir kt. Be anksčiau minėtų panašumų, MacBeath ir kt. (2004) taip pat atkreipia dėmesį, kad pasidalytosios lyderystės sąvoka susijusi su tokiais sąvokomis kaip delegavimas, paskirstyta lyderystė, demokratinė lyderystė ar mokytojų lyderystė. A. Harris ir J. P. Spillane (2008) išvelgia realų pavojų, kad pasidalytosios lyderystės sąvoka gali būti pasitelkiama kaip apimanti visas sąvokas (*catch all*), siekiant apibūdinti bet kokią decentralizuotos (perduotos), padalytos arba paskirstytos lyderystės praktiką.

D. Mayrowetz (2008) teigia, kad terminas *pasidalytoji lyderystė* apima teorinį apibrėžimo pagrindą ir praktinį pritaikomumą, t. y. tai, kaip *pasidalytoji lyderystė* gali būti tobulinama, taip pat autoriaus išskiriama pasidalytoji lyderystė demokratijai, *pasidalytoji lyderystė* veiksmingumui ir efektyvumui ir *pasidalytoji lyderystė* kaip žmogiškųjų gebėjimų stiprinimas. Mayrowetz (2008), išanalizavęs kiekvienos iš šių *pasidalytosios lyderystės* terminų vartojimo privalumus ir trūkumus, teigia, kad vienos universalios termino *pasidalytoji lyderystė* turinio apimtys gali būti niekada nepasiekta ir galbūt jos net ir nėra tikslinga siekti.

R. F. Elmore (2000) nuomone, *pasidalytoji lyderystė* yra *daugybiniavaldovavimo šaltiniai ir kryptis*, apibrėžta organizacijos kompetencijos kontūrais, suderintais *per bendrą kultūrą*. J. P. Spillane ir kt. (2001), J. P. Spillane (2005) teigia, kad *pasidalytoji lyderystė* yra *lyderio, pasekėjų ir situacijų* (įskaitant organizacines procedūras, struktūras ir priemones) *sinergetinė sąveika*. A. L. Hill (2008) pastebi, kad *pasidalytoji lyderystė* gali būti interpretuojama kaip *laisvos valios įvedimas tarpusavio sąveikoje*, o ne jėgos panaudojimas. Pasidalytoji lyderystė yra vienas iš *lyderiavimo būdų organizacijos tikslams pasiekti* (A. Harris ir J. P. Spillane, 2008). E. Humphreys (2010) nuomone, *pasidalytoji lyderystė* vyksta per sąveiką ir įtaką, taip pat per organi-

zacines priemonės ir praktika. T. Duif ir kt. (2013) teigia, kad *pasidalytoji lyderystė yra aplinka*, kurioje kiekvienas jaučia laisvę kurti, inicijuoti ir pasidalinti naujomis idėjomis. Y. Liu, M. S. Bellibas ir S. Printy (2018) *pasidalytosios lyderystės* apibrėžimas mažai kuo skiriasi nuo J. P. Spillane (2005). Šie mokslininkai teigia, kad *pasidalytoji lyderystė yra dinamiškas procesas, lyderio, pavaldinių ir situacijos tarpusavio sąveika*. Iš šių *pasidalytosios lyderystės* apibrėžimų matyti, kad mokslininkai akcentuoja organizacijos lyderių ir pasekėjų tarpusavio sąveiką ir skiria dėmesį organizacijos kultūrai (aplinkai, laisvos valios svarbai, iniciatyvų palaikymui). E. Humphreys (2010), apibendrinamas mokslinės literatūros apžvalgą, išskiria šiuos *pasidalytosios lyderystės* bruožus: *kiekvienas yra vertinamas ir remiamas jo profesinėje praktikoje; vyrauja bendruomeniškumo jausmas; vertinama patirtis; egzistuoja pasitikėjimo aplinka; visų mokykloje vykdomų veiksmų pagrindinis dėmesys yra skiriamas mokinių mokymosi patirčiai; nuolatinis mokytojų ir mokinių mokymasis yra laikomas norma; pripažinimas, kad kiekvienas asmuo prisideda prie bendros mokyklos gerovės, o mokykla yra tiek gera, kiek geri yra žmonės joje; formuojamos ir reformuojamos organizacijos valdymo struktūros, kad suteiktų galimybių visiems bendradarbiauti ir dalyvauti priimant sprendimus; vadovavimas gali būti vykdomas per formalias ir neformalias pareigybes ir veiksmus, taip pat neoficialiais vaidmenimis ir veiksmais. R. F. Elmore (2000), T. Duif ir kt. (2013) pabrėžia, kad pasidalytajai lyderystei taip svarbus visuotinis dalyvavimas turi būti susijęs su visų atsakomybe ir atskaitomybe.*

Reikšmingas vaidmuo, plėtojant *pasidalytąją lyderystę* organizacijose, tenka ir formaliesiems vadovams. Pasak K. Leithwood ir kt. (2006), *pasidalytosios lyderystės* sampratoje svarbu horizontalūs santykiai, vadovavimas kaip sąveika, erdvės kitų lyderystei sudarymas. Todėl, kaip pastebi J. Murphy ir kt. (2009), formalūs lyderiai lemia, ar bus leista kitų iniciatyvai plėtotis, ar ji bus užgniaužta. Plėtojant *pasidalytąją lyderystę*, formalūs vadovai turi išlikti iniciatyvūs, geranoriški, nevertinti kitų asmenų lyderystės kaip savo galios netekimo, aktyviai skatinti ir vertinti novatoriškas idėjas iš visų organizacijos narių (Harris, 2010).

Švietimo sektoriuje labiausiai *pasidalytosios lyderystės* teorinis konceptas išplėtotas tiriant *šią lyderystę* bendrojo ugdymo mokyklose (Spillane ir Halverson 2004; Murphy ir kt., 2009; Harris, 2012; Heikka ir kt., 2012; Waniganayake, 2014; Spillane, 2015; Spillane ir Mertz, 2015 ir kt.).

Mokslininkai, apibrėždami *pasidalytąją lyderystę*, išskiria ne vieną, o keletą aktyviai veikiančių (vadovaujančių) asmenų, akcentuoja lyderių ir pase-

kėjų sinergetinę sąveiką ir pabrėžia tokiai tarpusavio sąveikai palankios aplinkos (organizacijos kultūros, struktūros) būtinybę. *Pasidalytoji lyderystė* aktualizuojama taip: vertinamas ir remiamas kiekvieno profesionalumas, patirtis; vyrauja bendruomeniškumas, pasitikėjimo atmosfera; dėmesys skiriamas mokymosi patirčiai; vyksta nuolatinis bendruomenės narių mokymasis; kiekvieno įtraukimas į sprendimų priėmimus; (re)formuojamos organizacijos valdymo struktūros; vadovavimas vykdomas per (ne)formalias pareigybes ir veiksmus; svarbi visų atsakomybė ir atskaitomybė. Plėtojant *pasidalytąją lyderystę* svarbi ir formalus lyderio nuostata lyderystės dalinimosi aspektu.

Pasidalytosios lyderystės kontekstas organizacijoje

Domėjimasis lyderyste ir kontekstu yra ne tik šių dienų aktualija. Ph. Hallinger (2018) nuomone, pirmosios užuominos apie konteksto įtaką mokyklų lyderystei pasirodė E. Bridges moksliniame straipsnyje (1977, The nature of leadership). Pasak Ph. Hallinger (2018), dėmesį kontekstui skyrė ir St. Bosserto vadovaujami mokslininkai ("Far West Lab"), atsakingi už edukacinius tyrimus ir jų plėtrą Kalifornijoje. "Far West Lab" modelis atkreipė dėmesį į keletą konteksto bruožų, kurie svarbūs vadovaujant mokyimo ir mokymosi procesui (mokyklos rajonas, bendruomenė ir patys vadovai, kurie potencialiai ir formuoja lyderystę). Y. Liu ir kt. (2018) empiriniai tyrimai parodė, kad mokyklos kontekstas ir vadovo charakteristika yra svarbūs pirminiai indikatoriai lyderystei mokykloje.

