Monografija “Švietimo vadyba ir kaita”, kurios santrauka pateikiama, apibendrina 1990-1999 metais atliktų mokslinių tyrimų rezultatus. Šių tyrimų rezultatai buvo pateikti moksliniuose Lietuvos ir užsienio leidiniuose, respublikinėse ir tarptautinėse mokslinėse konferencijose.

Moksliniai tyrimai buvo pradėti dirbant Lietuvos pedagogų kvalifikacijos institute, toliau tęsiami Vilniaus universitete. Literatūros paieškos bei tyrimų planavimas vyko ir mokslinių stažuočių metu. 1992-1995 metais šiam tikslui buvo skirtos mėnesio trukmės stažuotės Volverhemptono universitete (Jungtinė Karalystė), 1995 metais - Švedijos tarptautinių santykių institute, 1996-1998 metais - Geteborgo universitete (Švedija). 1998 metais keturis mėnesius truko stažuotė Oslo universitete (Norvegija). Atlikti švietimo dokumentų analizę bei tobulinti lyginamuosius tyrimus padėjo dalyvavimas Ekonominio bendradarbiavimo ir plėtros organizacijos ekspertų grupėje, taip pat Lietuvos Respublikos švietimo ir mokslo ministerijos bei Atviros Lietuvos fondo suburtose ekspertų grupėse bei komisijose.

Pagrindiniai šio darbo rezultatai buvo pateikti ir aptarti respublikinėse bei tarptautinėse konferencijose: 1993 metais - ketvirtojoje tarptautinėje švietimo lyderių (ELI) konferencijoje Tromse (Norvegija), 1994 metais - penktojoje tarptautinėje ELI konferencijoje Taline (Estija) ir trečiojoje Europos švietimo vadybos tyrimo ir tobulinimo asociacijos (ENIRDEM) konferencijoje Helsinkyje (Suomija), 1996 metais - respublikinėje konferencijoje “Lietuvos mokyklai - 600 metų” Vilniuje, 1998 metais - septintojoje ENIRDEM konferencijoje Rygoje (Latvija) ir tarptautinėje konferencijoje “Socialiniai mokslai švietimo, verslo ir valstybės raidai, pasitinkant XXI amžių” Kaune, 1999 metais - aštuntojoje ENIRDEM konferencijoje Budapešte (Vengrija).

Šių tyrimų rezultatai publikuoti per trisdešimtyje įvairių Lietuvos ir užsienio šalių mokslo leidinių.

Mokslinės problemos aktualumas. Tobulinti švietimo sistemą buvo aktualu visais laikais. Švietimo sistema ne kartą buvo keičiama ir reorganizuojama. Atitinkamai keitėsi požiūris ir į vadovavimą švietimui. Centralizuotai ir palyginti nesudėtingai švietimo sistemai dažniausiai būdavo taikomas biurokratinio administracinio valdymo modelis. Būtent toks modelis vyravo Lietuvoje iki pat komunistinio režimo žlugimo. Aiški hierarchinė biurokratinio administracinio valdymo sistema, naudota ne tik švietimo, bet ir kitose socialinio gyvenimo srityse, nereikalavo išsamesnių tyrimų ir nesusilaukė didesnio pedagogikos mokslininkų dėmesio. Vadovavimo mokyklai klausimus tyrinėjo palyginti negausus būrys Lietuvos mokslininkų: Bosas (1980), Cibulskas (1980, 1982, 1996, 1997), Dobranskienė (1980), Meškauskas (1972), Miškinis (1980, 1982, 1983, 1987), Paurienė (1980), Ratkus (1979), Razauskas (1980) ir kt.

Padėtis pasikeitė Lietuvai atgavus nepriklausomybę ir pradėjus įgyvendinti visa apimančią švietimo reformą. Pamažu decentralizuojant ir liberalizuojant švietimo sistemą, ėmė aiškėti, jog ne visi pokyčiai vadintini reforma ir ne visus švietimo kaitos aspektus galima valdyti. Atsirado anksčiau nepatirtų sunkumų, kuriuos įvardijame kaip vadybos problemas. Jas savo darbuose nagrinėja Arbatauskas (1996), Barkauskaitė (1997), Černius (1993), Jucevičienė (1996), Juozaitis (1995), Targamadzė (1996), Večkienė (1996) ir kt. Kita vertus, ne tik mes, švietimo darbuotojai, siekiame valdyti kaitą, bet ir kaita valdo mus, daro įtaką vadybinei veiklai. Vadybinių kaitos problemų tyrinėjimas tapo itin svarbus, nes vargu ar galima rasti kitą šiandieninės Lietuvos edukologijos temą, kuri būtų tokia aktuali kaip švietimo reforma. Nuo šios reformos sėkmės priklauso ir Lietuvos švietimo ateitis, ir tolesnė edukologijos mokslo raida. Nepriklausomybės laikotarpiu vykstančios švietimo reformos ypatumus analizuoja Ališauskas (1997), Barkauskaitė (1997), Būdienė (1997), Jackūnas (1997), Jucevičienė (1996), Juozaitis (1995), Kalvaitis (1994, 1995, 1997), Kuolys (1997), Mačerinskienė (1996), Pruskus (1997), Pukelis (1995), Purvaneckienė (1996), Rimkevičienė (1997), Vaitkevičius (1995) ir kt.

Vykstant švietimo pokyčiams, kinta edukologijos mokslo samprata. Sunku išskirti edukologijos mokslo šaką, kuri vienaip ar kitaip nebūtų susijusi su reforma. Net pedagogikos istorijos tyrinėjimai dabartinės reformos kontekste įgauna naują prasmę. Reformatoriai privalo tyrinėti istoriją, kad nekartotų senų klaidų; reforma savo ruožtu rašo naujus istorijos puslapius. Švietimo kaitos laikotarpiu vis aktualesnė tampa ir švietimo vadybos, kaip vienos iš edukologijos mokslo šakų, plėtra. Vadyba vis labiau įgyja tarpdalykinį pobūdį: nagrinėdami daugelį edukologijos problemų, susiduriame su vadybiniu jų sprendimo aspektu. Svarbų indėlį šiuo klausimu įnešė pasaulinio pripažinimo sulaukę švietimo kaitos vadybos specialistai Dalin (1978, 1993), Fullan (1991, 1992, 1993, 1997), Hargreaves (1992, 1994, 1997), Hopkins (1984), Sarason (1982, 1990) ir kt. Švietimo vadybos aktualumą kaitos laikotarpiu rodo nuolat augantis susidomėjimas vadybos studijomis.

Tyrimo objektas - švietimo vadyba ir Lietuvos bei kitų šalių švietimo sistemų pokyčiai, turintys įtakos tų sistemų valdymui, taip pat Lietuvos švietimo vadovų požiūris į šiuos pokyčius. Nagrinėjant pastarąjį objektą, sprendžiama **mokslinė problema** - kaip užtikrinti veiksmingą švietimo kaitos procesų vadybą, kad būtų sėkmingai įgyvendinta sisteminė švietimo reforma.

Tyrimo tikslas - švietimo vadybos ir kaitos santykio analizė. Siekiant šio tikslo, iškelti tokie uždaviniai:

- išnagrinėti švietimo vadybos sampratą ir apibrėžti jos vietą edukologijos mokslų sistemoje;

- išskirti svarbiausias šiuolaikinės vadybos problemas ir dominuojančius teorinius švietimo vadybos modelius;
- apžvelgti švietimo vadybos raidą Lietuvoje;
- išnagrinėti šiuolaikinę švietimo kaitos sampratą ir ištirti svarbiausius planingos kaitos dėsningumus;
- išnagrinėti centralizacijos/decentralizacijos klausimą švietimo kaitos kontekste;
- išskirti svarbiausius vadovų veiklos kaitos sąlygomis ypatumus;
- išanalizuoti švietimo reformų ypatumus kai kuriose Vakarų, Centrinės ir Rytų Europos šalyse ir palyginti juos su švietimo raidos tendencijomis Lietuvoje;
- apžvelgti švietimo kaitos procesą Lietuvoje ir išskirti svarbiausias problemas;
- ištirti Lietuvos švietimo vadovų požiūrį į kaitą kaip visumą bei atskirus jos aspektus: centralizaciją/decentralizaciją, funkcijų pasiskirstymą tarp atskirų švietimo grandžių, kvalifikacijos tobulinimą ir atestavimą.

Metodologiniu tyrimo pagrindu laikytos sociologijos, vadybos ir edukologijos teorijos, padariusios didelę įtaką socialinių mokslų raidai XX amžiaus antroje pusėje:

- sociologinė "konceptualinio pliuralizmo" teorija, teigianti, kad dėl socialinių reiškinių sudėtingumo į socialinių mokslų problemą vienu metu galima žvelgti iš kelių skirtingų perspektyvų (Bolman ir Deal, 1984);
- vadybinė "atitikimų", arba kontekstinė, teorija, teigianti, kad nėra universalių veiksmingos vadybos receptų, nes viskas priklauso nuo konkretaus konteksto, kuriame egzistuoja viena ar kita socialinė institucija (Lawrence ir Lorach, 1967);
- edukologinė "mokyklų tobulinimo" teorija, teigianti, kad švietimas įžengė į nuolatinės kaitos laikotarpį ir kad švietimo institucijos gali veikti kaitos procesus, nuolat tobulindamos savo veiklą ir skatindamos savo narių kvalifikacijos augimą (Hopkins, Ainscow ir West, 1994).

Tyrimo metu buvo taikomi šie **metodai**:

- teorinės literatūros analizė;
- švietimo dokumentų analizė;
- stebėjimas;
- interviu;
- ekspertinis vertinimas;
- lyginamoji analizė;
- anketinė apklausa;
- statistinė apklausos rezultatų analizė.

Tyrimas **naujas ir originalus** dėl to, kad pirmą kartą Lietuvoje sistemingai ištirti ir išanalizuoti vadybiniai švietimo kaitos procesų aspektai. Iki šiol švietimo sistemos vadyba ir jos specifika kaitos sąlygomis nebuvo plačiau tyrinėta. Nėra paskelbta išsamesnių mokslinių darbų apie švietimo reformos eigą ir jos vertinimą. Atliktas tyrimas leido nustatyti specifinius Lietuvos švietimo kaitos dėsningumus ir pateikti originalius teorinius apibendrinimus.

Tyrimo **rezultatų teorinę ir praktinę reikšmę** lemia šie darbe ginami teiginiai:

- dabartiniu švietimo vadybos raidos etapu nėra bendros švietimo vadybos koncepcijos;
- švietimo sistemos funkcionavimą galima aiškinti vienu metu remiantis keliais skirtingais teoriniais vadybos modeliais;
- tarybinio laikotarpio Lietuvos švietimo sistemą geriausiai paaiškino formalusis modelis, o pagrindinis dėmesys buvo skiriamas administraciniam mokyklų valdymui;
- prasidėjus švietimo kaitai, dominuojantis tampa politinis modelis; formuojasi vadybinis požiūris į švietimo organizacijų darbą;
- nėra bendro modelio, pagal kurį būtų galima centralizuoti arba decentralizuoti švietimo sistemą; kiekviena šalis, atsižvelgdama tiek į savo istoriją, tiek į dabartį, turi nustatyti adekvačią pusiausvyrą tarp centralizacijos ir decentralizacijos;
- viduriniosios grandies švietimo vadovai atlieka svarbiausią vaidmenį kaitos procese;
- sėkmingai kaitos sąlygomis dirbantis vadovas turi sugebėti:
- nuolat mokytis ir sudaryti sąlygas mokytis kitiems;
- telkti komandas ir dirbti grupinį darbą;
- veiksmingai komunikuoti;
- kurti palankią organizacijos kultūrą;
- nors Centrinės ir Rytų Europos šalyse atskirų švietimo sričių lygis nevienodas, pagal pasiektą pažangą sąlygiškai Lietuvą galima priskirti viduriniajai grupei;
- tarybinių metų reformų Lietuvoje negalima laikyti sisteminėmis; tik dabartinė reforma buvo planuojama ir įgyvendinama kaip sisteminė;
- dabartinės reformos metu švietimo sistema buvo iš dalies decentralizuota ir galios realiai persiskirstė tarp atskirų švietimo grandžių;
- suderinamumas iškilo kaip viena iš svarbiausių reformos problemų; tai būdingas sisteminių reformų bruožas, pasireiškiantis ir kitose švietimą reformuojančiose šalyse;

- viduriniojo lygmens Lietuvos švietimo vadovai iš esmės palankiai vertina švietimo reformą; juos patenkina dabartinis funkcijų pasiskirstymas tarp atskirų švietimo grandžių, įvairių lygmenų vadovų vadybinis pasirengimas, esamos mokytojų bei vadovų atestavimo sistemos;
- dauguma vadovų palaiko tolesnę Lietuvos švietimo sistemos decentralizaciją ir mato keletą galimų jos būdų: tai organizacinė, vadovavimo ir priežiūros decentralizacija;
- sudarytos geros galimybės įgyvendinti numatytą švietimo koncepciją ir sėkmingai realizuoti reformos tikslus;
- atsižvelgiant į nuolat kintančią švietimo situaciją, reformos tyrimus reikia atlikti periodiškai;
- rengiant įstatymus ir kitus švietimą reglamentuojančius dokumentus, tikslinga atlikti mikropolitinę padėties analizę;
- tyrimo rezultatai leidžia konkrečiau apibrėžti naujų vadovų atrankos principus;
- ugdyti bendruosius vadybinius gebėjimus reikėtų pradėti aukštojoje mokykloje, o vadovų kvalifikacijos tobulinimo renginiai turėtų padėti prisitaikyti prie konkretaus vadybinio darbo specifikos;
- aukštosiose mokyklose turėtų būti intensyviau plėtojamos švietimo vadybos studijos ir moksliniai tyrimai.

