

MAGISTRO BAIGIAMOJO DARBO LYDRAŠTIS

Inga Kulikauskė

(baigiamojo darbo autoriaus vardas, pavardė)

Ikimokyklinio ugdymo mokytojų veiklos koordinavimas, kaip įstaigos vadovo funkcija

(baigiamojo darbo pavadinimas lietuvių kalba)

Patvirtinu, kad magistro baigiamasis darbas parašytas savarankiškai, nepažeidžiant kitiems asmenims priklausančių autorių teisių, visas magistro baigiamasis darbas ar jo dalis nebuvo panaudotas Klaipėdos universitete ir kitose aukštosiose mokyklose.

Inga Kulikauskė

(baigiamojo darbo autoriaus vardas, pavardė ir parašas)

Sutinku, kad magistro baigiamasis darbas būtų naudojamas neatlygintinai 5 m. Klaipėdos universiteto studijų procese.

Inga Kulikauskė

(baigiamojo darbo autoriaus vardas, pavardė ir parašas)

Magistro baigiamąjį darbą ginti

(įrašyti – leidžiu arba neleidžiu)

.....

(data)

.....

(baigiamojo darbo vadovo vardas, pavardė ir parašas)

Baigiamasis darbas įregistruotas katedroje

(data)

.....

(katedros sekretorės vardas, pavardė ir parašas)

Magistro baigiamąjį darbą ginti

(įrašyti – leidžiu arba neleidžiu)

.....

(data)

.....

(katedros vedėjo vardas, pavardė ir parašas)

Recenzentu(-ais) skiriu

.....

(įrašyti recenzento(ų) vardą, pavardę)

.....

(data)

.....

(katedros vedėjo vardas, pavardė ir parašas)

KLAIPĖDOS UNIVERSITETAS

Socialinių ir humanitarinių mokslų fakultetas

Pedagogikos katedra

**IKIMOKYKLINIO UGDYMO MOKYTOJŲ VEIKLOS
KOORDINAVIMAS, KAIP ĮSTAIGOS VADOVŲ FUNKCIJA**

Švietimo vadybos magistrantūros studijų programos baigiamasis darbas

Autorius

HMIŠV18 stud. progr. Inga Kulikauskė

Vadovas

Prof. dr. Liudmila Rupšienė

Klaipėda, 2020

SANTRAUKA

Inga Kulikauskė. Ikimokyklinio ugdymo mokytojų veiklos koordinavimas, kaip įstaigos vadovų funkcija. Švietimo vadybos magistrantūros studijų programos baigiamasis darbas. Darbo vadovė – prof. dr. L. Rupšienė. Klaipėdos universitetas, 2020 m..

Raktažodžiai: ikimokyklinis ugdymas, veiklos koordinavimas, vadovų funkcija.

Gausybėje keliamų reikalavimų ikimokyklinio ugdymo įstaigos vadovui tampa svarbu nepamiršti, kad jo veikla pirmiausiai siejasi su įstaigos veiklos procesu, kuriame vadovas taikydamas modernias vadybos mokslo teorijas geba derinti veiklos planavimą ir organizavimą, sprendimų priėmimą ir darbuotojų motyvavimą, atlikti kontrolę ir veiklos koordinavimą taip, kad būtų įgyvendinta ikimokyklinio ugdymo įstaigos vizija (Mečkauskienės, 2007). Mokytojų veiklos koordinavimo poreikis švietimo organizacijoje atsiranda siekiant užtikrinti efektyvų švietimo programos vystymą, užsibrėžtų ugdymo tikslų įgyvendinimą (Burks, 2018). Veiksminga veiklos koordinavimo reikšmė ugdymo įstaigoje yra pagrįsta tuo, kad ugdymo įstaiga yra sistema, kurioje daug padalinių sąveikauja vienas su kitu, kad pasiektų bendras tikslą (Gomez, 2019).

Šiame darbe keliamas *probleminis klausimas* – kokie reikšmingi momentai apibūdina ikimokyklinio ugdymo mokytojų veiklos koordinavimą, kaip įstaigos vadovo funkciją?

Tyrimo objektas: Ikimokyklinio ugdymo mokytojų veiklos koordinavimas, kaip įstaigos vadovų funkcija.

Tyrimo tikslas: apibūdinti ikimokyklinio ugdymo mokytojų veiklos koordinavimą, kaip įstaigos vadovų funkciją.

Metodai:

- *teoriniai:* mokslinės literatūros analizė, dokumentų kontent analizė.
- *empiriniai:* kokybinis fenomenologinis tyrimas.

Pirmoje dalyje analizuojamas ikimokyklinio ugdymo mokytojų veiklos koordinavimas. Apibendinant galima teigti, kad veiklos koordinavimas yra procesas, kurio metu sujungiami ir integruojami skirtingi padaliniai ir darbuotojai, užtikrinamas veiksmų vieningumas, siekiant įgyvendinti organizacijos tikslus. Efektyvus mokytojų veiklos koordinavimas lemia ikimokyklinio ugdymo įstaigos tikslų įgyvendinimą. Koordinuojant ikimokyklinio ugdymo įstaigos mokytojų veiklą, pedagogai įtraukiami į įstaigos valdymą, jiems perleidžiama dalis funkcijų, tai efektyvina pedagogų veiklos kokybę, kuri lemia ugdymo(si) rezultatus.

Antroji šio darbo dalis skirta ikimokyklinio ugdymo mokytojų veiklos koordinavimo, kaip įstaigos vadovo funkcija empirinio tyrimo metodologijai.

Atskleista, kad veiklos koordinavimas yra procesas, kurio metu sujungiami ir integruojami skirtingi padaliniai ir darbuotojai, užtikrinamas veiksmų vieningumas, siekiant įgyvendinti organizacijos tikslus. Veiklos koordinavimas siejamas su vadybinėmis funkcijomis, nes koordinuojant suderinami planai, organizuojant skirstomos užduotys pavaldiniams, vadovaujant daromas poveikis darbuotojų veikloms, koordinuojant kontroliuojama suderintų planų vykdymas.

Trečioje darbo dalyje yra pateikiamas ikimokyklinio ugdymo mokytojų veiklos koordinavimas, kaip įstaigos vadovų funkcija, empirinio tyrimas. Empirinio tyrimo metu buvo siekiama apibūdinti ikimokyklinio ugdymo mokytojų veiklos koordinavimo, kaip įstaigos vadovų funkciją. Atsisakymas išankstinių teorinių nuostatų leido apibūdinti daug skirtingų mokytojų veiklos koordinavimo patirčių, kurias vykdo ikimokyklinio ugdymo įstaigos vadovai.

Nors, iš pirmo žvilgsnio, gali atrodyti, kad pateiktos istorijos pernelyg paprastos, tyrimo metu išgirstos patirtys leido atskleisti, kad ikimokyklinio ugdymo mokytojų veiklos koordinavimas – tai sudėtingas procesas, kurį vykdydami įstaigos vadovai siekia ugdymo kokybės gerinimo.

Šiame tyrime ikimokyklinio ugdymo įstaigų vadovų patirtys apie mokytojų veiklos koordinavimo funkciją apibūdinamos per keturis aspektus, padedančius atverti asmeninius išgyvenimus: išgyventos erdvės, išgyvento kūno, išgyvento laiko, išgyvento santykio. Todėl šiame fenomenologiniame tyrime išgyventos patirtys analizuojamos tik kaip viena iš galimų interpretacijų.

SUMMARY

Inga Kulikauskė. Coordination of Pre – school Teachers‘ Activities as Function of Institution Managers.

Thesis of the Master's study program in Education Management. Supervisor - prof. dr. L. Rupšienė. 2020, Klaipeda University.

Keywords: pre-school education, coordination of activities, function of managers.

The need becomes more and more important in many places if it does not occur, and its operation becomes paramount when the company's activities are justified, and modern management sciences are good when organizing professional development and making decisions about employee training, in the vision of pre-school institutions is being implemented (Mečkauskienė, 2007). The need for coordination of teachers' activities in the education system is ensured by the development of effective educational programs and the implementation of vocational training goals (Burks, 2018). Effective coordination of a significant educational institution is justified given that the educational institution is a system and if you achieve a common goal, you will get more than one of the others (Gomez, 2019).

This thesis raised *a problematic question* - what significant moments describe the Coordination of Pre-school Teachers' Activities as a Function of institutional Managers?

The object is Coordination of Pre – school Teachers‘ Activities as Function of Institution Managers.

The aim of the research: to describe the Coordination of Pre – school Teachers‘ Activities as Function of Institution Managers.

Methods:

- Theoretical: analysis of scientific literature, content analysis of documents.
- Empirical: qualitative phenomenological research.

In the first part of this thesis were the coordination of pre-school teachers. In summary, operational coordination is the process of bringing together and integrating different departments and employees, ensuring unity of action to achieve the goals of the organization. Coordination of activities is related to managerial functions, because coordination coordinates plans, organizes tasks for subordinates, influences the activities of employees under management, and coordinates the implementation of coordinated plans.

The second part of this thesis is devoted to the methodology of empirical research on the coordination of the activities of pre-school teachers as an institution manager.

It is revealed that coordination of activities is a process in which different departments and employees are united and integrated, ensuring unity of actions in order to achieve the goals of the organization. Coordination of activities is related to managerial functions, because coordination coordinates plans, organizes tasks for subordinates, influences employees' activities under management, and coordinates the implementation of coordinated plans.

The third part of this thesis presents an empirical study the Coordination of Pre – school Teachers' Activities as Function of Institution Managers.

The aim of the empirical study was to describe the coordination of the activities of pre-school teachers as the function of the heads of the institution. The abandonment of preconceived notions has led to the description of many different experiences of teacher coordination by pre-school leaders.

Although, at first glance, the stories presented may seem too simplistic, the experiences of the study have revealed that the coordination of pre-school teachers is a complex process in which the heads of institutions seek to improve the quality of education.

In this study, the experiences of preschool managers about the function of coordinating teachers' activities are described through four aspects that help to open personal experiences: lived space, lived body, lived time, lived relationship. Therefore, the experiences experienced in this phenomenological study are analyzed only as one of the possible interpretations.

PAVEIKSLŲ IR LENTELIŲ SĄRAŠAS

PAVEIKSLŲ SĄRAŠAS

Eil. Nr.	Paveikslo pavadinimas	Puslapis
1.	Koordinavimo poveikis organizacijoje	11.
2.	Koordinavimo mechanizmų schema	13.
3.	Ikimokyklinio ugdymo mokytojo profesinės veiklos funkcijos	19.
4.	Ikimokyklinio ugdymo įstaigos koordinavimas	27.

LENTELIŲ SĄRAŠAS

Eil. Nr.	lentelės pavadinimas	Puslapis
1.	Ikimokyklinio ir priešmokyklinio ugdymo mokytojų reikalavimai	17.
2.	ikimokyklinio ir priešmokyklinio ugdymo mokytojų kvalifikacija programos	17.
3.	Ikimokyklinio ir priešmokyklinio ugdymo pedagogo veiklos sritys, kompetencijos	21.
4.	Interviu dalyvių socialinės-demografinės charakteristikos	32.

TURINYS

IVADAS	7
1. IKIMOKYKLINIO UGDYMO MOKYTOJŲ VEIKLOS KOORDINAVIMAS, KAIP ĮSTAIGOS VADOVŲ FUNKCIJA, TEORINIS PAGRINDIMAS	9
1.1 Veiklos koordinavimas	9
1.2 Ikimokyklinio ugdymo mokytojo profesinė veikla.....	15
1.3 Ikimokyklinio ugdymo mokytojų veiklos koordinavimas, kaip įstaigos vadovų funkcija.....	21
2. IKIMOKYKLINIO UGDYMO MOKYTOJŲ VEIKLOS KOORDINAVIMO, KAIP ĮSTAIGOS VADOVŲ FUNKCIJOS, EMPIRINIO TYRIMO	28
METODOLOGIJA	28
2.1 Fenomenologinio tyrimo ypatumai.....	28
2.2 Duomenų analizė	33
3. IKIMOKYKLINIO UGDYMO MOKYTOJŲ VEIKLOS KOORDINAVIMO, KAIP ĮSTAIGOS VADOVŲ FUNKCIJOS, EMPIRINIO TYRIMO REZULTATAI	35
3.1 Fenomenologinio tyrimo rezultatai.....	35
DISKUSIJA	51
LITERATŪRA	54

ĮVADAS

Temos aktualumas. Daugeliui šiuolaikinių organizacijų būdinga sudėtinga organizacinė veikla. Egzistuoja įvairūs modeliai, pradedant nuo biurokratinės sistemos, paremtos normomis, ir baigiant konkurencinga sistema (Sauda, 2016). Organizacijos darbuotojai atlieka skirtingas funkcijas. Visos šios funkcijos yra svarbios siekiant bendrų organizacijos tikslų. Taigi norint sujungti visų organizacijos padalinių veiklos procesus, būtinas darbuotojų veiklos koordinavimas (Ostdahl, 2017).

Švietimo organizacijos, kaip ir visos kitos organizacijos paklūsta tiems patiems vadybos dėsniams (Zuzevičiūtė, Krasauskaitė, 2012), todėl ikimokyklinio ugdymo įstaigų vadovai, kaip visų kitų organizacijų vadovai, siekia sėkmingai realizuoti užsibrėžtus tikslus ir užtikrinti veiklos kokybę (Narbutaitė, Sakalauskaitė, 2009).

Ikimokyklinio ugdymo įstaigų vadovai stengiasi suderinti skirtingai suvokiamus kokybiško ugdymo kriterijus, kad ugdymo programa tenkintų visų kokybišku ikimokykliniu ugdymu suinteresuotų šalių poreikius ir lūkesčius (Dambrauskienė, 2016). Gausybėje keliamų reikalavimų ikimokyklinio ugdymo įstaigos vadovui tampa svarbu nepamiršti, kad jo veikla pirmiausiai siejasi su įstaigos veiklos procesu, kuriame vadovas taikydamas modernias vadybos mokslo teorijas geba derinti veiklos planavimą ir organizavimą, sprendimų priėmimą ir darbuotojų motyvavimą, atlikti kontrolę ir veiklos koordinavimą taip, kad būtų įgyvendinta ikimokyklinio ugdymo įstaigos vizija (Mečkauskienės, 2007).

Mokytojų veiklos koordinavimo reikšmė pripažįstama tarptautiniu lygiu. C. Danielson (2013) atliktame vadovų veiklos vertinimo tyrime atskleista, kad švietimo organizacijos vadovo vaidmuo apima daugybę skirtingų sričių, įskaitant mokytojų koordinavimą. Kadangi ikimokyklinio ugdymo įstaigos direktorius atsakingas už mokytojų veiklos rezultatus, vadovui tenka būti efektyviu koordinatoriumi, kad užtikrintų ugdymo kokybę. M. Jadhav, P. Patankar (2013) vykdydami tyrimą nustatė, kad koordinuojant pedagogų veiklą, ugdymo procesas vyksta sklandžiau. A. Allen (2015) atlikto tyrimo apie mokytojų darbo efektyvinimą metu nustatyta, kad vadovai, sėkmingai koordinuodami pedagogų veiklą, padeda mokytojams efektyviau dirbti

Mokytojų veiklos koordinavimo poreikis švietimo organizacijoje atsiranda siekiant užtikrinti efektyvų švietimo programos vystymą, užsibrėžtų ugdymo tikslų įgyvendinimą (Burks, 2018). Veiksminga veiklos koordinavimo reikšmė ugdymo įstaigoje yra pagrįsta tuo, kad ugdymo įstaiga

yra sistema, kurioje daug padalinių sąveikauja vienas su kitu, kad pasiektų bendrą tikslą (Gomez, 2019).

Temos iširtumas. Apie veiklos koordinavimo procesą publikuota daug staipsnių užsienio autorių: C. Osifo (2012), J. Kral (2007), B. Guido, L. Van der Torre (2005), A. Kleinbaum, T. Stuart, M. Tushman (2008), D. Strode, B. Hope (2012), T. Dingsoyr, N. Moe1, E. Seim (2018), S. Marume1, E. Jaricha (2016), D. Braun (2008), B. G. Peters (2018), C. Danielson (2013) ir kt. Lietuvoje apie koordinavimą rašė: R. Vanagas, J. Stankevič (2014), A. Šeibokienė (2002), G. Marcinkevičius, R., Rauleckas (2016), A. Virbalienė (2011), V. Ivaškienė, B. Martinkus (2010). Veiklos koordinavimą švietimo įstaigose tyrinėjo užsienio autoriai: A. Allen analizavo koordinavimą, kaip siekį efektyvinti mokytojų darbą (2015); M. Altinkok (2016) analizavo mokytojų koordinavimo efektą ikimokyklinėje įstaigoje; A. J. Ayeni, C. A. Akinfolarin (2014) vykdė tyrimą apie švietimo darbuotojų koordinavimo ir kontroliavimo strategiją; T. Shau (2017) tyrinėjo koordinavimo modeliavimą ikimokyklinėse įstaigose; C. Jacobson, A. Pousset (1999) tyrinėjo koordinavimo veiklą Švedijos mokyklose; J. Garcia, J. Azorin, A. Jimeno ir kt. (2014) atliko tyrimą apie veiklos koordinavimą virtualiame mokymo procese. Tyrimų analizė rodo, kad mokslininkai analizuoja ir tyrinėja veiklos koordinavimo procesą švietimo įstaigose, tačiau tyrimų skirtų ikimokyklinio ugdymo mokytojų veiklos koordinavimo, kaip įstaigos vadovo funkcija, rasti nepavyko.

Tyrimo problema. Mokytojų veiklos koordinavimas yra sudėtingas, tačiau esminis procesas kurio metu naudojamos strategijos ir elgesio modeliai, skirti integruoti veiksmus, žinias, suderinti tarpusavyje priklausomų narių tikslus (Burks, 2018). Ikimokyklinio ugdymo mokytojų veiklos koordinavimas švietimo įstaigoje tampa svarbus veiksnys, siekiant maksimalių veiklos rezultatų ikimokyklinio ugdymo įstaigoje. Pasigendama tiek teorinių, tiek empirinių tyrimų, analizuojančių ikimokyklinio ugdymo mokytojų veiklos koordinavimo, kaip įstaigos vadovų funkcijos aspektus. Šiame darbe keliamas *probleminis klausimas*: kokie reikšmingi momentai apibūdina ikimokyklinio ugdymo mokytojų veiklos koordinavimą, kaip įstaigos vadovo funkciją?

Tyrimo objektas: Ikimokyklinio ugdymo mokytojų veiklos koordinavimas, kaip įstaigos vadovų funkcija.

Tyrimo tikslas: Apibūdinti ikimokyklinio ugdymo mokytojų veiklos koordinavimą, kaip įstaigos vadovų funkciją.

Metodai:

- *teoriniai*: mokslinės literatūros analizė, dokumentų kontent analizė.
- *empiriniai*: kokybinis fenomenologinis tyrimas.

1. IKIMOKYKLINIO UGDYMO MOKYTOJŲ VEIKLOS KOORDINAVIMAS, KAIP ĮSTAIGOS VADOVŲ FUNKCIJA, TEORINIS PAGRINDIMAS

1.1. Veiklos koordinavimas

Kiekvienoje organizacijoje skirtingi padaliniai ir darbo grupės atlieka skirtingas užduotis, todėl negalima tikėtis, kad kažkuris vienas skyrius ar darbo grupė pasieks visos organizacijos tikslus (Osthal, 2017). Taigi tampa būtina suderinti skirtingų organizacijos padalinių ir darbo grupių veiklą (Osifo, 2013). Individualių ir grupinių pastangų išdėstymą siekiant užtikrinti veiksmų vieningumą J. Kral (2007) įvardija, kaip veiklos koordinavimą. Tai, pasak autoriaus, užtikrina asmenų, darbo grupių ir skyrių veiklos vieningumą ir suteikia harmonijos vykdant skirtingas veiklas ir užduotis, kad būtų galima efektyviai pasiekti organizacinius tikslus.

Koordinavimas – tai procesas, kurio metu atskiros organizacijos veiklos dalys integruojamos siekiant bendrų tikslų (Vanagas, Stankevič, 2011). Pasak J. Kral (2007), koordinavimas reiškia integraciją susiejant skirtingas organizacijos dalis, kad būtų pasiektas bendras tikslas. Anot C. Osifo (2012), koordinavimas organizacijoje yra būtinas siekiant darbuotojų bendradarbiavimo, nustatant taisykles ir standartus taip pat įgyvendinat užsibrėžtus tikslus. Koordinavimą, kaip esminį organizacijos procesą apibūdina A. Kleinbaum, T. Stuart, M. Tushman (2008).

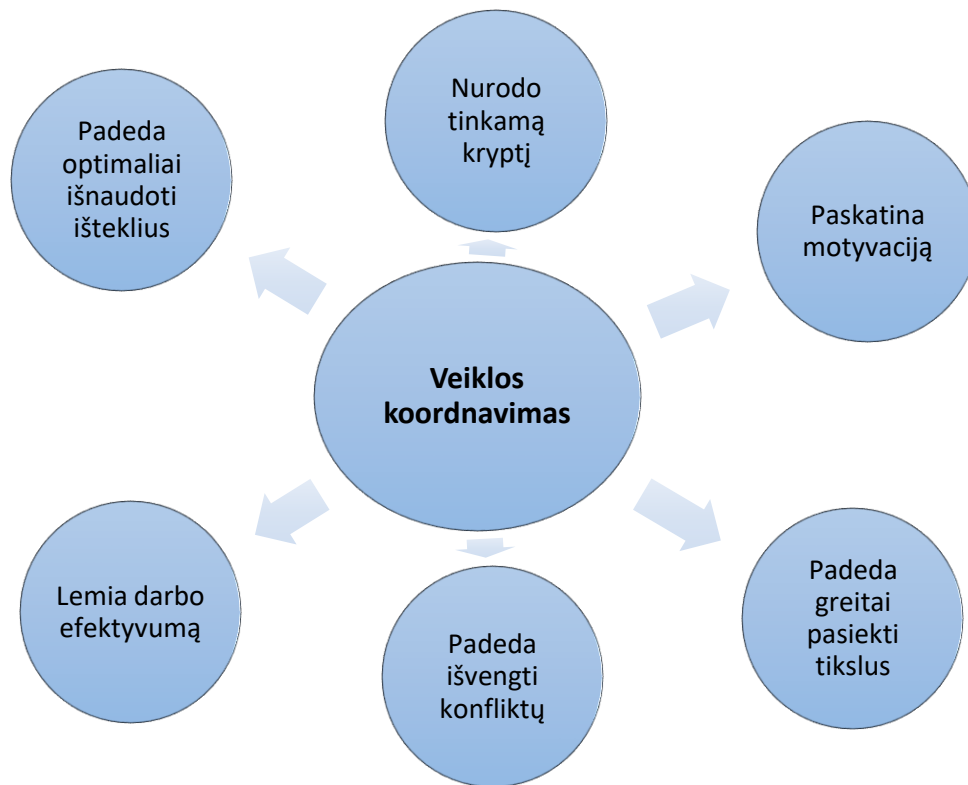
Veiklos koordinavimo poreikis kyla tuomet, kai atskiri organizacijos padaliniai ar pavieniai darbuotojai turi skirtingą viziją, kaip pasiekti tikslą (Osifo, 2012). R. Vanagas, J. Stankevič (2014) nurodo priežastis, dėl kurių reikia koordinuoti organizacijų darbą:

- Darbo pasidalijimas ir specializacija;
- Individualūs darbuotojų požiūrių skirtumai, trukdantys rasti sprendimų suderinamumą, darbo metodus, stilius ar laiką;
- Personalo santykiai, kai bendraujama tarp darbuotojų ir vadovų neveiksmingas: nepakankamas; grįžtamojo ryšio nebuvimas;
- Riboto išteklių paskirstymo problemos, kai skirtingi departamentai turi dalintis tuos pačius išteklius tuo pačiu metu arba savo ruožtu, siekiant juos efektyviau panaudoti.

Autoriai teigia, kad šių priežasčių nustatymas ir efektyvus jų panaudojimas organizacijos valdyme lemia geresnius rezultatus.

D. Strode, B. Hope ir kt. (2012) nurodo, kad efektyvus organizacijos darbo koordinavimas – tai koordinavimo būseną, kai visa komanda turi išsamų supratimą apie darbo tikslą, prioritetus, kas vyksta ir kada, ką jie, kaip individai, turi daryti, kiekvienas dera su kitais komandos nariais. Taigi veiklos koordinavimas užtikrina sklandų organizacijos darbą.

B. Guido, L. Van der Torre (2005), analizavę koordinavimą organizacijoje, pateikia veiklos koordinavimo poveikį organizacijai, pavaizduotą 1 paveiksle.



1. pav. Koordinavimo poveikis organizacijoje.
Šaltinis: B. Guido, L. Van der Torre, 2005.

S. Sauda (2016) teigia, kad koordinavimas yra labai svarbus procesas bet kurioje organizacijoje. Tai suteikia veiksmų vieningumą ir sujungia skirtingas organizacijos veiklas, kad būtų pasiekti tikslai ir uždaviniai. Galima teigti, kad organizacijos veiklos efektyvumą lemia veiksmų koordinavimas (Galkienė, Dudzinskienė, 2004).

A. Kleinbaum, T. Stuart, M. Tushman (2008), analizavę koordinavimo proceso ypatumus, išskiria svarbiausius koordinavimo bruožus:

- Koordinavimas – nuolatinis ir dinamiškas procesas. Nuolatinis, nes pasiekiamas atliekant skirtingas funkcijas. Dinamiškas, nes funkcijos gali keistis atsižvelgiant į darbo etapą.
- Koordinavimas pabrėžia pastangų vieningumą. Tai apima įvairių funkcijų organizacijoje atlikimo laiko ir būdo nustatymą. Tai leidžia asmenims integruotis į bendrą procesą.
- Koordinavimas – kiekvieno organizacijos vadovo pareigybė funkcija.

Koordinavimas siejamas su vadybinėmis funkcijomis. S. Marume1, E. Jaricha (2016), tyrinėję veiklos koordinavimo procesą organizacijoje, nurodo, kad veiklos koordinavimas – tai lyg paslėptas elementas, jungiantis visas kitas vadybines funkcijas. Jis reikalingas kiekvienoje funkcijoje ir kiekviename etape. R. Vanagas, J. Stankevič (2014) rašo, kad platesniu požiūriu, koordinavimas yra universali funkcija, nes jis priklauso bendroms valdymo funkcijoms (planavimui, organizavimui,

vadovavimui, kontrolei, motyvacijai ir kt). C. Osifo (2012) pažymi, kad koordinavimas yra planavimo dalis, nes jis nurodo, ką įtraukti į gerą planą ir kaip jį vykdyti. Autorius pažymi, kad koordinavimas taip pat yra organizacinio darbo dalis, nes grupuojant ir skirstant įvairius veiksmus sukuriamas darbuotojų veiklos koordinavimas. Koordinavimas taip pat yra personalo dalis, nes jame nurodoma, kas bus personalas ir koks yra racionalumas vadovavimas. D. Strode, B. Hope ir kt. (2012) teigia, kad koordinavimas taip pat siejamas su organizavimo vadybine funkcija. Autoriai jį apibūdina, kaip organizavimo proceso elementą, kurio metu atskirų skyrių veikla jungiama į visumą, kontroliuojant šio jungimosi vyksmą ir efektingumą. Taigi norint pasiekti organizacijos tikslus, reikia koordinuoti faktinį ir standartinį darbą. O tai – koordinavimas per kontrolę (Osifo, 2012).