Skirtingi mokslininkai išskiria ir analizuoja skirtingus kontekstus, kurie, jų nuomone, daro įtaką lyderystei organizacijose. N. Bennett ir kt. (2004) išskiria *išorinį kontekstą (external)* (platesnį socialinį ir kultūrinį kontekstą) ir *vidinį kontekstą (internal context)* (organizacinė kultūra ir istorija). Kaip pastebi Ph. Hallinger (2018), tokie mokslininkai kaip Bossert ir kt. (1982), Goldring ir kt. (2008), kontekstus, svarbius pasidalytajai lyderystei, skirsto į *asmeninį-specifinį kontekstą (the person-specific context)* (lyderio profesinės žinios, įgūdžiai, požiūris ir patirtis); *vietovės / rajono kontekstas (the 'district context')* (tikslai, dydis, struktūra, taisyklės, taisyklės ir pan.); *bendruomenės kontekstas (the 'community context')* (socialinis-ekonominis tėvų statusas, tėvų ir bendruomenės įtraukimas į mokyklos veiklą ir geografinė padėtis, t. y. miestas / priemiestis / kaimas). Taip pat Ph. Hallinger (2018) atkreipia dėmesį, kad *vietovės / rajono kontekstas (the 'district context')*, kaip jį apibrėžia Bossert ir kt. (1982), iš tiesų yra tik vienas platesnio „*institucinio konteksto*“ elementas. *Institucinis kontekstas*, pasak Ph. Hal-

linger (2018), reiškia pačią „švietimo sistemą“, taip pat valstybės, regioninius ir rajoninius vienetus, kurie ją sudaro. Taigi Ph. Hallinger (2018), apibendrinamas skirtingų mokslininkų požiūrius į lyderystei svarbius kontekstus, išplečia konteksto sąvoką ir, be jau minėtų *institucinio konteksto (institutional context)* ir *bendruomenės konteksto (community context)*, išskiria *nacionalinį kultūrinį kontekstą (national cultural context)*; *ekonominį kontekstą (economic context)* (t. y. visuomenės ekonominio išsivystymo lygis); *politinį kontekstą (political context)* (šis kontekstas formuoja mokyklos lyderių įsitikinimus, požiūrį ir praktiką); *mokyklos tobulinimo kontekstą (school improvement context)* (apibrėžia pagrindinių vadovo uždavinių pobūdį).

Kontekstai svarbūs tiek lyderystei, tiek ir pasidalytajai lyderystei. J. P. Spillane (2005) teigia, kad pasidalytosios lyderystės kontekstualumas priklauso nuo žmonių ir situacijos. *Socialinio-kultūrinio konteksto* svarba neabejoja M. Tian (2016), analizavęs pasidalytąją lyderystę Kinijos (Šanchajus) ir Suomijos mokyklose. Jo nuomone, pasidalytoji lyderystė ir sociokultūrinės perspektyvos yra sociokultūriškai jautrūs. Egzistuoja socialinės normos, kultūriniai lūkesčiai ir politinės valios, kurios vienu ar kitu būdu lemia tai, kaip mokykloje lyderystė bus pasidalinta.

Y. Liu ir kt. (2018) savo tyrimu siekė išsiaiškinti aptikti ne tik tai, kaip mokyklos kontekstas, bet ir kaip atskirų žmonių savybės gali būti susijusios su lyderystės pasidalijimo mastu. L. Drysdale ir D. Curr (2017) pastebi, kad kartais mokyklų lyderiai atsiduria sudėtingose situacijose ir turi galimybę pasirinkti arba leisti būti sutriuškintiems konteksto, arba bandyti sukurti kontekstą, kuris skatintų sėkmę mokykloje. Šių mokslininkų tyrimai atskleidė, kad lyderių drąsa ir ryžtas yra pagrindinės savybės sprendžiant konteksto ir aplinkybių nulemtas problemas.

Apibendrinant galima teigti, kad, siekiant pasidalytosios lyderystės plėtros švietimo įstaigose, būtina atsižvelgti į kontekstus, kuriuose ši organizacija yra. Mokslininkai lyderystei svarbius kontekstus klasifikuoja skirtingai. Išskiriami išorinis ir vidinis kontekstai, taip pat institucinis kontekstas, bendruomenės kontekstas, nacionalinis kultūrinis kontekstas, ekonominis kontekstas, politinis kontekstas, mokyklų tobulinimo kontekstas, asmeninis-specifinis kontekstas.

Pasidalytosios lyderystės plėtros sąlygos Lietuvos ikimokyklinio ugdymo įstaigose skirtingų organizacijos kontekstų aspektu

Darbo organizavimo panašumas ir skirtumai. Kaip pastebi D. Dambrauskienė ir L. Liukinevičienė (2017), Lietuvos statistikos departamen-

to „Šiuolaikinė Lietuva. 1991-dabar“ duomenimis, skirtingai nei bendrojo ugdymo įstaigų, ikimokyklinio ugdymo įstaigų poreikis nuolat auga („Lietuva. Švietimo būklės...“, 2018). Šis sektorius turi galimybes didėti, nes steigėjai kaimo vietovėse ikimokykliniam ir priešmokykliniam ugdymui panaudoja dėl mokinių skaičiaus mažėjimo likusias laisvas patalpas bendrojo ugdymo mokyklose („Lietuva. Švietimo būklės...“, 2018). Steigėjai mokinių stygiaus ir laisvų patalpų problemą bendrojo ugdymo mokyklose taip sprendžia ne tik kaimo vietovėse, bet ir miestuose, pavyzdžiui, Šiaulių mieste 2018 m. iš 12 ikimokyklinio ugdymo įstaigų 17 priešmokyklinio ugdymo grupių iškelta į bendrojo ugdymo mokyklas, kuriose įsteigta 20 priešmokyklinio ugdymo grupių (jas lanko 374 vaikai). Nors šie statistiniai duomenys rodo augantį ikimokyklinio ugdymo sektorių, galima didėja jo reikšmė vietos bendruomenėse ir ypač kaimo vietovėse, tačiau atskirų mokslinių tyrimų, kuriuose būtų analizuojama lyderystė (ir pasidalytoji lyderystė) Lietuvos ikimokyklinio ugdymo įstaigose, nėra. Taip pat stebimi ikimokyklinio ugdymo įstaigų ir bendrojo ugdymo įstaigų veiklos organizavimo skirtumai, kurie galimai turėtų įtakos lyderystės (taip pat ir pasidalytosios lyderystės) plėtojimui.

Įstaigų darbo trukmė. Ikimokyklinio ugdymo įstaigos Lietuvoje, skirtingai nei bendrojo ugdymo mokyklos, savo veiklą dažniausiai vysto visus metus, nes Lietuvos Respublikos teisės aktai neregulmentuoja jokių visuotinių atostogų ikimokyklinio ugdymo įstaigų ugdytiniams. Daugelis ikimokyklinio ugdymo įstaigų, atsižvelgdamos į tėvų poreikius, sudaro sąlygas ugdytiniams įstaigoje praleisti 10 ar net 12 val. per dieną. Bendrojo lavinimo mokyklose ugdymas vyksta vidutiniškai 4–5 val. pradinėse klasėse ir 6–7 val. vyresnėse klasėse. Kadangi Lietuvoje ikimokyklinio ugdymo įstaigų veiklos organizavimo, finansavimo klausimus sprendžia savivaldybės taryba (tai yra savarankiška savivaldybės funkcija), galimi ir kiti ikimokyklinio ugdymo įstaigų veiklos organizavimo skirtumai skirtingose savivaldybėse.

Pedagogų darbo trukmė. Nuo 2018 m. rugsėjo mėn. pakeista pedagogų darbo krūvio sandara (Lietuvos Respublikos valstybės ir..., 2017). Dėl šio pokyčio mokytojo, dirbančio pagal bendrojo ugdymo programas, darbo laikas per savaitę yra 36 valandos (kontaktingos ir nekontaktingos). Iš šių valandų ne daugiau kaip 24 kontaktingos valandos yra skirtos privalomiems dalykams pagal bendruosius ugdymo planus, kuriuos tvirtina švietimo ir mokslo ministras, mokyti. Likusios valandos skirtos funkcijoms, susijusioms su kontaktingomis valandomis, vykdyti, taip pat numatyta valandų, skirtų funkcijoms, susijusioms su veikla mokyklos bendruomenei, vykdyti (t. y. kitai ugdomajai veiklai su mokiniais, bendra-

darbiauti su pedagoginiais darbuotojais, mokinių tėvais (globėjais, rūpintojais) ir mokyklos partneriais; vadovauti klasei (grupei), įstaigos veiklai įsivertinti, siekiant įstaigos ugdymo (mokymo) tikslų atlikti kitus darbus). Ikimokyklinio ugdymo pedagogai iš viso dirba 36 val. per savaitę, iš kurių 33 valandos skirtos tiesioginiam darbui su vaikais ir tik 3 valandos per savaitę skirtos netiesioginiam darbui su vaikais (metodinei veiklai). Tikėtina, kad šie skirtumai gali kelti tam tikrų sunkumų ikimokyklinio ugdymo įstaigose siekiant skleisti pasidalytosios lyderystės idėjas. Skirtingas *ugdytinių amžius*, glaudesnis *bendravimas su tėvais* ikimokyklinėse ugdymo įstaigose, tai, kad ikimokyklinis ugdymas yra *neformalus ugdymas*, manome, taip pat gali turėti įtakos pasidalytosios lyderystės sklaidai šiose organizacijose.