DARBO TURINYS IR TRUMPA APŽVALGA

ĮVADAS
1. ŠVIETIMO VADYBA
    1.1. Švietimo vadybos apibrėžimas, funkcijos, ryšys su giminingomis sąvokomis ir vieta edukologijos mokslų sistemoje
    1.2. Švietimo vadybos raida ir aktualios dabarties problemos
    1.3. Teoriniai švietimo vadybos modeliai
    1.4. Švietimo vadyba Lietuvoje
2. ŠVIETIMO KAITA
    2.1. Švietimo kaitos samprata
    2.2. Planingos švietimo kaitos dėsningumai
    2.3. Švietimo sistemos centralizacija/decentralizacija kaip esminė švietimo kaitos problema
    2.4. Švietimo vadovų veikla kaitos sąlygomis
3. ŠVIETIMO KAITOS KAI KURIOSE VAKARŲ, CENTRINĖS IR RYTŲ EUROPOS ŠALYSE ANALIZĖ

3.1. Švietimo kaitos Vakarų Europoje pavyzdžiai - reformos Anglijoje ir Skandinavijos šalyse
3.2. Švietimo kaita Centrinėje ir Rytų Europoje
3.3. Švietimo kaita Lietuvoje
4. LIETUVOS ŠVIETIMO VADOVŲ POŽIŪRIS Į KAITĄ
4.1. Tyrimo tikslai ir uždaviniai, metodai ir eiga
4.2. Švietimo kaitos/reformos vertinimas
4.3. Švietimo centralizacijos/decentralizacijos vertinimas
4.4. Funkcijų pasidalijimo tarp įvairių švietimo grandžių vertinimas
4.5. Kvalifikacijos tobulinimo/atestavimo vertinimas
4.6. Sąryšiai tarp įvairių kaitos aspektų vertinimo
4.7. Sąryšiai tarp įvairių kaitos aspektų vertinimo ir tiriamųjų biografinių charakteristikų
4.8. Požiūrį į kaitą lemiantys faktoriai ir sąryšiai tarp jų
4.9. Rezultatų aptarimas
IŠVADOS IR REKOMENDACIJOS
LITERATŪRA

Pirmoji monografijos dalis skirta šiuolaikinės švietimo vadybos sampratos analizei. Nors vadybos ištakos siekia senųjų valstybių valdymo laikus, o švietimo vadyba kaip atskira edukologijos šaka gyvuoja nuo šio amžiaus vidurio, iki pastarojo meto vis dar nėra sutariama dėl bendro, visuotinai priimtino švietimo vadybos apibrėžimo. Švietimo vadybos sampratos skiriasi tiek požiūriu į vadybos objektą, tiek ir tuo, kaip plačiai apibūdinamos vadybos funkcijos. Remiantis Jucevičiaus (1996) pateikiamu bendrosios vadybos apibrėžimu, galima teigti, kad *švietimo vadyba - tai tikslinga veikla, kuria organizuotai siekiama įgyvendinti švietimo sistemai kaip visumai ir atskiroms švietimo institucijoms keliamus tikslus.*

Nevienodai interpretuojami ir pagrindiniai vadybos terminai - “administravimas”, “valdymas”, “lyderiavimas”, “vadovavimas”, “vadyba”. Priimtiniausias atrodo Cibulsko (1997) požiūris, kad vadyba - plačiausiai suprantama sąvoka. Į ją telpa ir vadovavimas, ir valdymas (administravimas), ir lyderiavimas.

Dėl švietimo vadybos vietos edukologijos mokslų sistemoje didesnių prieštaravimų nekyla. Tiesa, ši edukologijos šaka kartais įvardijama kaip “socialinė vadyba”, “švietimo valdymas” ar “mokyklotyra”. Iš pateiktųjų apibrėžimų priimtiniausias ir tiksliausias edukologijos mokslų kontekste atrodo “švietimo vadybos” terminas.

Viena iš aktualiausių dabarties švietimo vadybos problemų, dėl kurios nesu-

taria švietimo vadybos teoretikai, - kiek bendroji vadybos teorija yra taikytina švietimui (Želvys, 1995; 1999). Viena teoretikų grupė, kuriai priskirtini Haag (1982), Walker (1984), Handy ir Aithen (1986), Eggleston (1992) ir kt., teigia, kad švietimo organizacijos yra tokios pačios organizacijos, kaip ir visos kitos. Antrosios grupės požiūriu, kuriai atstovauja Glatter (1972), Greenfield (1973), Gray (1982), Culbertson (1983) ir kt., švietimo institucijos savo svarbiausiais parametrais iš esmės skiriasi nuo kitų tipų organizacijų, todėl vargu ar tikslinga remtis bendrosiomis vadybos teorijomis. Priimtiniausia atrodo trečioji nuomonė - tokių autorių kaip Waters (1979), Everard (1982, 1986), Paisey (1982) ir kt. Jų manymu, švietimo institucijos ir kitos organizacijos panašios pagal vienus kriterijus ir skirtingos pagal kitus. Jų panašumai arba skirtumai išryškėja pagal tai, kokius kriterijus pasirenkame kaip atskaitos tašką savo analizei.

Kita aktuali šiandienos problema - vadybos ir profesionalizmo santykis. Dažnai švietimo organizacijų vadovai teikia pirmenybę savo, kaip pedagogo, vaidmeniui ir ne itin linkę mokytis vadybos. Mokykloje tebėra gajus įsitikinimas, kad geriausiais vadovais tampa geriausi mokytojai. Vadovaujamos pareigos dažnai suvokiamos ne kaip tam tikros kvalifikacijos reikalaujanti veikla, bet kaip savotiškas atpildas už ilgametį darbą ar savo srities laimėjimus. Nors daugelyje kitų sričių vadovaujamą darbą sėkmingai dirba profesionalūs vadybininkai, švietimo organizacijoms idėja švietimo įstaigų vadovais skirti vadybininkus, neturinčius pedagoginio išsilavinimo, tebėra visiškai nepriimtina. Todėl tikslingiausias atrodytų šiuo metu daugumoje pasaulio šalių praktikuojamas kompromisinis variantas: švietimo įstaigos vadovu paskirtas pedagogas privalo papildomai įgyti vadybininko kvalifikaciją.

Monografijoje aptariama ir diskusija dėl vadybos bei administravimo sampratų. Daugelyje šalių terminai “vadyba” ir “administravimas” arba “valdymas” vartojami kaip sinonimai. Vadybos teoretikai, pavyzdžiui, Jones (1980), tarp vadybos ir administravimo įžvelgia svarbių skirtumų. Administravimas yra daug pasyvesnė veikla negu vadyba. Administratoriaus įgaliojimai mažesni, nes administravimas nenumato politikos formavimo. Vadybininkas sprendžia; administratorius vykdo sprendimus. Taigi švietimo įstaigų direktoriai turi ne tik apsispręsti, ar jie pirmiausia yra pedagogai, ar vadovai, - jiems taip pat tenka rinktis ir administratoriaus arba vadybininko vaidmenį.

Tarp aktualiausių dabarties problemų taip pat išskirtinos šios: praktinės vadybos taikymo galimybės švietimo institucijose, švietimo organizacijų tikslų bei moksleivių vaidmens neapibrėžtumas, švietimo vadybos mokymo programų problemiškumas bei ginčytinas rinkodaros taikymas švietime.

Šiuo metu nėra bendros, visa apimančios švietimo vadybos teorijos. Tokia

padėtis atspindi sudėtingą edukologijos, taip pat ir kitų socialinių mokslų prigimtį. *Socialinių mokslų problemą galima aiškinti remiantis skirtingomis teorijomis, ir kelios koncepcijos tuo pačiu metu gali būti teisingos.* Bolman ir Deal (1984) tai vadina "konceptualiniu pliuralizmu". Dauguma švietimo vadybos specialistų sutinka, kad egzistuoja ne vienas, o bent keli pagrįsti teoriniai vadybos modeliai. Priimtiniausia atrodo Bush (1995) pasiūlyta klasifikacija, kurioje išskiriamos šešios teorinių švietimo vadybos teorijų grupės: formaliosios, kolegialumo, subjektyvumo, neapibrėžtumo, kultūrinės ir politinės. Kalbant apie švietimo sistemą kaip visumą, vargu ar taikytini subjektyvumo, kolegialumo bei kultūriniai modeliai - jie tinka tik atskirų švietimo organizacijų analizei. Sistemos analizei tinka formalieji, neapibrėžtumo ir politiniai modeliai. *Tarybinio laikotarpio Lietuvos švietimo sistemą geriausiai paaiškina formalusis, arba biurokratinis, vadybos modelis. Prasidėjus švietimo kaitos laikotarpiui, dominuojantis tampa politinis modelis, kurio svarbiausias veiksnys - galių ir įtakos pasiskirstymas tarp atskirų švietimo sistemos grandžių.*

Švietimo vadyba pasaulyje labiau susidomėta tik po Antrojo pasaulinio karo: pirmosios mokslinės publikacijos šia tema paskelbtos šeštajame ir septintajame dešimtmečiuose. Panašiai situacija klostėsi ir Lietuvoje (Želvys, 1998). Nors ir pasirodė darbų šia tema, jų buvo nedaug - daugiausia vadovėliai, metodinės priemonės; tyrimų atlikta vos vienas kitas. Terminai "vadovavimas mokyklai" ir "mokyklos valdymas" pakankamai tiksliai atspindi šių darbų turinį. Visų pirma, kalbama tik apie mokyklos, kartais - apie švietimo skyrių lygmenį; nebuvo analizuojamas švietimo kaip sistemos valdymas. Antra, sprendžiant pagal vadovams priskiriamas funkcijas, akivaizdu, kad kalbama ne apie vadybą, bet apie valdymą (administravimą) arba vadovavimą. Tai būdinga itin centralizuotai švietimo sistemai, kur aukščiausios valdymo grandies veiksmai nei tyrinėjami, nei aptarinėjami - jie tiesiog vykdomi.

Terminologijos klausimus savo darbuose kėlė Cibulskas (1980), Indriūnas (1971), Miškinis (1982, 1987). Valdymo funkcijas nagrinėjo Bosas (1980), Indriūnas (1971), Meškauskas (1972), Miškinis (1982, 1983, 1987), Ratkus (1979). Vadovavimo psichologijos problemas bei vadovavimo stilius yra aptarę Indriūnas (1971), Meškauskas (1972), Miškinis (1982, 1987), Paurienė (1980), Razauskas (1980), Tvarijonavičius (1979).

Vadovų galimybės tobulinti kvalifikaciją aptariamuoju laikotarpiu buvo ribotos, o moksliškai pagrįstos darbo su mokyklų vadovais sistemos nebuvo (Dobranskienė, 1980). Iš negausių švietimo vadovo darbo tyrimų paminėtini Cibulsko (1980), Meškausko (1972), Miškinio (1980), Ratkaus (1980) darbai. Visi didesnės apimties mokyklų valdymui skirti leidiniai turėjo atiduoti duoklę tuo me-

tu vyravusiai ideologijai. Akivaizdu, kad tokiomis sąlygomis apie švietimo vadybą negalėjo būti ir kalbos. *Tarybiniu laikotarpiu tegalėjo būti nagrinėjami tik mokyklų valdymo arba vadovavimo švietimo įstaigoms klausimai*.

Padėtis iš esmės pasikeitė Lietuvai atgavus nepriklausomybę ir pradėjus visa apimančią švietimo reformą. Būtent tuomet ir išryškėjo takoskyra tarp tradicinio ir naujo požiūrio į švietimo organizacijos darbą. Naująją švietimo sampratą nušviečiančios literatūros lietuvių kalba kol kas nėra daug. Iš publikacijų pirmiausia paminėtina Everard ir Morris (1997) knyga, lietuvių autorių Arbatausko (1996), Černiaus (1993), Jucevičienės (1996), Juozaičio (1995), Targamadzės (1996), Večkienės (1996) darbai.

Laikotarpiu po nepriklausomybės atgavimo vadybinių tyrimų taip pat nebuvo gausiai. Tai Barkauskaitės (1997), Cibulsko (1996), Juozaičio (1995), Ramoškaitės (1995) atlikti tyrimai. Pastaraisiais metais švietimo vadybos temą rinkosi palyginti nemaža dalis edukologijos doktorantų, tad jau artimiausioje ateityje galima tikėtis, kad švietimo vadybai skirtų darbų pagausės.

Mūsų 1993-1994 metais atliktame tyrime (Želvys, 1994; 1999) buvo siekiama išsiaiškinti pedagoginės bendruomenės požiūrį į švietimo vadybą ir kokios galimybės bendrosios vadybos principus taikyti švietime. Tyrimo metu buvo apklausta 118 VPU studentų, mokytojų, mokyklų vadovų ir aukštųjų mokyklų dėstytojų. Gauti rezultatai apdoroti SPSS kompiuterine programa. Analizuojant rezultatus, buvo skaičiuojamas bendras atsakymų procentinis pasiskirstymas, taip pat procentinis pasiskirstymas bei statistiškai reikšmingi skirtumai tarp atskirų tiriamųjų grupių.