T. Dingsoyr, N. Moe1, E. Seim (2018) remdamiesi H. Mincberg (1989), pateikia pagrindinius veiklos koordinavimo mechanizmus: tiesioginę priežiūrą, abipusį derinimą, darbo rezultatų, įgūdžių ir normų standartizavimą. *Tiesioginės priežiūros* koordinavimo metu vykdomi vadovo nurodymai. Vienas asmuo atsakingas už darbo veiklos koordinavimą, užduočių davimą tiems, kas turi atlikti darbus (Dingsoyr, Moe1, Seim, 2018). Taikant šį koordinavimo mechanizmą, veiklos koordinacija pasiekama vienam asmeniui prisiimant atsakomybę už kitų darbą (Jacobson, Pousette, 1999). *Abipusio derinimo darbo koordinavimą* įgalina neformalus ryšys tarp žmonių, dirbančių tarpusavyje priklausomus darbus (Osifo, 2012), kitaip tariant, kai darbuotojai patys prisitaiko vienas prie kito tol, kol vyksta darbas (Dingsoyr, Moe1, Seim, 2018). *Darbo rezultatų, įgūdžių ir normų standartizavimas*, nurodant darbo turinį taisyklėse ar tvarkoje, kurių reikia laikytis. Koordinavimas vyksta prieš pradėdant veiklą. Šie įvairūs mechanizmai iš anksto suplanuoti ir standartizuoti (Jacobson, Pousette, 1999).

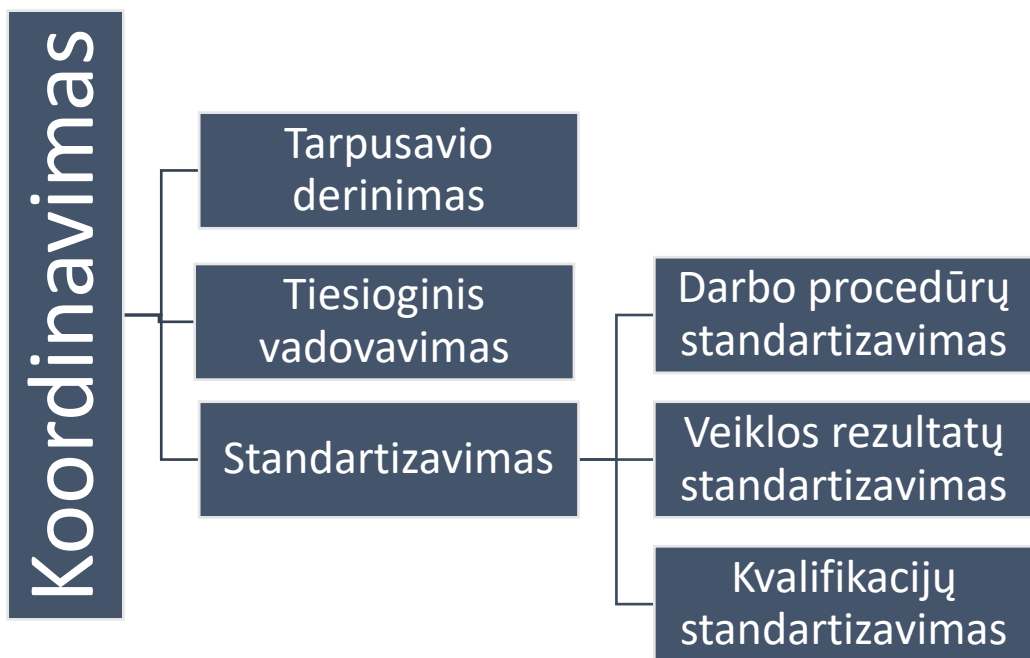
A. Šeibokienė (2002) išskiria panašius veiklos koordinavimo būdus:

1. *Tarpusavio derinimas* - tai asmeninis susitarimas (suderinimas), nesant jokių standartizuotų, formalių procedūrų. Asmenys prisitaiko vienas prie kito, kad galėtų vykdyti sklandų ir efektyvų darbo procesą. Tai geriausias būdas komunikuoti ir derinti savo veiksmus, jei abu partneriai suinteresuoti bendru veiklos rezultatu.
2. *Tiesioginis vadovavimas* - tai vieno asmens tiesioginių nurodymų teikimo kitiems mechanizmas. Valdymo prasme – tai autoritarinis veiksmas, tačiau labai paplitęs, ypač mažose jaunose organizacijose, kur yra vienas vadovas ir daug pavaldinių. Be to, kai kurioms specifinėms situacijoms ir problemoms spręsti tai gali būti efektyvus veiksmas.
3. *Standartizavimas*:
 - Darbo procedūrų standartizavimas. Paprastai vadovaujamosi technokultūros specialistų parengtais darbų aprašymais, technologinėmis schemomis ir kitais darbo procesą

reglamentuojančiais dokumentais. Vakarų šalių (Lietuvoje taip pat) įmonėse paplitęs darbų organizavimo aprašymas.

- Veiklos rezultatų standartizavimas. Tai nėra griežtas reglamentavimas, kaip padaryti, bet nusakymas, ką reikia padaryti: formuluojama užduotis ir nurodomas galutinis struktūrinio vieneto ar žmogaus veiklos rezultatas, o kaip tai turi būti padaryta, - jau struktūros uždavinys.
- Kvalifikacijų standartizavimas. Tuo apibrėžiamas būtinas darbuotojų žinių ir įgūdžių lygis. Dažniausiai tai atliekama ne pačioje organizacijoje, o už jos ribų, rengiant specialistą bei organizuojant jo įvertinimą ir atranką prieš priimant į darbą.
- Normų standartizavimas. Tai reiškia, kad organizacijoje nusistovėjusi normų ir vertybių sistema lemia bendrus veiksmus, tam tikrą elgesio standartą. Darbuotojai, vadovaudamiesi šiomis normomis, taip pat gali pasiekti tam tikro savo veiklos koordinavimo.

Koordinavimo mechanizmų schema pavaizduota 2 paveiksle.



2 pav. Koordinavimo mechanizmų schema.
Šaltinis: darbo autorė, remiantis A. Šeibokiene, 2002.

G. Marcinkevičius, R. Rauleckas (2016), tyrinėję koordinavimo poreikį organizacijoje, teigia, kad koordinavimas išplaukia iš darbo pasidalijimo ir specializacijos: kuo didesnė specializacija, tuo koordinavimo poreikis didesnis. Autoriai išskiria bendruosius koordinavimo mechanizmus viešajame valdyme - hierarchija, rinka ir tinklai, įvairias koordinavimo rūšis - vidinį organizacinį ir išorinį tarporganizacinį, pozityvų ir negatyvų, vertikalų ir horizontalų koordinavimą.

Vidinis koordinavimas susijęs su asmenimis, dirbančiais organizacijoje. Jis taip pat žinomas kaip funkcinis koordinavimas (Marcinkevičius, Rauleckas, 2016). *Išorinis koordinavimas* susijęs su įvairių organizacinių vienetų veiklos koordinavimu, jis taip pat žinomas kaip struktūrinis koordinavimas (Marume1, Jaricha, 2016). *Pozityvų koordinavimą*, kaip abipusį palaikymą apibūdina D. Braun (2008), B. G. Peters (2018), remdamiesi F. Sharpf (1994). Autoriai rašo, kad teigiamo koordinavimo metu organizacijoje siekiama ne tik išvengti konfliktų, bendradarbiaujant rasti sprendimus, kurie būtų naudingi visoje organizacijoje dalyvaujantiems nariams ir klientams. Tuo tarpu *neigiama koordinavimo* rūšis – pozityviam kordinavimui (B. G. Peters (2018)). C. Isac, L. Voichita, A. J. Guta (2009) nurodo, kad *vertikalus koordinavimas* – atskiria veiklos koordinavimo darbą nuo pačios veiklos. Autoriai rašo, kad siekiant organizacijos tikslų ir efektyvaus bei sėkmingo įmonės darbo reikia organizuoti bei koordinuoti jos sričių, padalinių ir darbuotojų veiklą, vadovauti nustatant pavaldinių pareigas, planuojant, organizuojant ir kontroliuojant visas organizacijos struktūras bei grandis. Todėl vertikaliai organizaciniam koordinavimui būdinga hierarchija, nes nurodymai teka iš viršaus į apačią (Osifo, 2012). Tuo tarpu *horizontalaus koordinavimo* metu organizacinė struktūra tampa decentralizuota, lygi, darbuotojams suteikiama daugiau atsakomybės už jų atliekamas užduotis (Braun, 2008).

T. Dingsoyr, N. B. Moe1 ir kt. (2018), remdamiesi P. Dietrich, J. Kujala ir kt. (2013), išskiria pagrindinius organizacijų koordinavimo būdus: asmeninis, beasmenis, grupinis. Autoriai teigia, kad taikant *asmeninį koordinavimo būdą*, darbuotojai atlieka individualų vaidmenį, o koordinavimas vyksta kaip grįžtamasis ryšys abipusiai koreguojant gaunamą pirminę informaciją. Kadangi veiklos koordinavimas ir komunikacija tarpusavyje susiję procesai, nes efektyviam tikslų įgyvendinimui būtina tvirta vidinės komunikacijos stuktūra, suderinta su koordinavimo stuktūra (Boella, Torre, 2005), *asmeninio koordinavimo* metu komunikacija vyksta vertikali ir horizontali (Marume1, Jaricha, 2016). A. Virbalienė (2011) rašo, kad vertikali komunikacija tai vadovybės nurodymai ir instrukcijos perduodamos darbuotojams raštu, žodžiu ar bet kuriuo kitu kanalu. Autorė pabrėžia, kad vertikaloje komunikacijoje informacija keliauja organizacijos grandine žemyn. Informacijos srautas prasideda nuo aukščiausio lygio, po to keliauja žemyn per valdymo lygius, kol pasiekia eilinius darbuotojus. Minėta autorė teigia, kad horizontali komunikacija vyksta tarp hierarchinio lygio darbuotojų arba padalinių. Horizontali komunikacija paprastai neatsiejama nuo organizacijos darbo srauto ir atsiranda tarp darbo grupės narių, tarp kelių darbo grupių, skirtingų grandžių dalių, to paties lygio vadovų. Šios komunikacijos tikslas sudaryti tiesioginę organizacijos koordinavimo ir problemų sprendimo kanalą.

A. Virbalienė (2011), cituodama V. Ivaškiene, B. Martinkų (2010), išskiria užduočių koordinavimą, kaip vieną pagrindinių komunikacijos funkcijų. Autoriai teigia, kad užduočių koordinavimas – siekimas bendrų organizacijos tikslų, atskiri padaliniai turi derinti ir koordinuoti

savo veiklą, keistis informacija. Todėl taikant horizontalią komunikaciją palengvėja bendradarbiavimas, darbuotojams lengviau keistis informacija, padeda spręsti problemas ir įveikti konfliktus tarp bendradarbių. Toks komunikavimas padeda organizacijai siekti bendrų ir sėkmingų bendrų tikslų (Baršauskienė, Ivaškevičienė, 2007).

Anot A. Ostdahl (2017) *beasmenis koordinavimo būdas* susijęs su viskuo, kas susiję su programavimu, administraciniu koordinavimu ir techninėmis priemonėmis. Taikant šį būdą mažai naudojamas žodinis bendravimas. Beasmenio koordinavimo metu naudojamos funkcijų ataskaitos ir dokumentai, duomenys, naudojamos bendros duomenų bazės, planai, IT priemonės. Beasmenis koordinavimo būdas palengvina įvairius derinimo klausimus. Minėtas autorius teigia, kad beasmenis koordinavimo būdas grindžiamas standartizavimo mechanizmu, kuris apima tris jau minėtus aspektus.

Grupinį koordinavimo būdą, susijusį su dideliais projektais, kai reikia koordinuoti kelias komandas įvardija A. Ostdahl (2017). Autorius teigia, kad šis būdas atpažįstamas naudojant tarpusavio suderinimo mechanizmus grupėse, komandose, dažniausiai per įvairius susitikimus. Taikant grupinį koordinavimo būdą koordinavimas vyksta grįžtamuoju būdu, kaip ir asmeniniame koordinavime. Tačiau šis koordinavimo būdas, anot B. Elman (2018), vyksta pagal tvarkaraštį arba neplanuotus personalo ar komiteto posėdžius. Anot autoriaus, grupinis koordinavimo būdas yra priešingas beasmeniam koordinavimo būdai, nes jis labiau socialinis, pasižymi aukštu abipusio pritaikymo lygiu, pagrįstu grįžtamuoju ryšiu, profesionalumu ir darbo savarankiškumu. Taigi egzistuoja įvairūs veiklos koordinavimo mechanizmai ir būdai. Atsižvelgiant į situaciją, jie taikomi susidūrusi su kai kurių sudėtingų užduočių atlikimu, kai susiduriama su dviem klausimais: kaip paskirstyti darbą ir kaip suderinti pastangas tam darbui atlikti (Elman, 2018).

Apibendinant galima teigti, kad veiklos koordinavimas yra procesas, kurio metu sujungiami ir integruojami skirtingi padaliniai ir darbuotojai, užtikrinamas veiksmų vieningumas, siekiant įgyvendinti organizacijos tikslus. Veiklos koordinavimas siejamas su vadybinėmis funkcijomis, nes koordinuojant suderinami planai, organizuojant skirstomos užduotys pavaldiniams, vadovaujant daromas poveikis darbuotojų veikloms, koordinuojant kontroliuojama suderintų planų vykdymas. Išskiriamos įvairios veiklos koordinavimo rūšys (vidinis organizacinis, išorinis tarporganizacinis, pozityvus, negatyvus, vertikalus ir horizontalus), taip pat pagrindiniai organizacijų koordinavimo būdai (asmeninis, beasmenis, grupinis), koordinavimo mechanizmai (tarpusavio derinimas, tiesioginis vadovavimas, standartizavimas), kuriuos organizacijos vadovams taikant, kiekvienas darbuotojas tampa komandos narys, žinantis, ką kiekvienas turi daryti, taip suvienijami visi padaliniai ir sėkmingai siekiama iškeltų organizacijos tikslų.

1. 2 Ikimokyklinio ugdymo mokytojo profesinė veikla

Valstybinio audito ataskaitoje (2018) rašoma, kad aukštos kokybės ankstyvasis ugdymas ir priežiūra yra veiksmingos ir teisingos švietimo sistemos pagrindas. Taip vaikai pasirengia pradiniam ugdymui ir pasiekia geresnių mokymosi rezultatų visose paskesnėse švietimo pakopose. M. Vandebroek, K. Lenaerts, M. Beblavy (2018) teigia, kad dalyvavimas aukšto lygio ikimokyklinio ugdymo įstaigose yra esminis vaikų vystymosi žingsnis, nes tai yra pagrindas būsimam augimui ir mokymuisi. Pasak H. Morgan (2019), ikimokyklinis ugdymas lemia teigiamus rezultatus atsirandančius vėliau vaikų gyvenime. Tai yra kritinis mokymosi ir tobulėjimo laikas, suteikiantis pagrindą ateities progresui. *Švietimo ir mokymo stebėsenoje* (2018), taip pat pabrėžiama ikimokyklinio ugdymo svarba. Ten rašoma, kad kokybiškas ankstyvasis vaikų ugdymas yra naudingas vaikų kognityvinių įgūdžių tobulinimui, kalbos ugdymui, akademiniams pasiekimams, socialiniams ir emociniams įgūdžiams. Jo poveikis tęsiasi vėlesniame vaikystės, paauglystės ir suaugusiųjų gyvenime. Minėtame leidinyje pabrėžiama, kad aukštos kokybės ikimokyklinį ugdymą užtikrina darbuotojų kvalifikacija, profesinis tobulėjimas ir mokymo praktika. Taigi galima teigti, kad nuo ikimokyklinio ugdymo pedagogo profesinės veiklos sėkmės priklauso vaikų ugdymo kokybė (Smilgienė, Masiliauskienė, 2011).

M. Briedis, N. Bankauskienė, B. Bogdanavičienė ir kt. (2007) teigia, kad mokytojas yra svarbiausias asmuo siekiant švietimo kokybės. Nuo mokytojų pastangų daugiau nei nuo kitų veiksmų priklauso ugdymo rezultatai. B. Šilėnienė, N. Pakėnė (2016) rašo, kad pedagogo atsidavimui ir nusiteikimui siekti sėkmės profesinėje veikloje turėtų būti teikiama ypatinga reikšmė. Autorės, remdamosios O. Monkevičiene (1995) pažymi, jog net ir tinkamai įrengta ir visomis ugdymo priemonėmis aprūpinta ikimokyklinio ugdymo įstaiga gerai neatliks savo socialinių, kultūrinių ir pedagoginių funkcijų, jei neturės tinkamų ikimokyklinio ugdymo specialistų. Taigi, ikimokyklinio ugdymo pedagogo įtaka, turi didelę reikšmę ankstyvajame amžiuje formuojant asmenybę (Conelly, 2012).

S. Kovienė (2016) pabrėžia, kad ikimokyklinio ir priešmokyklinio ugdymo svarba yra didžiulė, todėl šiems pedagogams tenka itin didelė atsakomybė, reikalingas labai platus ne tik profesinis, bet ir teorinis, fundamentalus bei filosofinis išsilavinimas, padėsiantis kūrybiškai taikyti įgytas žinias, specifinių gebėjimų turėjimas. Autorė rašo, kad tai užtikrina ikimokyklinio ir priešmokyklinio ugdymo pedagogų ugdymas. Kadangi vaikų ugdymas yra unikalus, jis reikalauja specialaus pasirengimo, teigia J. Blank (2010).

Lietuvoje ikimokyklinio ir priešmokyklinio ugdymo pedagogus rengia universitetai ir kolegijos. *Lietuvos Respublikos švietimo ir mokslo ministro įsakyme* Nr. V-774 (2014) rašoma, atitinkamas

ikimokyklinio, priešmokyklinio ugdymo programas gali vykdyti asmenys, įgiję išsilavinimą/specialybę ar baigę studijų programą, nurodytą 1 ir 2 lentelėse:

1 lentelė. Ikimokyklinio ir priešmokyklinio ugdymo mokytojų reikalavimai

Eil. Nr.	Ugdymo programa	Reikalavimai
1	Ikimokyklinis ugdymas	Baigta ikimokyklinio ugdymo mokytojų rengimo programa.
2	Priešmokyklinis ugdymas	Baigta ikimokyklinio ir (ar) pradinio ugdymo mokytojų rengimo programa ir Lietuvos Respublikos švietimo ir mokslo ministro nustatyta tvarka išklausti 40 valandų darbo priešmokyklinėje grupėje kursai arba studijų metu išklausti atitinkami dalykai.

2 lentelė ikimokyklinio ir priešmokyklinio ugdymo mokytojų kvalifikacija programoms

Ugdymo programa	Kvalifikacija		
	Studijų kryptis	Krypties šaka	Kvalifikacinis laipsnis
Ikimokyklinis ugdymas	Pedagogika	Ikimokyklinio ugdymo pedagogika	Pedagogikos krypties (šakos)
Priešmokyklinis ugdymas	Pedagogika	Ikimokyklinio ugdymo pedagogika	Pedagogikos krypties (šakos)

Švietimo sektoriaus kvalifikacijų tyrimo ataskaitoje (2018) remiantis Lietuvos Respublikos švietimo ir mokslo ministro įsakymu Nr. V-1485 (2011), nurodomi kvalifikaciniai reikalavimai mokytojams, dirbantiems pagal ikimokyklinio, priešmokyklinio, neformaliojo vaikų švietimo, pradinio, pagrindinio, vidurinio, specialiojo ugdymo ir profesinio mokymo programas. Pagal šiuos reikalavimus dirbti mokytoju pagal ikimokyklinio, priešmokyklinio, bendrojo ugdymo ir formalųjį švietimą papildančio ugdymo programas gali asmuo, įgijęs aukštąjį (aukštesnįjį, įgytą iki 2009 metų, ar specialųjį vidurinį, įgytą iki 1995 metų) išsilavinimą, turintis pedagogo kvalifikaciją (neturintis jos privalo įgyti per 2 metus nuo darbo mokytoju pradžios) ir baigęs mokomąjį dalyką/sritį atitinkančias programas. Nuo 2018 m. auklėtojo pareigybė pervadinama į ikimokyklinio ugdymo mokytojo pareigybę, vadovaujantis Lietuvos Respublikos valstybės ir savivaldybių įstaigų darbuotojų apmokėjimo įstatymo Nr. XIII-1395, 5 priedo pakeitimo įstatymo, patvirtinto 2018 m. birželio 29 d. Nr. XIII – 1395.

Lietuvos Respublikos švietimo ir mokslo ministro įsakyme Nr. ISAK-2249 (2005) pateiktas pavyzdinis auklėtojo pareigybės aprašymas. Jame teigiama, kad auklėtojas – asmuo, ugdomas vaikus nuo vienerių iki penkerių/šešerių metų pagal ikimokyklinio ugdymo programą. Lietuvos Respublikos švietimo įstatyme, Nr. V-1485, 7 str. (2011) nurodoma, kad ikimokyklinio ugdymo programą, parengtą pagal švietimo ir mokslo ministro patvirtintus ikimokyklinio ugdymo programų kriterijus, vykdo ikimokyklinio ugdymo, bendrojo ugdymo mokykla, laisvasis mokytojas ar kitas švietimo teikėjas. Švietimo problemos analizėje (2015) rašoma, kad ikimokyklinio ugdymo programą rengia mokyklos komanda, darbo grupė. Ten teigiama, kad prieš rengdami programą vadovai ir mokytojai, dirbantys pagal ikimokyklinio ugdymo programą, švietimo pagalbos specialistai ištiria lankančių vaikų bei šeimų poreikius ir į juos atsižvelgia. Lietuvos Respublikos švietimo ir mokslo ministro įsakyme Nr. ISAK-627 (2005) nurodoma, kad ikimokyklinio ugdymo programoje ugdymo turinys, metodai ir priemonės, turi padėti įgyvendinti išsikeltus uždavinius ir aprėpti visų vaikui reikalingų kompetencijų (socialinės, komunikavimo, pažinimo, sveikatos saugojimo, meninės) ugdymą. Ugdymo turinys išdėstomas pagal kompetencijas arba pasirinktą pedagoginę sistemą, projektus arba temas ir pan. Numatomi ugdymo metodai ir ugdymo priemonės reikalingos ugdymo turiniui įgyvendinti. Valstybinio audito ataskaitoje (2018) nurodoma, kad Švietimo ir mokslo ministerija formuoja valstybinę ikimokyklinio ugdymo politiką, o savivaldybės organizuoja ikimokyklinį ugdymą, formuoja ikimokyklinio ugdymo programą vykdančių įstaigų tinklą, nes tai yra savivaldybių savarankiška funkcija. Taigi įstaigos teikia ikimokyklinio ugdymo paslaugas, o ikimokyklinio ugdymo pedagogas siekia įgyvendinti ikimokyklinio ugdymo programos tikslus.

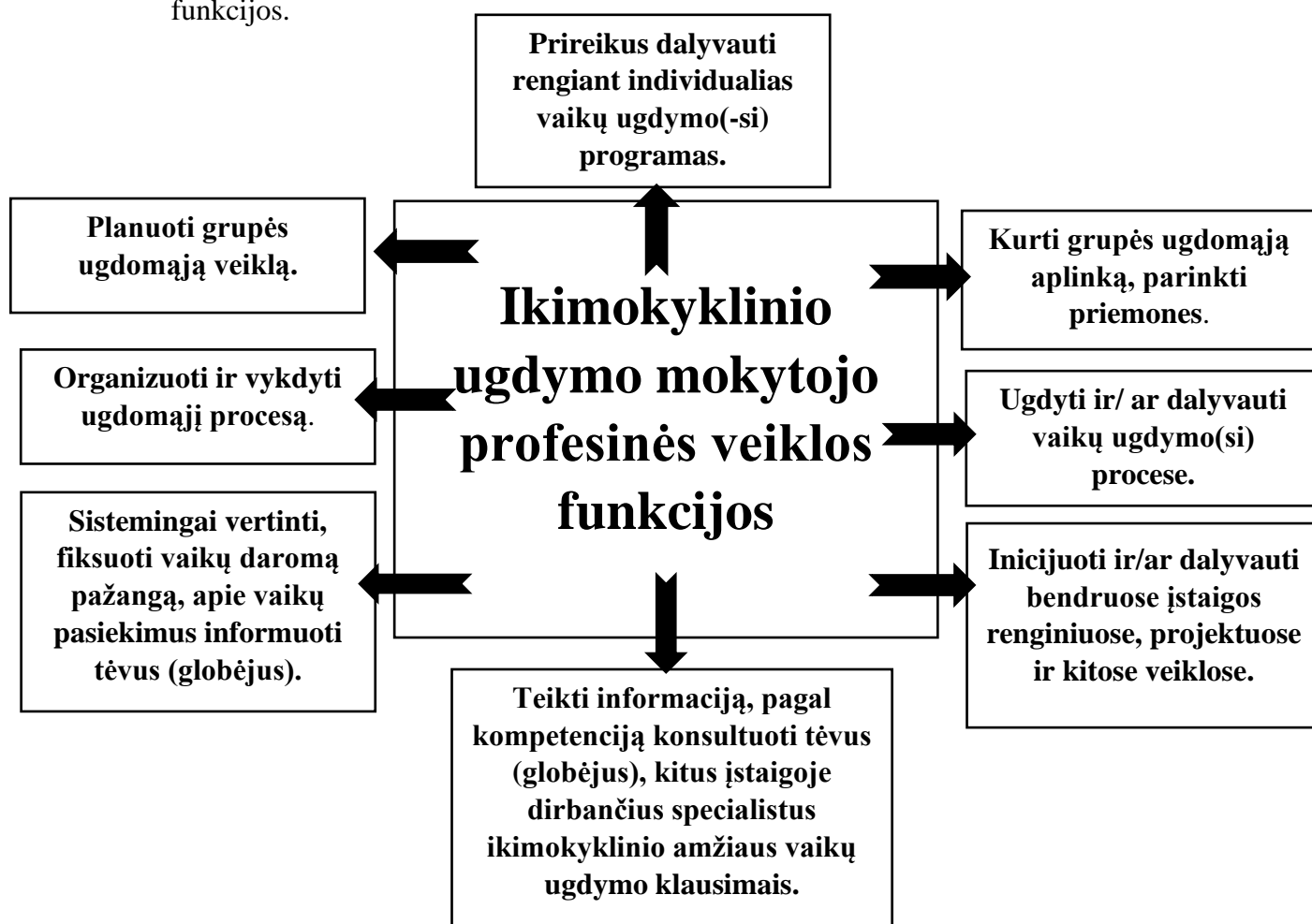
Švietimo problemos analizėje (2013) pabrėžiama, kad mokytojui nebeužtenka tik gerai išmanyti savo sritį. Jis yra informacijos perteikėjas, konsultantas, socialinis pedagogas, lyderis ir vyresnysis draugas, tyrėjas, bendradarbiaujantis kolega, novatorius, mokymo(si) proceso organizatorius ir katalizatorius. Norint tapti ir išlikti tokia įvairialype asmenybe, nepakanka tik studijų metu įgyti specialiųjų dalykinių žinių. Į ugdymo tikslus reikia įtraukti savarankiškumo, probleminio ir kritinio mąstymo ugdymą(si), socialinės kompetencijos plėtojimą, gebėjimo kelti problemas ir jas spręsti, planuoti laiką, analizuoti ir vertinti įvairias situacijas ir t. t

Pavyzdiniame auklėtojo pareigybės aprašyme (2005) nurodomi principai, kuriuos taiko ikimokyklinio ugdymo pedagogas:

- visuminis ugdymas – atsižvelgiama į vaiko raidos, vaikų kultūros dėsninumus ir siekiama visų vaiko galių plėtotės, tikslingai ugdomos vaiko vertybinės nuostatos, jausmai, mąstymas ir elgsena;

- individualizavimas – ugdymas grindžiamas kiekvieno vaiko asmenybės pažinimu, ugdymo(si) poreikių pripažinimu, numatant veiklas ir sudarant sąlygas kiekvienam vaikui ugdytis ir tobulėti;
- tęstinumas – tęsiamas šeimoje pradėtas pozityvus vaiko ugdymas;
- dermė – derinami šeimos ir įstaigos interesai, lūkesčiai dėl vaikų pasiekimų, ugdymo(si) būdų, rūpinamasi šeimos švietimu.