Apibendrinant galima teigti, kad ikimokyklinio ugdymo sektorius, skirtingai nei bendrojo ugdymo, pastaruosius keletą metų auga (daugėja ir ikimokyklinio ugdymo įstaigų / grupių, ir vaikų, lankančių šias įstaigas skaičius). Tai rodo ir galimai didėjančią šio sektoriaus svarbą vietos bendruomenėse. Akivaizdu, kad ikimokyklinio ugdymo įstaigų darbo trukmė, pedagogų darbo trukmė iš esmės skiriasi nuo bendrojo ugdymo įstaigų. Šie įstaigų ir pedagogų darbo trukmės skirtumai yra svarbūs, nes pasidalytoji lyderystė yra įgyvendinama per lyderių ir pasekėjų sąveiką. Kuo daugiau pedagogai ir kiti darbuotojai įtraukti į savo tiesioginių funkcijų įgyvendinimą (ugdymą ir / ar vaikų priežiūrą), tuo sudėtingiau rasti laiko tarpusavio sąveikai, idėjų generavimui, jų aptarimui. Skirtumus plėtojant pasidalytoją lyderystę galimai turėtų lemti ir skirtingas ugdytinių amžius, skirtingas bendravimo su tėvais ikimokyklinėse ugdymo įstaigose pobūdis, intensyvumas, tai, kad ikimokyklinis ugdymas yra neformalus ugdymas. Šiuo atžvilgiu ikimokyklinio ugdymo įstaigose galimai yra didesnė galimybė nei bendrojo ugdymo įstaigose į pasidalytosios lyderystės procesus įtraukti ir ugdytinių tėvus.

Institucinis kontekstas. Lietuvos švietimo įstaigų (ir bendrojo, ir ikimokyklinio ugdymo) valdymą ir savivaldą reglamentuoja Lietuvos Respublikos švietimo įstatymas (1991). Jame teigiama, kad švietimo valdymo paskirtis yra vadybos priemonėmis (stebėseną, planavimą, įgaliojimų ir atsakomybės paskirstymu ir priežiūra) laiduoti valstybės švietimo politikos vykdymo kokybę. Išskiriami šie švietimo (valstybinių / savivaldybės įstaigų) valdymo subjektai: Seimas; Vyriausybė, Švietimo ir mokslo ministerija; kitos ministerijos; Vyriausybės įstaigos; savivaldybės institucijos; švietimo įstaigos vadovai.

Švietimo įstaigų savivalda. Švietimo įstaigos savivaldos veikla yra apibrėžta Lietuvos Respubli-

kos švietimo įstatyme (1991). Savivaldos sudarymo procedūros, sudėtis ir pan. yra reglamentuojama švietimo įstaigos nuostatuose, kuriuos tvirtina savivaldybės taryba. Kaip tik todėl galimi skirtumai skirtingose savivaldybėse. Įstaigos taryba teikia siūlymus įstaigos vadovui, pritaria įvairiems įstaigos veiklą reglamentuojamiems dokumentams, priima įstaigos nuostatuose numatytus sprendimus. Įstaigos tarybos nariais gali būti pedagogai, kiti švietimo įstaigos darbuotojai, ugdytinių tėvai, vietos bendruomenės atstovai. Tačiau lieka neaiškūs įstaigos tarybos atsakomybės klausimas, kuris įstaigos nuostatuose ar kituose teisiniuose dokumentuose nėra apibrėžtas.

Švietimo įstaigos veiklos planavimas. Lietuvos Respublikos švietimo įstatyme (1991) numatyta, kad pati švietimo įstaiga rengia strateginį planą. Strateginio plano parengimo procedūros šiame įstatyme nėra griežtai reglamentuotos, tačiau apibrėžta, kad švietimo įstaigos vadovas vadovauja švietimo įstaigos strateginio plano ir metinių veiklos planų, švietimo programų rengimui, juos tvirtina ir vadovauja jų vykdymui. Strateginiam planui turi pritarti įstaigos taryba, savininko teises ir pareigas įgyvendinanti institucija, metiniam veiklos planui turi pritarti įstaigos taryba. Vadovaujantis Lietuvos Respublikos vietos savivaldos įstatymu (1994), biudžetinių įstaigų (taip pat ir švietimo įstaigų) metiniai veiklos planai yra savivaldybės strateginio veiklos plano programų ar jų dalies įgyvendinimą detalizuojantys dokumentai (rengiami atsižvelgiant į savivaldybės biudžete numatomus joms skirti asignavimus). Atsižvelgiant į tai, kad strateginio planavimo organizavimo savivaldybėje tvarką nustato savivaldybės taryba, galimi ir to paties tipo švietimo įstaigų planavimo dokumentų rengimo skirtumai skirtingose savivaldybėse.

Švietimo įstaigos veiklos kokybės išorinis vertinimas. Organizuojant mokyklų, vykdančių bendrojo ugdymo programas, veiklos išorinį vertinimą, nuo 2017 m. dėmesys skiriamas 4 mokyklos veikos vertinimo sritims, iš kurių viena yra lyderystė ir vadyba (LR švietimo ir mokslo ministro 2017 m. gegužės 2 d. įsakymas Nr. V-322). Akcentuojama ir pasidalytoji lyderystė, t. y. mokykloje skatinama ugdytis lyderystės gebėjimus, visiems bendruomenės nariams suteikiama laisvė rodyti iniciatyvą, priimti atsakomybę už iniciatyvas, sprendimus, jų įgyvendinimą. Lyderiai įgalina ir skatina bendruomenę diskutuoti, mąstyti ir veikti kūrybiškai. Ikimokyklinio ugdymo įstaigų veiklos kokybės išorinis vertinimas nacionaliniu mastu nėra vykdomas. Už išorinį šių įstaigų veiklos kokybės vertinimą yra atsakingos pačios savivaldybės, todėl ir šioje srityje galimi skirtumai tarp ikimokyklinio ugdymo įstaigų.

Švietimo įstaigos vadovo veiklos vertinimas. 2018 m. patvirtinti Valstybinių ir savivaldybių švietimo įstaigų (išskyrus aukštąsias mokyklas) vadovų, jų pavaduotojų ugdymui, ugdymą organizuojančių skyrių vedėjų veiklos vertinimo nuostatai (Lietuvos Respublikos švietimo ir mokslo ministro 2018 m. kovo 27 d. įsakymas Nr. V-279). Šie nauji nuostatai aktualizuoja įstaigos bendruomenės vaidmenį vertinant švietimo įstaigos vadovo veiklą. Mokyklos vadovas kasmet parengtą metų veiklos ataskaitą pateikia svarstyti švietimo įstaigos bendruomenei ir įstaigos tarybai, kuri ne tik įvertina vadovo veiklos ataskaitą, bet ir priima sprendimą dėl įstaigos vadovo metų veiklos įvertinimo. Tačiau šis naujas požiūris į švietimo įstaigų vadovų vertinimą, gali suteikimas įstaigos savivaldai nėra iki galo suderintas su Lietuvos Respublikos vietos savivaldos įstatymu (1994). Šio įstatymo 16 straipsnio 2 dalies 19 punkte yra numatyta, kad savivaldybės tarybos kompetencija yra vertinti biudžetinių įstaigų (kurių savininkė yra savivaldybė) vadovų ataskaitų ir atsakymų į savivaldybės tarybos narių paklausimus išklaušymą reglamento nustatyta tvarka, sprendimų dėl šių ataskaitų ir atsakymų priėmimą. Skirtumus tarp bendrojo ugdymo įstaigų ir ikimokyklinio ugdymo įstaigų vadovų veiklos vertinimo procedūrų ar vertinimo kriterijų gali lemti ugdymo įstaigų bendruomenės ir vietos savivalda.

Švietimo įstaigos vadovo veiklos kontrolė. Lietuvos Respublikos švietimo ir mokslo ministerija patvirtino valstybinių ir savivaldybių mokyklų vadovų tarnybinio patikrinimo atlikimo tvarkos aprašą (2018 m.). Jame numatyta, kad švietimo įstaigos savininko teises ir pareigas įgyvendinanti institucija (dažniausiai tai savivaldybės taryba) arba meras, gavę informaciją apie galimai neteisėtą vadovo veiklą (darbo pareigų pažeidimą, neprikaištingos reputacijos praradimą, nusikalstamą veiką), ne vėliau kaip per 3 darbo dienas nuo informacijos gavimo dienos priima sprendimą pradėti tarnybinį patikrinimą. Šią informaciją gali pateikti bet kuris fizinis asmuo (mokinys, jo tėvas, mokytojas, kiti darbuotojai) ar juridinis asmuo (pavyzdžiui, profesinė sąjunga), visuomenės informavimo priemonės, teisės saugos ar kitos institucijos. Skirtumų tarp bendrojo ugdymo įstaigų ir ikimokyklinio ugdymo įstaigų vadovų veiklos kontrolės procedūrų nėra.