Tyrimas parodė teigiamą jame dalyvavusių pedagogų požiūrį į mokyklos darbo reklamavimą, konkurenciją tarp mokyklų ir laisvą mokyklos pasirinkimą. Visiškai arba iš dalies mokyklų darbo reklamavimą palaiko 83 proc., konkurenciją tarp mokyklų – 88 proc., o laisvą mokyklų pasirinkimą - 98 proc. visų respondentų. 85 proc. tiriamųjų visiškai arba iš dalies sutinka, kad vadybinė veikla yra specifinė, reikalauja tam tikrų žinių ir gebėjimų. 92 proc. respondentų mano, kad vadybinių žinių turėtų gauti visi mokytojai. Kita vertus, 55 proc. apklaustųjų pedagogų nusistatę prieš tai, kad mokyklos valdymo darbas būtų atskirtas nuo mokomojo darbo. 70 proc. respondentų nesutinka, kad mokyklos darbo rezultatus galima matuoti analogiškai kaip pramonės produkciją. Neišryškėjo dominuojanti tiriamųjų nuomonė, ar bendrieji pramonės ir komercijos vadybos principai gali būti pritaikyti švietime, ar galima traktuoti mokyklą kaip perdirbančią "žaliavą" arba paslaugas klientams teikiančią instituciją. Apklaustieji pedagogai taip pat nėra tikri, ar, įgijus vadybinių įgūdžių, būtų galima įgyvendinti esminius pokyčius mokyklos gyvenime, be to, gana skeptiškai vertina dabartinę Lietuvos ekonominę padėtį, ne ji neleidžianti efektyviai panaudoti vadybinių žinių.

Išanalizavus atskirų tiriamųjų grupių atsakymus, išryškėjo statistiškai reikšmingų skirtumų, kuriems nustatyti buvo taikomas chi kvadrato kriterijus. Dėstytojai ir mokyklų direktoriai mano esą geriau susipažinę su šiuolaikinėmis vadybos teorijomis negu mokytojai ir studentai ($p<0,001$). Mūsų manymu, ši aplinkybė greičiausiai nulėmė ir kitus reikšmingus skirtumus tarp tiriamųjų grupių:

- dėstytojai ir mokyklų direktoriai labiau linkę taikyti bendruosius vadybos principus švietime negu mokytojai ir studentai ($p<0,001$);
- dėstytojai ir mokyklų direktoriai mažiau negu mokytojai ir studentai baiminasi, kad vadybinių technikų taikymas pavers bendravimą su žmonėmis ne tokiu nuoširdžiu ($p<0,05$);
- dėstytojai ir mokyklų direktoriai labiau negu mokytojai ir studentai linkę žiūrėti į mokyklą kaip į paslaugas klientams teikiančią instituciją ($p<0,05$);
- dėstytojai, mokytojai ir mokyklų direktoriai labiau negu studentai linkę sutikti, kad mokyklų darbą reikia reklamuoti ($p<0,001$).

Šie skirtumai leidžia manyti, jog, geriau susipažinus su vadybos teorijomis, mažesnės abejonės ir baimės, kad vadybos taikymo švietime padariniai bus neigiami.

Antrojoje monografijos dalyje aptariama švietimo kaita ir vadovų veikla kaitos sąlygomis. Šiandieniniame pasaulyje kaita tapo įprastu ir nuolatiniu reiškiniu. Tai - vienas iš esminių postmodernistinės visuomenės bruožų (Fullan, 1993). Pokyčiai tapo įprastu gyvenimo reiškiniu, ir kuo toliau, tuo jie darosi spartesni. Kaitą galima traktuoti arba iš voliuntaristinių, arba iš deterministinių pozicijų (Ellstrom, 1984). Pirmuoju atveju kaita vertinama kaip sąmoningų ir kryptingų pastangų padarinys, antruoju - kaip natūralus socialinių dėsnių ir mechanizmų nulemtas procesas. Priimtinesnis atrodo antrasis požiūris. Kaita dažnai yra nenuspėjama; jos neįmanoma visapusiškai kontroliuoti, tačiau galima ją paveikti - suteikti norimą tempą, pageidautiną kryptį ar priimtinesnį pobūdį.

Visa tai, kas buvo pasakyta apie kaitą bendrąja prasme, tinka ir švietimo kaitai. Tačiau švietimo santykis su kaita dar sudėtingesnis, kadangi švietimas - viena iš konservatyviausių socialinių institucijų. Tradiciškai mokyklų paskirtis yra išlaikyti *status quo*, o ne inicijuoti kaitą, todėl, susidūrusi su nuolat kintančiu dabartiniu laikotarpiu, mokykla išgyvena itin prieštaringą situaciją.

Vienas iš žymiausių šiuolaikinių švietimo kaitos teoretikų Fullan (1993) suformulavo aštuonis pagrindinius kaitos principus, kuriuos pavadino naujosios kaitos paradigmos pamokomis:

1. Kuo sudėtingesnė kaita, tuo mažiau mes ją galime reguliuoti.
2. Kaita nėra linijinio pobūdžio; ji kupina neapibrėžtumų, o kartais ir netikėtumų.

3. Problemos yra mūsų draugai.
4. Vizija ir strateginis planavimas neturi būti pernelyg ankstyvi.
5. Individualizmas ir kolektyvizmas yra vienodai svarbūs.
6. Nei vienpusė centralizacija, nei decentralizacija nėra veiksminga.
7. Ryšiai su išorine aplinka turi lemiamą reikšmę.
8. Kaitos procese turi dalyvauti visi.

Kalbant apir kaitos procesą, dažniausiai skiriami keli pakankamai toli laiko atžvilgiu vienas nuo kito nutolę kaitos etapai, arba fazės. Pasirinkimo, arba inicijavimo, fazė - tai laikotarpis, kada priimami sprendimai dėl pokyčių, sudaromi planai ir vyksta kitokio pobūdžio paruošiamasis darbas. Įgyvendinimo fazėje naujovės išbandomos praktiškai, sprendžiamos iškylančios problemos ir dalijamasi patirtimi. Tolesnio tęstinumo, arba institucionalizavimo, fazės metu sprendžiama dilema - ar naujovė taps įprastu dalyku, ar bus atmesta, o galbūt sunyks savaime. Rezultatų fazės metu įvertinami ir apibendrinami kaitos rezultatai.

Aukščiau išvardyti kaitos principai ir etapai akivaizdžiai parodo, jog kaitos procesas itin daugialypis ir sudėtingas. Kuo sudėtingesni pokyčiai, tuo sunkiau juos paveikti, tad inicijuoti sėkmingus sistemos kaip visumos pokyčius retai tepavyksta.

Koks santykis tarp sąvokų “kaita”, “reforma” ir “inovacija”? Kaita - tai laipsniškas ir natūralus perėjimas į kitą būvį, kartais geresnį, kartais blogesnį, o kartais ir tokį patį kaip prieš tai buvęs. Reforma ir inovacija - planuojami ir valdomi procesai, kuriais siekiama įsiterpti į natūralią įvykių eigą ir per tam tikrą laikotarpį pakeisti nusistovėjusią tvarką nauja. Reformų metu vyksta svarbūs pokyčiai švietimo sistemos makrolygmenyje; inovacijomis vadinami pokyčiai, inicijuojami mikrolygmeniu, kurių tikslas - patobulinti tam tikrus švietimo aspektus. Kitaip negu kaita ir inovacijos, švietimo reforma yra politinis procesas, susijęs su galių perskirstymu.

Nors švietimas reformuojamas ne vieną šimtmetį, sistemingi pedagoginių inovacijų ir reformų tyrinėjimai prasidėjo neseniai. Todėl ir švietimo reformų teoriniai principai dar tik formuojami. Literatūroje, skirtoje švietimo reformų dėsningumams, dažniausiai pateikiamas trikomponentis planingos švietimo kaitos modelis. Pavyzdžiui, Chin ir Benne (1969) mini prievartinę/jėgos, racionaliąją/empirinę ir normatyvinę/perauklėjimo strategijas. House (1979) išskiria tris švietimo kaitos perspektyvas: politinę, technologinę ir kultūrinę. Gaziel (1994) aprašo klasikinį techninį, politinį ir evoliucinį modelius. Bene labiausiai paplitęs skirstymas į politinį administracinį, racionalaus supratimo ir kultūrinį modelius (Ellstrom, 1984). Taikant politinį administracinį modelį, pokyčiai vykdomi aukščiausios organizacijos vadovybės nutarimu, ir priimtas vienvaldis sprendimas

“nuleidžiamas” žemesniems organizacijos lygmenims. Vadovaujantis racionalaus supratimo modeliu, prieš diegiant inovacijas, pirmiausia atliekami tyrimai. Tuomet, atsižvelgiant į tyrimų rezultatus, inovacijos tobulinamos, patirtis skleidžiama ir inovacijos plačiai pritaikomos. Racionalaus supratimo modelis remiasi racionaliais, analitinio pobūdžio problemų sprendimo būdais. Kultūrinis modelis orientuojasi į socialinių sistemų kultūros, arba klimato, t. y. vaidmenų, normų, vertybių, kaitą. Visas dėmesys skiriamas individams ir mažoms grupėms kaip pagrindiniams kaitos vienetams, o tarp inovacijų iniciatorių ir pedagogų užmezgami nedirektyvūs bendradarbiavimu besiremiantys santykiai. Tiek racionalaus supratimo, tiek ir kultūrinis modeliai vertinami kaip bandymai pakeisti politinį administracinį kaitos modelį. Pirmasis bando intelektualizuoti kaitą, antrasis siekia ją emocionalizuoti. Tačiau abu šie modeliai taip pat yra ne be trūkumų, todėl vargu ar jie gali visiškai pakeisti politinį administracinį modelį. Pastaruoju metu pastebima tendencija kultūrines strategijas sieti su politinėmis.

Realiame gyvenime reformos, deja, nevyksta taip, kaip numatyta idealizuotuose švietimo kaitos modeliuose. Neišvengiamai kyla didesnių ar mažesnių konfliktų. Tangerud (1987) išskiria keletą būdingiausių tokių konfliktų sprendimo strategijų. Tai “aukso vidurio”, delegavimo, charizmatinė ir tiesioginio jėgos panaudojimo strategijos.

Švietimo kaitos teoretikai, pavyzdžiui, Husen (1990), Steffy ir English (1995), Mitchell (1989), apibrėžia pagrindinius reformos vertinimo principus ir nurodo įdomias, dažnai netikėtas švietimo reformų pamokas bei išvadas. Iš tokių pamokų bei išvadų svarbiausiomis laikytinos šios:

- švietimo reforma glaudžiai susijusi su visuomenėje vykstančiais socialiniais pokyčiais;
- veiksminga švietimo reforma neišvengiamai lemia galių perskirstymą;
- švietimo reformos rezultatus galiausiai nulemia joje dalyvaujantys žmonės.

Kaip viena iš esminių dabarties problemų paprastai iškeliama centralizacijos/decentralizacijos problema (Želvys, 1997). Suprantama, kad ir švietimo politikoje ji užima vieną iš centrinių vietų. Jokia esminė švietimo reforma negali nesvarstyti švietimo sistemos centralizacijos arba decentralizacijos klausimų. Į decentralizaciją žvelgiama skirtingais aspektais. Decentralizacija gali būti suprantama politine prasme, administracine prasme ir profesine prasme. Lauglo ir McLean (1985) skiria dar ir ideologinę decentralizaciją. Davies (1990) skiria keturias decentralizacijos atmainas: dekoncentraciją, delegavimą, funkcijų perdavimą ir privatizaciją. Galima taip pat skirti teritorinę ir funkcinę decentralizaciją (Conyers, 1984).

Palaikantieji švietimo decentralizaciją pateikia labai įvairių argumentų, tačiau dažniausiai juos galima suskirstyti į tris dideles grupes:

- decentralizacija leidžia plačiau paskirstyti įgaliojimus tarp įvairių švietimo grandžių;
- decentralizacija leidžia sėkmingiau valdyti švietimo struktūras ir efektyviau panaudoti išteklius;
- decentralizacija leidžia geriau atsižvelgti į regioninius poreikius, prisitaikyti prie vietos kultūrinio konteksto.

Nors argumentai už decentralizaciją yra pakankamai pagrįsti, visiems jiems galima pateikti rimtų kontrargumentų. Ne vieną dešimtmetį decentralizacija buvo siūloma kaip modelis, galintis padėti išspręsti daug švietimo sistemos problemų, tačiau decentralizacijos bandymai ne visada atnešė lauktų rezultatų. Decentralizacija kaip socialinės politikos reformavimo priemonė nepasiteisino (Maclure, 1993). Pastaraisiais dešimtmečiais centralizuota švietimo sistema nebelaikoma biurokratiniu monstru, kurio reikia bet kokia kaina atsikratyti. Kita vertus, praktiškai nebeliko ir tradicinių, griežtai centralizuotų švietimo sistemų. Visos, net ir formaliai centralizuotomis laikomos, sistemos daugiau ar mažiau decentralizuotos.