Pavyzdiniame auklėtojo pareigybės aprašyme (2005) numatomi auklėtojo taikomi minėti ugdymo principai, teisės, atsakomybė, auklėtojo funkcijos. 3 paveiksle vaizduojamos reglamentuotos auklėtojo, įgyvendinančio ikimokyklinio ugdymo programą, profesinės veiklos funkcijos.



3 pav. Ikimokyklinio ugdymo mokytojo profesinės veiklos funkcijos.

Šaltinis: sudarytas darbo autorės remiantis *pavyzdiniu auklėtojo pareigybės aprašymu (2005)*.

Remdamosios minėtu pareigybės aprašymu, ikimokyklinio ugdymo įstaigos parengia savo įstaigos ikimokyklinio ugdymo mokytojų pareigybės aprašus. Tačiau dėl sparčiai vystančių pokyčių tiek organizacijos viduje, tiek išorinėje aplinkoje pareigybių aprašymai turi būti nuolat tobulinami ir

papildomi (Braslauskienė, Norvilienė, 2014). *Ikimokyklinio ir priešmokyklinio ugdymo pedagogo rengimo standarte* (2008) Pateikiamas trumpas profesinės veiklos aprašymas:

- Asmuo, baigęs standarto reglamentuojamą ikimokyklinio ir priešmokyklinio ugdymo pedagogo studijų programą, įgyja profesinių kompetencijų šiose veiklos srityse: vaiko pažinimas ir individualumo pripažinimas; ugdymo turinio modeliavimas; profesinės kompetencijos tobulinimas.
- Ikimokyklinio ir priešmokyklinio ugdymo pedagogas dirba visose ikimokyklinio ir priešmokyklinio ugdymo programose teikiančiose švietimo įstaigose su vaikais nuo gimimo iki 6 metų amžiaus.
- Ikimokyklinio ir priešmokyklinio ugdymo pedagogas atpažįsta bendruosius ir individualiuosius vaiko raidos ypatumus, išsiaiškina esminius ikimokyklinio ir priešmokyklinio amžiaus vaiko poreikius ir individualizuoja jų tenkinimo būdus, interaktyvios pedagoginės sąveikos procese planuoja, organizuoja vaikų veiklą, kuria vaiko fizines bei psichines galias stimuliuojančią aplinką, įtraukia šeimą į aktyvią ir rezultatyvią pedagoginę sąveiką.
- Sėkmingą ikimokyklinio ir priešmokyklinio ugdymo pedagogo darbą lems šios asmeninės savybės: komunikabilumas, kūrybingumas, greita orientacija, kruopštumas, sąžiningumas, darbštumas, pareigingumas, dėmesingumas, optimizmas, humaniškumas.
- Ikimokyklinio ir priešmokyklinio ugdymo pedagogo tikslas – padėti šeimai ugdyti ikimokyklinio ir priešmokyklinio amžiaus vaiką.

Šiame aprašyme nurodomi sėkmingam ikimokyklinio ir priešmokyklinio ugdymo pedagogo darbui reikalingi bendrieji gebėjimai: atsakingumas; organizuotumas; kūrybiškumas; savarankiškumas priimant sprendimus; kolektyvinis darbas; taktiškumas; tolerantiškumas; matematinis raštingumas; kompiuterinis raštingumas. Baigiamasis kvalifikacijos vertinimas: ikimokyklinio ir priešmokyklinio amžiaus vaikų pedagogo kvalifikacija suteikiama studentui, baigusiam visą studijų programą, įgijusiam Standarte apibrėžtas kompetencijas ir gavusiam teigiamą baigiamąjį kvalifikacijos įvertinimą, vadovaujantis Standarte įvardytais kompetencijų vertinimo kriterijais tikrinamos ir įvertinamos: studijų procese – visos Standarte apibrėžtos kompetencijos; baigiamojo kvalifikacijos vertinimo metu – pasirinktos kompetencijos. Baigiamojo kvalifikacijos vertinimo organizavimą ir vykdymą, dokumentų išdavimą reglamentuoja Lietuvos Respublikos švietimo ir mokslo ministerija. Taigi, kaip teigia L. V. Navickienė (2013) pedagogo asmenybė, jo vertybės ir kompetencijos turi lemiamos įtakos ugdant žmogų, perteikiant jam ne tik naujas žinias, formuojant gebėjimus ar įgūdžius, bet ir puoselėjant jo žmogiškąsias vertybes.

Ikimokyklinio ir priešmokyklinio ugdymo pedagogo rengimo standarte (2008) aprašomos ikimokyklinio ir priešmokyklinio ugdymo pedagogo veiklos sritys, kompetencijos. Jos pateikiamos 3 lentelėje.

3 lentelė. Ikimokyklinio ir priešmokyklinio ugdymo pedagogo veiklos sritys, kompetencijos

Veiklos sritys	Kompetencijos
1. Vaiko pažinimas ir individualumo pripažinimas	1.1. Atpažinti bendruosius ir individualiuosius vaiko raidos ypatumus . 1.2. Nustatyti esminius ikimokyklinio ir priešmokyklinio amžiaus vaiko poreikius ir individualizuoti jų tenkinimo būdus . 1.3. Atpažinti sergantį vaiką, suteikti pirmąją pagalbą.
2. Ugdymo turinio modeliavimas	2.1. Individualizuoti ir integruoti ugdymo turinį 2.2. Interaktyvios pedagoginės sąveikos procese planuoti, organizuoti, vertinti, analizuoti, dokumentuoti vaikų veiklą. 2.3. Kurti vaiko fizines ir psichines galias stimuliuojančią aplinką. 2.4. Įtraukti šeimą į aktyvią pedagoginę sąveiką.
3. Profesinės kompetencijos tobulinimas	3.1. Reflektuoti ir mokytis mokyti visą gyvenimą. 3.2. Naudoti informacinės komunikacijos priemones. 3.3. Taisyklingai vartoti gimtąją kalbą realioje ir virtualioje profesinėje veikloje.

Apibūdinant pedagogo veiklą R. Braslauskienė, A. Norvilienė (2014) išskiria šiuos pedagogo veiklos aspektus: planuoja veiklą, nustato poreikius ir rezultatus, formuluoja tikslus, sudaro veiklos planus, planuoja ir derina ugdomąją veiklą, dalyvauja ikimokyklinio ugdymo įstaigos misijos, vizijos, veiklos planavimo procese, kuria projektus, organizuoja pedagogų ir ugdytinių veiklą, organizuoja šventes ir edukacinius renginius, kuria ugdymosi aplinkas, priemones, pasirenka metodus, bendrauja ir bendradarbiauja su tėvais ir kitais specialistais, priima sprendimus ir kt., tarp vaikų derina prieštaravimus, valdo konfliktus, moko vaikus konstruktyviai susitarti, vadovauja pedagogų ir vaikų ugdymo(si) veiklai, motyvuoja vaikų ugdymą(si), suburia pedagogus ir kitus specialistus bendrai veiklai, vadovauja tėvų susirinkimams, nuolat stebi ugdytinius, juos vertina, taip pat analizuoja ir vertina savo profesinę veiklą.

Taigi, kaip teigia K. Trakšėlys, D. Martišauskienė (2011), pedagogo profesija apima ir tuos darbus, kuriuos galima būtų vadinti vadybininko darbais: mokytojas turi tirti mokinių ugdymosi poreikius, numatyti ugdymo tikslus, suplanuoti ir organizuoti jų įgyvendinimą, apmąstyti, kokius

ištekliai tam reikėtų pasitelkti, kokias organizacines galimybes panaudoti, plėtoti andragoginę veiklą (tėvų švietimas).

Apibendrinant galima teigti, kad ikimokyklinis ugdymas svarbus, lemiantis sėkmingus mokymosi rezultatus, asmeninį tobulėjimą ateityje. Pabrėžiama ugdymo kokybė, kurios poveikis tęsiasi ir vėlesniame amžiuje. Akcentuojama, kad pedagogo veikla - vienas svarbiausių kokybišką ugdymą(si) lemiančių veiksnių. Nuo mokytojo profesinės veiklos priklauso ugdymo tikslų įgyvendinimas, todėl jo vaidmuo itin reikšmingas. Svarbus tinkamas pedagogo profesinis pasirengimas. Ikimokyklinio ugdymo pedagogo profesinę veiklą reglamentuoja įvairūs dokumentai: Lietuvos Respublikos švietimo įstatymas (2011), Pavyzdinis auklėtojo pareigybės aprašymas (2005), Ikimokyklinio ir priešmokyklinio ugdymo pedagogo rengimo standartas (2008) ir kt. . Dėl nuolat vykstančių pokyčių aplinkoje kito ikimokyklinio ugdymo pedagogo pareigybės pavadinimas (iš auklėtojo į ikimokyklinio ugdymo mokytoją), taip pat pedagogas suvokiamas ne tik kaip vaikų ugdytojas, bet ir aktyvus ikimokyklinio ugdymo įstaigos bendruomenės narys. Dirbdamas šį darbą, ikimokyklinio ugdymo mokytojas, kartu su įstaigos komanda rengia ikimokyklinio ugdymo programą, atitinkančią lankančių vaikų poreikius ir gebėjimus ir kt, turi laikytis įvairių ugdymo principų, atlikti daug skirtingų funkcijų, taikyti mokymo diferencijuotus mokymosi metodus, nuolat tobulėti, kelti profesinę kvalifikaciją.

1.3 Ikimokyklinio ugdymo mokytojų veiklos koordinavimas, kaip įstaigos vadovų funkcija

Kiekvienos organizacijos veiklai būtina vadovauti ir kreipti ją norima linkme, nes tik tuomet galima veiksmingai siekti užsibrėžtų tikslų. Pagrindinis švietimo organizacijos tikslas yra žmogaus ugdymas. Tam, kad ugdymas tokiose organizacijose vyktų kryptingai, reikalingi ugdymo procesą išmanantys vadovai (Želvys, 2003).

Švietimo problemas analizėje (2015) teigiama, kad šiuolaikiškas mokyklos valdymas – tai žvelgimas į priekį, galvojimas apie ateitį, kaip iš tradicinės, žinių suteikiančios mokyklos tapti nuolat besimokančia, kuriančia, besikeičiančia, mokinių ir visuomenės poreikius atliepiančia mokykla. Ten rašoma, kad vadovauti šiuolaikinei mokyklai gali vadovai, ieškantys, kaip keisti mokyklos valdymą, gebantys valdyti kaitos procesus, nuolat tobulinantys vadybinius gebėjimus ir galintys būti vadovais lyderiais.

Pasak R. Želvio (2003) valdymas – tarptautinio žodžio „administravimas“ atitikmuo. Autorius rašo, kad valdytojas, arba administratorius, turi aukštesnių instancijų jam suteiktų formalijų galių. Jis valdo vadovaudamasis aukštesnių instancijų nurodymais ir vykdydamas jų sprendimus. Minėtas autorius lyderį apibūdina, kaip aplinkinių pripažintą žmogų, kuriam kiti organizacijos nariai suteikia teisę priimti sprendimus ir burti žmones užsibrėžtam veiklos tikslui pasiekti. Taigi vadovavimas yra

administravimo ir lyderiavimo derinys. Tuo tarpu vadovas neišvengiamai atlieka tiek administratoriaus, tiek ir lyderio funkcijas (Želvys, 1999).

Lietuvoje ugdymo institucijų sampratoje akcentuojama kompetetingą, racionali, demokratiniais principais grindžiama vadyba, kurioje įvairiais lygmenimis dalyvauja visi bendruomenės nariai, teigia R. Braslauskienė, A. Norvilienė (2014). Autorės nurodo, kad visas įstaigas į vieną visumą jungia grupė žmonių, siekiančių tam tikro tikslo arba kelių bendrų tikslų. Tam, kad tikslas būtų efektyviai pasiektas, įstaigoje reikalingas gerai administravimo procesą ir vadybines funkcijas išmanantis vadovas.

R. Baranauskas, I. Zasčiurinskienė (2013) teigia, kad vadovų vaidmuo švietimo įstaigose tampa vis svarbesnis ir daro vis daugiau įtakos ugdymo rezultatams bei įstaigos prestižui. Plečiantis švietimo organizacijų vadovų funkcijoms, atsakomybei, kinta tradiciniai jų vaidmenys, nuolat auga reikalavimai mokyklų vadybos kokybei, kuri tiesiogiai ir netiesiogiai įtakoja mokyklos organizacijos veiklą (Melnikova, Zasčerinska, 2015).

L. Gomez (2019) pažymi, kad švietimo įstaigos vadovas atsakingas už mokyklos tikslų įgyvendinimą, integraciją, vadovauja mokytojams kaip partneris ir koordinuoja jų darbą. A. I. Farah (2013) nurodo, kad švietimo įstaigos valdymas – koordinuoti kasdienės personalo veiklas planuojant, organizuojant, nukreipiant, kontroliuojant ir vertinant. T. Busch, L. Bell, D. Middelwood (2019) pažymi, kad efektyvus darbo koordinavimas, leidžia mokytojams efektyviau atlikti pagrindinį savo darbą.

Kalbant apie ikimokyklinio ugdymo įstaigų vadovų veiklą, galima teigti, kad vyraujant pokyčiams, ikimokyklinio ugdymo įstaigų vadovų vaidmenys organizacijoje taip pat kinta, teigia R. Braslauskienė, A. Norvilienė (2014). Anot autorių, direktoriai privalo išmokti veikti ir koordinuoti nepaprastai sudėtingus pokyčių procesus, keisti vadovavimo metodus, daug dėmesio skirti užduočių, atsakomybės delegavimui pedagogams, jų motyvacijos tobulėti, komandinio darbo rengiant ir įgyvendinant ugdymo programas skatinimui.

Vadybinio darbo esmę ikimokyklinio ugdymo įstaigose, kaip ir kitose švietimo organizacijose, pasak V. Grublienės, J. Martinkienės, D. Galdikienės (2005) sudaro:

- plano tam tikram darbui atlikti sudarymas;
- žmonių ir išteklių šiam darbui organizavimas;
- vadovavimas darbą atliekantiems žmonėms;
- darbo eigos lyginimas su laukiamu rezultatu ir reikalingų pataisų įgyvendinimas.

Siekdamas efektyvaus ugdymo, visus šiuos aspektus ikimokyklinio ugdymo įstaigos vadovas turi sinchronizuoti (Shau, 2017). Kitaip tariant koordinuoti šių procesų eigą. Kadangi koordinavimas

siejasi su kitomis vadybinėmis funkcijomis, koordinavimo funkcija tampa pačia svarbiausia vadovų atliekama funkcija (Sauda, 2016).

Nors įvairioje mokslinėje literatūroje vadybinių funkcijų apibrėžimai skiriasi, tačiau dauguma mokslininkų laikosi tos nuostatos, kad pagrindinės vadybinės funkcijos yra planavimas, organizavimas, vadovavimas ir kontrolė (Braslauskienė, Norvilienė, 2014).

R. Želvys (2003) rašo, kad *planavimas* – ne vienkartinis veiksmas, bet nenutrūkstamas procesas, kurio metu atsižvelgiama į organizacijos viduje ir aplink ją vykstančius pokyčius. Pažymima, kad šio proceso metu nustatomi tikslai ir numatomos priemonės šiems tikslams pasiekti. R. Braslauskienė, A. Norvilienė (2014), ikimokyklinio ugdymo įstaigos veiklos planavimo procese išskiria tris pagrindinius plano tipus:

- Strateginis planavimas. Strateginio planavimo tikslai – tai tikslai, kuriuos tikimasi pasiekti per 2 – 3 metus. Jų neturėtų būti daug – dažniausiai keliami du ar trys pagrindiniai strateginiai planai.
- Metinis, mėnesinis planavimas. Šio planavimo tikslai – tai tikslai, kuriuos tikimasi pasiekti per vienerius metus. Metinio – mėnesinio planavimo pagrindas yra strateginis planas.
- Savaitinis planavimas. Šio planavimo tikslai – įgyvendinti užsibrėžtus tikslus metiniame – mėnesiniame plane per savaitę. Už šio plano sudarymą atsakingas pats pedagogas.

Vadovams sukūrus įgyvendinamus planus ir jų pasiekimo metodus, suprojektuojamas *organizavimas*, kuris sėkmingai tuos planus įgyvendins, teigia F. C. Lunenburg (2010). R. Braslauskienė, A. Norvilienė (2014) pabrėžia, kad veiklos organizavime labai svarbu, jog vadovas gebėtų suburti gerą komandą, kuriai jis galėtų deleguoti dalį savo funkcijų. Jos teigia, kad organizuojant ikimokyklinio ugdymo įstaigos darbą, svarbiausia suskirstyti jį į atskiras veiklos sritis ir jų kuravimą patikėti pavaduotojams. Minėtos autorės pateikia pagrindines veiklos sritis:

- Ugdymo proceso organizavimas.
- Ūkinės veiklos organizavimas.

Už ugdymo proceso organizavimą atsakingas yra pavaduotojas ugdymui, o už ūkinės veiklos organizavimą – ūkio reikalų vedėjas. Organizuojant ugdymo procesą, remiamasi strateginiu veiklos planu, metiniu – mėnesiniu veiklos planu, grupių savaitiniais veiklos planais. Grupių veiklos planavimas grindžiamas individualia, kiekvienos ikimokyklinio ugdymo įstaigos sukurta ir Švietimo ir mokslo ministerijos patvirtinta ikimokyklinio ugdymo programa, Ankstyvojo ugdymo vadovų ir Lietuvos Respublikos švietimo ir mokslo ministro patvirtinta priešmokyklinio ugdymo ir ugdymosi programa (Braslauskienė, Norvilienė, 2014).

Vadovavimas yra sudėtinga valdymo funkcija, užtikrinanti, kad darbuotojai dirbtų efektyviai (Musingafi, Zebron, Kaseke, Chaminuka, 2014). Anot F. C. Lunenburg (2010), planavimas vadovams nurodo ką daryti, organizavimas nurodo, kaip tai padaryti, o vadovavimas paaiškina, kodėl darbuotojas turėtų norėti tai padaryti. Autorius teigia, kad vadovai negali vieni atlikti viso darbo mokyklose, todėl daro įtaką kitų žmonių elgesiui tam tikra linkme. Taigi norėdami paveikti kitus, vadovai turi suprasti apie lyderystę, motyvaciją, komunikavimą su darbuotojais. Pabrėžiama, kad ši funkcija taip pat reiškia lyderiavimą. R. Braslauskienė, A. Norvilienė (2014) teigia, direktoriai padeda darbuotojams įgyvendinti kad ikimokyklinio ugdymo įstaigos bendruomenės tikslus, ugdyti vertybes, diegti naujoves, praktiškai įgyvendinti ugdymo programą. Taigi, išryškėja ikimokyklinio ugdymo įstaigos vadovo vadovavimo stiliaus svarba efektyviai ikimokyklinio ugdymo įstaigos veiklai, kurios tikslas – ugdomųjų programų, atitinkančių šių dienų vaikų bei jų tėvų poreikius ir lūkesčius, rengimas ir realizavimas. Autorės nurodo, kad ikimokyklinio ugdymo įstaigos vadovo darbo stilius yra svarbus veiksnys, lemiantis bendrą įstaigos klimatą, pedagogų veiklos kokybę. Nuo jo labai priklauso visos ikimokyklinio ugdymo įstaigos veiklos rezultatai, jo vadovaujamų žmonių pasitenkinimas darbu.

Kontrolė – ketvirtoji vadybos funkcija. R. Želvys (2003) kontrolę apibūdina, kaip procesą, kurio metu nustatoma, kiek atliktoji veikla atitiko lauktus rezultatus ir, esant reikalui, atliekami koreguojamieji veiksmai. C. Musingafi, S. Zebron, K. Kaseke, L. Chaminuka (2014) teigia, kad direktorius turi prižiūrėti atliekamą darbą, užtikrindamas, kad veikla būtų vykdoma laikantis susitarimo dėl standartų ir imamasi priemonių problemoms ištaisyti. Autoriai rašo, kad kontrolės funkcija yra glaudžiai susijusi su planavimo funkcija, nes ji apima darbuotojų tikrinimą, kad būtų suprasta, ar tai kas suplanuota juos pasiekia, ar ne. R. Želvys (2003) pažymi, kad net ir patys geriausi planai gali keistis, veikiami iš anksto nenumatytų aplinkybių, todėl kontrolė padeda sekti vidinius bei išorinius pokyčius ir nustatyti jų įtaką organizacijai.

R. Braslauskienė, A. Norvilienė (2014) teigia, kad kontrolės funkcija ugdymo procese yra glaudžiai susijusi su ugdymo kokybe. Pasak S. Neifacho (2004), ugdymo kokybė - tai sąlyginė sąvoka, kurios prasmė glaudžiai susijusi su tam tikrais visuomenės (pedagogų, vaikų, tėvų, švietimo vadybininkų vietos valdžios atstovų vyriausybės, aukštojo mokslo įstaigų ir pan.) ar konkretaus žmogaus poreikiais, reikalavimais bei lūkesčiais. R. Braslauskienė, A. Norvilienė (2014) pažymi, kad siekiant švietimo įstaigos ugdymo kokybės, jos esmę ir prasmę turi suvokti tiek pedagogai, dirbantys su įvairaus amžiaus vaikais, tiek jiems vadovaujantys vadovai. Autorės išskiria penkias kokybiško ugdymo sudėtinės dalis:

1. Pradinių sąlygų kokybė (ugdymo aplikos, priemonių, techninės įrangos, pedagoginio personalo kokybė).

2. Ugdymo proceso kokybė (pedagogų veiklos, tarpusavio santykių su vaikais, bendradarbiavimo su tėvais, darželio, mokyklos klimatokokybė).
3. Rezultatų kokybė (adaptacija mokykloje, valstybinių brandos egzaminų rezultatai, pasiekimai tarptautinėse olimpiadose).
4. Pasekmių kokybė (tai ilgalaikės švietimo pasekmės, tokios kaip augantis visuomenės kultūros lygis, nedarbo mažėjimas, gyventojų pajamų augimas, sėkmingas konkuravimas tarptautinėje darbo rinkoje).
5. Pridėtinė vertė (kiek svarus buvo ugdymo įstaigos indėlis, palygius su kitais veiksniais: individo gabumais, tėvų pastangomis ir kt.).

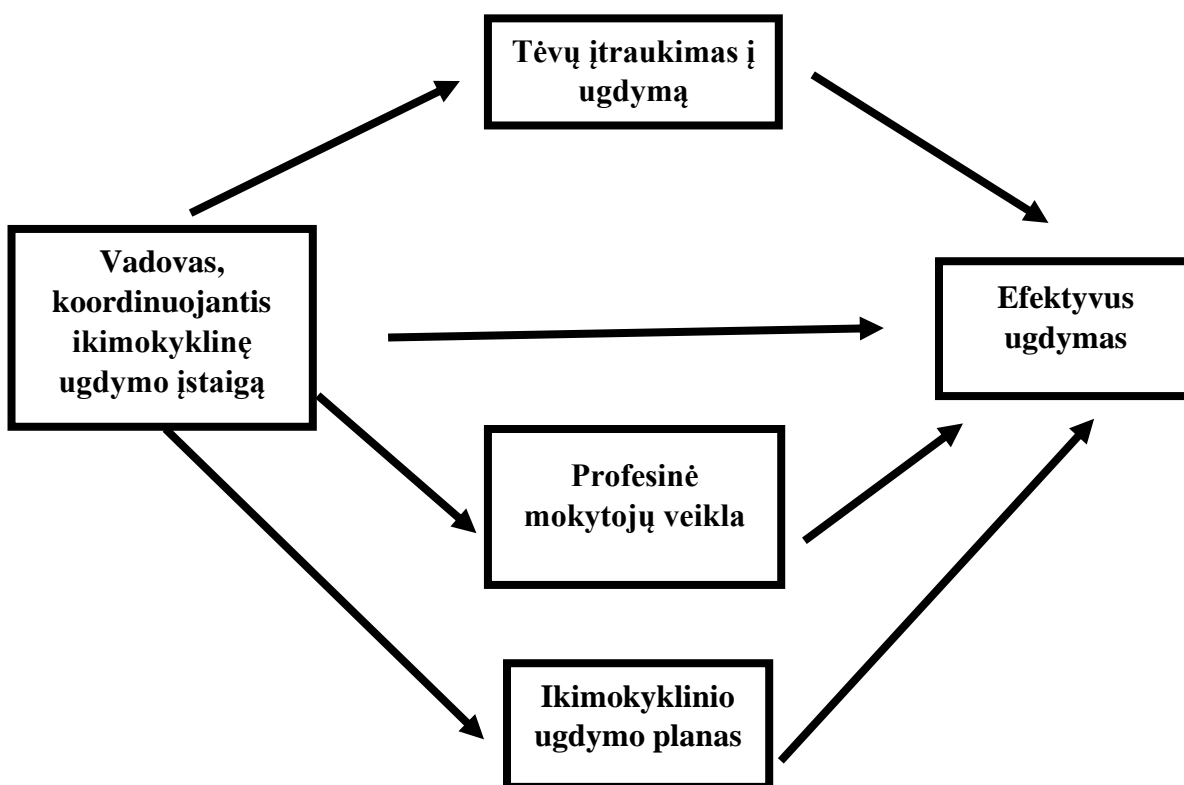
Kaip teigia F. C. Lunenburg (2010), pagrindinė švietimo įstaigos vadovo funkcija koordinuoti mokytojų veiklą atsižvelgdamas į keturias anksčiau paminėtas pagrindines funkcijas. D. Boud, A. Brew ir kt. (2014) nurodo, kad vykdydamas planavimo funkciją vadovas pirmiausia koordinuoja tinkamai susderindamas ir sujungdamas įstaigos planus. Panašiai ir organizuojant, tai yra, grupuojant ir skirtingas įvairias užduotis pavaldiniams. Vadovas suburia komandą ir koordinuojant įsitikina, kad paskirtoms veikloms atlikti yra reikiamas skaičius žmonių atitinkamomis pareigomis. Vadovaudamas direktorius daro poveikį darbuotojams koordinuodamas jų veiklas. Autoriai teigia, kad kontrolės funkcija sukuria koordinavimą. Kontroliuodamas vadovas įvertina atliekamas užduotis ir tikrina ar rezultatai atitinka išsikeltus tikslus. Jei randama nukrypimų, imamasi taisomųjų darbų. Tokiu būdu užtikrinamas koordinavimas.