Be Lietuvos Respublikos švietimo įstatymo (1991), švietimo įstaigų veiklą reglamentuoja Valstybinė švietimo strategija 2013–2022 m. (2013), Geros mokyklos koncepcija (2015). Šie dokumentai išsamiau aptarti skyriuje Lietuvos mokyklų tobulinimo kontekstas.

Apibendrinant galima teigti, kad dalį skirtumų organizuojant savivaldą ikimokyklinio ugdymo

mo įstaigose, veiklos planavimą gali lemti Lietuvos Respublikos vietos savivaldos įstatymas (1994), tai, kad Lietuvos švietimo sistema yra decentralizuota ir pati švietimo įstaiga gali priimti dalį sprendimų dėl įstaigos valdymo, ugdymo turinio, priemonių. Pabrėžtina, kad veiklos vertinimą (kokybės išorinį vertinimą, įstaigos vadovo veiklos vertinimą, įstaigos vadovo veiklos kontrolę) reglamentuojantys dokumentai nemažai galių suteikia įstaigų bendruomenėms, t. y. pedagogams, darbuotojams, ugdytinių tėvams, todėl galima teigti, kad Lietuvos institucinis kontekstas yra gana palankus pasidalytosios lyderystės plėtrai ikimokyklinio ugdymo įstaigose.

Bendruomenių kontekstas. Analizuojant Lietuvos švietimo įstaigų bendruomenių kontekstą matyti, kad ir vienoje šalyje gali būti stebima didelių socialinių, ekonominių, kultūrinių vietos bendruomenių skirtumų. „Lietuva. Švietimas šalyje...“ (2017), teigiama, kad nors bendras socialinis, ekonominis šalies kontekstas gerėja (didėja gyventojų užimtumas, gerėja šalies ekonominiai rodikliai) ir kt., tačiau nemažėja gyventojų socialinė atskirtis (daugiau nei ketvirtadalis vaikų gyvena skurdo rizikos sąlygomis). Daugėja aukštos kvalifikacijos mokytojų, tačiau stebima labai ryškių mokytojų kvalifikacijos skirtumų regionuose (aukščiausios kvalifikacijos mokytojų dalis savivaldybėse – nuo 13 iki 68 proc.). „Lietuva. Švietimo būklės...“ (2018) akcentuojama, kad pedagogų kvalifikacijos problema yra nauja Lietuvos švietimo problema, nes 2017 m. reikiamos kvalifikacijos nebuvo įgiję net ketvirtadalis ikimokyklinio ir priešmokyklinio ugdymo mokytojų. Stebimas ne tik esamų pedagogų kvalifikacijos trūkumas, bet ir didelis pačių pedagogų trūkumas. „Lietuva. Švietimo būklės...“ (2018) pabrėžiama, kad Lietuvoje labiausiai trūksta ikimokyklinio ir priešmokyklinio ugdymo mokytojų, 2017 m. jų trūko net pusėje savivaldybių. Iš pateiktos analizės („Lietuva. Švietimas šalyje...“, 2017) matyti, kad mokinių, gaunančių finansinę ar kitokią paramą, kaimo mokyklose yra kur kas daugiau (pavyzdžiui, net 40,3 proc. kaimo pagrindinių mokyklų mokinių gauna finansinę ar kitokią paramą, o mieste – 16,9 proc.). Mieste visuose švietimo lygmenyse vidutinis mokinių skaičius klasėje yra didesnis nei kaime: mieste ikimokyklinio ugdymo grupės didesnės vidutiniškai 4 vaikais, priešmokyklinio – 7, pradinio ugdymo klasės didesnės 10, pagrindinio – 9, o vidurinio – 5 mokiniais. Skirtinga ir švietimo įstaigų vadovų kvalifikacija. Kaimo vietovėse didžiausia dalis mokyklų administracijos narių turėjo III, miestuose – II vadybinę kategoriją.

Įvertinus Lietuvos statistikos departamento oficialiosios statistikos portale (<https://osp.stat.gov>).

lt/infografikas23) pateiktą informaciją, matyti, kad Lietuvos švietimo įstaigose 2016–2017 m. m. iki 35 metų amžiaus pedagogų buvo tik 8,2 proc., nuo 35 m. iki 49 metų – 39,4 proc. „Lietuva. Švietimo būklės...“ (2018) teigiama, kad 2017 m. Lietuvoje 50 metų ir vyresnių ikimokyklinio ugdymo auklėtojų ir priešmokyklinio ugdymo pedagogų buvo 46,8 proc., bendrojo ugdymo mokytojų – 54,1 proc. Net trečdalis ikimokyklinio ugdymo įstaigų direktorių 2017 m. buvo 60 metų ir vyresni. Tokio amžiaus bendrojo ugdymo mokyklų direktorių buvo tik ketvirtadalis. Akivaizdu, kad vadovų, pedagogų amžius Lietuvos švietimo įstaigose yra brandus, tai asmenys, savo profesinę veiklą vystę ne tik nepriklausomoje Lietuvoje, bet ir sovietinėje mokykloje.

Iš statistinių duomenų („Lietuva. Švietimas šalyje...“, 2017), matyti, kad 2016 m. ikimokyklinio ugdymo auklėtojų vyrų, palyginti su bendru auklėtojų skaičiumi, buvo 0,2 proc., priešmokyklinio ugdymo pedagogų vyrų – 0,3 proc. Pagrindinio ir vidurinio ugdymo įstaigose vyrų pedagogų buvo daugiau, apie 18 proc. Tačiau esama gana didelių skirtumų skirtingose savivaldybėse: daugiausia mokytojų moterų yra Visagino sav. – 92,6 proc., o daugiausia mokytojų vyrų dirba Neringos sav. – 31,8 proc. (Lietuvos statistikos departamentas). Situacija kiek kitokia kalbant apie švietimo įstaigų vadovų lytį – pradinį ugdymą teikiančių ugdymo įstaigų vadovės (moters) sudaro daugiau nei 63 proc., o pagrindinį ir vidurinį išsilavinimą – daugiau nei 52 proc. („Lietuvos švietimas skaičiais“, 2016). Kalbant apie pasidalytosios lyderystės plėtrą Lietuvos švietimo įstaigose (taip pat ir ikimokyklinio ugdymo įstaigose), yra svarbu ne tik pedagogai ir vadovai, bet ir kiti švietimo įstaigų darbuotojai. Lietuvos švietimo įstaigose 2017–2018 m. m. iš viso dirbo 21269 nepedagoginiai darbuotojai, iš kurių net 15247 buvo moterys (<http://rsvsvis.emokykla.lt>). Statistinės informacijos, mokslinių tyrimų, analizuojančių švietimo įstaigų kontekstą bendruomenės išsilavinimo aspektu, nėra.

Kaip pastebima („Lietuva. Švietimo būklės...“, 2018), Lietuvoje pamažu auga nevalstybinių mokyklų ir jose ugdomų mokinių skaičius. 2017 m. net 18,7 proc. visų ikimokyklinio ugdymo įstaigų buvo nevalstybinės. Todėl aktualu dėmesį skirti ir šių švietimo įstaigų kontekstui.

Apibendrinant galima teigti, kad esama žymių skirtumų tarp miesto ir kaimo vietovių to paties tipo švietimo įstaigų bendruomenių kontekstų. Taip pat akivaizdūs skirtumai ir tarp skirtingo tipo švietimo įstaigų bendruomenių kontekstų. Skiriasi socialinis-ekonominis tėvų statusas, švietimo įstaigų vadovų ir pedagogų kvalifikacija, amžius, lytis. Visa tai gali lemti skirtumus plėtojant pasidalytąją lyderystę švietimo įstaigose (taip pat ir ikimokyklinio ug-

dymo įstaigose). Kokią įtaką amžius, lytis, išsilavinimas daro asmens požiūriui į tarpusavio santykius bendruomenėje, kas yra svarbu plėtojant pasidalytąją lyderystę, išsamiau aptariama analizuojant Lietuvos nacionalinį kultūrinį kontekstą.