Dabartiniu laikotarpiu nėra bendro centralizacijos/decentralizacijos modelio. Šiuolaikiniame pasaulyje vienų šalių švietimo sistemos decentralizuojamos, kitų - centralizuojamos. Tam tikra faktorių kombinacija vienoje šalyje gali pareikalauti vienokio sprendimo, kitoje - kitokio. *Kiekviena šalis, atsižvelgdama tiek į savo istoriją, tiek į dabartinę socialinę, ekonominę ir politinę situaciją, turi nustatyti adekvačią pusiausvyrą tarp centralizacijos, reikalingos bendriems nacionaliniams švietimo tikslams įgyvendinti, ir decentralizacijos, sudarančios sąlygas tam, kad kuo daugiau mokytojų, mokinių, tėvų ir vietos bendruomenės atstovų dalyvautų švietimo valdyme.*

Kaitos sąlygomis iš esmės keičiasi vadovo veiklos principai. Anksčiau pagrindinis vadovo uždavinys buvo išlaikyti *status quo*, o dabar svarbiausiu vadovo bruožu tampa mokėjimas susitvarkyti su pokyčiais. Pasak Adair (1988), "kaita" ir "vadovavimas" - tai dvi labai glaudžiai tarpusavyje susijusios sąvokos. Kaita išryškina vadovavimo poreikį; savo ruožtu vadovai inicijuoja kaitą. Tačiau sisteminiai tyrimai to, koks švietimo vadovų sąryšis su stabilumu ir kaita, prasidėjo palyginti neseniai. Ball (1987), Fullan (1991), Kowalski ir Reitzug (1993), Mullaney (1983), Sarason (1982) ir kitų autorių darbai rodo, kad *viduriniosios grandies vadovai - mokyklų direktoriai ir regioninių švietimo padalinių (mūsų sistemoje - apskričių ir savivaldybių) vadovai atlieka svarbiausią vaidmenį kaitos procese.* Daugeliu atvejų mokyklų vadovai palankiau negu mokyto-

jai žiūri į iš centro inicijuojamas reformas. Regioninių švietimo padalinių vadovai užtikrina, kad kaitos procesas vienu metu vyktų ir "iš viršaus", ir "iš apačios".

Vykstant kaitai, būtina, kad tiek mokyklų, tiek regioninių švietimo padalinių vadovai vadovautų itin kvalifikuotai. Švietimo vadybai skirtoje literatūroje tam skiriama vis daugiau dėmesio. Kas būdinga sėkmingai dirbantiems vadovams? Į šį klausimą jau ne vieną dešimtmetį bando atsakyti vadovavimo teorijos. Handy (1985) skiria tris dideles vadovavimo teorijų grupes: bruožų, stiliaus ir atitikimų. Bruožų teorijos remiasi prielaida, kad egzistuoja tam tikrų asmenybės bruožų, dėl kurių galima sėkmingai vadovauti. Tačiau bruožų teorijos pasirodė besančios sunkiai pritaikomos praktiškai: jos perdėm abstrakčios, be to, pernelyg dažnai gyvenime susiduriame su išimtimis, kai vienų ar kitų bruožų stokojantis asmuo vis dėlto tampa geru vadovu. Stiliaus teorijos plėtoja prielaidą, kad sėkmingam vadovavimui lemiamos reikšmės turi ne asmenybės bruožai, bet vadovavimo stilius. Vadovavimo stilių tipologijos pradininkas buvo Lewin (1944). Ir dabar, remiantis šia tipologija, dažniausiai skiriami autokratinis, demokratinis ir *laissez-faire*, arba liberalusis, vadovavimo stiliai. Paaiškėjus, kad sunku išskirti kurį nors vieną geriausią, visoms situacijoms tinkamą vadovavimo stilių, atėjo vadinamųjų atitikimų teorijų metas. Atitikimų teorijos teigia, kad nėra universalių gero vadovo bruožų ar sėkmingo vadovavimo stilių. Viskas priklauso nuo konkrečių aplinkybių, t.y. vadovo bruožai bei vadovavimo stilius turi atitikti specifinę organizacijoje susiklosčiusią situaciją. Vadovas, pavaldiniai ir užduotis - tai trys veiksniai, kurie būtinai turi derėti tarpusavyje. Handy (1985) mini dar ir ketvirtą veiksnį - organizacijos aplinką. Nuolatinės kaitos sąlygomis šis veiksnys daro vis svarbesnę, o galbūt ir lemiamą įtaką sėkmingai vadovo veiklai. Vadovo sėkmę kaitos sąlygomis nulemia mokėjimas adekvačiai suvokti specifinę savosios organizacijos aplinką ir, ją įvertinus, planuoti, inicijuoti bei įgyvendinti pokyčius (Želvys, 1998). Tam, kad galėtų pasiekti šį tikslą, vadovas privalėtų turėti tokius gebėjimus:

- gebėjimas nuolat mokytis ir sudaryti sąlygas mokytis kitiems (sukurti besimokančią organizaciją);
- gebėjimas telkti komandas ir dirbti grupinį darbą, įtraukiant į kaitos procesą kuo daugiau darbuotojų;
- efektyvus komunikavimas: mokėjimas bendrauti, tikslios informacijos gavimas bei jos perteikimas laiku kitiems;
- gebėjimas sukurti saugią ir darbingą atmosferą; pozityvios vidinės aplinkos arba, plačiau, organizacijos kultūros formavimas.

Trečiojoje monografijos dalyje analizuojama švietimo kaita kai kuriose Vakarų, Centrinės ir Rytų Europos šalyse. Analizuoti Europos šalis kaip visumą

būtų labai sudėtinga ir kažin ar tikslinga. Naudingiau imtis išsamesnės kelių kaitos pavyzdžių analizės. Šiam tikslui buvo pasirinktos kelios Vakarų Europos šalių grupės. Tai dvi Jungtinę Karalystę sudarančios šalys - Anglija ir Velsas, taip pat Skandinavijos valstybės, visų pirma Švedija ir Norvegija.

Anglijoje ir Velse vykstanti reforma patraukia dėmesį tuo, kad dažnai vertinama kaip greitos ir fundamentalios švietimo kaitos pavyzdys. Reformos pradžia - 1988 metai, kada M. Thatcher vyriausybė priėmė švietimo reformą reglamentuojantį įstatymą. Šio įstatymo esmę apibūdina Hargreaves ir Reynolds (1989), kurie teigia, kad įstatymu buvo apibrėžtos septynios esminės švietimo politikos orientacijos:

1. Privatizacija ir rinkos konkurencija. Privatizacijos tendencijos pasireiškia trejopai: skatinant nevalstybinį švietimą; skatinant privačių struktūrų dalyvavimą, kuriant ir išlaikant valstybines švietimo įstaigas; pertvarkant valstybinio švietimo valdymo stilių pagal rinkos ekonomikos principus.
2. Centralizacija. Privatizacijos ir centralizacijos derinys leidžia valstybei išlaikyti švietimo kontrolę, kartu atsikratant dalies finansinės atsakomybės už švietimo sistemą. Kaip tipiškus stiprėjančios valstybinės kontrolės pavyzdžius galima paminėti nacionalines programas, egzaminų reformą, didesnę mokytojų rengimo kontrolę, privalomą mokytojų atestavimą ir kt.
3. Diferenciacija. Privatizacija skatina didesnę diferenciaciją tarp valstybinio ir privataus sektorių. Vienas iš tipiškų diferenciacijos pasireiškimų - išryškėję skirtumai tarp akademinio ir neakademinio profilio vidurinio bendrojo lavinimo sistemoje.
4. Specializacija. Didėjanti specializacija ir dalykinis susiskaidymas iš dalies rekonstruoja anksčiau vyravusį tradicinį ugdymo turinį, paremtą atskirų dalykų mokymu.
5. Profesionalizacija. Profesionalizacija vadinama sustiprėjusi orientacija į profesinį moksleivių rengimą. Ji taip pat skatina tolesnę mokymo diferenciaciją.
6. Adaptacija. Mokymo metodai orientuojami į tai, kad leistų mokytojams ir mokiniams geriau prisitaikyti prie naujos, centralizuotos sistemos ir didesnės diferenciacijos.
7. Priežiūra. Priežiūra ir disciplina yra neatsiejami centralizuoto valstybinio valdymo atributai. Mokykla tampa svarbiu valstybinės švietimo priežiūros instrumentu.

1988 metais Anglijoje ir Velse priimtas Švietimo reformos įstatymas ir jį papildęs 1992 metų Švietimo (mokyklų) įstatymas įteisino keletą itin svarbių sprendimų:

- įteisino mokyklų finansavimą pagal tai, kiek jose mokosi mokinių. Tai skatina mokyklas labiau reklamuoti savo veiklą tam, kad patrauktų ir išlaikytų kuo daugiau moksleivių;
- įteisino laisvo mokyklų pasirinkimo principą. Tėvai turi teisę leisti savo vaikus į bet kurią mokyklą, jei tik joje pakankamai vietos priimti visus norinčius;
- įvedė mokyklų savivaldos sampratą: mokyklos savarankiškai tvarko savo biudžetą, skiriamą vietos savivaldybių;
- įvedė centralizuotomis dotacijomis išlaikomų mokyklų sampratą. Mokykla gali atsisakyti būti priklausoma nuo vietos savivaldybės ir tapti tiesiogiai pavaldi ministerijai;
- įvedė mokytojų užmokesčio priklausomybės nuo atliekamo darbo kokybės principą. Atlyginimas tiesiogiai susiejamas su kokybės indikatoriais. Svarbiausiais indikatoriais išlieka mokytojo išsilavinimas ir kvalifikacija, nustatoma atestavimo būdu;
- įteisino viešą informacijos apie mokyklas skelbimą: turi būti skelbiami duomenys apie egzaminų rezultatus, mokinių nubyrėjimą, inspektavimo išvados ir kt.;
- nustatė reguliaraus mokyklų inspektavimo sistemą. Visos mokyklos kartą per ketverius metus turi būti inspektuojamos ir įvertinamos. Inspektavimą atlieka Jos Karališkosios Didenybės inspektoriai (valstybinėse ir privačiose mokyklose) ir Švietimo standartų departamento inspektoriai (tik valstybės finansuojamose mokyklose).

Jau nuo pat įgyvendinimo pradžios 1988 metų reforma susilaukė griežtos pedagoginės visuomenės kritikos. Be abejo, pirmiausia senas decentralizacijos tradicijas turinčioje šalyje buvo kritikuojamas posūkis didesnio švietimo centralizavimo link. 1996 metais į valdžią atėjus leiboristams, buvo tikėtasi, kad Anglijos švietimo reformos pobūdis keisis. Leiboristų partija, būdama opozicijoje, prieštaravo beveik visoms konservatorių inicijuotos reformos nuostatoms. Tačiau dabar tampa aišku, kad leiboristai nusprendė nekeisti pagrindinių švietimo reformos principų.

Devintajame dešimtmetyje centralizavimo linkme pajudėjo ir Jungtinė Karalystė, ir JAV. Švedijoje ir Norvegijoje tuo pačiu metu prasidėjo judėjimas priešinga kryptimi. Tai gana netikėta tendencija, nes paprastai iš už Atlanto ateinančios pedagoginės “mados” Skandinavijoje būdavo be prieštaravimų priimamos.

Svarbūs decentralizacijos žingsniai Norvegijoje buvo padaryti jau 1985 metais. Buvo pakeista iki tol griežtai reglamentuota finansavimo sistema. 1987 ir 1994 metų ugdymo turinio reformos suteikė mokykloms daug platesnių galimy-

bių, laikantis ministerijos nustatytų ribų, kurti savo mokymo programas. Nors užsienio švietimo ekspertai teigiamai vertina Norvegijos švietimo decentralizacijos procesą, jie prognozuoja "potencialias problemas" dėl lygių galimybių ir švietimo standartų (OECD, 1988). Decentralizacijos procesuose slypintį pavojų įžvelgia ir patys norvegai. Ryškūs regioniniai skirtumai, beveik neišvengiamai atsirasiantys dėl naujosios strategijos, akivaizdžiai kirsis su lygybės idėjomis. Be to, valdyti mokyklas vadovaujantis decentralizacijos, destandartizacijos ir despecializacijos principais daug sudėtingiau negu vadovauti tradicinei mokyklai. Prieštaringų vertinimų susilaukė 1994 metų aukštesniosios vidurinės mokyklos pakopos reforma. Jos metu siekiama galutinai baigti formuoti unifikuotą vidurinio mokslo sistemą, kurioje sujungiamas akademinis ir profesinis mokymasis, o visiems moksleiviams užtikrinama įstatymiška teisė mokytis iki 19 metų. Pirminiai tyrimų rezultatai parodė, kad naujovės sunkiai skinasi kelius į mokyklas. Tiesa, struktūriniai pokyčiai vyko gana sėkmingai. Padaugėjo tęsiančių vidurinį mokslą moksleivių. Deja, vis dėlto apie 20-30 procentų visų potencialių abiturientų vargu ar pajėgs įgyti brandos atestatus (Blichfeldt, 1998). Šalies politikai ir toliau palaiko decentralizaciją, tačiau pačioje naujausioje, 1997 metais prasidėjusioje, pagrindinių bendrojo lavinimo mokyklų reformoje jau numatyta įvesti konkretesnes ir detalesnes nacionalines programas.

Dėl geografinių ir infrastruktūros ypatumų Norvegijoje vietos autonomija visada buvo labiau išplėtota negu Švedijoje, tad, nors abi šalys dėl švietimo decentralizacijos išgyveno esminių pokyčių, Švedijoje reforma susilaukė dar didesnio atbalsio ir prieštaringesnių vertinimų. Reformų procesas Švedijoje prasidėjo devintojo dešimtmečio pirmoje pusėje ir praktiškai nenutrūkstamai vyksta iki šiol. 1989 metais savivaldybėms buvo perduota atsakomybė už mokyklų pedagoginį ir pagalbinį personalą. Tiesa, savivaldybės turėjo teisę priimti ir atleisti mokytojus bei mokyklų vadovus, remdamosi nacionaliniu lygmeniu pasirašyta sutartimi tarp vyriausybės ir profsąjungų. Nuo 1991 metų centrinė valdžia nustojo reguliuoti ir šią sritį. Darbo sutartys pasirašomos remiantis vietos savivaldybės ir profsąjungų susitarimu. Tais pačiais metais buvo panaikinti apskričių švietimo komitetai ir Nacionalinė švietimo valdyba, o vietoj jos įsteigta mažesnė Nacionalinė švietimo agentūra. Taigi savivaldybės įgijo visišką ir nedalomą atsakomybę už mokyklų veiklą. 1994 metais buvo reformuotas pagrindinės mokyklos ir aukštesniosios vidurinės mokyklos pakopos ugdymo turinys. Ministerijos dokumentai nusako tik pačius bendriausius ugdymo turinio formavimo principus ir suteikia mokykloms bei mokytojams daug didesnes galimybes, laikantis nacionalinės programos, kurti savo mokymo programas.