Koordinavimas reiškia visos mokyklos veiklos suvienijimą ir koreliaciją, teigia A. Allen (2015). Pasak M. Altinkok (2016), švietimo įstaigos koordinavimas – sukūrimas struktūros, per kurią gali būti keliami ir įvykdyti organizacijos tikslai. Todėl švietimo sistemoje dirbančių žmonių darbas turi būti suderintas, kad mokymo ir mokymosi procesai duotų norimus rezultatus (Ayeni, Akinfolarin, 2014). Autoriai pabrėžia, kad veiksmingo koordinavimo poreikis švietimo organizacijoje yra pagrįstas tuo, kad tai yra sistema, kurioje daug padalinių sąveikauja vienas su kitu, kad pasiektų bendrus tikslus F. C. Lunenburg (2010).

Lietuvos Respublikos švietimo įstatyme (2011) rašoma, kad ikimokyklinio ugdymo paskirtis – padėti vaikui tenkinti prigimtinius, kultūros, taip pat ir etninės, socialinius, pažintinius poreikius. S. Koviene (2017) teigia, ikimokyklinio ugdymo procese tampa reikšmingos, nuolatos sąveikaujančios ir viena kitą įvairiapusėms papildančios dvi institucijos – šeima ir ikimokyklinio ugdymo įstaiga. *Ikimokyklinio ugdymo metodinėse rekomendacijose* (2015) nurodoma, kad visi bendruomenės nariai – ikimokyklinio ugdymo auklėtojai, švietimo pagalbos specialistai, įstaigos vadovai, kiti įstaigos darbuotojai, tėvai turėtų sutarti dėl bendros ikimokyklinio ugdymo sampratos, atitinkančios vaikų poreikius, tėvų lūkesčius, visuomenės ir valstybės interesus. Todėl ikimokyklinio ugdymo įstaigų

vadovų, kaip lyderių vaidmuo yra suderinti skirtingai suvokiamus kokybiško ugdymo kriterijus, kad ugdymo programa tenkintų visų kokybišku ikimokykliniu ugdymu suinteresuotų šalių poreikius ir lūkesčius (Dambrauskienė, 2016). Taigi ikimokyklinio ugdymo įstaigos direktoriams, būtina užtikrinti veiksmingą įvairių padalinių veiklos koordinavimą, siekiant įsitikinti, kad įvairūs komponentai veiktų harmoningai ir jokia sistemos dalis nenukryptų nuo bendro tikslo (Ayeni, Akinfolarin, 2014) .

Paveiksle 4 vaizduojamas sėkmingas ikimokyklinės ugdymo įstaigos koordinavimas.



4 pav. Ikimokyklinio ugdymo įstaigos koordinavimas pagal T. Shau, 2017

Paveiklėse matomas ryšys tarp įstaigos vadovo, ugdymo programos, pedagogų profesinės veiklos, tėvų įsitraukimo į ikimokyklinį ugdymą ir sėkmingo ugdymo. T. Shau (2017) teigia, ikimokyklinio ugdymo efektyvumas ir sėkmė reiškia visų suinteresuotų dalyvių įsitraukimo koordinavimą. Autorius pabrėžia, kad vadovo vaidmuo tampa labai svarbus, siekiant apjungti visus ikimokyklinės ugdymo įstaigos suinteresuotus dalyvius. Galima teigti, kad vadovas koordinuoja visą įvairių padalinių veiklą švietimo įstaigoje. Kadangi mokytojai, tėvai ir vaikai yra vienas nuo kito priklausomi, direktoriaus pareiga yra koordinuoti jų veiklą (Allen, 2015).

Švietimo organizacijos tikslų įgyvendinimas priklauso nuo veiksmingo koordinavimo ir mokyklos direktoriaus ir jo pavaduotojo ugdymui vykdomos mokymo ir mokymosi veiklos kontrolės (Altinkok, 2016). Kaip įstaigos vadovas, direktorius užima svarbią vietą ir vaidina pagrindinį vaidmenį valdant tiek žmogiškuosius, tiek materialinius išteklius naudojamas teikiant mokyklų

programas, siekiant užtikrinti aukštos kokybės mokymą besimokantiejiems. Direktoriaus privalo efektyviai planuoti, įgyvendinti, stebėti, vertinti, tai yra, koordinuoti mokytojų veiklą, o tai, be jokios abejonės, užtikrins tvarų mokymo proceso tobulinimą, kuris ir lems mokyklos sėkmę siekiant užsibrėžtų tikslų (Ayeni, Akinfolarin, 2014).

Taigi, ikimokyklinio ugdymo įstaigos vadovas – asmuo, lyderiaujantis, valdantis ir administruojantis šią įstaigą. Jo vaidmuo itin reikšmingas, kurinat įstaigos klimatą, sujungiant įstaigos darbuotojus bendriems siekiams, įgyvendinant užsibrėžtus tikslus. Ikimokyklinio ugdymo įstaigos vadovo šiuolaikiškas požiūris į nuolat besikeičiančius kaitos procesus, žinios, įgūdžiai ir siekis nuolat tobulėti, daro didelę įtaką sėkmingai organizacijos veiklai. Viena pagrindinių ikimokyklinio ugdymo įstaigos vadovo funkcijų yra darbuotojų veiklos koordinavimas. Efektyvus mokytojų veiklos koordinavimas lemia ikimokyklinio ugdymo įstaigos tikslų įgyvendinimą. Koordinuojant ikimokyklinio ugdymo įstaigos mokytojų veiklą, pedagogai įtraukiami į įstaigos valdymą, jiems perleidžiama dalis funkcijų – tai efektyvina pedagogų veiklos kokybę, kuri lemia ugdymo(si) rezultatus.

2. IKIMOKYKLINIO UGDYMO MOKYTOJŲ VEIKLOS KOORDINAVIMO, KAIP ĮSTAIGOS VADOVŲ FUNKCIJOS, EMPIRINIO TYRIMO METODOLOGIJA

2.1 Fenomenologinio tyrimo ypatumai

Baigiamojo darbo tyrimo tikslas – apibūdinti ikimokyklinio ugdymo mokytojų veiklos koordinavimą, kaip įstaigos vadovų funkciją. Tikslui pasiekti buvo pasirinktas fenomenologinis tyrimas. Fenomenologija, kaip būdą ugdyti savo pačių viziją, apibrėžti savo poziciją, praplėsti, kaip matome aplinkinį pasaulį, ir ištirti gyvenimišką patirtį gilesniame lygyje, apibrėžia S. B. Qutoshi (2018). Fenomenologija siekia suprasti realaus pasaulio reiškinius ir atrasti jų esmę. Tai padaryti galima aiškinantis, kokia išgyventos patirties reikšmė ir kas esmingo joje slypi (Penkauskienė, 2016). Fenomenologija reiškia reiškinių tyrimą, kai reiškinys yra bet kas, kas atsiranda jų sąmoningoje patirtyje (Gill, 2014).

Fenomenologinis tyrimas prasideda nuo žmogaus patirties pažinimo tokios, kokia ji yra, nesistengiant iš jos išgauti reikiamų aspektų, kurie vėliau leistų patvirtinti iš anksto išsikeltą tikėtiną rezultatą (Kudarauskienė, 2018). Fenomenologiniu tyrimu siekiama aprašyti, suprasti, kaip skirtingi individai patiria tam tikrą reiškinį (fenomeną), kokias prasmes suteikia tam reiškiniui. Tyrėjo dėmesio centre – ne individai, bet reiškinys ir tai, kaip tas reiškinys yra patiriamas skirtingų individų (Morkevičius, Telešienė, Žvaliauskas, 2008).

Kaip tyrimo metodas, fenomenologija turi filosofijos bruožų. (Qutoshi, 2018). Fenomenologijos metodologija priskiriama prie kokybinių tyrimų krypties - taip išlaikoma filosofinės krypties orientacija į patirties, ir visko kas su ja duota, esminių struktūrų aprašymą, teigia A. Mickūnas, D. Jankus (2015). Jie nurodo, kad fenomenologija pačia bendriausia prasme suvokiama kaip protu besiremiantis tyrimas, kuris atskleidžia fenomenuose ar reiškiniuose glūdinčias esmes.

V. Morkevičius, A. Telešienė, G. Žvaliauskas (2008) pabrėžia, kad fenomenologinių tyrimų rezultatai leidžia giliau suvokti ir suprasti reiškinius tokius, kokius juos patiria individai. Autoriai išskiria fenomenologinio tyrimo keliamus specifinius iššūkius tyrėjui: pirmiausia, tyrėjas turi suprasti ir aiškiai išdėstyti platesnes filosofines tokio tyrimo prielaidas. Kitas iššūkis susijęs su respondentų atrinkimu – tyrėjas turi užtikrinti, kad kiekvienas į imtį patekęs respondentas turėtų išgyvenimų susijusių su tiriamu reiškiniu. Bene didžiausias iššūkis – reikalavimas tyrėjui įvardinti ir atsiriboti nuo savo patirties ir išankstinio žinojimo apie reiškinį.

K. E. Hirsch (2015) pažymi, kad fenomenologiniai tyrimai skiriasi nuo kitų kokybinio tyrimo būdų tuo, kad bandoma suprasti fenomeno esmę, jį patyrusių dalyvių požiūriu. Autorius nurodo, kad atliekant šio tipo tyrimus dėmesys sutelkiamas ne į pačius dalyvius ar pasaulį, kuriame jie gyvena - fenomenologijos tyrinėtojas turi atskleisti reiškinio, kurį bando ištirti, esmę. Taigi, norint kuo labiau

įsigilinti į ikimokyklinio ugdymo mokytojų veiklos koordinavimą, kaip įstaigos vadovų funkcija, svarbu aprašyti jų patirtis taip, kaip jos buvo patirtos tą konkrečią akimirką, o tai suteikia metodologija, paremta fenomenologinės filosofijos principais.

Skiriami du fenomenologinių tyrimų tipai: (1) hermeneutinė fenomenologija ir (2) empirinė, transcendentinė ar psichologinė fenomenologija (Morkevičius, Telešienė, Žvaliauskas 2008). Tuo tarpu A. Batuchina (2015), remdamasi M. Van Manenu (2007), labiau detalizuoja fenomenologines tyrimo strategijas pakraipais ir jų nurodo daugiau:

1. Transcendentinė fenomenologija remiasi E. Husserlio filosofiniais apmąstymais.
2. Egzistencinė fenomenologija dažniausiai siejama su M. Heideggerio, J. P. Sartre ir M. Merleau-Ponty veikalais.
3. Hermeneutinė fenomenologija, kuriai pagrindą davė M. Heideggeris, H. G. Gadameris ir P. Ricoeur.
4. Lingvistinė fenomenologija, išsivystė iš prancūziškosios J. Derrida ir L. Foucaulto mokyklos.
5. Etinė fenomenologija plačiai nagrinėjama M. Schelerio darbuose.
6. Praktikos fenomenologija, ypatingo dėmesio sulaukusi XX amžiuje, išpopuliarinta A. Giorgis, M. Van Maneno ir P. Benneris darbuose.

Apsisprendus atlikti fenomenologinį tyrimą, svarbu suvokti jo ypatumus. A. Batuchina (2015) tvirtina, kad neprasminga gilintis į visus fenomenologinio tyrimo niuansus, nes fenomenologinio tyrimo variantų yra gausu. Tikslinga pasirinkus vieną variantą suvokti būtent jo ypatumus. Taigi šiame tyrime apie ikimokyklinio ugdymo mokytojų veiklos koordinavimą, kaip įstaigų vadovų funkciją, remiamasi hermeneutinės fenomenologijos, arba tiesiog fenomenologijos metodu, kuris leidžia interpretuoti tyrimo metu gautą medžiagą.

Tyrimo metodika ir eiga. A. Kudarausienė (2018) nurodo, kad taikydamos hermeneutinės fenomenologijos metodologiją, tyrėjas interpretuoja duomenis, kurie jo tyrime siejasi su tiriamu fenomenu. Autorė pažymi, kad hermeneutinis fenomenologinis požiūris skatina analizuoti tekstus, kurie gaunami iš interviu ar randami kituose šaltiniuose, ieškoti tuose tekstuose reikšmingos informacijos ir ją interpretuoti. A. Sloan, B. Bowe (2014) rašo, kad pagrindinis dėmesys yra skiriamas suprasti tyrimo dalyvių patirčių reikšmes, ieškoti jose temų turima informacija ją interpretuojant.

A. Mickūnas, D. Jonkus (2014) pabrėžia, kad fenomenologinio metodo neįmanoma apibrėžti kaip tikslios tyrėjo žingsnių sekos jau vien dėl to, kad sunku atlikti griežtą atskirtį – kur yra grynoji fenomenologija (t.y. filosofija) ir kur – taikomoji fenomenologija. Todėl pagrįsti šią skirtį galima tik pritaikius fenomenologiją praktikoje – susiejus ją su pasirinkta tyrimo sritimi.

Šiame tyrime pritaikytą van Manen hermeneutinės fenomenologijos metodologiją (1984) galima pateikti struktūruotai atskleidžiant šios metodologijos dinamišką veiklą sąveiką, sudarytą remiantis A. Kudarauskiene (2018):

- pasirinktas dominantis fenomenas – ikimokyklinio ugdymo mokytojų veiklos koordinavimas, kurį leidžia pažinti tyrimo dalyvių papasakoti įvykiai;
- atskleidžiama, kaip ikimokyklinio ugdymo įstaigų vadovai koordinuoja mokytojų veiklą – per išgyventą patirtį;
- išskiriamos pagrindinės temos, kurios charakterizuoja tiriamą fenomeną;
- fenomenas apibūdinamas, naudojantis rašymo ir perrašymo, reflektavimo (hermeneutikos) gebėjimais.

Siekiant šiame tyrime atskleisti ikimokyklinio ugdymo mokytojų veiklos koordinavimą, kaip įstaigos vadovų funkcijos fenomeną, pagrindinis informacijos šaltinis buvo tyrime dalyvaujančių vadovų išgyventos patirties pavyzdžiai.

Tyrimo dalyviai. Kadangi reikėjo surinkti duomenis, kurie atskleistų ikimokyklinio ugdymo mokytojų veiklos koordinavimą, kaip įstaigos vadovų funkciją, tyrimo dalyviai buvo pasirinkti atsižvelgiant, kad pašnekovai, galintys turėti naudingos patirties, susijusios su tiriamu fenomenu, turi būti kažkuo panašūs, ir atstovauti vieną grupę (Kudarauskiene, 2018). Magistriniame darbe taikyta tyrimo dalyvių atranka remiantis nustatytu kriterijumi – asmenys dirbantys ikimokyklinio ugdymo įstaigoje ir užimantys vadovo pareigas. Atliekant tyrimą, interviu imti ne tik iš ikimokyklinio ugdymo vadovų, kurie iki šiol dirba ikimokyklinėse įstaigose - taip pat buvo kalbama su jau į pensiją išėjusiais vadovais, atitinkančiais atrankos kriterijus. Taip nuspręsta atsižvelginat į M. Van Maneno (2014) mintis, kad žmogaus patirtis yra universali ir nepriklauso nuo amžiaus, lyties, tautybės, rasės. Jeigu tik žmogus tokios patirties turi, nesvarbu, koks jo amžius - jis turi mokytojų veiklos koordinavimo išgyvenimų, gali jais dalytis su kitais ir savo pasakojimais padėti tyrėjui analizuoti, atskleisti esmę.

Atliekant interviu, svarbu imties klausimas. Šiame tyrime vadovautasi M. Van Maneno (1990) teiginiu, kad fenomenologiniame tyrime didelė tyrimo dalyvių imtis nebūtina. Fenomenologinio tyrimo atveju ji pateisinama, nes šiuo tyrimu nesiekama surinkti kuo daugiau duomenų, juos statistiškai įvertinti ir gautas išvadas pritaikyti populiacijai. Svarbiausia, kad tyrimo dalyviai būtų išgyvenę reiškinį, kurio esmę tyrėjas siekia atskleisti (Kudarauskiene, 2018).

Šiame tyrime naudoti tikslinės patogiosios ir „sniego gniūžtės“ imties sudarymo būdai. Pasirinkti šie būdai, kadangi fenomenologiniame tyrime ypač svarbus interviu gavėjo ir davėjo ryšys: jis turi būti artimas, atviras, pagrįstas pasitikėjimu, draugiškumu (Batuchina, 2015). Interviu buvo atliekami

su imties kriterijus atitinkančiais pažįstamais žmonėmis. Iš viso interviu buvo atliekamas su 6 dalyviais. Iš 6 interviu dalyvių – visos moterys, vyresnės nei 50 metų, dirbančios arba dirbusios Telšių ir Klaipėdos miesto ikimokyklinėse įstaigose, užimančios ikimokyklinio ugdymo įstaigos direktoriaus arba ikimokyklinio ugdymo įstaigos direktoriaus pavaduotojo ugdymui pareigas. Tyrimo dalyvių charakteristikos pateikiamos 4 lentelėje.

4 lentelė. Interviu dalyvių socialinės-demografinės charakteristikos

Eil. Nr.	Interviu dalyviai (slapyvardžiai)	Lytis	Amžius	Užimamos pareigos	Miestas, kuriame dirba
1.	D. P.	M	60	Ikimokyklinio ugdymo įstaigos direktorė	Klaipėda
2.	E. P.	M	62	Ikimokyklinio ugdymo įstaigos direktorė	Klaipėda
3.	R. Ž.	M	55	Ikimokyklinio ugdymo įstaigos direktorė	Klaipėda
4.	D. B.	M	53	Ikimokyklinio ugdymo įstaigos direktorė	Telšiai
5.	D. U.	M	68	Ikimokyklinio ugdymo įstaigos direktoriaus pavaduotoja ugdymui	Telšiai
6.	E. M.	M	70	Ikimokyklinio ugdymo įstaigos direktoriaus pavaduotoja ugdymui	Klaipėda

Duomenų rinkimas. A. Kudarauskiene (2018) teigia, kad fenomenologinį tyrimą tyrėjas pradeda nuo žmonių momentinių išgyvenimų. Juos galima surinkti įvairiais metodais, kurių pagrindinis – interviu.

Prieš atliekant interviu, su visais tyrimo dalyviais vykdavo įvadinis pokalbis telefonu. Jo tikslas – paaiškinti, ko siekiama tyrimu. Visiems tyrime dalyvavusiems asmenims reikėjo skirti laiko, kad pagalvotų. Kartais, iki susitikimo, buvo tikslinamasi telefonu, ką konkrečiai tikimasi sužinoti ir ar tokia patirtis, kurią prisimenama, yra tai, ko prašoma.

Interviu buvo atliekami asmeniškai susitikus arba telefonu. Dalyviui sutikus, interviu buvo įrašytas. 4 pokalbiai vyko susitikus asmeniškai tyrimo dalyvių darbovietėse, 2 – telefonu. Pokalbis prasidėdavo neformaliu dialogu. Buvo paprašyta susilaikyti nuo savo asmeninės nuomonės ir vertinimo. Kadangi tyrimo tikslas jau būdavo aptartas anksčiau, toliau sekėdavo prašymas prisiminti

reikšmingą ikimokyklinio ugdymo mokytojų veiklos koordinavimo patirtį. Pokalbių metu buvo užduodami papildomi klausimai, leidžiantys labiau įsigilinti į pasakojamą patirtį. Formuluojant klausimus buvo stengiamasi išvengti tyrimo dalyvių pasakojimų nukreipimo viena ar kita linkme.

Atliekant interviu buvo remiamasi A. Batuchinos (2015) nurodymais:

- formuluojami paprasti kasdieniai klausimai, kurie pateikti atsižvelgiant į tyrimo dalyvį ir santykį su juo;
- buvo vengiama vaizdingų sinonimų, aprašymų, tuo siekta paprastumo ir aiškumo.
- kalbant su žmogumi svarbūs buvo ne tik žodžiai, bet ir emocijos, pauzės, mimika, draugiškas ir nuoširdus bendravimo tonas;
- vėliau dėmesys sutelktas ties momentiniais išgyvenimais, kuriuos patyrė interviu dalyvis, koordinuodamas mokytojų veiklą.

Interviu dalyvių prašyta pasakoti įvairius profesiniame gyvenime įvykusius atsitikimus ir istorijas apie ikimokyklinio ugdymo mokytojų veiklos koordinavimą. Siekiant, kuo detaliau juos aprašyti, buvo užduodami šie klausimai (Van Manen, 1990):

- Ar galite prisiminti būtent tą momentą, kada jūs... [išgyvenimas]?
- Ką jūs tuo metu jautėte?
- Gal galite prisiminti tos situacijos detales?
- Kas tuo metu nutiko?
- Ką jūs darėte? Ką darė aplinkiniai?
- Kas vyko su jūsų kūnu? Ar jautėte kokius nors fizinius pokyčius?
- Kas vyko aplink jus?
- Kokius veiksmus atliko žmonės, tuo metu buvę jūsų aplinkoje?

Siekiant detaliau išanalizuoti ir sužinoti daugiau detalių, į kelis tyrimo dalyvius buvo kreiptasi papildomai. Iš viso šio tyrimo metu buvo parašyta šešiolika istorijų, atskleidžiančių ikimokyklinio ugdymo mokytojų veiklos koordinavimą, kaip įstaigos vadovų funkciją.

Tyrimo etika. Tyrimo etika yra neatsiejamas šio hermeneutinės fenomenologijos tyrimo elementas. Kaip teigia van Manen (1984), neįmanoma atliekant tyrimą klausti žmogaus apie jo gyvenimą ir tikėtis, jog tai nepaveiks jo vienokiu ar kitokiu būdu. Todėl greta visų kitų etinių principų, kurie yra būtini atliekant kokybinį tyrimą - tokių, kaip pašnekovų privatumo ir jų tapatybės apsaugojimas, aiškus tyrimo tikslo ir procedūrų pateikimas (Kudarauskiene, 2018). Atliekant šį tyrimą ir , analizuojant duomenis, buvo itin svarbu užtikrinti, jog pasakojimuose nėra informacijos, kuri leistų identifikuoti ikimokyklinio ugdymo įstaigos vadovus.

Tyrimo patikimumas ir validumas. Fenomenologinei tyrimo strategijai įprasti tyrimo validumo kriterijai nebūdingi (Batuchina, 2015). Validumo kriterijai, kaip tiriamųjų skaičius, tiriamųjų atrankos kriterijai, gautų duomenų generalizavimas, kurie įvairiose kokybinių tyrimų metodologinėse priemonėse gali užtikrinti tyrimo kokybę, fenomenologiniame tyrime nėra taikomi (Van Manen, 2014).

A. Batuchina, remdamasi J. Golafshani (2003) teigia, kad validumas užtikrinamas atliekant šiuos veiksmus:

- su interviu dalyviais ryšys užmegztas kalbant telefonu ar asmeniškai susitikus;
- stebima, kad būtų pateikta tik ta medžiaga, kurios reikia, norint atsakyti į tyrimo klausimą;
- validumas pagrindžiamas užtikrinus tyrimo dalyvių konfidencialumą ir anonimiškumą;
- užtikrintas transkribuotos medžiagos tikslumas (medžiaga kelis kartus patikrinta);
- atliekama sisteminga duomenų analizė, laikantis fenomenologinio tyrimo principų.

Patikimumo kriterijus tyrėjui fenomenologiniame tyrime kelia iššūkių, kadangi skirtinguose fenomenologiniuose darbuose tas pats tiriamas fenomenas ar įvykis gali atskleisti skirtingas reikšmes (Van Manen, 2014). Kita vertus, šios metodologinės priemonės stiprioji pusė ir yra ta, kad netgi tirdami tą patį fenomeną, galime atrasti naujų įžvalgų bei naujų galimų fenomeno reikšmių. Fenomenologinis tyrimas siekia ne atrasti, o suprasti mus supantį gyvenamąjį pasaulį ir jame esančius fenomenus. Todėl naujos įžvalgos padeda plėsti mūsų supratimą apie vieną ar kitą reiškinį, tapti taktiškais ir dėmesingesniais mūsų kasdieniame bei profesiniame gyvenime (Kairė, 2018).

2.2 Duomenų analizė

Pagrindinė interviu metu surinktos medžiagos pateikimo forma šiame tyrime – pasakojimas. Fenomenologiniame tyrime pasakojimo specifiškumas – patirtyje atspindėta trumpa istorija, leidžianti suprasti tam tikrą mintį, svarbią fenomeno pažinimui (van Manen, 1990). Fenomenologinio tyrimo metu istorijos gali būti renkamos ir rašomos skirtingais būdais: panaudojant savo asmeninę patirtį, iš interviu ar stebėjimų metu surinktos medžiagos, remiantis tyrimo dalyvių rašytine medžiaga (Kairė, 2018). Šio tyrimo metu, istorijos buvo rašomos remiantis interviu metu gauta medžiaga.

Gauti tyrimo duomenys buvo įrašomi į diktofoną, paskui transkribuojami. Transkribuoti tekstai buvo analizuojami, skaitant ir stengiantis surasti tas vietas, kuriose geriausiai atsiskleidė tyrimo klausimai. Po to gautos patirtys buvo perrašomos, ieškoma pagrindinių temų ir idėjų. Kuriamos istorijos, atsižvelgiant į nurodymus ir rekomendacijas, kaip tai padaryti. S. Kairė (2018), remdamasi Van Manen (2014) nurodo, kad fenomenologinė istorija turėtų būti trumpa, nesudėtinga ir aprašanti

vieną įvyki, kuris prasideda arti esminio išgyvenimo momento. Istorija turi apimti reikšmingas ir konkrečias detales ar citatas, atskleidžiančias, kas buvo pasakyta.