Nacionalinis kultūrinis kontekstas. Nacionalinę kultūrą įvairiais aspektais Lietuvoje tyrė A. Mockaitis (2002; 2005), A. Mockaitis ir L. Šalčiuvienė (2004), M. Huettinger (2008), A. Stelmokienė (2012), G. Jucevičius (2014), I. Minelgaitė Snaebjornsson ir kt. (2017) ir kt. Lietuvos švietimo įstaigų pasidalytosios lyderystės plėtros iššūkius hierarchiškoje nacionalinėje kultūroje nagrinėjo D. Dambrauskienė (2018). G. Hofstede ir kt. (2010) nuomone, kultūrinius skirtumus lemia regionas, tautybė, religija, lytis, kartos ir socialinė klasė. M. Huettinger (2008) konstatuoja, kad Lietuvoje galima išskirti tris skirtingas kartas: pagyvenę žmonės, kurie gimė prieš Antrąjį pasaulinį karą, sovietmečiu augusi karta ir tie, kurie gimė ir augo nepriklausomoje Lietuvoje. Visos šios kartos turi ne tas pačias vertybes, normas ar įsitikinimus (Huettinger, 2008). G. Jucevičius (2014) pastebi, kad analizuojant G. Hofstede *kultūrinių dimensijų* reikšmių Lietuvoje atlikto tyrimo metu apibrėžtą pasiskirstymą pagal respondentų amžiaus grupes (Lietuvos kultūrinis profilis darbo vertybių aspektu), pastebima tendencija, kad visų kultūrinių dimensijų reikšmės žymiai kinta kartu su respondentų amžiumi. Kuo vyresni respondentai, tuo jiems būdingesnė didesnė *galios distancija* (socialinės hierarchijos stiprumas). Ši dimensija parodo, kaip asmenys priima nuomonę, kad žmonės yra nelygūs. Taigi, galios distancija atspindi visuomenės hierarchiškumą. Didelės galios distancijos organizacijose ir šalyse, kaip pastebi G. Jucevičius (2014), yra būdingos hierarchinės struktūros, centralizuotas sprendimų priėmimas, dažnai autoritarinis vadovavimo stilius. Mažos galios distancijos organizacijose ir šalyse yra būdingos decentralizuotos organizacijų struktūros, labiau demokratiniai vadovų ir pavaldinių santykiai organizacijose. Pasak G. Hofstede ir kt. (2010), visuomenėje su skirtinga galios distancija skirtingai susiklosto santykiai organizacijose, tarp tėvų ir vaikų šeimoje, taip pat ir tarp ugdytinių ir pedagogų ugdymo įstaigose. Kaip pastebi G. Hofstede ir kt. (2010), didelės galios distancijos organizacijose vadovai ir pavaldiniai nevertina vieni kitų kaip lygių, daug kontroliuojančio, priežiūrą vykdančio personalo. Pavaldiniai tikisi, kad vadovai nurodys veiklos kryptį, darbų atlikimo pobūdį. Žemos galios distancijos organizacijos yra gana decentralizuotos, ribotas priežiūrą vykdančio personalo skaičius, pavaldiniai iš vadovo tikisi demokratinio valdymo, tarimosi su jais prieš pri-

imant sprendimus, kurie gali turėti įtakos darbuotojų darbui. Apibendrinti G. Jucevičiaus (2014) atlikto tyrimo atsakymai į pagrindinius galios distanciją apibūdinančius klausimus rodo, kad didelės galios distancijos tendencija būdinga daugeliui Lietuvos respondentų. Taip pat autorius pastebi, kad atsakymai į galios distancijos klausimus priklauso nuo amžiaus veiksnio. Jaunesni respondentai labiau pageidauja demokratiško valdymo stiliaus, tačiau nedrįsta prieštarauti savo vadovams. Moterys labiau pastebi organizacijoje esančius hierarchinius santykius. I. Minelgaitės Snaebjornsson ir kt. (2017) nuomone, Lietuvos nacionalinis kultūrinis kontekstas gali būti charakterizuojamas kaip *didelės galios distancijos* kontekstas.

Apibendrinant galima teigti, kad mokslininkų atlikti kultūrinių dimensijų (taip pat ir galios distancijos) tyrimai rodo, kad Lietuva priskiriama prie *didelės galios distancijos* (stiprios socialinės hierarchijos) šalių. Lietuvos švietimo įstaigų statistiniai socialiniai-demografiniai duomenys (amžius, lytis, išsilavinimas) gana stipriai skiriasi nuo bendrų Lietuvos statistinių duomenų. Kaip jau buvo minėta ankstesniame skyriuje, Lietuvos švietimo įstaigose (labiausiai ikimokyklinio ugdymo) vyrauja gana brandus moteriškas pedagogų kolektyvas, kuriam vadovauja taip pat brandaus amžiaus moterys, trūksta kvalifikuotų pedagogų. Todėl yra tikslinga atlikti atskirus mokslinius empirinius tyrimus, įvertinančius Lietuvos švietimo įstaigų (taip pat ir ikimokyklinio ugdymo įstaigų) kultūrinės dimensijas (ir ne tik galios distancijos), nes hierarchiškumo suvokimas turi įtakos pasidalytosios lyderystės plėtrai.

Mokyklų tobulinimo kontekstas. Kaip teigia D. Dambrauskienė ir L. Liukinevičienė (2017), D. Dambrauskienė (2018), pastaruoju metu Lietuvoje švietimo politikos posūkis į lyderystės, taip pat ir pasidalytosios lyderystės ugdymą ir plėtojimą švietimo įstaigose, atsispindi *Lietuvos pažangos strategijoje „Lietuva 2030“* (2013), valstybinėje *Lietuvos švietimo strategijoje 2013–2022* (2013), *Lietuvos Respublikos švietimo įstatyme* (1991). Šiuose dokumentuose yra akcentuojama sąveikos su švietimo įstaigos bendruomene, demokratinio įstaigos valdymo, bendradarbiavimu grįstų santykių, skaidriai priimamų sprendimų, bendruomenės narių informavimo svarba. Taip pat lyderystės idėjos skleidžiamos ir *Geros mokyklos koncepcijoje* (2015), kurioje teigiama, kad vadovavimas ir lyderystė mokykloje turi būti pasidalinti (didelę sprendimų dalį priima mokyklos bendruomenė, įvairūs jos nariai vadovauja veikloms, skatinama asmeninė iniciatyva).

Didelį vaidmenį lyderystės idėjų sklaidai Lietuvoje (taip pat ir pasidalytosios lyderystės) turi

Švietimo ir mokslo ministerijos inicijuotas *projektas „Lyderių laikas“*. Šis projektas sudaro daugiau galimybių vystyti švietimo bendruomenių lyderystės kompetencijas, stiprinamas švietimo valdymo decentralizavimas, skatinamas švietimo bendruomenių savarankiškumas ir taip gerinama ugdymo kokybė (Valuckienė ir kt., 2015).

Apibendrinant galima teigti, kad Lietuvos švietimo įstaigų mokyklų tobulinimo kontekstas yra palankus lyderystės idėjoms įgyvendinti tiek bendrojo ugdymo, tiek ikimokyklinio ugdymo įstaigose. Strateginiai šalies ir švietimo politikos dokumentai skatina vykdyti vidinę švietimo įstaigų kaitą, sudaro pagrindą organizacijų lyderiams ne tik keisti organizacijų valdymą, struktūrą, bet ir organizacijų kultūrą (bendruomenės vertybes, papročius, įprastą darbo ir bendravimo būdą, nusistovėjusius santykius ir veiklų vykdymo tradicijas), sudaryti sąlygas lyderystės (taip pat ir pasidalytosios lyderystės) plėtrai. Lyderystės idėjų sklaidai Lietuvoje taip pat turi Švietimo ir mokslo ministerijos inicijuotas projektas „Lyderių laikas“.

Asmeninis-specifinis kontekstas (*person-specific context*). Lietuvoje ypatingai didelis dėmesys yra skiriamas būsimų valstybinių ir savivaldybės švietimo įstaigų (išskyrus aukštąsias mokyklas) vadovų kvalifikaciniam reikalavimams (LR ŠMM, 2011). Asmenys, norintys būti švietimo įstaigų vadovais, savo kompetencijas turi įsivertinti Nacionalinėje mokyklų vertinimo agentūroje. Vertinamos pretendentų *bendrosios kompetencijos*: asmeninio veiksmingumo, strateginio mąstymo ir pokyčių valdymo, mokėjimo mokytis, vadovavimo žmonėms, bendravimo ir informavimo. Taip pat vertinamos ir pretendento *vadovavimo sričių kompetencijos*: strateginio švietimo įstaigos valdymo, vadovavimo ugdymui ir mokymuisi, vadovavimo pedagogų kvalifikacijos tobulinimui, švietimo įstaigos struktūros, procesų, išteklių valdymo, švietimo įstaigos partnerystės ir bendradarbiavimo kompetencija. Nors nei apie lyderystę, nei apie pasidalytąją lyderystę šiuose dokumentuose nėra užsimenama, tačiau akivaizdu, kad vadovams yra keliami reikalavimai, kurie svarbūs ir pasidalytajai lyderystei (kaip vadovų kompetencijos). Kalbant apie asmeninį veiksmingumą, akcentuojamas atvirumas; pagarba sau ir kitiems; tolerancija socialinei įvairovei; pozityvumas; atsakomybė ir sąžiningumas; iniciatyvumas; integralumas – žodžių ir elgesio darna ir kt. Kalbant apie bendrąją kompetenciją, t. y. vadovavimą žmonėms, minimas gebėjimas formuoti ir valdyti komandas, dirbti komandoje; gebėjimas paskatinti ir deleguoti; gebėjimas motyvuoti, įkvėpti; gebėjimas stebėti kitų veiklą ir teikti grįžtamąjį ryšį; gebėjimas ir noras ug-

dyti žmones, atskleisti jų potencialą, teikti paramą kt. Prie vienos iš vadovavimo sričių kompetencijų (vadovavimo ugdymui ir mokymuisi) nuolat minima bendruomenė, jos nuostatų stiprinimas, bendras su bendruomene strategijų įgyvendinimas. Tai kelia mintį apie vadovo pasidalytosios lyderystės būtinybę švietimo įstaigoje.