Švietimo reforma Švedijoje netruko susilaukti kritikos. Teigiama, kad cen-

trinė valdžia pernelyg paskubėjo decentralizuoti švietimo sistemą. Dėl reformos buvo atleista nemažai vadovų ir švietimo padalinių darbuotojų; išeidami jie išsinešė savo patirtį ir žinias. Mokyklų vadovai nepajuto, kad padidėtų jų įtaka ar galios. Peršasi išvada, kad visa galia atiteko vietos politikams, tad iš tikrųjų mokykloms tai nebuvo reali decentralizacija. Reformos idėjos atsirado ekonominio nuosmukio laikotarpiu, todėl žmonės mokyklose ir vietos bendruomenėse mano, kad decentralizacijos buvo imtasi taupymo sumetimais. Naujoji politika nebesiorientuoja į tai, kad būtų užtikrintas kokybiškas švietimas visiems švedų vaikams, - teigia reformos kritikai.

Apibendrinant aptartų reformų patirtį, galima teigti, kad Vakarų Europos šalyse pasireiškia tiek centralizacijos, tiek decentralizacijos tendencijos. Abi tendencijos susilaukia pakankamai griežtos kritikos. Matyt, *svarbu ne tiek tai, ar pokyčiai vyksta centralizacijos, ar decentralizacijos linkme; svarbiausia, kiek tai atitinka konkrečioje šalyje įsišaknijusias tradicijas.* Decentralizuoto švietimo tradicijas turinti Anglija priešinasi centralizacijai, prie centralizuoto švietimo įpratę skandinavai - decentralizacijai. Sunku tiksliai įvertinti ir konkurencijos bei rinkos santykių diegimą. Akivaizdu, kad tokia tendencija neišvengiama; kita vertus, reformos rodo, kad tiesioginis verslo principų perkėlimas į švietimą neduoda norimo efekto.

Žinoma, artimiausios Lietuvai švietimo sistemos yra ne Vakarų, bet Centrinės ir Rytų Europos šalių, išgyvenusių komunistinio valdymo laikotarpį ir 1989-1991 metais atsikračiusių totalitarinių režimų. Taigi toliau bus kalbama apie dešimt šalių pretendenčių į Europos Sąjungą: Bulgariją, Čekiją, Estiją, Latviją, Lenkiją, Lietuvą, Rumuniją, Slovakiją, Slovėniją ir Vengriją. Vienas iš bendrų visas Centrinės ir Rytų Europos šalis vienijusių bruožų yra tipiškas tarybinės švietimo sistemos modelis, kuriam, pasak Anweiler (1992) ir Szebenyi (1992), būdinga:

- sprendimų priėmimo centralizacija aukščiausiais valstybinio ir partinio aparato lygiais;
- oficialiai paskelbtas ir bent jau iš dalies realizuotas nuoseklios bendrojo lavinimo sistemos principas;
- privačių ugdymo įstaigų nebuvimas;
- glaudus švietimo sistemos ryšys su planine ekonomika ir bendrąja darbo jėgos politika;
- ugdymo ideologizavimas;
- detaliai reglamentuotas ugdymo turinys, privalomas visoms mokykloms ir tarnaujantis ideologiniams tikslams.

Žlugus totalitariniams režimams, nė vienas iš aukščiau minėtų tarybinės sistemos principų neišliko. Visus šiuos principus pakeitė naujieji, susiformavę, de-

ja, ne kaip gilesnės empirinės analizės rezultatas, bet kaip spontaniška reakcija į netolimą totalitarinę praeitį. Daugeliu atvejų reformos buvo pradėtos be reikiamo teorinio pamato. Skubotumas ir kova tarp priešingų švietimo koncepcijų šalininkų buvo ypač ryški kaitos proceso pradžioje. Vėliau švietimo kaita aptariamose šalyse tapo daug labiau subalansuota.

Švietimo reformos Centrinės ir Rytų Europos šalyse turi bendrų bruožų, iš kurių svarbiausi, Cerych (1996) manymu, yra šie:

- švietimo depolitizavimas, t.y. griežtos ideologinės kontrolės pabaiga;
- valstybinio švietimo monopolio panaikinimas;
- mokinių (o sykiu ir jų tėvų) pasirinkimo teisės pripažinimas;
- švietimo sistemos valdymo decentralizavimas.

Detaliau analizuojant švietimo kaitą Centrinės ir Rytų Europos šalyse, tikslinga būtų atkreipti dėmesį į keletą esminių švietimo sistemos parametrų. Vienas iš tokių parametrų - adekvati vykstantiems pokyčiams *įstatymų bazė*. Anksčiausiai įstatymų reforma prasidėjo Vengrijoje, kur jau 1985 metais buvo priimtas netipiškas socialistinės sistemos šaliai Švietimo įstatymas, numatantis radikalią švietimo sistemos decentralizaciją. Didžioji dauguma Centrinės ir Rytų Europos šalių naujus įstatymus priėmė iškart po socialistinės sistemos žlugimo, t.y. 1990-1992 metais. Palyginti vėlai naują įstatymą priėmė Rumunija - tik 1995 metais. Slovėnija pereinamuoju laikotarpiu vadovavosi pakankamai liberaliu 1980 metų įstatymu. Naujas įstatymas Slovėnijos Parlamente buvo pradėtas svarstyti 1995 metais.

Švietimo reformos eiga - kitas svarbus parametras. Nors visose Centrinės ir Rytų Europos šalyse didesniu ar mažesniu mastu pasireiškia iniciatyvos "iš apačios", jose vykstančios reformos inicijuojamos "iš viršaus". Vargu ar kitokia reformų eiga pokomunistinėse šalyse iš viso įmanoma. Radikalių socialinių lūžių metu visuomet reikia centralizuotų veiksmų, įgyvendinamų visoje šalyse.

Centralizacijos/decentralizacijos problema. Centrinės ir Rytų Europos šalių švietimo sistemos, palyginti su tarybiniu modeliu, mažiau centralizuotos. Tačiau iš aptariamų šalių tik Vengrijos švietimo sistema šiuo metu vertinama kaip decentralizuota. Lenkijos ir Čekijos švietimas charakterizuojamas kaip iš dalies decentralizuotas, o visų kitų šalių sistemos laikomos centralizuotomis.

Diferencijavimas. Praktiškai visose aptariamose šalyse pastebima tendencija diferencijuoti ir profiliuoti mokymą. Bene būdingiausias to pavyzdys - atsikuriančios gimnazijos arba licėjai. Šiuo metu Estijoje egzistuoja 3 metų, Latvijoje, Lenkijoje, Lietuvoje, Rumunijoje ir Slovėnijoje - 4 metų, Bulgarijoje - 5 metų trukmės specializuotos mokyklos arba gimnazijos. Rumunijoje tokios švietimo įstaigos vadinamos licėjais. Čekijoje ir Vengrijoje gimnazijos gali būti keturme-

tės, šešiametės arba aštuonmetės, Slovakijoje - keturmetės, penkiametės arba aštuonmetės.

Ugdymo turinio kaita. Visose Centrinės ir Rytų Europos šalyse ugdymo turinys buvo peržiūrėtas ir labiau ar mažiau sėkmingai deideologizuotas. Tačiau mokymo programų tobulinimo sparta ir jų centralizacijos laipsnis gana ryškiai skiriasi. Didžiausią patirtį turi sukaupusi Vengrija, kur šis darbas be pertraukos vyksta dar nuo 1985 metų. Paskutinis projektas numato, kad du trečdaliai ugdymo turinio bus centralizuota, o likęs trečdalis paliekamas mokyklų ir pačių mokytojų kompetencijai. Čekijoje ir Slovakijoje numatyta, kad mokyklos gali pačios formuoti apie 30 procentų ugdymo turinio, tačiau Slovakijoje tai vis dar "popierinė" teisė. Estijoje, Latvijoje, Lenkijoje ir Lietuvoje vietos iniciatyvai paliekama nuo 20 iki 30 procentų ugdymo turinio formavimo. Bulgarijoje ir Rumunijoje kol kas ugdymo turinys tik deideologizuotas. Slovėnijoje svarbų impulsą ugdymo turinio reformai suteikė naujos egzaminų sistemos įdiegimas. 80 procentų ugdymo turinio Slovėnijoje nustatoma ministerijos.

Vadovėliai buvo keičiami visose Centrinės ir Rytų Europos šalyse, tačiau bendra vadovėlių rinkos padėtis aptariamose šalyse nevienoda. Čekijoje, Lenkijoje, Vengrijoje ir Slovėnijoje jų pasirinkimas gana didelis. Baltijos šalyse taip pat išleista daug naujų vadovėlių, pasirinkimo galimybė yra, bet vis dar jaučiamas tam tikrų sričių vadovėlių trūkumas. Slovakijoje ir Bulgarijoje naujų vadovėlių autoriams sunku gauti leidybai būtiną ministerijos pritarimą, todėl alternatyvos labai ribotos. Rumunijoje dar tik rengiamasi privatizuoti leidybą, taip pat suteikti galimybę laisvai rinktis vadovėlius.

Baigiamieji egzaminai. Visose Centrinės ir Rytų Europos šalyse vidurinis mokslas užbaigiamas išlaikius brandos egzaminus. Brandos egzaminus organizuoti ir jų rezultatus įvertinti gali pačios mokyklos, tačiau tą galima daryti ir centralizuotai. Kai kurios aptariamos šalys kuria arba jau sukūrė centralizuotas egzaminų sistemas. Akivaizdi šio darbo lyderė yra Slovėnija, kurioje egzaminai centralizuotai vykdomi nuo 1995 metų. Vengrija ir Lenkija taip pat turi tam tikrą centralizuoto egzaminavimo patirtį. Bulgarija, Lietuva ir Rumunija turi įsteigusios savo nacionalinio egzaminavimo centrus, o Čekijoje ir Slovakijoje dar tik diskutuojama, ar centralizuoti egzaminai būtini.

Nacionalinių išsilavinimo standartų problema. Slovėnija vidurinio išsilavinimo standartus suformulavo kartu su nacionalinio egzaminavimo sistema. Kitos Centrinės ir Rytų Europos šalys tebėra standartų kūrimo kelyje. Kai kur šis darbas jau baigiamas (pvz., Lietuvoje), kai kur - pradedamas (pvz., Rumunijoje), o kai kur dar tik diskutuojama dėl standartų kūrimo principų (Bulgarijoje).

Inspektavimas. Radikaliausius mokyklų inspektavimo pokyčius įgyvendino

Vengrija, kurioje 1985 metais inspektavimo sistema buvo panaikinta. Kitose aptariamose šalyse inspektavimas išliko, tačiau švietimo inspektorių įgaliojimai skirtingi. Pvz., Čekijoje inspektoriai neturi galios priimti kokius nors sprendimus: jie gali tik atkreipti pedagogų dėmesį į kokius nors jiems susirūpinimą keliančius faktus. Bulgarijoje, priešingai, inspektoriai turi didelius įgaliojimus, gali smulkmeniškai tikrinti įvairius mokyklos darbo aspektus. Lietuvoje inspektavimas buvo centralizuotas - perduotas iš savivaldybių į apskričių lygmenį.

Vadovavimo mokykloms problema. Aptariamose šalyse vadovavimas mokykloms vis dar daug kur išlieka autoritarinis, direktyvus, stinga vadybinių įgūdžių. Kai kurios valstybės patiria specifinių sunkumų. Šalyse, kur dėl politinių reformų buvo pakeisti praktiškai visi mokyklų vadovai (pvz., Čekijoje), susiduriama su elementarių vadovavimo įgūdžių stoka. Ten, kur naujieji švietimo įstatymai įteisino mokyklų tarybų egzistavimą (Baltijos valstybėse, Čekijoje, Slovakijoje), dar nėra išryškėjęs jų vaidmuo, funkcijos, santykių su mokyklų vadovais pobūdis. Šalyse, kuriose vyksta valstybės valdymo reformos (Lietuvoje, Vengrijoje), tenka spręsti valdžios perdalijimo tarp centrinių, regioninių ir vietos švietimo padalinių problemas.

Mokytojų rengimas išlieka viena iš silpniausių švietimo kaitos grandžių. Dažniausiai teigiama, jog tokią padėtį lemia būdingas konservatyvus aukštųjų mokyklų požiūris į studijas. Visose aptariamose šalyse, gal tik išskyrus Slovėniją, su būsimaisiais mokytojais dirbama itin tradiciškai: tebedominuoja įprastiniai mokymo metodai, per trumpa ir nepakankamai efektyvi pedagoginė praktika.