3. IKIMOKYKLINIO UGDYMO MOKYTOJŲ VEIKLOS KOORDINAVIMO, KAIP ĮSTAIGOS VADOVŲ FUNKCIJOS, EMPIRINIO TYRIMO REZULTATAI

3.1 Fenomenologinio tyrimo rezultatai

Išgyventa erdvė

Gyva erdvė gali būti suprantama kaip jaučiama erdvė, mūsų subjektyvi patirtis apie erdves, kuriose mes atsiduriame (Rich, Graham, Taket ir kt., 2013). Kai kalbame apie erdvę, mes pirmiausiai kreipiame dėmesį į realią fizinę vietą, tarkime, darželį, mokyklą, universitetą, kurią galime išreikšti matematiškai, pavyzdžiui, kokia erdvės forma ar koks atstumas nuo namų iki mokyklos, koks klasės dydis, kaip išsidėstęs universitetas ir panašiai. Kitaip tariant, kai kalbame apie erdvę, mes pirmiausiai ją galime objektyviai pamatuoti ir išreikšti geometriškai (Kairė, 2018). Tačiau M. Sommer, T. Saevi (2018) teigia, kad erdvė ir vieta - du susiję, bet skirtingi reiškiniai - dažnai supainiojami, nors anot T. Fusch (2007), klausimas „kas aš esu?“ Neatsiejamas nuo klausimo „koks yra pasaulis, kuriame aš gyvenu?“. Galima teigti, kad gyvenamosios erdvės samprata ir asmeninė niša išreiškia mintį, kad subjektas ir pasaulis egzistuoja ne atskirai, bet sudaro vienas kitą (Tembo, 2016). Čia keliamas klausimas, kaip erdvė gali konstruoti žmogaus tapatybę, ir kaip jis pats konstruoja savo aplinkinę fizinę erdvę (Kudarauskienė, 2018). Taigi išgyventa erdvė yra jaučiama erdvė, leidžianti išsiaiškinti, kaip mes patiriame savo kasdieninės egzistencijos erdvinius aspektus (Saevi, 2018).

Išgyvenamos erdvės tema hermeneutiniame fenomenologiniame tyrime tyrėjo dėmesį nukreipia į tai, kaip žmogus konkretaus išgyvenimo metu patiria jį supančią kasdienę erdvę. Kitaip tariant, erdvės tema refleksiją kreipia ne į geometrinės ir objektyvios, bet į kasdienės erdvės pajautimą iš egzistencinės perspektyvos (Kairė, 2018). keliamas klausimas, kaip

Išgyventos erdvės dalyje išskylantis pagrindinis klausimas *kaip ikimokyklinio ugdymo įstaigos vadovai išgyvena erdvę, koordinuodami mokytojų veiklas?*

Darbas iš namų

Buvo tokia diena, kai aš susirgau, nors tą dieną būtinai turėjau būti darbe. Šiek tiek supanikavau, kaip čia viską suderinus. Pasiėmiau telefoną, kompiuterį ir pradėjau skambinti, siųsti laiškus: pavaduotojai, gal penkioms mokytojoms, kurios, žinojau, neatsisakys man padėti. Prašiau užpildyti persiųstus dokumentus, pasikalbėti su žurnalistais ne iš vadovo, o mokytojos pozicijos, padaryti tą, aną, visokių darbelių, kuriuos būtinai turėjau pabaigti. Visus darbus paskirsčiau taip, kad galėjau ramiai gulėti lovoje ir sveikti (D. P).

Istorijoje įstaigos direktorė prisimena momentą, kuomet susirgo ir negalėjo eiti į darbą, nors ta diena vadovei buvo svarbi (<“susirgau, nors tą dieną būtinai turėjau būti darbe“>). Atskleidžiama, kad direktorė susisiečia su pavaduotoja ir keliomis mokytojomis. Paminima, kad kreipiamasi tik į lojalius darbuotojus (<“mokytojoms, kurios, žinojau, neatsisakys man padėti“>). Tai rodo, kad

direktorė turi darbuotojų komandą, kuriai gali patikėti atlikti svarbias užduotis, o tai, anot O. Osifo (2013), labai svarbu siekiant efektyvaus koordinavimo. Darbų koordinavimas vyksta ne ikimokyklinio ugdymo įstaigos erdvėje, o telekomunikacijų pagalba namuose („*Pasiėmiau telefoną, kompiuterį ir pradėjau skambinti, siųsti laiškus.*“). A. Garg, J. Rijst (2015) teigia, kad darbas namuose yra tam tikra virtualaus darbo forma, dar žinomo kaip nuotolinis darbas. Tai reiškia, kad reikia dirbti ne organizacijos patalpose, o informacinių technologijų būdu. N. Bloom, J. Liang, J. Roberts, Z. Ying (2015) nurodo, kad darbas iš namų – tai nauja erdvinė nepriklausomybė, siūlanti ir naujas galimybes, ir naujus iššūkius. A. Nakrošienė, I. Bučiūnienė, B. Goštautaitė (2019) pabrėžia, kad informacinės technologijos tapo neatsiejama darbo aplinkos dalis, o fizinė darbo vieta pamažu praranda savo svarbą.

Taigi pasakojime atskleidžiama, kad ikimokyklinio ugdymo įstaigos direktorės darbas atskiriamas nuo erdvės, nes patį darbo veiksmą galima atlikti ne tik savo kabinete. Darbo erdvė tampa namai, o naudojant technologines priemones įstaigos vadovei pavyksta atlikti numatytus darbus, juos paskirstant pedagogams. Ši patirtis rodo, kad koordinuojant ikimokyklinio ugdymo mokytojų veiklas, perleidžiama dalis pareigų, dalinamasi atsakomybe, o pasitelkus technologijas, pats koordinavimo procesas gali vykti ne tik ikimokyklinio ugdymo įstaigos aplinkoje, bet ir namuose.

Virtualus pokalbis

Gavau elektroninį laišką iš vienos savo mokytojų. Jame ji skundėsi kolege, su kuria dirba vienoje grupėje. Išdėstė, kas netinka, kaip netaktiškai ir neprofesionaliai ta kolegė besielgianti, neatliekanti savo darbų. Žodžiu, daug ji visko papasakojo. Aš skaičiau suprasdama visus argumentus, kodėl ji nenorinti dirbti su ta mokytoja, tik niekaip nesuvokiau, kodėl pedagogė man laiške viską surašė, o ne atėjo pasikalbėti. Pasimečiau, ar man jai atrašyti ar pasikviesti pokalbiui, juk esame toje pačioje įstaigoje. Gerbdama jos norą, savo poziciją išdėsciau el. paštu. Sudariau tokią lentelę, kad sužymėtu, ką jinai daranti už savo kolegę, paprašiau įvardinti konkrečius atvejus. Pagalvojau, kad tikriausiai taip išreikšti savo nepasitenkinimą lengviau. Greičiausiai akis į akį ji man nebūtų išdrįsusi išsakyti visų argumentų ir paprašyti išspręsti šią situaciją (D. U.).

Gavusi elektroninį laišką, direktorė, nors ir dvejojama („*Pasimečiau, ar man jai atrašyti ar pasikviesti pokalbiui*“), prisitaiko prie mokytojos pasirinkto komunikavimo būdo – bendrauja el. paštu („*Gerbdama jos norą savo poziciją išdėsciau el. paštu.*“).

Istorijoje atskleidžiama, kad koordinuoti pavaldinių darbą, vadovui tenka ne tik įprastoje darbo aplinkoje, bet ir virtualioje erdvėje. A. Drevel (2009), remdamasi Rheingold (1993), rašo, kad virtualioje erdvėje mes darome viską, ką daro žmonės būdami kartu, bet mes darome tai žodžiais kompiuterio ekrane, savo kūną palikdami už šios komunikacijos ribų. Autorė pažymi, kad internetas gali padėti žmonėms, turintiems bendravimo ar kitų socialinių sunkumų. interneto vartotojai gali panaudoti virtualios erdvės suteikiamas galimybes savo socialinėms problemoms spręsti (Turkle, 1995). Taigi bendravimas naudojantis interneto ryšio priemonėmis, vadovą ir mokytoją perkelia į

kitą erdvę, kurioje mokytojas vadovei išdrįsta išsakyti savo nepasitenkinimą kolega. Vadovė pripažįsta, kad tradicinėje darbo aplinkoje, tai yra, ikimokyklinio ugdymo įstaigos vadovo kabinete, darbuotojas nebūtų išsakęs motyvų dėl netinkamo bendradarbiavimo elgesio. Kai materialinė erdvė persikelia į virtualią, bendraujama tarsi per tarpininką – kompiuterio ekraną, dėl to jaučiamasi saugiau, lengviau išdrįstama išreikšti savo mintis. Įstaigos direktorės išsireiškimas „*akis į akį*“, dar labiau sustiprina suvokimą, kad virtualioje aplinkoje, kurioje nematai fizinio asmens, o akis pakeičia kompiuterio ekranas, drąsiau išreiškiamas nepasitenkinimas. Koordinavimas šioje situacijoje atsiskleidžia ne darbų paskirstymo procese, o komunikuojant, kai stengiamasi išspręsti iškilusią problemą, kuri neleidžia vykdyti veiksmingą koordinavimą, kitaip tariant, ikimokyklinio ugdymo mokytojos nepasitenkinimas ir nenorėjimas dirbti komandoje su kolege, trukdo visus ikimokyklinio ugdymo mokytojus nukreipti vieninga, įstaigos įgyvendinimo tikslų linkme.

Darbų koordinavimo trikdžiai virtualioje erdvėje

Prisijungus prie sistemos „Mūsų darželis“ tapo labai lengva matyti, kaip vyksta ugdomasis procesas. Kartais, atrodo, net į grupę nebereikia eiti, nes viskas, tarsi, vienoje vietoje. Užtenka parašyti žinutę su prašymu, pastebėjimu ar pagyrimu. Kaip įprastai, prisijungusi pranešu susirinkimo svarstytinus klausimus, apie artėjančius renginius, primenu, ką turime atlikti ir panašiai. Viena mokytoja vis dar neatsiuntusi svarbios savo grupės lentelės, be kurios negalėjau pabaigti darbo. Parašau žinutę su paraginimu. Atsakymo jokio negaunu. Nueinu pas ją į grupę aiškintis, kaip čia yra. Paaiškėja, kad lentelė užpildyta tik mokytojos grupėje dingio internetas, todėl aš jos negavau. Pasikalbėjau su mokytoja apie kitus darbinis dalykus ir nelaukdama, kol ji man atsiųs, pasiėmiau popierinį variantą (D. U.).

Istorijoje pasakojama, kad ikimokyklinio ugdymo įstaigos direktorė mokytojų veiklos koordinavimą vykdo naudodama kompiuterinę programą („*Prisijungus prie sistemos „Mūsų darželis“ tapo labai lengva matyti, kaip vyksta ugdomasis procesas*“). Vadovė atskleidžia, kad taip daug paprasčiau stebėti ugdomąjį procesą („*Kartais, atrodo, net į grupę nebereikia eiti, nes visos grupės tarsi vienoje vietoje*“). Direktorė prisimena momentą, kaip pastebėjusi vienos pedagogės neatliktą darbą, nueina pas ją į grupę, išsiaiškinti užduoties neįvykdymo priežastis („*Nueinu pas ją į grupę aiškintis, kaip čia yra*“). Paaiškėja, kad mokytoja darbą atliko, tik dėl interneto trikdžių direktorės tai nepasiekė.

Ikimokyklinio ugdymo įstaigos vadovai neretai naudoja IT technologijas, siekdami greičiau ir efektyviau koordinuoti mokytojų darbą. I. Šarkiūnaitė (2009) rašo, kad tai tiesiogiai paveikia vadovų ir darbuotojų veiklą – tenka keisti nustovėjusius darbo įpročius ir prisitaikyti prie virtualios aplinkos. Tačiau, kaip teigia A. Garg, J. Rijst (2015), problema yra atstumas, kurį sukelia informacinės technologijos, todėl bendravimas gali tapti sudėtingesnis. Dėl įvairių techninių problemų, bendravimas gali sutrikti, jei komandos niekada nesusitiks akis į akį.

Pasakojime atskleidžiamas mokytojų koordinavimo momentas virtualioje erdvėje. Nors informacinių technologijų pagalba paprasčiau dalintis informacija, greičiau skirstomi darbai, tačiau patirtis rodo, kad virtualus bendravimas nėra tas pats, kas asmeniniai susitikimai. Įvairūs technologiniai nesklandumai gali sutrukdyti operatyviai perduoti ar gauti reikiamą informaciją, dėl to gali sutrikti visas veiklos koordinavimo procesas. Ikimokyklinio ugdymo direktorė teigiamai vertina informacinių technologijų teikiamą pagalbą ir aktyviai jomis naudojasi, tačiau patirtyje matoma, kad koordinuojant mokytojų veiklas svarbi išlieka įprasta darbo erdvė, tiesioginis kontaktas dėl įnovatyvių technologijų trikdžių, kurie, kartais, nepriklauso nuo pedagogų ar vadovų.

Išgyventas kūnas

Fenomenologijoje kūniškumas reiškia, kad mes visada esame kūniški pasaulyje, tai yra mes ne tik turime kūną, bet ir iš esmės egzistuojame jame (Tembo, 2016). Skirtumas tarp kūno ir išgyvento kūno yra tas, ksd biologinis kūnas - tai fizinis objektas, o išgyventas kūnas- subjektyvios patirties buveinė (Khatchatourov, Stewart, 2014). Taigi kūnas nėra tik fizinis objektas, kuris mechaniškai pagal tam tikras schemas atlieka veiksmus, bet žodžiais, gyvų reikšmių mazgas, kuriame skleidžiasi prasmės ir ištisi jų ansambliai – juslinės, gestinės ir judėjimo funkcijos, jausmai, tarpasmeniniai santykiai, supratimas, kalba, mąstymas (Kairė, 2018). Per savo gyvą kūną galime bendrauti, jausti ir patirti pasaulį (Rich, Graham, Taket ir kt., 2013). Taigi svarbu atskleisti kūno pojūčius, kurie išgrynina žvilgsnį į reikšmingą momentą ir jo ypatybes (Kudarauskienė, 2018).

A. Kudarauskienė (2018), remdamasi Van Manen (2014), kūniškumo dimensiją pateikia per esminius klausimus, kurie gali būti užduodami, siekiant atskleisti tiriamo fenomeno fizinį patyrimą: „Kokias situacijas išgyvename savo kūnu? Kaip troškimai, baimės, džiaugsmas, nerimas įsikūnija mūsų gyvenamajame pasaulyje?“ Čia aktualus ir kito kūno vaidmuo reikšmingą fenomeno bruožą gali atskleisti ir tai, kaip patiriamas ir kokius išgyvenimus skatina šalia esančio žmogaus fizinė būtis.

Koordinuodami ikimokyklinio ugdymo įstaigos mokytojų veiklą, vadovai patiria daug skirtingų išgyvenimų. Šioje dalyje žvilgsnis krypsta į tai, *kaip ikimokyklinio ugdymo įstaigos vadovai išgyvena kūno pojūčius įvairiose situacijose.*

Jaudulys dėl mokytojos atliekamo darbo

Mūsų įstaigoje vyko atvira veikla miesto mastu. Atvyko daug svečių, kitų vadovų iš įvairių darželių. Viskas iš anksto paruošta, suderinta su darbuotojais, ypač su pedagoge, kuria pasitikėjau ir paskyriau vesti ugdomąją veiklą. Patirtis rodo, kad dirbant su vaikai ne visada viskas pavyksta taip, kaip suplanuota, todėl stebėdama mokytojos veiklą jaudinausi ir aš. Nors veiklos planą puikiai žinojau, žiūrėjau, lyg pirmą kartą akimis ir ausimis gaudydama reikšmingus momentus. Ir viskas ėjosi puikiai! Pradedant mokytojos spalvingu tembru, gebėjimu sudominti ir suvaldyti ugdytinius, baigiant vaikų žingeidumu. Labai didžiavausi, kad mano mokytoja taip puikiai pasirodė prieš būrį kolegų.

Patirtis kalba apie svarbų profesinį įvykį įstaigos vadovei, kuriam buvo ilgai ruošta („*Viskas iš anksto paruošta, suderinta su darbuotojais*“). Nors ugdomąją veiklą veda ne pati direktorė, o jos paskirta darbuotoja, jaučiama įtampa. Kūniškumas atskleidžiamas išgyventu vadovės jausmu („*jaudinausi ir aš*“>). Jį sustiprina nerimas, kurį įstaigos direktorė jaučia, net puikiai žinodama viso renginio eigą („*Nors veiklos planą puikiai žinojau, žiūrėjau lyg pirmą kartą*“). Renginio įvertinimas taip pat atskleidžiamas emocija – pasididžiavimu („*Labai didžiavausi, kad mano mokytoja taip puikiai pasirodė prieš būrį kolegų*“).

Ikimokyklinio ugdymo įstaigos vadovas atsakingas už ugdymo proceso koordinavimą, kitaip tariant, už ikimokyklinio ugdymo mokytojų darbą. Koordinavimo metu atrenkami darbuotojai, geriausiai tinkantys atlikti užduotis, kurios leidžia efektyviau pasiekti tikslą. Patirtyje veiklos koordinavimas atskleidžiamas, kai, ruošiantis svarbiam įvykiui, vadovas paskirsto darbuotojams užduotis, koordinuoja renginio eigą. Momentas, kuomet įvyksta renginys ir jo sėkmė nebeprisilaiko nuo direktorės, išgyvenamas nerimu. K. J. Amundrud (2009) nerimą įvardija kaip susijaudinimo būseną dėl artėjančio ar numatyto renginio. Tą patvirtina kūno kalba išreikštas susijaudinimas „*akimis ir ausimis gaudydama reikšmingus momentus*“. Dabartinės lietuvių kalbos žodyne (2015), jaudinimasis apibūdinamas kaip emocinio išgyvenimo arba psichologinės įtampos padidėjimas atsitikus netikėtam įvykiui, bendraujant, reaguojant į kitų žmonių elgesį; žmogaus jautrumo padidėjimas tam tikriems poveikiams. Kūno reakcija į vykstantį renginį patvirtina, kad ikimokyklinio ugdymo įstaigos vadovas jaučia atsakomybę už pedagogų veiklos kokybę. Tai rodo, kad veiklos koordinavimas remiasi atsakomybe už ikimokyklinio ugdymo mokytojų atliekamą darbą.

Palengvėjimas išvengus neigiamų padarinių

Į mūsų darželį atėjo dirbti nauja direktorė. Atsinešė daug naujų idėjų, pertvarkų, kurios nepatiko senoms įstaigos darbuotojoms. Nuėjau pas profsąjungos pirmininkę pasikalbėti apie naują vadovę, nes jaučiau augančią įtampą ir nepasitenkinimą. Ji patvirtino, kad naujos direktorės vadovavimui kolektyvas nepatenkintas, kad ruošiamas raštas į švietimo skyrių, dėl vadovo spaudimo ir netinkamo vadovavimo įstaigai. Man buvo nuoširdžiai gėda, kad aš, suaugusiam žmogui, savo darbuotojui, turiu aiškinti ir įtikinėti, kad tuo raštu tik sau bloga pasidarys. Norėjau ją nuraminti sakydama, kad viskas eina į priekį, mes turime prisitaikyti, tie reikalavimai dalyvauti rimtesniuose projektuose, konkursuose ar draudimas gerti kavą darbo metu kitoje grupėje nėra kažkokių galių rodymas. Ilgai mes kalbėjomės. Į kiekvieną jos argumentą aš atsakydavau, kad tai įeina į ikimokyklinio ugdymo pedagogo pareigas. Mes pačios privalome keistis. Gal ne taip drastiškai, ne taip greitai, bet pokyčiai neišvengiami. Palengvėjo, kai galiausiai man pavyko išaiškinti, kad kitaip nebus (E. M.)

Istorijoje pasakojama, kaip direktoriaus pavaduotojai tenka įtikinėti, kad naujoji direktorė neviršija savo galių vadovaudama įstaigai. Toks vadovo teisinimas pavaldiniui, pavaduotojai sukelia nemalonius jausmus („*man buvo nuoširdžiai gėda*“>), tačiau ji siekia darbuotoją nuraminti (*norėjau ją nuraminti*) ir keisti požiūrį į einamas pareigas („*Į kiekvieną jos argumentą aš atsakydavau,*

kad tai įeina į ikimokyklinio ugdymo pedagogo pareigas“). Įtikinusi darbuotoją, kad pokyčiai įstaigoje neišvengiami (<„mes pačios privalome keistis“>), pavaduotoja jaučia palengvėjimą dėl išspręstos situacijos („Palengvėjo, kai galiausiai man pavyko išaiškinti, kad kitaip nebus“).

Patirtyje išryškėja, kad pavaduotojas ugdymui - tarpininkas tarp įstaigos direktoriaus ir mokytojų, koordinatorius, siekiantis sujungti visus įstaigos darbuotojus į visumą, tai yra, sutelkti mokytojus ne kovoti prieš administraciją, o dirbti kartu. K. Aditjarani (2018) teigia, kad vadovai, koordinuodami darbuotojų veiklas, turi suderinti poreikius su aukštesnės vadovybės poreikiais, atitinkančiais organizacijos tikslus. Taigi bendravimą galima laikyti koordinavimo prietaisu, nes komunikacijos veiksmas prilyginamas derinimo aktui.

Šioje patirtyje koordinavimo procesas vyksta ne skirstant darbus, o bendraujant ir siekiant suderinti požiūrį dėl įstaigos vadovo vadovavimo darbuotojams. Tai, kaip pavaduotoja išgyvena šią situaciją, atskleidžiama per kūno aspektą: kalbėdama su darbuotoju jaučia gėdą dėl pavaldinių žemos moralinės normos. Tačiau pavykus pakeisti mokytojo nuomonę, patiriama palengvėjimo būseną, kuri apibūdinama kaip jausmas patiriamas, kai nestabili situacija išsisprendžia (Keltner, Sauter, Tracy ir kt. 2019). Suvaldžius situaciją jaučiamas palengvėjimas reiškiantis, kad pavyko išvengti neigiamų padarinių. Šis pasakojimas tarsi įrodo, kad veiklos koordinavimas artimas komunikacijai, o tinkamai ją suderinus galima išvengti konflikto ir pasiekti abipusį supratimą.

Darbuotojo pasipriešinimas kelia susierzinimą

Mūsų įstaigoje, kiekvieną trečiadienį, vyksta susirinkimai vadinami „penkminutėmis“. Vieno tokio susirinkimo metu kalbėjome apie adventinį laikotarpį. Kokie renginiai laukia, kas už ką bus atsakingas. Žinoma, daugiausia kalbėjau aš. Pasiūliau idėjas, kaip puošti langus, klausinėjau, kokią programą paruoš kiekviena grupė, kai į vakaronę atvyks kunigas. Visą šį susirinkimą komentavo viena viskuo nepatenkinta auklėtoja. Ji vis įsiterpdavo ir replikuodavo, kad pedagogams nepriklauso puošti langus, kodėl jos turinčios eiti į susitikimą su kunigu, kas sumokės, jei vakaronė vyks ne jos darbo metu. Man tai kėlė pyktį, ir vis išmušdavo iš vėžių, bet nenorėjau tos pedagogės nepasitenkinimui skirti susirinkimo laiko ir trukdyti kitas auklėtojas, mane erzino mintis, kad reikės leistis su ja į beprasmiškas diskusijas, juk visi darbai vistiek privalės būti atlikti. Ta auklėtoja iš tų, kuriai visada viskas blogai. Jai svarbiausia prieštarauti. Todėl aš nekreipdama dėmesio į jos replikas ėmiau garsiau ir griežčiau kalbėti ir dar kartą įvardinau adventinio laikotarpio darbus (D. U.).

Papasakotas momentas apie susirinkimo metu vadovo skirstomas užduotis mokytojams. Patirtyje matyti, kad vadovas susiduria su įžūliai besielgiančia mokytoja. Jaučiamas pyktis, susierzinimas dėl darbuotos maištavimo („Man tai kėlė pyktį, ir vis išmušdavo iš vėžių, bet nenorėjau tos pedagogės nepasitenkinimui skirti susirinkimo laiko ir trukdyti kitas auklėtojas, mane erzino mintis, kad reikės leistis su ja į beprasmiškas diskusijas, juk visi darbai vistiek privalės būti atlikti.“). Šie išgyvenimai atskleidžia kūniškumo dimensiją. Kūno pojūčius taip pat išduoda direktorės balsas. Siekdama nesivelti į diskusiją su mokytoja, direktorė ima tiesiog kalbėti garsiau ir griežtesniu

tonu. K. J. Amundrud (2009) teigia, kad balso raiška yra viena iš emocijų išraiškos dalių. Balso energija ir vokalo gasumas išduoda kalbančiojo emocinę būseną. Taigi pavaldinių pasipriešinimas atliekant koordinavimo funkciją iššaukia vadovo susierzinimą ir pyktį, kurį A. M. Shamsavarani, S. Noohi (2014) apibūdina kaip emocinę būseną, apimamčią nuo lengvo dirginimo iki pasipiktinimo. Autoriai nurodo, kad pykčio tikslas paprastai yra gynyba arba kova. Šiuo atveju matoma, kad vadovo jaučiamas priešiškus nepatenkintos darbuotojos atžvilgiu iššaukia gynybinę reakciją – garsesnę ir griežtesnę balso toną. Tačiau siekiant darbuotojų lojalumo, reikia vengti konfliktų (Tlusciak – Deliowska, 2017). Taigi susiduriama su jausmų pasipriešinimu, kai jaučiamos neigiamos emocijos, tačiau stengiamasi to neparodyti (<“*todėl aš nekreipdama dėmesio į jos replikas*“>), neatkreipti kitų dėmesio, siekiant suvaldyti situaciją. Papasakotoje istorijoje patirtis rodo, kad ikimokyklinio ugdymo įstaigos vadovai, atlikdami koordinavimo funkciją, atsiduria konfliktinėse situacijose. Išskylančios nesutarimai su ikimokyklinio ugdymo mokytojais stabdo koordinavimo procesą, tai yra, trukdo vadovui paskirstyti užduotis, kurias atliekant būtų pasiektas nustatytas tikslas.

Išgyventas laikas

Išgyvento laiko egzistencija gali būti suprantama kaip laikas, kurį mes patiriame. Tai sudaro subjektyvus laiko supratimas ir tai nurodo būdus, kuriais mes patiriame savo pasaulį arba objektyvesnis „faktinis“ laikas (Rich, Graham, Taket ir kt., 2013). Van Manen (2014) teigia, kad laikas patiriamas skirtingai - ko nors laukiant, mums laikas eina vienaip, tačiau kai esame aktyviai užsiėmę kokia nors veikla – jį patiriame jau kitaip. Subjektyvaus laiko dimensiją kiekvienas žmogus gali išgyventi skirtingai, todėl toks laikas negali būti pamatuojamas, apibrėžiamas, suskaičiuojamas ar išreiškiamas tokiais pačiais būdais kaip objektyvus laikas (Kairė, 2018). Objektyvus laikas, išreiškiamas tokiais objektais kaip laikrodis, kalendorius, savaitė, mėnuo, padeda vienodai patirti skirtingus reiškinius, tarkime, valandas, metus, pradžią ir pabaigą (Kairė, 2018). Kai kurie fenomenologijos atstovai teigia, kad laikas yra pagrindinė dimensija, kurios motyvai leidžia geriausiai pažinti žmogaus veiklos fenomeną (Kudarauskienė, 2018). Taigi laiko fenomenologija bando atsižvelgti į tai, kaip viskas mums atrodo laikina ar kaip mes patiriame laiką (Magrini, 2012).