Nuo 2017 m. įsigaliojo švietimo įstatymo pakeitimai, kuriais numatomi nauji reikalavimai švietimo įstaigų vadovams: pabrėžiama nepriekaištingos švietimo įstaigos vadovo reputacijos reikšmė, įvedamos vadovų penkerių metų kadencijos (iki šio įstatymo pakeitimų įsigaliojimo švietimo įstaigų vadovai dirbo pagal neterminuotas darbo sutartis, jų vadovavimo vienai ir tai pačiai švietimo įstaigai trukmė nebuvo reglamentuota), atsisakoma vadovų atestacijos. Nauji švietimo įstatymą įgyvendinantys poįstatyminiai teisės aktai numato ir naujas švietimo įstaigos vadovų veiklos vertinimo procedūras.

Apibendrinant galima teigti, kad valstybinių ir savivaldybės švietimo įstaigų (išskyrus aukštąsias mokyklas) vadovams keliami aukšti kvalifikaciniai reikalavimai. Svarbios ir asmens, siekiančio vadovauti švietimo įstaigai, moralinės nuostatos, teisėti veiksmai – nepriekaištinga reputacija. Asmenų, norinčių tapti švietimo įstaigų vadovais, vertinamos tos kompetencijos, kurios būtinos siekiant pasidalytosios lyderystės plėtrai, t. y. asmeninio veiksmingumo kompetencijos: atvirumas, pagarba sau ir kitiems ir kt. Taip pat vertinamos ir bendrosios kompetencijos, pavyzdžiui, gebėjimas paskatinti, motyvuoti, įkvėpti, gebėjimas ir noras ugdyti žmones, atskleisti jų potencialą, teikti paramą ir kt. Todėl galima teigti, kad yra sudaromos visos prielaidos sėkmingai pasidalytosios lyderystės plėtrai Lietuvos švietimo (taip pat ir ikimokyklinio ugdymo) įstaigose asmeninio-specifinio konteksto aspektu.

Išvados

Pasidalytosios lyderystės teorinio koncepto populiarumas pastaruoju metu išlieka labai didelis tam tikrose geografinėse ir sektorių srityse. Švietimo sektorius yra vienas iš jų. Dėl specifinių pasidalytosios lyderystės bruožų dažnai pasidalytosios lyderystės samprata yra sutapatinama su kitomis lyderystės sampratomis, pavyzdžiui, padalytąja, kolektyvine, bendradarbiavimo ir kt. Mokslininkai, apibūdindami pasidalytosios lyderystės konceptą, išskiria keletą aktyviai veikiančių (vadovaujančių) asmenų, akcentuoja lyderių ir pasekėjų sinergetinę sąveiką ir pabrėžia tokia tarpusavio sąveikai palankios aplinkos (organizacijos struktūros ir kultūros) būtinybę.

Mokslininkai pripažįsta, kad pasidalytoji lyderystė yra kontekstuali, todėl būtina ją tiriant atsižvelgti į organizacijų unikalumą, jos kontekstą. Ski-

riami organizacijos išorinis ir vidinis kontekstai, taip pat institucinis kontekstas, bendruomenės kontekstas, nacionalinis kultūrinis kontekstas, ekonominis kontekstas, politinis kontekstas, mokyklų tobulinimo kontekstas, asmeninis-specifinis organizacijos kontekstas.

Palyginus ikimokyklinio ugdymo įstaigų ir bendrojo ugdymo mokyklų veiklos organizavimo ypatumus matyti, kad skiriasi šių ugdymo įstaigų darbo trukmė, pedagogų darbo trukmė, ugdytinių amžius, ugdymo pobūdis (formalus-neformalus ugdymas), skirtingas bendravimo su tėvais pobūdis. Visi šie skirtumai gali turėti įtakos pasidalytosios lyderystės idėjų sklaidai šiose skirtingo tipo švietimo organizacijose. Ilgesnė ikimokyklinio ugdymo įstaigų ir pedagogų darbo trukmė gali trukdyti lyderių ir pasekėjų sąveikai, o mažas ugdytinių amžius, ugdymo pobūdis (ikimokyklinis ugdymas yra neformalus ugdymas), glaudesni pedagogų ir ugdytinių tėvų santykiai gali lemti aktyvesnį tėvų bendruomenės įsitraukimą į pasidalytosios lyderystės procesą.

Dalį skirtumų ikimokyklinio ugdymo įstaigose organizuojant savivaldą, veiklos planavimą gali lemti Lietuvos Respublikos vietos savivaldos įstatymas (1994), tai, kad kai kuriuos sprendimus dėl įstaigos valdymo, ugdymo turinio, priemonių gali priimti pati įstaiga. Tačiau atsižvelgiant į tai, kad veiklos vertinimą, kontrolę reglamentuojantys dokumentai nemažai galių suteikia įstaigų bendruomenėms, galima teigti, kad Lietuvos institucinis kontekstas yra gana palankus pasidalytosios lyderystės plėtrai ikimokyklinio ugdymo įstaigose.

Statistiniai Lietuvos duomenys rodo gana didelius skirtumus tarp to paties tipo miesto ir kaimo vietovių švietimo įstaigų, kuriuos lemia skirtingas bendruomenių kontekstas. Akivaizdūs skirtumai stebimi ir tarp skirtingo tipo švietimo įstaigų bendruomenių. Skirtumus iš dalies lemia skirtingas švietimo įstaigų vadovų ir pedagogų amžius, lytis, kvalifikacija. Atsižvelgiant į tai galima teigti, kad, priklausomai nuo bendruomenių konteksto, skirtingose švietimo įstaigose galimos skirtingos sąlygos pasidalytosios lyderystės plėtrai.

Mokslininkų atlikti kultūrinių dimensijų (socialinės hierarchijos) tyrimai rodo, kad Lietuva priskiriama prie didelės galios distancijos (stipri socialinė hierarchija) šalių. Kadangi Lietuvos švietimo įstaigų statistiniai socialiniai-demografiniai duomenys (amžius, lytis, išsilavinimas) stipriai skiriasi nuo bendrų Lietuvos statistinių duomenų, yra tikslinga atlikti atskirus mokslinius empirinius tyrimus, kurie įvertintų Lietuvos švietimo įstaigų (taip pat ir ikimokyklinio ugdymo įstaigų) kultūrinę galios distancijos dimensiją, nes hierarchiškumas yra reikšmingas siekiant pasidalytosios lyderystės plėtrai.

Lietuvos mokyklų tobulinimo kontekstas yra palankus pasidalytosios lyderystės idėjų vystymui ikimokyklinio ugdymo įstaigose. Lyderystės idėjų įgyvendinimui palankų kontekstą lemia Lietuvos strateginiai, švietimo strateginiai dokumentai. Taip pat didelį vaidmenį lyderystės idėjų sklaidai Lietuvoje turi Švietimo ir mokslo ministerijos inicijuotas ir beveik dešimtmetį įgyvendinamas projektas „Lyderių laikas“.

Valstybinių ir savivaldybės švietimo įstaigų (išskyrus aukštąsias mokyklas) vadovams keliami aukšti kvalifikaciniai reikalavimai, būtina neprikaištinga reputacija. Vertinant asmenis, pageidaujantčius tapti švietimo įstaigų vadovais, dėmesys skiriamas toms bendrosioms kompetencijoms, asmeninio veiksmingumo kompetencijoms, kurios būtinos siekiant pasidalytosios lyderystės plėtros įstaigose. Galima teigti, kad asmeninio-specifinio konteksto aspektu yra sudaroma daug prielaidų sėkmingai pasidalytosios lyderystės plėtrai Lietuvos ikimokyklinio ugdymo įstaigose.