Kvalifikacijos tobulinimas Centrinės ir Rytų Europos šalyse kito tiek savo forma, tiek ir turiniu. Dabar mokytojai gali laisvai pasirinkti, kada, kur ir kokioje srityje tobulinti savo kvalifikaciją. Tačiau daugelyje aptariamų šalių vyriausybės neturi aiškios politikos dėl kvalifikacijos tobulinimo.

Atestacija. Mokytojų atestavimo sistemos sukurtos daugumoje Centrinės ir Rytų Europos šalių. Tiesa, Čekijoje dar tebediskutuojama, ar reikalingas atestavimas ir kvalifikacinės kategorijos. Bulgarijoje ir Slovakijoje egzistuoja dviejų, Lenkijoje, Rumunijoje ir Slovėnijoje - trijų, Lietuvoje - penkių pakopų kvalifikacinių kategorijų sistemos. Lietuvoje sukurta ir mokyklų vadovų atestavimo sistema.

Privačių švietimo įstaigų žlugus komunistiniams režimams atsirado visose Centrinės ir Rytų Europos šalyse. Lenkijoje ir Vengrijoje jų daugiau, Čekijoje ir Slovakijoje - mažiau. Nevalstybinių mokyklų nėra daug ir Lietuvoje, tačiau ne tiek svarbus jų kiekis, kiek pats egzistavimo faktas.

Profesinių mokytojų sąjungų padėtis aptariamose šalyse nevienoda. Lenkija, Čekija ir Vengrija turi stiprias profsąjungas. Kitų šalių, tarp jų ir Lietuvos, prof-

sąjungos vertinamos kaip nepakankamai įtakingos. *Nevyriausybiniai fondai* taip pat egzistuoja visose Centrinės ir Rytų Europos šalyse. Atviros Lietuvos fondo švietimo programa laikoma viena stipriausių Centrinėje ir Rytų Europoje.

Pedagoginio personalo problemos aktualios visoms pokomunistinėms šalims. Visur mokytojai skundžiasi žemu statusu, jaučiamas tam tikrų specialybių mokytojų trūkumas. Nors pedagogai nepatenkinti mažais atlyginimais, jų padėtis skirtingose šalyse nėra vienoda. 1995 m. duomenimis, Čekijos, Slovakijos ir Slovėnijos mokytojų atlyginimai buvo aukštesni už šių šalių biudžetinių įstaigų darbuotojų vidurkį; Vengrijos ir Rumunijos - artimi vidurkiui; o Bulgarijos, Lenkijos ir Lietuvos - žemesni už vidurkį.

Nors Centrinės ir Rytų Europos šalių pažanga įvairiose srityse nevienoda, galima išskirti tris lyderes - Čekiją, Vengriją ir Slovėniją. Akivaizdžiai atsilieka Bulgarija ir Rumunija. Kitos šalys, tarp jų ir Lietuva, gali būti priskirtos viduriniajai grupei.

Per visą tarybinį laikotarpį Lietuvoje nebuvo vykdomos sisteminės reformos - tik kai kurios struktūrinės ir dalinės ugdymo turinio reformos (Želvys, 1998). Švietimo sistema išliko itin centralizuota ir politizuota, o svarbiausi nutarimai buvo priimami Maskvoje. Padėtis ėmė keistis 1988 metais, kai buvo pradėta formuoti nauja bendrojo lavinimo mokyklos samprata, kuri netrukus pelnė "tautinės mokyklos" vardą. Šie metai pagrįstai laikytini Lietuvos švietimo reformos pradžia. 1991 metais buvo priimtas Lietuvos Respublikos švietimo įstatymas, o 1992 metais parengta Lietuvos švietimo koncepcija. Nuo 1993 metų prasidėjo reformos aktyvaus praktinio įgyvendinimo laikotarpis.

Vykstant reformai, Lietuvos švietimo sistemoje galios realiai persiskirstė: daugiau galių įgijo žemesnės švietimo grandys, padidėjo savivaldos institucijų įtaka švietimui. Tačiau išryškėjo ir tam tikrų prieštaravimų. Kritinių pastabų apie įvairius švietimo reformos aspektus savo darbuose išsakė Ališauskas (1997), Barkauskaitė (1997), Būdienė (1997), Jackūnas (1997), Juozaitis (1995), Kuolys (1997), Pukelis (1995), Rajeckas (1998), Rimkevičienė (1997), Vaitkevičius (1995) ir kt. Dažniausiai daroma išvada, kad švietimo reformai stinga suderinamumo.

Reformos eigos ir jos vertinimo tyrimų nėra daug. Visų pirma reikėtų paminėti Barkauskaitės (1997), Jucevičienės (1996), Kalvaičio (1994, 1995, 1997), Pruskaus (1997), Purvaneckienės (1996) tyrimus.

Mūsų 1995 metais atliktas tyrimas buvo skirtas išsiaiškinti mokytojų požiūrį į šalies švietimo politiką, švietimo reformą ir įtakos pasiskirstymą tarp atskirų švietimo grandžių. Tyrimo metu buvo apklausta 117 Molėtų rajono pedagogų. Tyrimo rezultatai apdoroti SPSS kompiuterine programa. Analizuojant rezultatus, buvo skaičiuojamas procentinis atsakymų pasiskirstymas. Tyrimas leido pa-

daryti šias išvadas: dauguma apklaustųjų pedagogų (73 proc.) visiškai arba iš dalies sutinka, kad Lietuva turi suformuluotą švietimo politiką; 60 proc. yra daugiau ar mažiau susipažinę su pagrindinių šalies partijų švietimo programomis, tačiau net 91 proc. tiriamųjų nepatenkinti tuo, kaip Seimas ir Vyriausybė sprendžia švietimo problemas. Dauguma (51 proc.) apklaustųjų švietimo reformą vertina neutraliai; 51 proc. mano, kad reformos tikslai adekvatūs, tačiau tiek pat, t. y. 51 proc., mano, jog reformos tempas pernelyg lėtas. 66 proc. apklaustųjų yra visiškai arba iš dalies patenkinti Švietimo ir mokslo ministerijos darbu. Dauguma (atitinkamai 50, 73 ir 59 proc.) apklaustųjų mano, kad ministerijos, švietimo skyrių ir mokyklų vadovų galios adekvačios, tačiau beveik pusė, t. y. 49 proc., pageidautų mažiau centralizuotos švietimo sistemos, kurioje didesnį vaidmenį vaidintų visuomenė ir visuomeninės organizacijos. 87 proc. apklaustųjų pedagogų yra visiškai arba iš dalies patenkinti naujų mokytojų rengimu; 78 proc. daugiau ar mažiau tenkina galimybės tobulinti savo kvalifikaciją. 62 proc. respondentų visiškai arba iš dalies tenkina ir mokytojų atestavimo sistema.

Atliktas tyrimas reprezentuoja tik vieno Lietuvos rajono - Molėtų - mokytojų nuomonę, tačiau leidžia daryti tam tikras prielaidas ir apie visai šaliai būdingas tendencijas.

Ketvirtojoje monografijos dalyje išsamiau aprašomas vienas iš mūsų atliktų tyrimų (Želvys, 1998; 1999), skirtas išsiaiškinti Lietuvos švietimo vadovų požiūrį į kaitą. Šis tyrimas leido papildyti kitose monografijos dalyse atliktą švietimo kaitos analizę. Švietimo kaitos ypatumai buvo detalizuojami ne tik remiantis ankstesniuose skyriuose aprašytais empiriniais tyrimais, bet ir atliekant švietimą reglamentuojančių dokumentų analizę bei ekspertinį vertinimą, nestruktūrizuotų pokalbių su Lietuvos ir užsienio šalių švietimo ministerijų vadovais metu. Apžvelgus literatūrą ir išanalizavus dokumentus, susipažinus su ministerijų lygmens bei švietimo ekspertų nuomone, liko išsiaiškinti vienos iš svarbiausių ir įtakingiausių pedagogų grupių - viduriniosios grandies švietimo vadovų - nuomonę apie švietimo sistemoje vykstančius kaitos procesus. Šiam tikslui buvo pasirinkta mūsų sudaryta struktūrizuota anoniminė nuomonių anketa, kurią sudarė 52 klausimai su penkiais atsakymų variantais. Be to, respondentų prašėme nurodyti pagrindines savo biografines charakteristikas (amžių, lytį, specialybę, stažą ir kt.). Klausimai buvo suskirstyti į keturias grupes:

- bendras požiūris į švietimo reformą;
- požiūris į švietimo sistemos centralizaciją/decentralizaciją kaip esminį švietimo kaitos komponentą;
- požiūris į funkcijų pasiskirstymą tarp atskirų švietimo grandžių, lemiantį realias skirtingų švietimo lygmenų galias kaitos procese;

- požiūris į įvairių lygmenų vadovų vadybinę kompetenciją, kvalifikacijos tobulinimo ir atestavimo procesus, lemiančius, kaip vadovai pasirengę kaitai.

Ikibandomasis tyrimas buvo atliktas 1995 metais, o bandomasis ir pagrindinis tyrimai - 1996 metais. Pagrindinio tyrimo metu anketa buvo išsiuntinėta visiems Lietuvos apskričių bei savivaldybių švietimo padalinių, taip pat Respublikos bendrojo lavinimo vidurinių mokyklų vadovams. Buvo gautos 594 užpildytos anketos iš 758 potencialių respondentų, tad grąžinta 78 procentai visų pateiktų anketų. Rezultatai buvo apdoroti SPSS kompiuterine programa. Buvo skaičiuotas procentinis atsakymų pasiskirstymas bei statistiniai ryšiai tarp ranginių kintamųjų. Kintamųjų priklausymui tikrinti taikytas chi kvadrato kriterijus, o sąryšių stiprumui matuoti - Pearsono koreliacijos koeficientas. Taip pat buvo skaičiuotas kintamųjų priklausymas nuo biografinių charakteristikų, kuriam tikrinti taikytas chi kvadrato kriterijus, o sąryšių stiprumui matuoti - Pearsono koreliacijos koeficientas. Kiekvienoje klausimų grupėje buvo atlikta faktorinė analizė ir išskirti dominuojantys faktoriai. Be to, buvo atlikta koreliacinė faktorių ir respondentų biografinių charakteristikų analizė (sąryšių stiprumui matuoti buvo taikomas Pearsono koreliacijos koeficientas).

Rezultatai parodė, kad beveik du trečdaliai (64,6 proc.) apklaustų Lietuvos švietimo vadovų reformos pradžią laiko vidutiniška. Šiandieninę švietimo padėtį patenkinama laiko 66,2 proc. apklaustųjų; 68 proc. respondentų optimistiškai žiūri į šalies švietimo ateitį. Daugiau kaip trys ketvirtadaliai (77,6 proc.) apklaustųjų mano, kad šiandieninė švietimo sistema geresnė už tarybinę, ir beveik devyni dešimtadaliai (89 proc.) pritaria dabartinei reformos krypčiai. 62,5 proc. švietimo vadovų mano, kad reforma vyksta labiau “iš viršaus” negu “iš apačios”. 55,2 proc. respondentų įsitikinę, kad jos tempas vidutiniškas; 68 proc. tiriamųjų laikosi nuomonės, jog reformos tikslai platūs. Dauguma tiriamųjų (64,5 proc.) savo dalyvavimą švietimo reformoje vertina kaip vidutinio aktyvumo. 51,7 proc. respondentų teigia, kad jų asmeninė padėtis reformai vykstant pagerėjo.

Didžioji dalis (63,5 proc.) apklaustų vadovų mano, kad Lietuvos švietimo sistema turėtų būti mažiau centralizuota. Ministerijos ir savivaldybių švietimo padalinių įgaliojimai galėtų likti tokie, kokie yra, tačiau reikėtų plėsti mokyklų vadovų bei vadybines funkcijas atliekančių mokytojų įgaliojimus. Beveik pusė (44,1 proc.) apklaustų švietimo vadovų neigiamai vertina atsiradusius apskričių švietimo padalinius. 52,2 proc. respondentų mano, kad tai dar labiau centralizuos Lietuvos švietimo sistemą. Dauguma (74,2 proc.) vadovų teigiamai žiūri į tai, kad atsirado mokyklų tarybos. 52 proc. tiriamųjų mano, kad dabar tarybų

turimi įgaliojimai yra pakankami. Beveik pusė (44,9 proc.) apklaustų švietimo vadovų neutraliai vertina Lietuvos profesinių organizacijų indėlį, tačiau net 84,4 proc. respondentų mano, kad jų įtaka švietimui turėtų būti didesnė. Dauguma (75,4 proc.) apklaustųjų teigiamai vertina nevyriausybinių organizacijų indėlį. 65,9 proc. respondentų mano, kad jų įtaka švietimui galėtų būti didesnė. Dauguma (56,1 proc.) apklaustų švietimo vadovų teigiamai vertina privačių švietimo įstaigų vaidmenį. 63,3 proc. respondentų manymu, jų turėtų būti steigiama daugiau.

Daugumos apklaustų Lietuvos švietimo vadovų nuomone:

- sprendimus dėl mokyklos profilio ir tipo pakeitimo turėtų priimti mokyklos taryba;
- priimti į darbą bei atleisti mokyklos personalą ir nustatyti mokyklos darbuotojų skaičių turėtų mokyklos direktorius;
- priimti į darbą bei atleisti mokyklos direktorių ir atlikti inspektavimo funkciją turėtų savivaldybės švietimo padalinys;
- nustatyti pagrindinio mokytojų bei direktoriaus atlyginimo dydį turėtų Vyriausybė.