Tai, kaip jaučiamės, gali įtakoti tai, kaip patiriame laiką ir akimirksniai ir atvirkščiai, laiko suvaržymai, laisvės ir reikalavimai taip pat gali paveikti tai, kaip jaučiamės (Tembo, 2016). Vienu atveju jutimiškai suvokiama, kad laikas bėga greitai, kitu – kad labai lėtai, nors laiko tarpas abiem atvejais vienodas (Batuchina, 2015). Pagrindinis klausimas, kuris yra keliamas šioje dalyje: *kaip ikimokyklinio ugdymo įstaigos vadovai patiria laiką koordinuodami ikimokyklinio ugdymo mokytojų veiklas?*

Ugdymui persikėlus į virtualią erdvę, pedagogai susidūrė su problema – negebėjimu valdyti inovatyvių technologijų. Žinoma, visos kreipėsi į mane pagalbos. Atrodo, darbas namuose turėtų būti lengvesnis, bet... Ypatingai įtempta buvo pirmoji nuotolinio darbo diena man pačiai: ryte tikrinu elektroninį paštą. To iki galo padaryti negalėjau, kadangi pasipylė skambučiai iš pedagogių su klausimais: kaip? Kas? Kodėl? Konsultuoju jas, tačiau tai daryti nėra lengva, nes aš pati nesu kompiuteristė, reikia išsigilinti, pačiai trūksta žinių, kad galėčiau įvaldyti kai kurias programas. Per pietus visos jungėmės į virtualų susirinkimą. Jis užtruko, kadangi ne visos mokytojos sugebėjo prisijungti. Reikėjo palaukti, paaiškinti, kaip joms tai padaryti. Paskui ieškojau seminarų, kuriuose mokytojos galėtų dalyvauti nuotoliniu būdu, su pavaduotoja kūrėme anketas tėvams, norėdamos gauti refleksiją apie vykdomą ugdymą. Darbas vyko be jokio atokvėpio, be pertraukos, neskaičiuojant valandų. Vėlai vakare analizavau naujausius nutarimus ir siūlymus, kuriuos atsiuntė švietimo skyriaus darbuotojai. Atsigulusi negalėjau miegoti, vis sukosi mintys apie visas tas programas, kuriomis dabar teks dirbti (D. U.).

Pasakojime atsispindi vadovės darbo dienos intensyvumas pradėjus ugdymą organizuoti nuotoliniu būdu („Ypatingai įtempta buvo pirmoji nuotolinio darbo diena man pačiai“). Patirtyje matoma, kad susidūrus su nauja situacija direktorė turi atlikti daugiau darbų vienu metu, nei įprastą darbo dieną („Ryte tikrinu elektroninį paštą. To iki galo padaryti negalėjau, kadangi pasipylė skambučiai iš pedagogių su klausimais.“): veiklos koordinavimas, konsultavimas, motyvavimas ir savo, kaip vadovo, atsakomybės prisiėmimas, siekiant efektyvaus darbo ir kokybiškų rezultatų. Norint pasiekti trokštamus rezultatus, vadovės darbo diena neapsiriboja įprastomis 8 darbo valandomis („Darbas vyko be jokio atokvėpio, be pertraukos, neskaičiuojant valandų“). Net ir vakare, vietoje asmeninių poreikių tenkinimo, direktorė tęsia darbą („Vėlai vakare analizavau naujausius nutarimus ir siūlymus...“).

Ši patirtis byloja apie laiko dimensiją, kai vienoje dienoje telpa daug skirtingų veiklos procesų, kuriuos koordinuoja ikimokyklinio ugdymo įstaigos vadovas. Atsidūrus nekasdieninėje situacijoje, direktorės darbo diena tampa daug intensyvesnė nei įprastai. Vadovei tenka dirbti be pertraukų. Patirtyje ikimokyklinio ugdymo įstaigos direktorė atsiskleidžia kaip koordinatorė, siekianti darbuotojus nukreipti tinkama linkme. Kadangi atsiduriama neįprastoje situacijoje („Ugdymui persikėlus į virtualią erdvę“), vadovė, pirmiausia, pati stengiasi išsiaiškinti naujų darbo sąlygų ypatumus, įgauti reikiamus gebėjimus ir visa tai perduoti ikimokyklinio ugdymo mokytojams, nes tik žinant konkrečius tikslus, aiškiai suvokiant užduotis, kurias reikia atlikti, įmanomas sėkmingas veiklos koordinavimas. Siekiant visa tai įgyvendinti, direktorės darbo diena tampa tiesiog nesibaigianti.

Laiko stoka skatina teikti pirmenybę svarbesniems darbams

Svarbių švenčių, kuriose dalyvauja viso darželio vaikai ir tėvai, organizavimu rūpinasi kelios mokytojos. Aš ir pavaduotoja padedame paskirstyti darbus, susižymime kas už ką atsakingas, stebime ar viskas vyksta pagal planą. Vieno mūsų susitikimo metu turėjau atlikti daug kitų darbų, todėl negalėjau susikaupti ir aktyviai dalyvauti susirinkime. Mokytojos diskutuoja, siūlo idėjas, bando

skirstytis darbais, o aš žiūriu į laikrodį ir suprantu, jei liksiu su mokytojomis, darbe sėdėsiu iki nakties. Nusprendžiau, kad pirmiausia atliksiu neatidėliotinai svarbius darbus, o pedagogėms padėsiu įgyvendinti, tai ką jos sugalvos. Pasakau, kad jomis pasitikiu, tegu viską nusprendžia pačios, man atneša jau sudarytą eigą (E. P.).

Istorijoje pasakojama, kad vadovas koordinuoja ikimokyklinio ugdymo mokytojų veiklas švenčių pasiruošimo metu („*Aš ir pavaduotoja padedame paskirstyti darbus, susižymime kas už ką atsakingas, stebime ar viskas vyksta pagal planą*“). Atskleidžiama, kad vieno susirinkimo metu, direktorė buvo labai užimta kitais darbais, todėl negalėjo susikaupti ir produktyviai dirbti („*turėjau atlikti daug kitų darbų, todėl negalėjau susikaupti ir aktyviai dalyvauti susirinkime*“). Žvilgsnis į laikrodį dar kartą primena apie kitus neatliktus darbus. Laikrodį, kaip simbolį aiškina L. Bliss (2016). Nurodydama, kad laikrodis – tai simbolis, primenantis kad laikas yra ribotas išteklius, kurį reikia naudoti protingai. Taigi direktorė kuria darbų atlikimo strategiją: likti su mokytojomis ir užtrukti darbe ar nedalyvauti susirinkime ir atlikti „*neatidėliotinai svarbius darbus*“. Strategija, anot, L. Duoblienės (2013), yra galios išraiška, kuri siejama su laiku, trumpalaikiu ar net momentiniu apsisprendimu. Įstaigos vadovė priima sprendimą leisti savarankiškai suplanuoti organizacinius šventės darbus, bet koordinuoja jos eigą. Koordinavimo procesas prasideda nuo planavimo, nes koordinavimo metu nurodoma, ką įtraukti į planą ir kaip jį vykdyti. Taigi taip tarsi pasidalijama atsakomybe, tačiau paprašymas atnešti jai suplanuotą darbo eigą įrodo, kad koordinavimo procesą vykdys pati. Taigi laiko neturėjimas įvykdyti visus darbus skatina juos diferencijuoti pagal svarbą ir pirmenybę teikt, jos manymu, svarbesniems darbams.

Laiko stoka lemia koordinavimo nesėkmes

Mūsų darželis dalyvavo tokia tarptautiniame projekte, kur skatinamas bendradarbiavimas, darbas komandose ir panašiai. Buvau sudariusi mokytojų grupę, kurios projekte dalyvaus ir atliks užduotis. Projekto baigiamoji užduotis – atviros veiklos, kurias veda 3 komandos po 2 mokytojas. Šį kulminacinį renginį turėjo atvykti stebėti ypatingi svečiai. Pasiruošimui turėjome gana nedaug laiko, todėl man nepavyko daug prisidėti prie šio projekto, tačiau labai laukiau atvykstančių kolegų. Keletą dienų iki renginio nusprendžiau pažiūrėti, kaip mano mokytojoms sekasi. Stebėjau tas veiklas ir buvo labai blogai. Visos mokytojos užduotis supratusios skirtingai. Kažkoks nesusikalbėjimas. Norėjosi su jomis susėsti, pasiaiškinti ir viską pradėti iš pradžių, bet laiko, kažką iš esmės keisti, jau nebebuvo. Teko susitaikyti, kad bus, kaip bus (D. B.).

Direktorės patirtis kalba apie dalyvavimą svarbiame projekte. Atskleidžiama, kad dėl laiko trūkumo vadovė jaučia nedidelį savo indėlį šiame projekte, tačiau laukianti galutinio rezultato. Išryškintas „*kulminacinio renginio*“ laukimas. Kai kalbame apie laukimą, jau turime tam tikrą įstebintą laukiamos ateities vaizdinį (Molotkienė, 2012). Taigi ikimokyklinio ugdymo įstaigos direktorė laukia ateities, kuomet į įstaigą atvyks kolegų stebėti mokytojų paruoštų ugdomųjų veiklų. E. Molotkienė (2012), analizuodama Huserlio fenomenologijos reikšmes, ateitį apibūdina kaip kažko, į ką nukreipta sąmonės intencija, kas sudaro ateities turinį ir suteikia jam

prasmę, būtent, laukimo aktas. Tačiau dabartyje, pastebėjusi mokytojų veiklas, jaučiamas nusivylimas, nes suvokiama, kad projekto įgyvendinimo vizija skiriasi nuo pedagogių matytos vizijos. („*Visos mokytojos užduotis supratusios skirtingai. Kažkoks nesusikalbėjimas*“). Istorijoje paminima, kad norėta padėti pataisyti, bet dėl laiko stokos to padaryti nebuvo įmanoma. Dabartinės lietuvių kalbos žodyne (2015) laikas apibūdinamas kaip kuriam nors veiksmui numatytas, nustatytas, skirtas metas, terminas. Žodis „stoka“ reiškia trūkumą, neturėti ko nors pakankamai (Dabartinės lietuvių kalbos žodynas, 2015). Taigi pasakojime atskleidžiama, kad projekto įgyvendinimo trukmė lėmė nepakankamai pasiektą tikslą. Išryškėja mokytojų veiklos koordinavimo sunkumai, kuriuos įtakojo laiko stoka: sudarytos komandos nariai ne iki galo suprato ko iš jų tikimasi, neturėjo vieningos vizijos dėl atliekamos užduoties, dėl to nebuvo įmanoma pasiekti norimo kokybiško rezultato. Istorijoje matoma, kad mokytojų veiklų koordinavimo procesas reikalauja ne tik pastangų, aiškių nurodymų ir instrukcijų, kaip tai turi būti įgyvendinta, bet ir pakankamo laiko skyrimo tam, kad būtų pasiekta vienybė: matoma ta pati vizija, dirbama viena linkme ir siekiama bendro tikslo.

Išgyventas santykis

Santykių aspektas – tai gyvi santykiai, kuriuos individai palaiko su kitais tarpasmeninėje erdvėje, jais dalijasi, kuria (Rich, Graham, Taket ir kt., 2013). Savęs – kito santykis gali būti atsiskleidžiantis per daug skirtingų patyrimų, tokių kaip žmogaus ar daiktų sąsajos, bendrystės reikšmė, etikos svarba. Ne mažiau svarbu atsižvelgti ir į tai, kaip pats žmogus patiria save santykyje, kaip formuojama bendrystė su kitu, kaip kitas tame santykyje skleidžiasi (Van Manen, 2014). Tarpusavio santykis reiškia ne ką kitą, kaip kito asmens regėjimą ir patyrimą per kurį mes galime pažinti tiek kitą asmenį, tiek ir save pačius (Kairė, 2017). A. Batuchina (2015) teigia, kad buvimas su kitais ir kuriamas tarpusavio santykis yra tokia pat natūrali ir neišvengiama gyvenimo pasaulyje sąlyga kaip kvėpavimas ar valgymas. Autorė pabrėžia, kad *mes* gimstame *kitų* pasaulyje, kurį perimame, dalinamės kasdienio gyvenimo tikrove su kitais ir tokiu būdu nuolat atsiduriame akistatos situacijose, kuriose kiti mums pasirodo gyvoje dabartyje. Taigi visas gyvenimas sukasi apie buvimą ir santykių tvarkymą ((Rich, Graham, Taket ir kt., 2013).

Vadovams, koordinuojantiems ikimokyklinio ugdymo įstaigos mokytojų darbą, teigiami santykiai su darbuotojais užima labai svarbią vietą. Pozityvių santykių kūrimas, abipusis supratimas, leidžia ne tik išvengti konfliktų, bet taip pat padeda įgyvendinti užsibrėžtus tikslus. Pagrindinis klausimas keliamas šiame skyriuje: *kaip ikimokyklinio ugdymo įstaigos vadovai koordinuodami mokytojų veiklas išgyvena tarpusavio santykių?*

Kalbėjimas „žmoniškai“ skatina pozityvų bendravimą

Nuolat stebiu ugdymo procesą. Tai yra, aš su pavaduotoja ir kitomis mokytojomis stebime kitos kolegės veiklą. Paskui aptariame: pagiriame, pasidžiaugiamo. Ir taip visus metus. Kiekviena laisvai pasirenka datą, kada mums ateiti. Aš net eiliškumo nesu jokio sudariusi, kiekviena laisvai, kada patogu, kada jaučiasi pasirėngusi, tiesiog kiekviena turi per metus bent į vieną veiklą pasikviesti mane ir kitas koleges.

Mokslo metai jau ėjo į pabaigą, o viena mokytoja niekaip neprisiruošė mūsų pasikviesti. Nors aš esu už tai, kad mokytoja pati turi mane pakviesti, tada, kada bus pasirėngusi, nebenorėjau laukti. Atėjau pas ją į grupę ir be jokio spaudimo, be jokio griežto tono ar įsakinėjimo paklausiau: „Tai kada man į svečius ateiti?“. Ji suprato apie ką kalbu ir neapasimetusi pasakė, kad kitą mėnesį. Tada aš atverčiau savo darbo kalendorių ir pasiūliau išsirinkti konkrečių datą. Ji pasirinko dieną. Tada pašnekėjome apie kitus darbus ir aš išėjau. Aš galvoju, kad nei vienas nėra viršesnis, tiesiog reikia kalbėti žmoniškai, nesistengiant parodyti galios, tada ir konfliktų išvengsime (D. U.).

Pasakojamoje patirtyje atskleidžiami santykiai tarp vadovo – įstaigos direktorės ir darbuotojo – ikimokyklinio ugdymo mokytojos, taikant pozityvų koordinavimo būdą. Vadovo vykdoma kontrolė įvardijama kaip stebėseną. G. Boella, L. Torre (2005) nurodo, kad vadovas yra asmuo, kuris nuolat stebi savo pavaldinių darbą, o veiksminga priežiūra gali palengvinti koordinavimą. Direktorė stengiasi, kad veiklų stebėjimas pedagogams nebūtų tarsi patikrinimas, todėl ji sudaro sąlygas laisvai pasirinkti datą, tinkamai pasiruošti. Taip norima sukurti teigiamus tarpusavio santykius. Atskleidžiama, kad vienai mokytojai niekaip neprisiruošus pasikviesti veiklos stebėjimui, direktorė pati ėmėsi iniciatyvos. Pabrėžiama, kad tai vyko „be jokio spaudimo“, „be jokio griežto tono, įsakinėjimo“, tiesiog kalbant. Komunikacija yra tas elementas, kuris palaiko joje santykius (Celincka - Nieckarz, Nieckarz, 2012). Taigi vadovas nereikalauja atlikti, tai kas numatyta, o tarsi prašo. Nesudarydama spaudimo, o draugiškai kalbėdama, lyg ne darbo reikalais („Kada man į svečius ateiti?“), direktorė išvengia bet kokio galimo konflikto su pedagoge.

Iš pateiktos istorijos matyti, kad šitokia taktika, kai vadovas „nėra viršesnis“, „kalba žmoniškai“ pasiteisina: ikimokyklinio ugdymo mokytoja, nors ir paskatinta vadovės, pati pasirenka datą, kada ateiti stebėti jos vedamos ugdomosios veiklos. Pozityvūs vadovo santykiai su ikimokyklinio ugdymo mokytojais skatina įsitraukimą, bendradarbiavimą, siekiant kokybiško ugdymo. Sėkmingas koordinavimas skatina bendradarbiavimą, kuris įtakoja veiksmingesnį procesą (Osifo, 2013). Vadovė kuria pasitikėjimu grįstus santykius su ikimokyklinio ugdymo mokytojais, nesudarydama veiklų stebėjimo eiliškumo, leisdama kiekvienai pasirinkti datą, kada patogu, tarsi perleidžia dalį atsakomybės kiekvienai pedagogai. Istorijoje išryškėja, kad norint pasiekti gerų rezultatų, svarbi sklandi komunikacija, kuri kuria abipusią pagarbą, o tai sukuria veiksmingą mokytojų veiklos koordinavimą.

Sąlygų sudarymas pavaldiniams atsiskleisti darbo grupėse

Kiekvienų metų pradžioje planuojame renginius, projektus, išvykas, konkursus, kuriuos vykdysime įstaigoje. Susirinkimo metu aptariame, kažką papildome, pataisome, be jokios prievartos

ar spaudimo pasiskirstome pareigomis. Juk už kiekvieną reiginį turi būti kažkas atsakingas, o aš, kaip koordinatorius, prižiūriu, kad viskas vyktų sklandžiai. Taigi susirinkimo metu klausiu, kas norėtų vesti tą reiginį, kas – kitą. Kiekvienam kolektyve yra lyderiai, kurie imasi iniciatyvos, jų visur pilna. Tačiau yra dalis ir tokių, kurie tiesiog nerealizuoja savęs. Matydama tokią situaciją ir norėdama išjudinti kitas pedagoges, sugalvojau ir pasiūliau mokytojoms sukurti darbo grupes pagal temas. Kadangi ne visi esame vienodi, kiekviena galėjo užsirašyti į tą darbo grupę, į kurią linkusi. Norėjau, kad ir jos atsiskleistų save kitoms kolegėms. Taigi buvo rasta pusiausvyra tarp aktyvisčių ir pasyvesnių kolektyvo narių, nes kiekvienas reiginys priskiriamas kažkuriai darbo grupei ir jos komandiškai viską suplanuoja. Taip paprastai ir greitai kiekviena mokytoja įsitraukė be papildomo išjudinimo ar pristabdymo (D. B.).

Istorijoje pasakojama apie darbų pasiskirstymą, siekiant įgyvendinti metinių planų tikslus. Patirtyje išryškėja, kad vadovas, koordinuodamas mokytojų veiklas, skatina įsitraukti į darbą grupėse. Dėmesį sutelkdamas į pasyvesnius darbuotojus (<“išjudinti kitas pedagoges, nerealizuoja savęs“>) vadovas siekia paskatinti, padrąsinti nepriskirdamas pareigų (<“be jokios prievartos ar spaudimo“>), o leisdamas mokytojams patiems atrasti savo stipriąsias puses, individualumą ir suteikdamas galimybę dirbti toje grupėje, kurioje jaučiasi stipresnis (<“kiekviena galėjo užsirašyti į tą darbo grupę, į kurią linkusi“>). Taip išlaikomas balansas tarp visur dalyvaujančių ir niekur neįsitraukiančių pedagogų (*Taip paprastai ir greitai kiekviena mokytoja įsitraukė be papildomo išjudinimo ar pristabdymo*).

C. Jacobsson, A. Pousett (1999) rašo, kad efektyvaus pedagogų darbo koordinavimas priklauso nuo pasirinktos koordinavimo strategijos. Pateiktoje istorijoje atskleidžiama, kad vadovas taikydamas tarpusavio derinimo koordinavimo būdą, kitaip tariant, nereikalaudamas, o siūlydamas, siekia aktyvumo ir pasyvumo pusiausvyros, įtraukdamas pedagogus į darbą grupėse. Koordinavimo metu siekiama pusiausvyros palaikymo ir komandos išlaikymo užtikrinant tinkamai paskirstytas užduotis įvairiems nariams ir stebėti, kaip užduotys yra vykdomos su harmonija tarp pačių narių (Tlusciak – Deliowska, 2017). E. O. Boakye (2015) Komandinį darbą apibūdina, kaip žmonių grupę, kuri dirba kartu siekdama tų pačių tikslų. Komandinio darbo metu darbuotojai įgalinami tobulinti save ir savo sugebėjimus, efektyviai atlikti reikalingas užduotis, taip pat pasitikėti savimi (Sanyal, Hisam, 2018). M. A. Korsgaard, A. Picot, R. Wigand (2009) nurodo, kad bendradarbiavimą skatinantys veiksniai paskatina pasitikėjimą savimi. Taigi pasakojime matoma sėkminga vadovo koordinavimo patirtis, kuomet darbuotojai skatinami atskleisti save ir bendradarbiauti tarpusavyje, vykdant užduotis komandose. Santykių aspektas atskleidžiamas ne tarp vadovo ir pedagogų, o tarp pasyvesnių ir aktyvių mokytojų, kurių vadovas skatina atskleisti siūlydamas darbą grupėse.

Bendrystės kūrimas

Pradinėje mokykloje, atidarius ikimokyklinio ugdymo grupes, susiklostė tokia keista situacija - lyg dvi įstaigos viename. Bendriems pasitarimams sunku suderinti laiką, ikimokyklinio ugdymo mokytojos dažnai jautėsi mažesnės. Norėjau sukurti vieningą komandą, besidominčią įstaigos

vidinėmis veiklomis, bendradarbiaujančių, siekiančių bendro tikslo. Supratau, kad vien oficialaus bendravimo neužtenka. Pirmiausia, rengdama ugdymo planus ir tvarkaraščius sudėlioju taip, kad antradieniais visi galėtų dalyvauti savivaldos renginiuose, pasitarimuose ir panašiai. Vieno susitikimo metu, norėdama mokytojus paskatinti veikti išvien, pristačiau renginį skirtą darbuotojams - „Padėkos diena“. Pasakojau, kad jo metu pastebėsime ir dėkosime kiekvienam už konkrečias pastangas. Skirstantis darbais, kviečiau tai vieną, tai kitą, mažai įsitraukiančių mokytojų man patalkinti. Mano nuostabai, jos vis siūlė visokiausias idėjas. Galiausiai visos mokytojos buvo atsakingos už kažkokius darbus „Padėkos dienos“ renginiui. (D. P).

Istorijoje pasakojama, kaip vadovas siekia suvienyti darbuotojus. Atskleidžiama, kad norint suburti mokytojus, neužtenka vien oficialių susirinkimų (<“vien oficialaus bendravimo neužtenka“>), todėl siūlomas renginys paskatinantis darbuotojų bendrystę („Pristačiau organizuojamą renginį darbuotojams „Padėkos diena“. Pasakojau, kad jo metu pastebėsime ir dėkosime kiekvienam už konkrečias pastangas“). Stengdamasi įtraukti mažiau aktyvias mokytojas, vadovas jas drąsina dalyvauti įstaigos veiklose (<“skirstantis darbais, kviečiau tai vieną, tai kitą, mažai įsitraukiančių mokytojų man patalkinti“>). Vadovui paskatinus darbuotojus, visi mokytojai įsitraukia į renginio organizavimą.

Pasakojime išryškėja vienas svarbiausių veiklos koordinavimo tikslų – skirtingų padalinių suvienijimas, siekiant bendro tikslo. Vadovo nukreipiama veikla įkvepia pavaldinius susiburti bendriems tikslams pasiekti. J. Garcia, J. Azorin, A. Jimeno ir kt. (2014) nurodo, kad koordinavimu siekiama, kad visi darbuotojai būtų ir veiktų kaip viena komanda, tai yra, kaip grupė, turinti bendrą tikslą. K. Aditiarani (2018) teigia, kad vieninga darbuotojų komanda yra svarbiausia, norint palaikyti darnius tarpusavio santykius. Siekiant šio tikslo vadovui tenka ne tik sudėlioti darbus taip, kad kiekvienas pedagogas galėtų dalyvauti susirinkimuose, bet taip pat ieškoti neformalių būdų, kuriuos taikydamas, sujungtų kolektyvą į visumą. Nusprendus organizuoti renginį darbuotojams, direktorė bando mokytojus sutelkti ir įkvėpti ragindama prisidėti prie organizacinių darbų. Vadovas užduotis paskirsto taip, kad kiekvienas pedagogas būtų įsitraukęs, tai yra, jaustųsi svarbus ir reikalingas bendruomenės dalyvis. Bendrystė kuriama ne tik patiriant kolegišką santykį, ją siekiama atrasti neoficialiame renginyje. Vadovo siekis sudominti darbuotojus ir juos įtraukti į organizuojamą veiklą atskleidžia santykių aspektą. Pasakojime matoma, kad koordinuojant veiklas suburiami darbuotojai bendram tikslui, kiekvienas jų įsitraukia ir žino savo pareigas, kuria teigiamus tarpusavio santykius, stiprina tarpusavio ryšius, o tai ikimokyklinio ugdymo mokytojams leidžia patirti bendrystės jausmą.

Bendradarbiavimas ieškant geriausių sprendimų

Aš, kaip vadovė, jaučiu pareigą stengtis gerinti mokytojų darbo sąlygas prisitaikant prie jų norų. Žinoma, man svarbu, kad viskas būtų tvarkinga, teisiškai leidžiama. Atėjusi viena mokytoja į mano kabinetą ėmė aiškinti, kokia bloga mūsų nekontaktinių darbo sistema. Aš jai pasakiau,

kad pirmiausia mes laikomės įstatyme numatytos tvarkos – 3 valandos per savaitę. Ji man vistiek aiškino, kad galėtume daryti kitaip. Atsiverčiau mūsų įstaigos netiesioginio darbo su vaikais valandų panaudojimo tvarkos aprašą, norėjau įrodyti jai, kad klysta, bet ji nepasidavė. Tuomet, norėdama išsklaidyti visas abejones, prie mokytojos paskambinau į Švietimo ministeriją pasikonsultuoti. Paaiškinau situaciją ir man buvo atsakyta, kad galime nekontaktines valandas išsidėlioti taip, kaip mums patiems patogiu, svarbu, kad kolektyvas sutiktų. Pripažinau mokytojai, kad ji buvo teisi, padėjau už iniciatyvą ir sutarėme, kad susirinkimo metu visoms pedagogėms pasiūlysime naują nekontaktinių valandų išdėliojimo variantą (E. P.).

Ikimokyklio ugdymo įstaigos direktorė pasakoja, kad atsižvelgdama į švietimo įstatymus ar nutarimus ieško pedagogų darbo sąlygų gerinimo galimybių. (*“man svarbu, kad viskas būtų tvarkinga, teisiškai leidžiama“*>). Siekdama priimti geriausią sprendimą, įstaigos direktorė linkusi išklausti siūlymus iš darbuotojų (*„Atėjusi viena mokytoja į mano kabinetą ėmė aiškinti, kokia bloga mūsų nekontaktinių darbo sistema“*). Mokytojos atėjimas su pastebėjimu ir siūlymu pakeisti įstaigoje nusistovėjusią tvarką paskatina diskusiją (*“norėjau įrodyti jai, kad klysta, bet ji nepasidavė“*>). Direktorė, bandydama mokytojai įrodyti esanti teisi, konsultuojasi su kitais specialistais. Paaiškėjus, kad teisus darbuotojas, vadovė pripažįsta klydusi (*„Pripažinau mokytojai, kad ji buvo teisi“*).