Atlikta teorinės medžiagos ir teisinės bazės analizė atskleidžia poreikį empiriškai tyrinėti Lietuvos ikimokyklinio ugdymo įstaigų konteksto svarbą pasidalytosios lyderystės plėtrai, atskleisti kylančius iššūkius ir proceso įgyvendinimo ypatumus, gerąsias patirtis.

Literatūra

1. 2014–2020 metų programavimo laikotarpio investicijų į bendrojo ugdymo struktūrą žemėlapis. (2016). Lietuvos Respublikos švietimo ir mokslo ministerija. Prieiga internete: https://www.smm.lt/uploads/documents/es_parama/Investicij%C5%B3%20%C4%AF%20bendrojo%20ugdymo%20sistem%C4%85%20C5%BEem%C4%97lapis.pdf.
2. Bennett, N., Christine, W., Woods Ph. (2003). *Distributed Leadership: A Review of Literature*. Full Report. National College for School Leadership.
3. Bolden, R. (2011). Distributed Leadership in Organizations: A Review of Theory and Research. *International Journal of Management Reviews*, 13, 251–269. Available online at DOI: 10.1111/j.1468-2370.2011.00306.x.
4. Chan, Ch., W. (2013). The Leadership styles of Hong Kong kindergarten Principals in a Context of managerial Change. *Educational management administration & Leadership*, 42(1), 30–39.
5. Cibulskas, G., Žydzūnaitė, V. (2011). *Lyderystės vystymosi mokykloje modelis*. Vilnius: Mokyklų tobulinimo centras. Prieiga internete: http://www.lyderiulaikas.smm.lt/Atsisi%C5%B3sti%20failus:/article/809/429_LYDERYST%C4%96S%20VYSTY-MOSI%20MOKYKLOJE%20modelis.pdf.
6. Dambrauskienė, D. (2018). Challenges for the Distributed Leadership Development of Education Institutions in a Hierarchical National Culture. *Organizacijų vadyba: sisteminiai tyrimai*, 79, 37–53.
7. Dambrauskienė, D., Liukinevičienė, L. (2017). Possibilities of Distributed Leadership Development in the Context of Changes: a Case of Pre-School education institutions. *Organizacijų vadyba: sisteminiai tyrimai*, 78, 33–47. Prieiga internete: <https://dx.doi.org/10.1515/mosr-2017-0014>.
8. Drysdale, L., Gurr, D. (2017). Leadership in Uncertain Times. *ISEA*, 45 (2), 131–159. Available online at <http://web.a.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=17&sid=3dadcac3-3806-4652-8487-5ed-6646cdef2%40sessionmgr4006>.
9. Duif, T., Harrison, Ch., van Dartel, N. (2013). *Distributed Leadership in Practice. A Descriptive Analysis of Distributed Leadership in European Schools*. Available online at http://josephkessels.com/sites/default/files/duijf_e.a._2013_distributed_leadership_in_practice_asha-etuce_0.pdf.
10. Elmore, R. F. (2000). *Building a New Structure for School Leadership*. The Albert Shanker Institute. Available online at <http://www.shankerinstitute.org/sites/shanker/files/building.pdf>.
11. Geros mokyklos koncepcija. (2015). Lietuvos Respublikos švietimo ir mokslo ministerija.
12. Hallinger, Ph. (2018). Bringing context out of the shadows of leadership. *Educational Management Administration & Leadership*, 46 (1), 5–24. Available online at <http://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/1741143216670652> pp 5-24.
13. Harris, A. (2008). Distributed leadership: according to the evidence. *Journal of Educational Administration*, 46 (2), 172–188. Available online at <https://www.emeraldinsight.com/doi/abs/10.1108/09578230810863253>.
14. Harris, A. (2008). *Distributed school leadership: Developing Tomorrow's Leaders*. Paper presented at the 2008 Essex Primary Heads' Association Conference, London. Available online at http://almaharris.com/indicative_presentations/distributed_school_leadership09.pdf.
15. Harris, A. (2010). *Pasidalytoji lyderystė mokykloje. Ateities lyderių ugdymas*. Vilnius: Švietimo apžūpinimo centras.
16. Harris, A. (2012). Distributed Leadership: Implications for the Role of the Principal. *Journal of Management Development*, 31 (1), 7–17. Available online at <https://www.emeraldinsight.com/doi/abs/10.1108/02621711211190961>.
17. Harris, A., Spillane, J. P. (2008). Distributed leadership through the looking glass. *Management in Education*, 22 (1), 31–34. Available online at <http://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0892020607085623>.
18. Heikka, J. (2014). *Distributed Pedagogical Leadership in Early Childhood Education*. Academic Dissertation.
19. Heikka, J., Waniganayake, M., Hujala, E. (2012). Contextualizing Distributed Leadership Within Early Childhood Education: Current Understandings, Research Evidence and future Challenges. *Educational Management Administration & Leadership*, 41 (1), 30–44. Available online at <http://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/1741143212462700?journalCode=emad>.

20. Hill, A. L. (2008). *Distributed Leadership in Schools*. PhD Thesis. The University of Melbourne.
21. Hofstede, G., Hofstede, G., J., Minkov, M. (2010). *Cultures and Organizations: Software of the Mind*. Third Edition Paperback. Available online at <http://testrain.info/download/Software%20of%20mind.pdf>.
22. Huettinger, M. (2008). Cultural dimensions in business life: Hofstede's indices for Latvia and Lithuania. *Baltic Journal of Management*, 3 (3), 359–376. Available online at <https://www.emeraldinsight.com/doi/abs/10.1108/17465260810902414>.
23. Humphreys, E. (2010). *Distributed Leadership and its Impact on Teaching and Learning*. Education Doctorate. NUI Maynooth Faculty of Social Sciences.
24. Jucevičius, G. (2014). *Nacionalinės vadybos sistemos: kultūra, institucijos, inovacijos*. Mokslo monografija. Kaunas: KTU, Technologija.
25. Kivunja, Ch. (2015). Leadership in Early Childhood Education Contexts: Looks, Roles, and Functions. *Creative Education*, 6, 1710-1717. Available online at http://file.scirp.org/pdf/CE_2015091611423350.pdf.
26. Leithwood, K., Day, Ch., Sammons, P., Harris, A., Hopkins, D. (2006). *Successful School Leadership: What It Is and How It Influences Pupil Learning*. Research report. University of Nottingham. Available online at <http://webarchive.nationalarchives.gov.uk/20130401151715/http://www.education.gov.uk/publications/eOrderingDownload/RR800.pdf>.
27. Lietuva. *Švietimas šalyje ir regionuose 2017. Mokytojai*. (2017). Švietimo aprūpinimo centras, Švietimo ir mokslo ministerija. Vilnius. Prieiga internete: <https://www.smm.lt/uploads/documents/kiti/Svietimas%20regionuose%202017.pdf>.
28. Lietuva. *Švietimo būklės apžvalga. Gera mokykla*. (2018). Švietimo aprūpinimo centras, Švietimo ir mokslo ministerija. Vilnius.
29. Lietuvos pažangos strategija „Lietuva 2030“. (2013). Lietuvos Respublikos seimas.
30. Lietuvos Respublikos švietimo ir mokslo ministro 2017 m. gegužės 2 d. įsakymas Nr. V-322 „Dėl Lietuvos Respublikos švietimo ir mokslo ministro 2007 m. birželio 5 d. įsakymo Nr. ISAK-1113 „Dėl Bendrojo lavinimo mokyklų veiklos kokybės išorės audito išorės vertintojų atrankos ir atestavimo taisyklių patvirtinimo“ pakeitimo.
31. Lietuvos Respublikos švietimo ir mokslo ministro 2018 m. kovo 27 d. įsakymas Nr. V-279 „Dėl valstybinių ir savivaldybių švietimo įstaigų (išskyrus aukštąsias mokyklas) vadovų, jų pavaduotojų ugdymui, ugdymą organizuojančių skyrių vedėjų veiklos vertinimo nuostatų patvirtinimo.
32. *Lietuvos statistikos departamentas*. Prieiga internete: <https://osp.stat.gov.lt/infografikas23>.
33. *Lietuvos švietimas skaičiais 2016. Bendrasis ugdymas*. (2016). Lietuvos švietimo ir mokslo ministerija, Švietimo informacinių technologijų centras. Prieiga internete: <https://www.sac.smm.lt/wp-content/uploads/2016/12/Lietuvos-svietimas-skaiciais-2016-Bendrasis-ugdymas-galut.pdf>.
34. Liu, Y., Bellibas, M., S., Printy, S. (2018). How school context and educator characteristics predict distributed leadership: A hierarchical structural equation model with 2013 TALIS data. *Educational Management Administration & Leadership*, 46 (3), 401–423. Available online at <http://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/1741143216665839?journalCode=emad>.
35. Mayrowetz, D. (2008). Making Sense of Distributed Leadership: Exploring the Multiple Usages of the Concept in the Field. *Educational Administration Quarterly*, 44 (3), 424–435. Available online at <http://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/0013161X07309480>.
36. Minelgaite Snaebjornsson, I., Runar Edvardsson, I., Littrell, R. F. (2017). Societal Culture in Iceland and Lithuania: Managerial Implications. *SAGE Open*. Available online at <http://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/2158244017704023>.
37. Mockaitis, A. I. (2005). A Cross-Cultural Study of Leadership Attitudes in Three Baltic Sea Region Countries. *International Journal of Leadership Studies*, 1 (1), 44–63.
38. Mockaitis, A. I. (2002). The National Cultural Dimensions of Lithuania. *Ekonomika*, 59, 67-77. Available online at <http://etalpykla.lituanistikadb.lt/fedora/get/LT-LDB-0001:J.04~2002~1367180286448/DS.002.1.01.ARTIC>.
39. Mockaitis, A. I., Šalčiuvienė, L. (2004). Darbuotojų požiūrių į vadovavimą Rytų Europos šalyse lyginamoji analizė. Comparative analysis of employees' attitudes towards management in Eastern Europe. *Organizacijų vadyba: sisteminiai tyrimai*, 1(31), 153–166.
40. Murphy, J., Mayrowetz, D., Smylie, M., Seashore, K. L. (2009). The Role of the Principal in Fostering the Development of Distributed Leadership. *School Leadership and Management*, 29 (2), 181–214. Available online at <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/13632430902775699>.
41. Nivala, V., Hujala, E. (2002). *Leadership in early childhood education. Cross Cultural Perspectives*. University of Oulu. Oulun Yliopisto. Available online at <http://jultika.oulu.fi/files/isbn9514268539.pdf>.
42. Šiuolaikinė Lietuva (1991-dabar). (2018). Oficialiosios statistikos portalas. Prieiga internete: <http://osp.stat.gov.lt>.
43. Spillane, J. P. (2015). Leadership and Learning: Conceptualizing Relations between School Administrative Practice and Instructional Practice. *Societies*, 277–294. Available online at <https://www.mdpi.com/2075-4698/5/2/277>.
44. Spillane, J. P., Halverson, R., Diamond J. B. (2001). Investigating School Leadership Practice: A Distributed Perspective. *Educational Researcher*, 30 (3), 23–28.
45. Spillane, J. P., Halverson, R., Diamond, J. B. (2004). Towards a Theory of Leadership Practise: a Distributed Perspective. *Journal of Curriculum Studies*, 36 (1), 3–34. Available online at <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/0022027032000106726>.