Neišryškėjo aiškių tendencijų iš nuomonių, kas turėtų nustatyti moksleivių skaičių mokykloje ir klasėse, taip pat pagrindinį mokytojų darbo krūvį; vis dėlto tiriamieji labiau linkę pirmąją funkciją priskirti mokyklos tarybai, o kitas dvi - ministerijai. Neišryškėjo aiškių tendencijų dėl to, kiek centralizuotas turėtų būti ugdymo turinys. 49,7 proc. apklaustų švietimo vadovų nuomone, mokyklas finansuoti reikėtų mažiau centralizuotai.

Net 92,9 proc. apklaustų Lietuvos švietimo vadovų mano, kad patys mokytojai turėtų nuspręsti, kokie kvalifikacijos tobulinimo renginiai jiems reikalingiausi. Geriausiai tokie renginiai mokytojams ir mokyklų vadovams galėtų vykti regioniniuose švietimo centruose ir Pedagogų kvalifikacijos institute. Švietimo vadovams labiausiai trūksta teisės ir finansinių žinių. Maždaug pusė (57,6 proc.) respondentų mokyklų vadovų vadybinį pasirengimą vertina patenkinamai, o savivaldybių, apskričių švietimo vadovų ir ministerijos darbuotojų - gerai ir labai gerai (atitinkamai 55,9; 49 ir 55,3 proc.). Dauguma tiriamųjų patenkinamai vertina esamas mokytojų ir mokyklų vadovų atestavimo sistemas (atitinkamai 57,1 ir 54,9 proc.) ir mano, kad atestavimą turėtų organizuoti savivaldybių švietimo padaliniai.

Statistinių ryšių analizė, kuriai atrinkome tik tuos duomenis, kur chi kvadrato statistikos reikšminis lygmuo $p<0,01$, leidžia manyti, kad egzistuoja sąryšių tarp reformos pradžios, dabarties ir ateities vertinimo; tarp reformos vertinimo ir asmeninės respondentų situacijos; tarp reformos vertinimo ir požiūrio į švietimo

vadovų vadybinį pasirengimą bei atestavimą. Jei palankiau vertinamas vienas iš šių aspektų, palankiau vertinami ir kiti, ir atvirkščiai. Egzistuoja sąryšių tarp reformos vertinimo ir požiūrio į decentralizaciją. Decentralizaciją palaiko tie respondentai, kurie prasčiau vertina reformą ir kitus su ja susijusius aspektus (vadovų rengimą, atestavimą ir kt.); tiriamieji, geriau vertinantys reformą ir ją lydinčius reiškinius, įsitikinę, kad švietimo sistemą reikėtų labiau centralizuoti. Paaiškėjo, kad decentralizacijos šalininkai supranta ją nevienodai: vieni ją sieja su ministerijos galių perdavimu mokyklos vadovams ir vadybines funkcijas atliekantiems mokytojams, kiti - su nevyriausybinių organizacijų ir privataus švietimo plėtra.

Statistinių ryšių tarp ranginių kintamųjų ir tiriamųjų biografinių charakteristikų analizė parodė, kad nei amžius, nei lytis, nei stažas, nei kiti mūsų išnagrinėti biografiniai parametrai nelemia tiriamųjų požiūrio į švietimo kaitą. Vienintelė išimtis - publikacijų ir vadovėlių skaičius. Daugiau rašantys autoriai kritiškiau vertina kai kuriuos reformos aspektus. Dėl didesnio amžiaus bei stažo kritiškesnė respondentų nuomonė apie kai kurias institucines švietimo naujoves - mokyklų tarybas, Atviros Lietuvos fondo veiklą, regioninius švietimo centrus, privačias ugdymo įstaigas ir kt. Kita vertus, vyresni ir didesnę pedagoginę patirtį turintys tiriamieji geriau vertina mokytojų atestavimo sistemą. Respondentai pagal tai, kokias pareigas eina, atitinkamai vertina ir tai, kaip pasiskirsčiusios galios tarp atskirų švietimo grandžių. Mokyklų vadovai labiau linkę stiprinti ministerijos ir mažinti savivaldybių švietimo padalinių bei mokyklų tarybų įgaliojimus. Kitų lygių (savivaldybių ir apskričių) švietimo vadovai palaikytų mažesnius ministerijos ir didesnius savivaldybių švietimo padalinių bei mokyklų tarybų įgaliojimus.

Faktorinės analizės būdu buvo išskirti šeši faktoriai, veikiantys respondentų atsakymų pobūdį:

- optimizmo/pesimizmo,
- aktyvumo/pasyvumo,
- organizacinės centralizacijos/decentralizacijos,
- vadovavimo centralizacijos/decentralizacijos,
- priežiūros centralizacijos/decentralizacijos,
- pozityvaus/negatyvaus vadovų vertinimo.

Koreliacinė aukščiau išvardytų faktorių analizė parodė, kad optimistiškai reformą vertinantys respondentai labiau palaiko angliškojo tipo reformą, skatinančią organizacijų įvairovę, esant centralizuotam valdymui ir kontrolei. Pesimistiškesniems vertintojams artimesnis skandinaviškasis švietimo variantas (ribotas privačių įstaigų tinklas, tačiau decentralizuotas vadovavimas ir priežiūra). Gali-

ma manyti, kad Lietuvos švietimo reformą respondentai suvokia kaip vykstančią daugiau pagal angliškąjį, o ne skandinaviškąjį modelį. Aktyvesniais save laikantys reformos dalyviai siekia decentralizuoti priežiūrą, tuo tarpu pasyvesniems artimesnė centralizuota kontrolės sistema. Pozityviau vertinantieji vadovus optimistiškiau žiūri ir į reformą. Jiems priimtinesnė organizacinė decentralizacija, esant centralizuotam vadovavimui. Negatyviau vadovus vertinantys tiriamieji skeptiškesni dėl reformos ir labiau nusistatę prieš centralizuotą vadovavimą. Mokslinių straipsnių ir publikacijų autoriai yra aktyvūs, tačiau kritiški švietimo reformos dalyviai. Jie palaiko decentralizuotesnį vadovavimą bei kontrolę.

Vertindami gautus rezultatus, privalome turėti omenyje, kad per pirmuosius kelerius švietimo reformos metus pasikeitė nemaža dalis švietimo vadovų, ir optimistinis požiūris į reformą greičiausiai tapo vienu iš vadovų atrankos kriterijų. Kita vertus, 1999 metais atlikto ir dar neskelbto tyrimo, kurio metu ta pačia metodika buvo apklausta 213 Lietuvos pedagogų, rezultatai iš esmės nesiskiria nuo 1996 metų tyrimo rezultatų, tad galima manyti, jog esminės nuostatos dėl reformos išlieka stabilios.

IŠVADOS

1. Švietimo vadyba – tai tikslinga veikla, kuria organizuotai siekiama įgyvendinti švietimo sistemai kaip visumai ir atskiroms švietimo institucijoms keliamus tikslus. Vadybos terminas plačiausias – apima įvairius tiek administravimo, tiek vadovavimo, tiek ir lyderiavimo veiklos aspektus. Švietimo vadyba – edukologijos ir socialinės vadybos integracijos produktas. Kaitos aspektas tampa centrine šiuolaikinės vadybos problema, todėl itin svarbi darosi švietimo kaitos vadybos samprata.

2. Dabartiniu švietimo vadybos raidos etapu nėra bendros švietimo vadybos koncepcijos. Švietimo sistemos funkcionavimą galima aiškinti vienu metu remiantis keliais skirtingais teoriniais vadybos modeliais. Švietimo sistemos kaip visumos analizei taikytini formalieji, neapibrėžtumo ir politiniai modeliai.

3. Tarybinio laikotarpio Lietuvos švietimo sistemą geriausiai paaiškina formalusis modelis. Švietimo vadyba tokia prasme, kaip ją suprantame dabar, tarybiniais metais Lietuvoje nagrinėjama nebuvo: pagrindinis dėmesys buvo skiriamas administraciniam mokyklų valdymui. Atkūrus nepriklausomybę ir prasidėjus švietimo kaitai, dominuojantis tampa politinis modelis; formuojasi vadybinis požiūris į švietimo organizacijų darbą.

4. Šiuolaikiniame pasaulyje kaita tapo įprastu ir nuolatiniu reiškiniu. Kaitos procesas sudėtingas, todėl inicijuoti sėkmingus švietimo sistemos kaip visumos

pokyčius retai tepavyksta. Norint, kad pasisektų, reikia keisti įprastas švietimo kaitos paradigmas. Šiuo metu dominuoja trikomponentis planingos švietimo kaitos modelis, išskiriantis politinį administracinį, racionalaus supratimo ir kultūrinį požiūrius. Pastaruoju laikotarpiu pastebima tendencija kultūrines strategijas sieti su politinėmis.

5. Esminė švietimo sistemos problema – tai centralizacija/decentralizacija. Šių procesų bangos švietime kyla cikliškai. Nėra bendro modelio, pagal kurį būtų galima centralizuoti arba decentralizuoti švietimo sistemą. Kiekviena šalis, atsižvelgdama tiek į savo istoriją, tiek į dabartinę socialinę, ekonominę ir politinę situaciją, turi nustatyti adekvačią pusiausvyrą tarp centralizacijos ir decentralizacijos.

6. Nuolatinės kaitos laikotarpiu svarbiausiu vadovo bruožu tampa gebėjimas susitvarkyti su pokyčiais. Pagrindinį vaidmenį kaitos procese atlieka viduriniosios grandies švietimo vadovai – mokyklų direktoriai ir vietos bei regioninių švietimo padalinių vadovai. Sėkmingai kaitos sąlygomis dirbantis vadovas turi sugebėti nuolat mokytis ir sudaryti sąlygas mokytis kitiems, telkti komandas ir dirbti grupinį darbą, veiksmingai komunikuoti ir kurti palankią organizacijos kultūrą.

7. Vakarų Europos švietimo sistemose tuo pačiu metu pasireiškia tiek centralizacijos, tiek decentralizacijos tendencijos. Pagal požiūrį į centralizaciją/decentralizaciją sąlygiškai galima išskirti anglų ir skandinavų švietimo reformos modelius. Kitaip negu Vakarų šalyse, kaitos procesus Centrinėje ir Rytų Europoje sukėlė radikalūs visuomeniniai pokyčiai. Švietimo lyderėmis tarp šalių pretendenčių į Europos Sąjungą laikytinos Čekija, Vengrija ir Slovėnija, autsaiderėmis – Bulgarija ir Rumunija. Pagal pasiektą pažangą sąlygiškai Lietuvą galima priskirti viduriniajai grupei.

8. Tarybinių metų reformų Lietuvoje negalima laikyti sisteminėmis: per visą šį laikotarpį vyko tik struktūrinės ir mokymo turinį koreguojančios reformos. Galimybė iš esmės pakeisti švietimo situaciją atsirado prasidėjus Atgimimui. Švietimo sistema buvo iš dalies decentralizuota ir galios realiai persiskirstė tarp atskirų švietimo grandžių, tačiau suderinamumas iškilo kaip viena iš svarbiausių problemų. Tai būdingas sisteminių reformų bruožas, pasireiškiantis ir kitose švietimą reformuojančiose šalyse.

9. Ištyrus viduriniojo lygmens švietimo vadovų požiūrį, paaiškėjo, kad jie iš esmės palankiai vertina reformą. Didžioji dalis apklaustų vadovų palaiko tolesnę Lietuvos švietimo sistemos decentralizaciją ir mato keletą galimų skirtingų jos kelių: organizacinę decentralizaciją, vadovavimo decentralizaciją ir priežiūros decentralizaciją. Daugumą apklaustųjų tenkina dabartinis funkcijų pasiskirs-

tymas tarp atskirų švietimo grandžių. Didžioji dalis tiriamųjų pozityviai vertina įvairių lygmenų švietimo vadovų vadybinį pasirengimą ir esamas mokytojų bei vadovų atestavimo sistemas. Tyrimo rezultatai rodo geras galimybes įgyvendinti dabartinę švietimo koncepciją ir sėkmingai pasiekti reformos tikslus.

REKOMENDACIJOS

1. Kadangi išoriniai ir vidiniai reformą lemiantys veiksniai nuolat kinta, reformos eigos vertinimo tyrimai turėtų būti atliekami periodiškai.

2. Tikslinga nuolat informuoti politikus apie svarbiausius atliekamų tyrimų rezultatus. Tyrimų medžiaga gali turėti svarbią praktinę reikšmę Švietimo ir mokslo ministerijos darbuotojams bei įvairių lygių švietimo vadovams, įgyvendinantiems konkrečius švietimo pertvarkymo projektus.

3. Rengiant įstatymus ir kitus švietimą reglamentuojančius dokumentus, tikslinga ne tik išklausyti ekspertų bei suinteresuotų pusių nuomones, bet ir atlikti mikropolitinę analizę. Svarbu išsiaiškinti, ar dokumentų nuostatos gali pakeisti susiklosčiusią jėgų pusiausvyrą ir nulemti tai, kad būtų perskirstytos galios švietimo sistemoje.

4. Tyrimo rezultatai leidžia konkrečiau apibrėžti ir naujų švietimo vadovų atrankos principus. Norint, kad būsimieji vadovai sėkmingai įsitrauktų į reformos įgyvendinimo procesą, pagrindinį dėmesį per atranką reikėtų skirti ne tiek jų darbo stažui, vadybinei patirčiai ar formaliam išsilavinimui, kiek gebėjimui mokytis, dirbti su komanda, komunikuoti ir kurti pozityvią organizacijos kultūrą.