Koordinavimas gali būti ir formalus ir neformalus procesas, kurį reglamentuoja įstatymai ir nutarimai (Lunenburg, 2012). Patirtyje matoma, kad mokytojų veiklos koordinavimas ikimokyklinėje įstaigoje apima ne tik tiesioginį ugdymo procesą, būtinas įstatymų ir įvairių tvarkų išmanymas. Išaiškėjus, kad mokytoja buvo teisi, vadovo pripažinimas prieš pavaldinį klydus, atskleidžia santykių aspektą, siekiant bendradarbiauti ir kartu ieškoti geriausių sprendimų. Papasakotoje istorijoje išryškėja, kad koordinavimas vykdomas bendradarbiavimo atmosferoje, tarpusavyje aptariama problema ir imamasi suderintų veiksmų.

Skatinimas dalintis patirtimi

Jauna, pirmus metus dirbanti ikimokyklinio ugdymo mokytoja, kieme labai gražiai žaidžia su vaikais: ir judrius žaidimus, ir kūrybinius ir savarankiškam vaikų darbui prigalvoja įvairių veiklų. Susirinkimo metu ją pagyriau, paprašiau, kad pasidalintų su kolegėmis. Noriai sutiko. ėmė pasakoti, kaip stebėdama vaikus pastebi kokių žaidimų reikia jiems pasiūlyti. Po pasitarimo viena mokytoja leptelėjo: „Tik laiko gaišinimas“. Pasakiau jaunai kolegei: „Mieloji, dėkoju, kad nepagailėjai pasidalinti patirtimi. Tikiuosi, kolegės pasinaudos idėjomis“ (D. B.).

Patirtyje pasakojama, kaip aktyvią darbuotoją direktorė paskatina pasidalinti patirtimi su kitomis kolegėmis (*“paprašiau, kad pasidalintų su kolegėmis“*>), tačiau ne visoms mokytojoms papasakota patirtis pasirodė reikšminga (*„Po pasitarimo viena mokytoja leptelėjo: „Tik laiko gaišinimas“*). Įstaigos vadovė pagiria aktyvią mokytoją ir paragina jos pavyzdžiu pasekti kitas pedagoges (*„Mieloji, dėkoju, kad nepagailėjai pasidalinti patirtimi. Tikiuosi, kolegės pasinaudos idėjomis ir pasidalins savosiomis“*).

Pasakojime matoma, kad direktorė skatina darbuotojų bendradarbiavimą. Kiekvienas darbuotojas turi skirtingus įgūdžius, pasaulėžiūrą ir idėjas, kaip pasiekti bendrus tikslus (Santos, Pais, Monico, Rebelo ir kt., 2017). Todėl darbuotojų bendradarbiavimas yra svarbus aspektas, turintis didelę įtaką darbo kokybei. Kadangi, kaip teigia K. Aditirani (2018), koordinavimas paprastai apima keitimosi informacija apibrėžimą ir vykdymą, sprendimų priėmimą ir grįžtamąjį ryšį, todėl ikimokyklinio ugdymo įstaigos direktorė skatina darbuotojų bendradarbiavimą, keitimąsi idėjomis, mokymąsi vieniems iš kitų, nes tai padeda tobulėti ir profesiskai augti. Gerosios patirties perėmimas ir dalijimasis užtikrina kolegiškus santykius. Nekreipdama dėmesio į neigiamą mokytojos išsakytą pastebėjimą, vadovė motyvuoja palaikyti darnius darbuotojų santykius teikiant abipusę pagalbą. Taigi patirtyje atskleidžiamas ikimokyklinio ugdymo vadovo siekis kurti bendradarbiavimo kultūrą įstaigoje, stiprinti profesinius ryšius tarp pedagogų. Taip paskatinamas efektyvus ikimokyklinio ugdymo mokytojų veiklos koordinavimo procesas.

Grižtamasis ryšys

Ikimokyklinio ugdymo grupės rengia vaikams pramogėles. Jas visada filmuojame, kad galėtume pasidžiaugti ar paanalizuoti nesėkmes ir patobulėti. Stebėjau pramogėlę. Ikimokyklinio ugdymo mokytoja kalba tyliai, nors yra mikrofonai. Vaikai blaškosi ir nesusigauja, kur ką veikti. Kita mokytoja bando taisyti padėtį, tačiau vedančioji mokytoja laiko viską savo rankose. Priemonės mokytoja parinkusi puikias, tačiau vaikai nejautė linksmumo. Po renginio vedančioji auklėtoja pasiliko ir mudvi aptarėme akivaizdžias klaidas: tylus kalbėjimas, ko pasekoje, vaikų nesuvaldymas, nesugebėjimas jų sudominti, įtraukti į žaidimus. Pabrėžiau, kad bet kokiame darbe vien pasitikėjimo neužtenka. Iš mokytojos žvilgsnio supratau, kad ji nenori pripažinti savo tylaus kalbėjimo, kaip vieno didžiausių trūkumų vykusioje šventėje, paprašiau peržiūrėti savo nufilmuotos ir kolegių rengtų pramogėlių įrašus. Padėkojau mokytojai už šventę, bet, kai peržiūrės įrašus, pasiūliau, padaryti jau aptartas išvadas (D. P).

Šioje istorijoje direktorė pasakoja, kad nuolat stebi, analizuoja ir siekia patobulinti ugdomąjį procesą. („*Jas visada filmuojame, kad galėtume pasidžiaugti ar paanalizuoti nesėkmes ir patobulėti*). Pasibaigus ugdomajai veiklai, direktorė ir mokytoja ją aptaria. Vadovė pastebi klaidas, jas išsako argumentuotai, įvardija nesklandumų sprendimo būdus ir priemones. („*mudvi aptarėme akivaizdžias klaidas: tylus kalbėjimas, ko pasekoje, vaikų nesuvaldymas, nesugebėjimas jų sudominti, įtraukti į žaidimus*“). Nors mokytoja su išsakyta kritika nesutinka, siekdama pašalinti trūkumus ir skatindama patobulinti ugdomąją veiklą, direktorė pataria nufilmuotą veiklą peržiūrėti pačiai ir padaryti išvadas („*Padėkojau mokytojai už šventę, bet, kai peržiūrės įrašus, pasiūliau, padaryti jau aptartas išvadas*“).

Šioje istorijoje direktorė išryškėja kaip vertintoja. A. Šišinačk, B. Dobiš, J. Šišinački (2017) teigia, kad efektyvus darbuotojų veiklos vertinimas gali apimti darbuotojų veiklos tobulinimą nustatant trūkumus. Kadangi ugdymo kokybės gerinimas – vienas svarbiausių aspektų, organizuojant

ikimokyklinį ugdymą, o ikimokyklinio ugdymo mokytojas – svarbiausias asmuo, siekiant ikimokyklinio ugdymo kokybės, viena iš įstaigos vadovės užduočių - stebėti ir vertinti ugdomasias veiklas, norint patobulinti ugdymo procesą. Pedagogų veiklos vertinimas susijęs su veiklos koordinavimo procesu, nes tik nustatčius silpnąsias vietas, galima suderinti veiklas, siekiant patobulinti procesą. Taigi sėkmingai įgyvendinti užsibrėžtus tikslus, reikalingas mokytojų veiklų koordinavimas stebint, analizuojant pedagogų profesines veiklas, derinant jų tobulinimą.

Nurodymų vykdymas

Gripo epidemijos metu sirgo daug ne tik daug vaikų, bet ir darželio darbuotojų. Nepaisant to, ugdymo procesas negalėjo būti nutrauktas. Dėliočiau tvarkaraštį, kas kur turėtų dirbti. Sužinojusi, kad susirgo dar viena auklėtoja, nuėjau pas jos kolegę ir paprašiau, kad likusią savaitę ji pavaduotų. Kaip ir tikėjausi, susidūriau su pasipriešinimu. Ji kategoriškai atsisakė. Kadangi toje ir kitose grupėse lankė tikrai nedidelis skaičius vaikų, aš jai pranešiau, kad jeigu ji nesutinkanti dirbti papildomai, už ką jai bus mokama mūsų įstaigoje nustatyta tvarka, aš kreipsiuosi į direktorę, kuri parašys įsakymą dėl ekstremalios situacijos. Grupės bus sujungtos. Galės dirbti savo laiku, bet pilnu krūviu. Daugiau argumentų man dėstyti nereikėjo. Nors ir nenoriai, auklėtoja parašė pavadavimo prašymus (E. M.).

Pasakojime matoma, kad susidarius specifinei situacijai (<“gripo epidemijos metu“>), direktoriaus pavaduotoja prašo mokytojos pagalbos (<“paprašiau, kad likusią savaitę ji pavaduotų“>). Pavaldiniui atsisakius, vadovas imasi griežtesnių veiksmų: ima kalbėti įsakmiu tonu (galės dirbti savo laiku, bet pilnu krūviu), pagrasina (<“aš kreipsiuosi į direktorę, kuri parašys įsakymą dėl ekstremalios situacijos“>), taip darbuotojas priverčiamas dirbti viršvalandžius.

Kuomet vadovai susiduria su darbuotojų pasipriešinimu, ikimokyklinio ugdymo įstaigos vadovo santykis su mokytojais gali tapti problematiškas. Papasakota ikimokyklinio ugdymo įstaigos pavaduotojos ugdymui patirtis parodo pedagogo nepaklusnumą ir daromą poveikį tam nepaklusnumui pašalinti. M. Sanyal, T. Hisam (2018) teigia, kad įsakymų vykdymas vadovaujant - tradicinė koordinavimo užtikrinimo priemonė. Taikant tiesioginio vadovavimo koordinavimo mechanizmą, pavaduotoja ugdymui duoda nurodymus, skatindama juos vykdyti. Siekdama nenutraukti ugdymo proceso dėl susidariusios specifinės situacijos, vadovei tenka priimti sprendimus, kurie nėra palankūs darbuotojui, tačiau taip užtikrinamas koordinavimas, kuris reikalingas pasiekti tikslui.

DISKUSIJA

Šiame tyrime, taikant fenomenologijos tyrimo metodologiją, buvo siekiama išsiaiškinti, kokie reikšmingi momentai apibūdina ikimokyklinio ugdymo mokytojų veiklos koordinavimą, kaip įstaigos vadovo funkciją. Atsisakymas išankstinių teorinių nuostatų leido apibūdinti daug skirtingų mokytojų veiklos koordinavimo patirčių, kurias vykdo ikimokyklinio ugdymo įstaigos vadovai.

Fenomenologija nieko naujo neatranda – ji leidžia reiškiniams pasirodyti tokiems, kokie yra, o pasirodę jie dažnai nustebina paprasta tiesa, kurios nepastebim arba kurią ignoruojam, nes ji atrodo pernelyg paprasta (Penkauskienė, 2016). Todėl iš pirmo žvilgsnio gali atrodyti, kad pateiktos istorijos pernelyg paprastos, tačiau tyrimo metu išgirstos patirtys leido atskleisti, kad ikimokyklinio ugdymo mokytojų veiklos koordinavimas – tai sudėtingas procesas, kurį vykdydami įstaigos vadovai siekia ugdymo kokybės gerinimo (Ayeni, Akinfolarin, 2014).

Fenomenologiniame tyrime ikimokyklinio ugdymo įstaigų vadovų patirtys apie mokytojų veiklos koordinavimo funkciją apibūdinamos per keturis aspektus, padedančius atverti asmeninius išgyvenimus: išgyventos erdvės, išgyvento kūno, išgyvento laiko, išgyvnto santykio. Todėl ši dalis skirta tiriamo reiškinio esmei apibūdinti, taip pat išryškinti esminius teorinėje dalyje nagrinėtus aspektus, kurie atskleisti tyrimo metu.

Išgyventoje erdvėje atsiskleidusios ikimokyklinio ugdymo mokytojų veiklos koordinavimo, kaip įstaigos vadovo funkcija patirtys išryškino, kaip mokytojų veiklos koordinavimo procesas vysta netipinėje erdvėje. Įprastą vadovo darbo kabinetą gali pakeisti namų erdvė, kurioje taip pat, kaip ir ikimokyklinio ugdymo įstaigos patalpose, pasitelkus telekomunikacijas, bendraujama su darbuotojais, jiems skirstomos užduotys, dalinamasi darbais. Tyrimo rezultatai patvirtina teiginį, kad pasitelkiant šiuolaikines technologijas, ikimokyklinio ugdymo įstaigos vadovų veikla neapsiriboja vien darbu įstaigos patalpose (Conelly, 2012). Mokytojų veiklos koordinavimo procesą vadovai gali vykdyti įvairiose fizinėse vietose ar net virtualioje erdvėje, kuri, tarsi, nubraukia ribas tarp namų ir darbo erdvės. Būtent internetinėje erdvėje, kuri fiziškai neegzistuoja, ikimokyklinio ugdymo mokytojams lengviau bendrauti su vadovu. Tyrimas parodė, kad atliekant veikos koordinavimo funkciją, ikimokyklinio ugdymo įstaigos vadovai neretai persikelia į virtualią erdvę, kurioje koordinavimo procesą palengvina įvairios programos. Keliais mygtukų paspaudimais galima suderinti susirinkimą su visais įstaigos darbuotojais, greitai ir operatyviai perduoti informaciją, paskirstyti darbus ar derinti užduočių atlikimo laiką. Vis dėlto kompiuteriu modeliuojama erdvė, negali visiškai pakeisti realaus bendravimo įprastoje aplinkoje (Boakye, 2015) dėl informacinių technologijų trikdžių, pavyzdžiui, internetinio ryšio gedimo. Todėl, kaip ir išryškėja tyrime, vadovai derina ikimokyklinio ugdymo mokytojų veiklos koordinavimą virtualioje erdvėje su įprasta darbo aplinka.

Ieškant atsakymo į klausimą, kokie reikšmingi momentai atskleidžia ikimokyklinio ugdymo mokytojų veiklos koordinavimą, kaip įstaigos vadovo funkciją, *kūniškumo dimencija* išryškino situacijas išgyventas kūnu. Papasakotose patirtyse atskleidžiama, kad vadovai, koordinuodami pedagogų veiklą, patiria įvairias kūno reakcijas, išgyvena skirtingus jausmus. Tyrimo rezultatai rodo, kad išgyvendami neigiamus jausmus, ikimokyklinio ugdymo įstaigos vadovai, neretai taiko tiesioginės priežiūros koordinavimo būdą, kai vienas asmuo prisiima atsakomybę už kitų darbą (Braun, 2008).

Šioje dimensijoje atskleidžiamos mokytojų veiklos koordinavimo metu išgyvenamos konfliktinės situacijos, kurias lydi susierzinimas ar net pyktis, kai susiduriama su pavaldinių pasipriešinimu. Siekdami išvengti beprasmių konfliktų dėl paskirtų užduočių, vadovams tenka užgniaužti neigiamas emocijas, tačiau išlaikyti tvirtą poziciją, pavyzdžiui, išreikštą balso tonu, ir priminti ikimokyklinio ugdymo mokytojams atsakomybę už numatytų veiklų atlikimą. Tai pavirtina R. Vanago, J. Stankevič (2014) teiginį, kad siekiant sėkmingo koordinavimo, darbuotojai privalo jausti atsakomybę už atliekamą veiklą.

Tyrimo duomenys parodė, kad norėdami nuslopinti kylantį konfliktą ir pasiekti kompromisą, vadovams tenka pasitelkti komunikacinius gebėjimus. Kadangi veiklos koordinavimas artimas komunikacijai, nes bendravimas yra vienas iš svarbiausių mechanizmų, skatinantis sėkmingą darbuotojų koordinavimą (Osifo, 2013), tenka derinti skirtingus požiūrius ir įtikinėti, ieškoti kompromisų.

Išgyvento laiko dimensijoje išryškėjo ikimokyklinio ugdymo įstaigos vadovų darbo dienos intensyvumas, koordinuojant mokytojų veiklas. Susiklosčius neeilinėms situacijoms, kai darbo sąlygos iš esmės keičiasi (*„Ugdymui persikėlus į virtualią erdvę“*), siekdami įgyvendinti įstaigos tikslus, direktoriai, ne tik tiesiogiai koordinuoja pedagogų veiklą, dalydami jiems užduotis, derindami darbo procesus, bet ir patys siekia įgyti reikiamus įgūdžius, išmanyti taikomus metodus, jų svarbą. Visa tai perduoda mokytojams, nes tik tuomet, kai visi įstaigos darbuotojai vienodai supranta tai, ką reikia atlikti ir žino, kaip tai įgyvendinti (Strode, Hope ir kt., 2012), kitaip tariant, vykdant pedagogų veiklos koordinavimą, sėkmingai siekiama išsikeltos tikslo. Tyrimas parodė, kad dėl įvairių reikalavimų gausos, didelių darbo krūvių, kuriuos reikia suderinti ir paskirstyti darbuotojams, ikimokyklinio ugdymo įstaigos vadovų darbo diena netelpa į įprastas 8 valandas. Patirtyse išryškėjusi laiko stoka rodo, kad neretai vadovams trūksta laiko efektyviai koordinuoti ikimokyklinio ugdymo mokytojų veiklą, dėl to susiduriama su problemomis (Shau, 2017): netiksliai paaiškinamos užduotys, ko pasekoje, mokytojai nevienodai supranta, ko iš jų tikimasi, taigi, siekti vieningo tikslo tampa sudėtinga. Laiko stoka išryškina ir kitą problemą, kai nespėjama atlikti visų numatytų užduočių, todėl ikimokyklinio ugdymo įstaigos vadovai priversti rinktis, kokių darbų

atlikimui skirti pirmenybę. Kita vertus, įtemptas darbo grafikas ir nuolatinis laiko trūkumas skatina pasitikėjimą pedagogais, jiems perleidžiant atsakomybę už dalį atliekamų užduočių. A. Osthal teigia, kad efektyvus užduočių paskirstymas komandos nariams yra esminė veiklos koordinavimo dalis. Taip išnaudojami darbuotojų individualūs gebėjimai, darbo eiga sklandesnė, užduočių atlikimas mažiau varginantis ir užtikrinamas stiprus veiklos koordinavimo procesas.

Surinkti ikimokyklinio ugdymo įstaigos vadovų pasakojimai atskleidė *išgyventų santykių* dimensiją. Tyrimo rezultatai patvirtina mokslininkų teiginius, kad koordinavimas remiasi komunikacija. Čia išryškėjusios vadovų pastangos palaikyti teigiamus santykius su ikimokyklinio ugdymo pedagogais atskleidė abipusio derinimo būdą, kai darbo koordinavimą įgalina neformalus žmonių, atliekančių tarpusavyje priklausomus darbus, bendravimo procesas (Osifo, 2012). Tyrimo rezultatai parodė vadovų siekį palaikyti kolegiškus santykius, bendradarbiauti, įsitraukti į neformalias ikimokyklinio ugdymo įstaigos veiklas.

Kasdienis vadovų darbas – neatsiejamas nuo komunikavimo su mokytojais (Morgan, 2019). Tai skatina kolegiškų santykių kūrimą. Bendrystės jausmas ikimokyklinio ugdymo įstaigoje padeda sklandžiai vykti veiklos koordinavimo procesui. Taigi, tyrimo duomenys patvirtina faktą, kad direktoriai, koordinuodami ikimokyklinio ugdymo mokytojų veiklą kuria profesinę bendruomenę, kurioje pasitikima vienas kitu ir taip tobulinamas ugdymą ugdymo procesas (Lunenburg, 2010). Visa tai kuria palankius santykius tarp mokytojų ir vadovų, kurie palengvina veiklos koordinavimo vykdymą.

Tyrimo dalyvių pasakojimai patvirtino mokslininkų teiginį, kad ikimokyklinėje ugdymo įstaigoje yra daug darbuotojų, turinčių skirtingą kvalifikaciją, jie sąveikauja vieni su kitais, kad pasiektų įstaigos tikslą, todėl jų profesinė veikla turi būti koordinuojama (Lunenburg, 2010). Taigi, kaip parodė tyrimo rezultatai, ikimokyklinio ugdymo įstaigų vadovai, koordinuodami mokytojų veiklą, taiko įvairius koordinavimo mechanizmus. Jie parenkami atsižvelgiant į situaciją ir padeda atsakyti į klausimus: kaip paskirstyti darbą ir kaip suderinti pastangas tam darbui atlikti (Elman, 2018).

Atliktas fenomenologinis tyrimas leido pažvelgti į ikimokyklinio ugdymo mokytojų veiklos koordinavimą, kaip įstaigos vadovo funkciją, taip, kaip patys vadovai ją suvokia. Neklausinėjant tiesiogiai apie mokytojų veiklos koordinavimą, buvo bandoma rasti esmę per ikimokyklinio ugdymo įstaigos vadovų įsimintinas patirtis. Šiame tyrime visų svarstymų pagrindas – vadovų mintys apie tai, kokie momentai jiems buvo įsimintiniausi, koordinuojant ikimokyklinio ugdymo mokytojų veiklą.

LITERATŪRA

1. Aditiarani K. 2018. Strengths coordination and team performance: Exploring the mediating effect of team work engagement and the moderating role of task complexity. Master Thesis Human Resources Studies. [interaktyvus]. [žiūrėta 2019 m. spalio 30 d.]. Prieiga per internetą: <<http://arno.uvt.nl/show.cgi?fid=146591>>.
2. Altinkok M. 2016. The Effects of Coordination and Movement Education on Pre School Children's Basic Motor Skills Improvement. [interaktyvus]. [žiūrėta 2019 m. rugsėjo 21 d.]. Prieiga per Internetą: <[TheEffectsofCoordinationandMovementEducationonPreSchoolChildrensBasicMotorSkillsImprovement.pdf](#)>.
3. Allen A. 2015. Effective School Management and Supervision: Imperative for Quality Education Service Delivery. An International Multidisciplinary Journal, Ethiopial. No. 38. 10-18 p. [interaktyvus]. [žiūrėta 2019 m. spalio 30 d.]. Prieiga per internetą: <<https://www.ajol.info/index.php/afrev/article/viewFile/119137/108611>>.
4. Amundrud K. J. 2009. The phenomenology of interest-excitement. A Thesis for the Professional Programme, the Department of Psychology. [interaktyvus]. [žiūrėta 2019 m. spalio 30 d.]. Prieiga per internetą: <<https://pdfs.semanticscholar.org/8bbb/410be443ca10f984ce7a434527fd4e9a6f5d.pdf>>.
5. Ayeni A. J., Akinfolarin C. A. 2014. „Assessing principals“ coordinating and controlling strategies for effective teaching and quality learning outcome in secondary schools in Ondo state, Nigeria. International Journal of Learning, Teaching and Educational Research. Vol. 7, No. 1, pp. 180-200. [interaktyvus]. [žiūrėta 2019 m. spalio 30 d.]. Prieiga per internetą: <<http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.679.6450&rep=rep1&type=pdf>>.
6. Batuchina A. 2015. Vaikų migravimo fenomenologinis tyrimas. Daktaro disertacija. Klaipėda.
7. Baršauskienė V, Ivaškevičienė B. 2007. Komunikacija: teorija ir praktika. Kaunas: Technologija.
8. Blank J. 2010. Early Childhood Teacher Education: Historical Themes and Contemporary Issues. Journal of Early Childhood Teacher Education. [interaktyvus]. [žiūrėta 2019 m. spalio 1 d.]. Prieiga per internetą: <https://www.researchgate.net/publication/233252514_Early_Childhood_Teacher_Education_Historical_Themes_and_Contemporary_Issues/link/5680d04e08aebccc4e07fc5c/download>.
9. Bliss L. 2016. Phenomenological Research: Inquiry to Understand the Meanings of People's Experiences. International Journal of Adult Vocational Education and Technology . Nr. 4. Volume 7 - 3. [interaktyvus]. [žiūrėta 2020 m. gegužės 1 d.]. Prieiga per internetą:

- <<https://sageprofessor.files.wordpress.com/2017/10/phenomenological-research-inquiry-to-understand-the-meanings-of-peoples-experiences.pdf>>.
10. Briedis M., Bankauskienė N., Bogdanavičienė B. ir kt. (2007). Metodinės rekomendacijos mokytojų veiklai vertinti. Mokytojų atestacijos nuostatų pagrindai. [interaktyvus]. [žiūrėta 2019 m. gruodžio 1ū d.]. [interaktyvus]. Prieiga per internetą: <http://www.pvkcentras.lt/wpcontent/uploads/2011/04/Metodines_rekomendacijos.pdf>.
 11. Braslauskienė R., Norvilienė A. 2014. Ikimokyklinio ugdymo įstaigų administravimas ir vadyba. Klaipėdos universiteto leidykla.
 12. Braun D. 2008. Organising the political coordination of knowledge and innovation policies. *Science and Public Policy*, 35(4). 18- 22 p. [interaktyvus]. [žiūrėta 2019 m. spalio 16 d.]. Prieiga per internetą: <<http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.835.172&rep=rep1&type=pdf>>.
 13. Boella G., ToRre L. 2005. Coordination and Organization. Definitions, Examples and Future Research Directions. [žiūrėta 2019 m. liepos 31 d.]. Prieiga per internetą: <<https://icr.uni.lu/leonvandertorre/papers/entcs06a.pdf>>.
 14. Boakye E. O. 2015. The Impact of team work on employe performance. [interaktyvus]. [žiūrėta 2019 m. Lapkričio 9 d.]. Prieiga per internetą: <https://www.researchgate.net/publication/284732729_The_impact_of_teamworkemploye>.
 15. Bound D., Brew A., Dowling R., Kileley M., Mckenzie J. 2014. The coordination role in research education: emerging understandings and dilemmas for leadership. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 36, 4, 440- 454. DOI. [žiūrėta 2020 m. sausio 30 d.]. Prieiga per internetą: <https://www.researchgate.net/publication/263702938_The_coordination_role_in_research_education_Emerging_understandings_and_dilemmas_for_leadership>.
 16. Connelly J. 2012. Preschool teacher characteristics: professional development and classroom quality. University of Rhode Island. Prieiga per internetą: <pdfs.semanticscholar.org/bf9e/cbfe3a69361a874b813784b4f24b59b1005b.pdf>.
 17. Dabartinės lietuvių kalbos žodynas. 2015. [žiūrėta 2020 m. sausio 30 d.]. [interaktyvus]. Prieiga per internetą: <<http://lkiis.lki.lt/dabartinis>>.
 18. Dambrauskienė D. 2016. Ikimokyklinio ugdymo įstaigos vadovo lyderystės teorinės prielaidos. *Jaunųjų Mokslininkų Darbai*, 2(46), 12-16 p. [interaktyvus]. [žiūrėta 2019 m. spalio 30 d.]. Prieiga per internetą: <<https://journals.su.lt/jmd/article/view/37/15>>.