46. Spillane, J. P., Mertz, K. (2015). Distributed Leadership. *Oxford Bibliographies*. Available online at doi:10.1093/OBO/9780199756810-0123.
47. Švietimo valdymo informacinė sistema. (2018). Priėgta internete: <http://www.svis.smm.lt/>
48. Tian, M. (2016). *Distributed Leadership in Finnish and Shanghai Schools*. Academic dissertation. University of Jyväskylä.
49. Tseng, S. F., Wu, P. L., Wu, H. J., Huang, H. Y. (2016). A Study of the Relationship between Distributed Leadership and Organizational Innovation of Kindergarten Educator's Awareness. *Educational Research International*, 5 (4), 11–17.
50. Valstybinė švietimo strategija 2013–2022 m. (2013). Lietuvos Respublikos švietimo ir mokslo ministerija.
51. Valuckienė, J., Balčiūnas, S., Katiliūtė, E., Simonaitienė, B., Stanikūnienė, B. (2015). *Lyderystė moky-muisi: teorija ir praktika mokyklos kaitai*. Šiauliai: Titnagas.
52. Waniganayake, M. (2014). Being and Becoming Early Childhood Leaders: Reflections on Leadership Studies in Early Childhood Education and the Future Leadership Research Agenda. *Journal of Early Childhood Education Research*, 3 (1), 65–81. Available online at <https://jecer.org/wp-content/uploads/2014/09/Waniganayake-issue3-1.pdf>.

Dambrauskienė, D., Liukinevičienė, L.

The Development of Distributed Leadership in Lithuanian Pre-school Education Institutions

Summary

The article analyses the possibilities of distributed leadership development in Lithuanian pre-school education institutions. The aim of the article is to analyse the theoretical literature and other sources (strategic documents, legal acts, statistical information) and to reveal the possibilities of distributed leadership development in Lithuanian pre-school education institutions.

Therefore, the following objectives have been set up: to provide the theoretical assumptions of distributed leadership and to analyse the interface between the development of distributed leadership and the context of Lithuanian pre-school education institutions.

The article summarizes the scientific approach to distributed leadership. Attention is paid to the fact that the idea of distributed leadership is becoming popular, however, researchers use different definitions and concepts to define this leadership. These differences potentially arise from the different contexts where this form of leadership is analysed. Although there is no one common definition of distributed leadership, researchers identify some active participants (leaders) and emphasize the need for favourable environment (organizational culture) of mutual interaction. Distributed leadership in the organization is often characterized by the following features: each person's professionalism and experience are appreciated and supported; community spirit and atmosphere of trust prevail; attention is paid to pupils' learning experience; community members are continuously learning; everyone is included in decision-making; the management structures of the organization are (re)organized; leadership is carried out through (non) formal posts and actions; responsibility and accountability of all participants are important.

Researchers acknowledge that distributed leadership is contextual, therefore, they believe that it is necessary to take into consideration the uniqueness of organizations. However, different researchers identify and analyse different contexts which, in their opinion,

influence leadership in organizations. Some researchers identify the external and internal contexts of the organization, other researchers identify the institutional context, community context, national-cultural context, economic context, political context, school development context, and personal-specific context.

After the comparison of the particularities of pre-school education institutions and general education schools, it is evident that the duration of work of these education institutions and the duration of work of teachers are different. These differences are significant, as distributed leadership is implemented through the interaction of leaders and their followers. Therefore, the more teachers and other employees are involved into the implementation of their direct responsibilities (education and/or care of children), the more it is complicated to find time for mutual interaction. In this respect, the pre-school education institutions are in less favourable situation in order to implement distributed leadership. The differences between pre-school and general education institutions are determined by different age of learners, different nature and intensity of communication with parents and the fact that pre-school education is non-formal education. Therefore, there is a bigger possibility to involve learners' parents into the processes of distributed leadership in the institutions of pre-school education rather than in general education institutions.

Differences not only between different types of education institutions (general education institutions and pre-school education institutions), but also between education institutions of the same type are partly determined by the Law on Local Self-Government of the Republic of Lithuania (1994), as different municipalities may have different organization and funding of pre-school education institutions, different criteria and procedures of external assessment of institutions. Differences between education institutions of the same type in the same municipality are also possible, as the education system

in Lithuania is decentralized and education institutions implementing different educational programs have the possibility to make decisions on the management, curriculum content, and measures. The documents regulating the assessment of activity give considerable power to the communities of institutions, i.e. teachers, employees, learners' parents. Therefore, it is possible to state that the institutional context is quite favourable for the development of distributed leadership in Lithuanian pre-school education institutions.

According to the statistical data of Lithuania, there are significant disparities among the same type of education institutions in urban and rural areas, which are determined by different contexts of communities. Significant disparities are also observed among communities of different types of education institutions, which are partly determined by the different age and gender of the heads and teachers of education institutions.

The studies of cultural dimensions carried out by researchers show that Lithuania is attributed to the countries with high power distance (strong social hierarchy), and this can cause difficulties to develop distributed leadership. Since the statistical socio-demographic data (age, gender, education) of Lithuanian education institutions are quite different from the general statistics of Lithuania, it is appropriate to carry out empirical studies that would assess the cultural dimensions of Lithuanian education institutions (pre-school education and general education institutions) as

well as power distance (i.e. social hierarchy).

The context of the development of Lithuanian schools is favourable for the development of the ideas of distributed leadership both in general education and pre-school education institutions. The favourable context for the implementation of the ideas of leadership is determined by the Lithuanian strategic documents and strategic documents of education policy. Also, the project "Time for Leaders", initiated by the Ministry of Education and Science and which has been implemented for almost a decade, plays a significant role in disseminating the ideas of leadership in Lithuania.

According to the theoretical research, it is possible to state that the institutional, school development and personal-specific contexts of Lithuanian pre-school education institutions are favourable for the development of distributed leadership in pre-school education institutions. Meanwhile, the national cultural context, the different contexts of communities of education institutions can pose difficulties to implement the ideas of distributed leadership. The analysis of the theoretical material and legal framework reveals the need to carry out the empirical research of distributed leadership in Lithuanian pre-school education institutions, to reveal the challenges and particularities of its implementation, as well as to reveal good practices.

Keywords: pre-school education institution, distributed leadership, context.