19. Dambrauskienė D. 2016. Ikimokyklinio ugdymo įstaigos vadovo lyderystės teorinės prielaidos. issn 1648-8776 jaunųjų mokslininkų darbai. nr. 2 (46). P. 2
20. Deng X., Chen T., Pan D. 2006. Organizational Coordination Theory and Its Application in Virtual Enterprise. School of Economics and Management. [interaktyvus]. [žiūrėta 2019 m. spalio 30 d.]. Prieiga per internetą: <<http://opendl.ifip-tc6.org/db/conf/ifip8/confenis2007-1/DengCP07.pdf>>.
21. Drevel A. 2009. Virtualios bendruomenės išraiškos. Grupės ir aplinkos: issn 2029-4182. . [žiūrėta 2019 m. spalio 30 d.]. Prieiga per internetą: <https://www.vdu.lt/cris/bitstream/20.500.12259/810/1/ISSN2029-4182_2009_N_1.PG_177-197.pdf>.
22. Dingsoyr T., Moe I. N. B., Seim A. E. 2018. Coordinating Knowledge Work in Multi-Team Programs: Findings from a Large-Scale Agile Development Program. Department of Computer Science, Norwegian University of Science and Technology, Sintef Technology and Society. [interaktyvus]. [žiūrėta 2019 m. liepos 31 d.]. Prieiga per internetą: <<https://arxiv.org/ftp/arxiv/papers/1801/1801.08764.pdf>>.
23. Dietrich, P., Kujala, J., Artto, K. 2013. Inter-Team Coordination Patterns and Outcomes in Multi-Team Projects. Project Management Journal. 44(6), 6-19 p.
24. Duoblienė I. 2013. Erdvės ir laiko sampratos ugdymo filosofijoje: nuo mokslinės pedagogikos prie kasdienės praktikos. ugdymo filosofija. issn 1392–1126. problemos 2013 83.
25. Education and Training Monitor. 2018. European Commission. [interaktyvus]. [žiūrėta 2019 m. spalio 1 d.]. Prieiga per internetą: <<https://ec.europa.eu/education/sites/education/files/document-library-docs/volume-1-2018-education-and-training-monitor-country-analysis.pdf>>.
26. Elman B. 2018. The Coordination Mechanisms of Self-Managing Organizations. An Explorative Case-Study of Three Pioneers. [interaktyvus]. [žiūrėta 2019 m. Rugspjūčio 22 d.]. Prieiga per internetą: <<https://pdfs.semanticscholar.org/dc97/6daf683f9e658bbb86a148f8aa33b327a3ea.pdf>>.
27. Farah A. I. 2013. School Management: Characteristics of Effective Principal. International Journal of Advancements in Research & Technology, Volume 2, 58-60 p. [interaktyvus]. [žiūrėta 2019 m. spalio 30 d.]. Prieiga per internetą: <<https://repository.up.ac.za/bitstream/handle/2263/28340/Complete.pdf?sequence=10>>.
28. Fuchs T. 2007. Psychotherapy of the Lived Space: A Phenomenological and Ecological Concept. American journal of psychotherapy. No. 4. 60-62 p. [interaktyvus]. [žiūrėta 2019 m. liepos 31

- d.]. Prieiga per internetą: < https://www.klinikum.uni-heidelberg.de/fileadmin/zpm/psychatrie/fuchs/Lived_Space.pdf>.
29. F. C. Lunenburg 2010. The Principal and the School: What Do Principals Do? [interaktyvus]. [žiūrėta 2019 m. rugsėjo 30 d.]. Prieiga per internetą: <<http://www.nationalforum.com/Electronic%20Journal%20Volumes/Lunenburg,%20Fred%20-%20What%20Do%20Principals%20Do%20NFEASJ%20V27,%20N4,%202010.pdf>>.
30. Garcia J., Azorin J., Jimeno A., Mora H., 2014. Coordination experiences in teaching engineering: computer science, multimedia and telecommunication. Proceedings of edulearn12 Conference. ISBN: 978-84-695-3491-5. [interaktyvus]. [žiūrėta 2019 m. liepos 31 d.]. Prieiga per internetą: <https://www.researchgate.net/publication/261297200_experiences_in_teaching_coordination_of_engineering_degrees/link/00b495375e26e7620b000000/download>.
31. Garg A., Rijst J. 2015. the benefits and pitfalls of employees working from home: study of a private company. Corporate Board: Role, Duties & Composition / Volume 11, Issue 2. [interaktyvus]. [žiūrėta 2019 m. liepos 31 d.]. Prieiga per internetą: <https://www.researchgate.net/publication/283024276_The_benefits_and_pitfalls_of_employees_working_from_home_Study_of_a_private_company_in_South_Africa/>.
32. Galkienė A., Dudzinskiė R. 2004. Veiklos koordinavimo reikšmė. Vilnius.
33. Grublienė V., Martinkienė J., Galdikienė D. 2005. Vadovavimo švietimo viešosiose įstaigose ypatumai. Verslo kolegija Nr. 2 (7). 1- 8 p. [interaktyvus]. [žiūrėta 2019 m. spalio 30 d.]. Prieiga per internetą: <<https://etalpykla.lituanistikadb.lt/object/LT-LDB-0001:J.04~2005~1367190324719/J.04~2005~1367190324719.pdf>>.
34. Gill M. 2014. The Possibilities of Phenomenology for Organizational Research. Organizational Research Methods, vol. 17, no. 2, pp. 118-137. [interaktyvus]. [žiūrėta 2020 m. Kovo 1 d.]. Prieiga per internetą: <https://purehost.bath.ac.uk/ws/portalfiles/portal/121690263/Complete_PDF_The_possibilities_of_phenomenology_ORM.pdf>.
35. Hirsch K. E. 2015. Phenomenology and educational research. International Journal of Advanced Research, volume 3, Issue 8, 251-260 p. [interaktyvus]. [žiūrėta 2020 m. Kovo 1 d.]. Prieiga per internetą: <https://researchonline.nd.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article=1172&context=edu_article>.
36. Ikimokyklinio ugdymo metodinės rekomendacijos. 2015. [žiūrėta 2019 m. spalio 30 d.]. [interaktyvus] Prieiga per internetą:

- <https://www.smm.lt/uploads/documents/tevams_ugdymo_planai/knyga%20-%20rekomendacijos.pdf>.
37. Ikimokyklinio ir priešmokyklinio ugdymo pedagogo rengimo standartas. 2008. Lietuvos Respublikos švietimo ir mokslo ministerija Lietuvos Respublikos socialinės apsaugos ir darbo ministerija. [interaktyvus]. [žiūrėta 2019 m. spalio 1 d.]. Prieiga per internetą: <<https://www.kpmc.lt/kpmc/wp-content/uploads/2015/12/Ikimokyklinio-ir-priesmokyklinio-ugdymo-pedagogo.pdf>>.
 38. Jacobsson C., Pousett A. 1999. Coordinating work in Swedish schools. [žiūrėta 2019 m. gruodžio 4 d.]. Prieiga per internetą: <https://www.researchgate.net/publication/333427245_Coordinating_work_in_Swedish_schools/link/5ced3051a6fdcc18c8e77f5a/>.
 39. Kovienė S. 2018. Tėvų švietimas ikimokyklinėse ugdymo įstaigose: Lūkesčiai ir realybė. *Andragogika*. Nr. 1 (8). 50- 57 p.
 40. Kovienė S. 2016. Ikimokyklinio ir priešmokyklinio ugdymo pedagogų rengimas: universitetinio pedagogų ugdymo privalumai. Švietimas: politika, vadyba, kokybė. [interaktyvus]. [žiūrėta 2019 m. liepos 31 d.]. Prieiga per internetą: <<http://oaji.net/articles/2017/513-1484165973.pdf>>.
 41. Kral J. 2007. Human Resources Management & Ergonomics introduction to coordination concept. [interaktyvus]. [žiūrėta 2019 m. liepos 31 d.]. Prieiga per internetą: <https://frcatel.fri.uniza.sk/hrme/files/2007/2007_2_06.pdf>.
 42. Kudarausienė A. 2018. Universiteto mokslininko akademinės veiklos fenomenologinės dimensijos. Daktaro disertacija. Kaunas.
 43. Kairė S. 2018. Išgyvenimai mokantis daugiakultūre grupėse mobilumo metu. Daktaro disertacija. Vilnius.
 44. Korsgaard M. A., Picot A., Wigand R. , Welp I. M. 2009. Cooperation, Coordination, and Trust in Virtual Teams: Insights from Virtual Games. *Convergence of the Real and the Virtual, Human-Computer Interaction Series*. [žiūrėta 2020 m. Vasario 18 d.]. [interaktyvus] Prieiga per internetą: <https://www.researchgate.net/publication/225931591_Cooperation_Coordination_and_Trust_in_Virtual_Teams_Insights_from_Virtual_Games/link/556620a308aefcb861d196f8/download>.
 45. Khatchatourov A. , Stewart J. 2014. Lived body / lived world: phenomenological approach. [žiūrėta 2020 m. balandžio 28 d.]. [interaktyvus]. Prieiga per internetą: <https://www.researchgate.net/publication/281073392_Lived_body_lived_world_phenomenological_approach>.

46. Lietuvos Respublikos švietimo ir mokslo ministro įsakymas „*Dėl rekomendacijų mokytojų metodinei veiklai patvirtinti*“. 2005 Nr. ISAK-1781. [žiūrėta 2019 m. liepos 31 d.]. Prieiga per internetą: <<https://www.smm.lt/web/lt/lawacts/view/item.1545/type.TA>>.
47. Lietuvos Respublikos švietimo ir mokslo ministro įsakymas „*Dėl mokytojų pareigybės aprašymo*“ Nr. NR. V-1194. [žiūrėta 2019 m. liepos 31 d.]. Prieiga per internetą: <<https://e-seimas.lrs.lt/portal/legalact/lt/tad/tais.403446>>.
48. Lietuvos Respublikos švietimo ir mokslo ministro įsakymas „*Dėl pedagogų rengimo reglamento patvirtinimo*“ pakeitimas. 2018. NR. V-54. [žiūrėta 2019 m. liepos 31 d.] Prieiga per internetą: <<https://www.etar.lt/portal/legalAct.html?documentId=12340f50630811e8acbae39398545bed>>.
49. Lietuvos Respublikos švietimo ir mokslo ministras įsakymas „*Dėl pedagogų rengimo reglamento patvirtinimo pakeitimas*“. 2014. [žiūrėta 2019 m. liepos 31 d.]. Prieiga per internetą: <<https://etar.lt/portal/lt/legalAct/7f45d9f02f7911e4a83cb4f588d2ac1a>>.
50. Lietuvos Respublikos švietimo ir mokslo ministro įsakymas „*Dėl ikimokyklinio ugdymo programų kriterijų aprašo*“ Nr. ISAK-627 (2005). [žiūrėta 2019 m. liepos 31 d.]. Prieiga per internetą: <<https://e-seimas.lrs.lt/portal/legalAct/lt/TAD/TAIS.254659/asr>>.
51. Lietuvos Respublikos švietimo ir mokslo ministro įsakymas. „*Pavyzdinis auklėtojo pareigybių aprašymas*“. Nr. ISAK-2249. 2005.. [žiūrėta 2019 m. liepos 31 d.]. Prieiga per internetą: <<https://www.smm.lt/web/lt/smm-svietimas/svietimo-sistema-ikimokyklinis-ugdymas>>.
52. Lietuvos Respublikos švietimo įstatymo pakeitimo įstatymas, 2011. [žiūrėta 2019 m. rugsėjo 21 d.]. Prieiga per internetą: <<https://e-seimas.lrs.lt/portal/legalAct/lt/TAD/TAIS.395105>>.
53. Lietuvos Respublikos švietimo ir mokslo ministro įsakymas „*Dėl kvalifikacinių reikalavimų mokytojams, dirbantiems pagal ikimokyklinio, priešmokyklinio, neformaliojo vaikų švietimo, pradinio, pagrindinio, vidurinio, specialiojo ugdymo ir profesinio mokymo programas, aprašo tvirtinimo*“ pakeitimo“ Nr. V-1485. 2011. [interaktyvus]. [žiūrėta 2019 m. rugsėjo 21 d.]. Prieiga per internetą: <<https://e-seimas.lrs.lt/portal/legalAct/lt/TAD/TAIS.404476>>.
54. Lunenburg F. C. 2010. The Principal and the School: What Do Principals Do? National forum of educational administration and supervision journal volume 27. [interaktyvus]. [žiūrėta 2019 m. spalio 30 d.]. Prieiga per internetą: <<http://www.nationalforum.com/Electronic%20Journal%20Volumes/Lunenburg.pdf>>.
55. Lunenburg F. 2012. Organizational Structure: Mintzberg's Framework. international journal of scholarly, academic, Nr. 10 (74). 1 – 8 p.

56. Magrini J. 2012. Phenomenology for Educators: Max van Manen and "Human Science" Research. [žiūrėta 2019 m. rugsėjo 21 d.]. [interaktyvus]. Prieiga per internetą: <<https://core.ac.uk/download/pdf/10676894.pdf>>.
57. Marcinkevičius G., Rauleckas R. 2016. Naujosios viešosios vadybos doktrinos elementų sąsajos: Lietuvos valstybės tarnautojų subjektyvių vertinimų analizė. Viešoji politika ir administravimas. No 3. 18-26 p.
58. Marume1 S. B. M., Jaricha E. Coordination As An Essential Part of Public Administration. Journal of Research in Humanities and Social Science. [interaktyvus]. [žiūrėta 2019 m. liepos 31 d.]. Prieiga per internetą <<http://www.questjournals.org/jrhss/papers/vol4-issue6/B460609.pdf>>.
59. Mickūnas A., Jonkus D. 2015. Fenomenologinė filisofija ir jos šešėlis. Vilnius: Baltos lankos.
60. Mincberg H. 1989. Mintzberg on management: Inside our strange world of organizations: Simon and Schuster.
61. Musingafi C., Zebron S., Kaseke K., Chaminuka L. 2014. Applying Management Theory into Practice at Secondary School in Zimbabwe: Teachers Impressions of Classical Management Functions at Mapakomhere Day Secondary School in Masvingo. [interaktyvus]. [žiūrėta 2019 m. spalio 30 d.]. Prieiga per internetą: <https://www.researchgate.net/publication/271522533_Applying_Management_Theory_into_Practice_at_Secondary_School_in_Zimbabwe_Teachers_Impressions_of_Classical_Management_Functions_at_Mapakomhere_Day_Secondary_School_in_Masvingo>.
62. Morgan H. 2019. Does High-Quality Preschool Benefit Children? What the Research Shows. Department of Curriculum, Instruction, and Special Education, College of Education. [interaktyvus]. [žiūrėta 2019 m. spalio 1 d.]. Prieiga per internetą: <<file:///C:/Users/KarolisInga/Downloads/education-09-00019.pdf>>.
63. Morkevičius V., Telešienė A., Žvaliauskas G. 2008. Pavyzdinis metodologinis mokomasis studijų paketas kompiuterizuota kokybinių duomenų analizė.
64. Molotokienė E. 2012. Stebinių tipai ir reikšmė husserlio fenomenologijoje. Nr. 10. 1392–1126 p.
65. Neifachas S. 2004. Šiuolaikinės mokyklos ugdymo kokybės valdymo problema: teorinė prakseologinė eksplikacija. Jaunųjų mokslininkų darbai Nr. 3. 12- 15 p.
66. Navickienė L. V. 2013. Pedagoginis dvasingumas: inovatyvi sėkmingo ugdymo strategija. Ars et praxis. [interaktyvus]. [žiūrėta 2019 m. spalio 1 d.]. Prieiga per internetą: <<http://xn--urnalai-cxb.lmta.lt/wp-content/uploads/2013/Ars-et-praxis-I-Navickien%C4%97.pdf>>.

67. Osifo O. C. 2012. Organization and coordination an intra-and inter performance perspective proceedings of the university of vaasa. [interaktyvus]. [žiūrėta 2019 m. liepos 31 d.]. prieiga per internetą: <https://www.univaasa.fi/materiaali/pdf/isbn_978-952-476-390-5.pdf>.
68. Osthal A. 2017. Inter-team coordination in large-scale agile software development. Norwegian University of Science and Technology. [interaktyvus]. [žiūrėta 2019 m. liepos 31 d.]. Prieiga per internetą: <<https://pdfs.semanticscholar.org/9613/7994a266059e8753da45fa63f79d32799c11.pdf>>.
69. Osifo O. C. 2013. The Effects of Coordination on Organizational Performance: An Intra and Inter Perspective. sian Journal of Business and Management (ISSN: 2321 – 2803) Volume 01– Issue 04. [interaktyvus]. [žiūrėta 2019 m. liepos 31 d.]. Prieiga per internetą: <<https://pdfs.semanticscholar.org/49f6/5c0158112734a7620375db43e112d57fd133.pdf>>.
70. Peters B. G. (2018) The challenge of policy coordination. Policy Design and Practice. [interaktyvus]. [žiūrėta 2019 m. liepos 31 d.]. Prieiga per internetą: <<https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/25741292.2018.1437946>>.
71. Penkauskienė D. 2016. Išprovokuotas mokymosi permąstymo patyrimas universitetinių studijų metu. Daktaro disertacija. Vilnius.
72. Rich S., Graham M., Taket A., Shelley J. 2013. Navigating the Terrain of Lived Experience: The Value of Lifeworld Existentials For Reflective Analysis. International journal of qualitative methods.
73. Rheingold H. 1993. A Slice of Life in My Virtual Community // Harasim, L. M. (ed.) Global Networks: Computers and International Communication. Cambridge: MIT Press.
74. Sauda S. 2009. Coordination –The Essence of Management Practices. [interaktyvus]. [žiūrėta 2020 m. gegužės 2 d.]. Prieiga per internetą: <<https://taxguru.in/corporate-law/coordination-essence-management-practices.html>>.
75. Sigitas D. Rita M. Kristina K. Judita K. 2016. [žiūrėta 2019 m. liepos 31 d.]. Prieiga per internetą: http://dspace.lzuu.lt/bitstream/1/6658/1/Daukilas_monografija_A51.pdf>.
76. Shahsavarani A., Noohi S. 2014. Explaining the Bases and Fundamentals of Anger: A literature Review. International Journal of Medical Reviews. [interaktyvus]. [žiūrėta 2019 m. spalio 30 d.]. Prieiga per internetą: <http://www.ijmedrev.com/article_68914_c33f05764a1482053b57a85cecb38747.pdf>.
77. Shau T. V. 2017. Formation of Preschool Management Model for Improving the Quality of Preschool in Sarawak. IOSR Journal of Sports and Physical Education (IOSR-JSPE) e-ISSN: 2347-6737, p-ISSN: 2347-6745, Volume 4, Issue 2 p. [interaktyvus]. [žiūrėta 2019 m. spalio 30

- d.]. Prieiga per internetą: <https://pdfs.semanticscholar.org/2a9e/8ccfc55034bc306efa926d5b7a5d612770e7.pdf>.
78. Sloan A., Bowe B. 2014. Phenomenology and hermeneutic phenomenology: the philosophy, the methodologies, and using hermeneutic phenomenology to investigate lecturers' experiences of curriculum design. *Quality & Quantity*, 48 (3), 1291-1303. [interaktyvus]. [žiūrėta 2020 m. Kovo 20 d.]. Prieiga per internetą: [https://www.scirp.org/\(S\(czeh2tfqyw2orz553k1w0r45\)\)/reference/ReferencesPapers.aspx?ReferenceID=1965390](https://www.scirp.org/(S(czeh2tfqyw2orz553k1w0r45))/reference/ReferencesPapers.aspx?ReferenceID=1965390).
79. Smilgienė J., Masiliauskienė E. 2011. Ikimokyklinio ugdymo pedagogų profesinis įvaizdis. Šiaulių universitetas. [interaktyvus]. [žiūrėta 2019 m. liepos 31 d.]. Prieiga per internetą: http://su.lt/bylos/mokslo_leidiniai/jmd/11_03_32/smilgiene.pdf.
80. Scharpf, F. W. 1994. Games Real Actors Could Play: Positive and Negative Coordination in Embedded Negotiations. *Journal of Theoretical Politics* 6: 27–53.
81. Sommer M., Saevi T. 2018. Lived Space and Support as Interrelated Phenomena in the Context of Young People with Mental Health Problems. *Phenomenology & Practice*, Volume 12, No. 1, pp. 40-56. [žiūrėta 2019 m. liepos 31 d.]. Prieiga per internetą: https://www.researchgate.net/publication/330332293_Lived_Space_and_Support_as_Interrelated_Phenomena_in_the_Context_of_Young_People_with_Mental_Health_Problems.
82. Santos N., Pais L., Mónico L., Rebelo L., Moliner C. 2017. Organizational cooperation and knowledge management in research and development organizations. *psihologija, onlinefirst*, 1–20 udc © by the serbian psychological association doi: 10.2298/psi150805002r. [žiūrėta 2019 m. liepos 31 d.]. Prieiga per internetą: https://www.researchgate.net/publication/311952809_Organizational_Cooperation_and_Knowledge_Management_in_research_and_development_organizations/link/586d382908ae329d62138815/download.
83. Šarkiūnaitė I. 2009. Personalo valdymo procesas virtualioje komandoje. *Ekonomika ir vadyba: aktualijos ir perspektyvos*. Nr. 2 (15). 18 -30 p.
84. Šišinačk A., Dobiš B., Šišinački B. 2017. Successful organizations driven by employee performance evaluation. *Obrazovanje za poduzetništvo / education for entrepreneurship* Nr. 7 78-88 p.
85. Švietimo sektoriaus kvalifikacijų tyrimo ataskaita. 2018. Profesinis standartas rengiamas įgyvendinant iš Europos Sąjungos struktūrinių fondų lėšų bendrai finansuojamą projektą „Lietuvos kvalifikacijų sistemos plėtra (I etapas)“. [interaktyvus]. [žiūrėta 2019 m. spalio 1 d.]. Prieiga per internetą

- <https://www.kpmplc.lt/kpmplc/wpcontent/uploads/2015/08/Svietimo_sektorius_ataskaita_2019.pdf>.
86. Šeibokienė A. 2002. Vadybos pagrindai. Vilniaus teisės ir verslo kolegija. [žiūrėta 2019 m. liepos 31 d.]. [interaktyvus]. Prieiga per internetą <http://elibrary.lt/resursai/Leidiniai/Litfund/Lithfund_leidiniai/verslas/Vadybos_pagrindai.pdf>.
 87. Švietimo problemos analizė. 2013. mokytojas lyderis – visuomenės varomoji jėga. [interaktyvus]. [žiūrėta 2019 m. spalio 1 d.]. Prieiga per internetą: <https://www.sac.smm.lt/wp-content/uploads/2016/01/vlm_Mokytojas-lyderis_spau.pdf>.
 88. Tembo A. 2016. Phenomenological Inquiry as a Methodology for Investigating the Lived Experience of Being Critically Ill in Intensive Care. *Journal of Intensive and Critical Care* ISSN 84-89 p. [interaktyvus]. [žiūrėta 2019 m. liepos 31 d.]. Prieiga per internetą: <<https://criticalcare.imedpub.com/phenomenological-inquiry-as-a-methodology-for-investigating-the-lived-experience-of-being-critically-ill-in-intensive-care.pdf>>.
 89. Tlusciak Deliowska A. 2017. Unity of purpose is not enough? The importance of teachers collaboration in school: Some reflections based on a case study. *Katedra Dydaktyki/Instytut Pedagogiki/Wydział Nauk Pedagogicznych Akademia Pedagogiki Specjalnej. Journal of Modern Science* tom 1/32/, s. 45–62.
 90. Trakšelys K., Martišauskienė D. 2011. Pedagogo profesionalizacijos aspektai modernioje visuomenėje. *Tiltai*. ISSN 1392-3137. 2.
 91. Turkle S. 1995. *Life on the Screen: Identity in the Age of the Internet*. New York: Simon & Schuster.
 92. Valstybinio audito ataskaita. Ar išnaudojame ikimokyklinio ugdymo galimybes sėkmingesnei vaikų ateičiai užtikrinti. 2018. [žiūrėta 2019 m. rugsėjo 21 d.]. Prieiga per internetą: <[file:///C:/Downloads/VA-7_Ataskaita-ikimokyklinis%20\(2\).pdf](file:///C:/Downloads/VA-7_Ataskaita-ikimokyklinis%20(2).pdf)>.
 93. Vandebroek M, Lenaerts K., Beblavy M. 2018. Benefits of Early Childhood Education and Care and the conditions for obtaining them. European Expert Network on Economics of Education (EENEE). [interaktyvus]. [žiūrėta 2019 m. spalio 1 d.]. Prieiga per internetą: <<https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/14194adc-fc04-11e7-b8f5-01aa75ed71a1>>.
 94. Vanagas R., Stankevič J. 2014. Impact of coordination for organization process. *Intelektinė ekonomika*. Vol. 8, No. 2(20). [žiūrėta 2019 m. liepos 31 d.]. Prieiga per internetą: <https://www.mruni.eu/upload/iblock/3eb/8%20IE_Vanagas_STR_EN.pdf>.
 95. Van de Ven, A. H., Delbecq, A. L., Koenig Jr, R. 1976. Determinants of coordination modes within organizations. *American sociological review*, 322-338.

96. Van Manen M. 2007. Phenomenology of Practice. *Phenomenology & Practice*, 1(1): 11–30.
97. Van Manen, M. 2014. *Phenomenology of practice: Meaning-giving methods in phenomenological research and writing*. Walnut Creek: Left Coast Press Inc. [žiūrėta 2020 m. Kovo 25 d.]. Prieiga per internetą <<http://www.maxvanmanen.com/files/2014/10/MvM-Phen-of-Practice-113.pdf>>.
98. Van Manen, M. 1990. *Researching Lived Experience: Human Science for an Action Sensitive Pedagogy*. New York: NYU Press.
99. Virbaliene A. 2011. Vidinė organizacijos komunikacija. Socialinių mokslų kolegija. [žiūrėta 2019 m. liepos 31 d.]. Prieiga per internetą: <http://www.esparama.lt/es_parama_pletra/failai/ESFproduktai/2011_Vidine_organizacijos_komunikacija.pdf>.
100. Visuotinė lietuvių enciklopedija. 2020. [interaktyvus] [žiūrėta 2020 m. Balandžio 30 d.]. Prieiga per internetą: <<https://www.vle.lt/Straipsnis/jaudinimasis-34269>>.
101. Želvys R. 2003. Švietimo organizacijų vadyba. Vilnius. Vilniaus universiteto leidykla.
102. Želvys R. 1999. Švietimo vadyba ir kaita. Vilnius. Vilniaus universiteto leidykla.
103. Wasilowski S. 2018. Employee Engagement in Higher Education: Financial impact of engagement in higher education. [interaktyvus]. [žiūrėta 2019 m. liepos 31 d.]. Prieiga per internetą: <https://www.researchgate.net/publication/326975125_Employee_Engagement_in_Higher_Education/link/5b6fe624299bf14c6d9a6c2b/download>.
104. Qutoshi S. B. 2018. Phenomenology: A Philosophy and Method of Inquiry. *Journal of Education and Educational Development*. Nr. 1. 78 -89 p. [interaktyvus]. [žiūrėta 2020 m. Kovo 1 d.]. Prieiga per internetą: <<https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1180603.pdf>>.