5. Ugdyti bendruosius vadybinius gebėjimus reikėtų pradėti aukštojoje mokykloje, o vadovų kvalifikacijos tobulinimo renginiai turėtų padėti prisitaikyti prie konkretaus vadybinio darbo specifikos. Aukštosiose mokyklose turėtų būti intensyviau plėtojamos švietimo vadybos studijos ir moksliniai tyrimai.

6. Edukologijos mokslai taip pat išgyvena kaitos laikotarpį, tad vis svarbesnė tampa pokyčių vadyba visose edukologijos šakose. Sistemingai ir išsamiai tiriant švietimo kaitos procesus, bus sudarytos sąlygos toliau formuoti teorinius švietimo vadybos principus bendrame Lietuvos edukologijos mokslų kontekste.

MOKSLINĖS PUBLIKACIJOS HABILITACIJAI PRIPAŽINTUOSE MOKSLO LEIDINIUOSE

Monografijos

1. Zelvys R. Managing Education in a Period of Change. - Oslo: ELI Publishing, 1999, 116 p.
2. Želvys R. Švietimo vadyba ir kaita. - Vilnius: Garnelis, 1999, 290 p.

Moksliniai straipsniai

a) Lietuvos periodiniuose ir tęstiniuose leidiniuose, įrašytuose į specialų Lietuvos mokslo tarybos patvirtintą sąrašą

3. Želvys R. Švietimo sistemos centralizacija/decentralizacija kaip esminė švietimo kaitos problema // Socialiniai mokslai. Edukologija. - 1997, Nr. 3, p. 56-62.
4. Želvys R. Švietimo kaitos Lietuvoje bruožai // Socialiniai mokslai. Edukologija. - 1998, Nr. 2, p. 61-68.
5. Želvys R. Lietuvos švietimo vadovų požiūris į vykstančią švietimo reformą // Pedagogika. – 1998, T. 37, p. 15-21.
6. Želvys R. Švietimo vadybos raida ir aktualios dabarties problemos // Pedagogika. –1999, T. 38, p. 14-28.

b) užsienyje išleistuose mokslo žurnaluose ir straipsnių rinkiniuose, kurių redakcines kolegijas sudaro autoritetingi atitinkamos srities mokslininkai

7. Zelvys R. Changing Concepts of Educational Management in Lithuania // Hämäläinen K. and Van Wieringen F. (eds) Reforming Educational Management in Europe. - De Lier: Academic Book Center, 1994, p. 27-50.
8. Zelvys R. What is Management? What Kind of Manager am I? // Working Papers in Education. Educational Research Unit. – Wolverhampton: University of Wolverhampton, 1995, 15 p.
9. Zelvys R. Reforming Education and Changing Concepts of Management in Lithuania // Bolam R. and Van Wieringen F. (eds) Research on Educational Management in Europe. - Münster: Waxmann, 1999, p. 141-155.
10. Želvys R. Changes in the System of Education and Current Problems of Education Management in Lithuania // Reinert G.-B. und Musteikienė I. (Hrsg.) Litauische Gespräche zur Pädagogik: Humanismus - Demokratie - Erziehung. - Frankfurt am Main: Peter Lang, 1999, p. 73-81.

c) konferencijų, kurių rengėjai yra tarptautinės mokslo organizacijos, pranešimų leidiniuose

11. Želvys R. Attitudes of Lithuanian Educational Leaders Towards Appraisal and In-Service Training // The Role of Social Sciences in the Development of Education, Business and Government Entering the Twenty-First Century. International Conference : Selected Papers. Kaunas, Lithuania, April 30 - May 2, 1998. - Vol. I, 1999, p. 30-33.
12. Želvys R. Characteristics of Successful School Leaders in a Period of Change // The Role of Social Sciences in the Development of Education, Business and Government Entering the Twenty-First Century. International Conference: Selected Papers. Kaunas, Lithuania, April 30 - May 2, 1998. - Vol. I, 1999, p. 94-97.

VILNIUS PEDAGOGICAL UNIVERSITY

Rimantas Želvys

EDUCATION MANAGEMENT AND CHANGE

Summary of the monograph presented for habilitation
Social sciences, Education 07S

Vilnius, 2000

Habilitation right was granted to Vilnius Pedagogical University together with Šiauliai University on July 20, 1998, by the order of the Lithuanian Government No 900.

Habilitation Committee:

Chairman:

prof. habil. dr. Juozas VAITKEVIČIUS (Vilnius Pedagogical University, social sciences, education 07S)

Members:

prof. habil. dr. Algirdas GAIŽUTIS (Lithuanian Academy of Sciences, humanitarian sciences, philosophy 01H)

prof. habil. dr. Vytautas GUDONIS (Šiauliai University, social sciences, psychology 06S)

prof. habil. dr. Leonas JOVAIŠA (Vilnius University, social sciences, education 07S)

prof. habil. dr. Palmyra JUCEVIČIENĖ (Kaunas University of Technology, social sciences, education 07S)

prof. habil. dr. Vytautas KARVELIS (Šiauliai University, social sciences, education 07S)

prof. habil. dr. Irena MUSTEIKIENĖ (Vilnius Pedagogical University, social sciences, education 07S)

The public meeting of habilitation committee will take place at 11 p. m., June 21, 2000 at Vilnius Pedagogical University, room 204.

Address: *Studentų str. 39, LT-2034 Vilnius*
Tel. 79 00 53, fax 79 05 48

The date of the sending out of the summary is April 20, 2000.

The monograph presented for habilitation is available at the library of Vilnius Pedagogical University and Šiauliai University.

The monograph "Education Management and Change", the summary of which is currently presented, is based on the results of the research, conducted during the period of 1990-1999. The results of the research were presented in scientific publications in Lithuania and abroad, reported during national and international scientific conferences.

Research started in Lithuanian In-Service Teachers' Training Institute and continued in Vilnius University. Review of literature and planning of research was done during study visits in foreign countries - in the period of 1992-1995 there were annual one-month study visits to the University of Wolverhampton (United Kingdom), in 1995 - to the Swedish Institute of International Affairs, in 1996-1998 - to Gothenburg University (Sweden). In 1998 a four-month study visit to the University of Oslo (Norway) took place. Participation in the OECD team of experts and in various expert groups and commissions at the Ministry of Education and Science as well as the Open Society Fund provided additional impetus for studies of documents on education and its comparative analysis.

Main conclusions of the research were presented and discussed during national and international conferences: in 1993 - in the 4th ELI (Educational Leadership International) Conference in Tromso (Norway); in 1994 - in the 5th ELI Conference in Tallinn (Estonia) and 3rd ENIRDEM (European Network for Improving Research and Development in Educational Management) Conference in Helsinki (Finland), in 1995 - in the 4th ENIRDEM Conference in Prague (Czech Republic), in 1996 - in the Republican Conference "600 Years of Lithuanian School" in Vilnius (Lithuania), in 1998 - in the 7th ENIRDEM Conference in Riga (Latvia) and International Conference "The Role of Social Sciences in the Development of Education, Business and Government Entering the 21st Century" in Kaunas (Lithuania), in 1999 - in the 8th ENIRDEM Conference in Budapest (Hungary).

Results of the research were presented in more than thirty publications in Lithuania and abroad.

Importance of the scientific problem. In all times development of educational system was considered as an important task. During the ages educational system underwent numerous changes and reorganizations. Outlooks towards management of education were changing accordingly. In a centralized and relatively simple educational system the bureaucratic administrative managerial model was usually applied. Such model was dominating in Lithuania until the collapse of the communist regime. A clear hierarchical bureaucratic administrative managerial system, which was applied not only in education, but also in other spheres of

social life, did not require thorough research and did not attract greater attention of educational scientists. Problems of school management were analyzed by a relatively small group of Lithuanian scientists: Bosas (1980), Cibulskas (1980, 1982, 1996, 1997), Dobranskienė (1980), Meškauskas (1972), Miškinis (1980, 1982, 1983, 1987), Paurienė (1980), Ratkus (1979), Razauskas (1980) and others. Situation changed when Lithuania restored its independence and started systemic educational reform. After gradual decentralization and liberalization of the system of education it became clear that not all changes can be considered as reforms and not all aspects of educational change can be managed. Managerial problems which were non-existent earlier, now started to emerge. These problems are discussed in the works of Arbatauskas (1996), Barkauskaitė (1997), Černius (1993), Jucevičienė (1996), Juozaitis (1995), Targamadzė (1996), Večkienė (1996) and others. On the other hand, it's not only that we strive to manage the change; change to a certain extent manages us, influences our managerial activities. Study of managerial aspects of change becomes extremely important. It is difficult to find another topic in contemporary Lithuanian education which would be as important as the topic of educational reform. Future of Lithuanian education as well as further development of educational science depends on the success of the reform. Peculiarities of recent educational reform in independent Lithuania are analyzed by Ališauskas (1997), Barkauskaitė (1997), Būdienė (1997), Jackūnas (1997), Jucevičienė (1996), Juozaitis (1995), Kalvaitis (1994, 1995, 1997), Kuolys (1997), Mačerinskienė (1996), Pruskus (1997), Pukelis (1995), Purvaneckienė (1996), Rimkevičienė (1997), Vaitkevičius (1995) and others.

Changes in educational system imply changes in the understanding of educational sciences. One could hardly point out a field of educational sciences which would not be linked one way or another with educational reform. Even studies of the history of education in the context of present reform acquire new meaning. Reformers should study history in order to learn from previous mistakes; on the other hand, educational reform writes new pages in the history of education. Development of education management as one of the branches of educational sciences becomes increasingly important in the period of educational change. Management becomes an interdisciplinary field: while discussing many educational problems, one often has to deal with managing the process of problem solving. A number of internationally acknowledged specialists of educational change contributed to the process of improving education management. One should mention Dalin (1978, 1993), Fullan (1991, 1992, 1993, 1997), Hargreaves (1992, 1994, 1997), Hopkins (1984), Sarason (1982, 1990) and others. One of

the indicators of growing interest in education management during the period of change is an increasing interest in management studies.

Our **research object** is education management and changes which are taking place in educational systems of Lithuania and other countries, as well as Lithuanian education managers outlook towards these changes. While analyzing this object we are trying to solve **research problem** - how to ensure effective management of change processes in order to achieve successful implementation of systemic educational reform.

The **aim of the research** is the analysis of the relationship between management and change in education. In order to achieve this aim, the following objectives were formulated:

- to analyze the concept of education management and define its place in the system of educational sciences;
- to point out the most important problems of contemporary education management and dominating theoretical models of education management;
- to review the development of education management in Lithuania;
- to analyze the current understanding of educational change and to study the most important peculiarities of planned change;
- to analyze the problem of centralization/decentralization within the context of educational change;
- to point out the most important characteristics of educational leaders in the period of change;
- to study the peculiarities of educational reforms in some countries of Western, Central and Eastern Europe and to compare them with main trends of educational change in Lithuania;
- to review the process of educational change in Lithuania and to point out its main problems;
- to clarify the attitudes of Lithuanian educational leaders towards the reform in general and, in particular, the processes of centralization/decentralization, the distribution of functions between different levels of education, in-service training and headteacher appraisal.

Methodological basis for the research were sociological, management and educational theories, which made a great impetus on the development of social sciences in the second half of the XXth century:

- sociological theory of “conceptual pluralism”, which claims that due to the complicated nature of social sciences scientific problems may be looked at from several different perspectives which may be valid at the same time (Bolman and Deal, 1984);

- managerial contingency or contextual theory, which claims that there are no universal recipes of effective management. Everything depends on a particular context in which one or another social institution exists (Lawrence and Lorach, 1967);
- educational school improvement theory, which claims that education has entered the period of constant change and that educational institutions can influence change processes by continuously improving their activities and fostering professional development of the staff (Hopkins, Ainscow and West, 1994).

In our research we used the following **methods**:

- analysis of theoretical literature;
- analysis of documents on education;
- observation;
- interview;
- expert evaluation;
- comparative analysis;
- survey;
- statistical analysis of the results of the survey.

The **novelty and originality of the research.** It was the first time in Lithuania that managerial aspects of educational changes processes were systematically studied and analyzed. Management of educational system and its specificity in the period of change was not studied in depth by previous researchers. There were no large-scale scientific publications about educational reform and its evaluation. Our research revealed specific traits of educational change in Lithuania and enabled to present original theoretical elaborations.

Theoretical and practical importance of the results of the research is reflected by the thesis, which we are going to defend in our research report:

- at the present phase of the development of education management there is no single all-embracing concept of management in education;
- functioning of educational system can be explained by using several different models of education management at the same time;
- Lithuanian system of education during the Soviet period could be best explained by means of the formal model, and the focus of attention was formal administration of schools;
- in the course of current educational change political model became dominant and managerial approach towards activities educational organizations started to develop;
- there is no universal model according to which educational system should

be centralized or decentralized; each country, in accordance with its own history and present situation, has to establish an adequate balance between centralization and decentralization.

- middle managers play the most important role in the process of change;
- in order to work successfully in a period of change educational leaders:
    - should be continuous learners and create conditions for others to learn;
    - should favor teambuilding and groupwork;
    - should master effective communication skills;
    - should be capable of creating positive organizational culture;
- the level of development of certain areas of education in Central and Eastern European countries is different. Lithuania, in terms of the level of its development, is in the middle group of post-communist countries;
- educational reforms in Soviet Lithuania cannot be considered systemic reforms; only the present reform was planned and implemented as a systemic one;
- in the course of the present reform educational system was partially decentralized, and powers were actually redistributed among different levels of education;
- the problem of compatibility emerged as one of the major problems of the reform; this is a typical feature of systemic reforms, observed also in other countries which reform their educational systems;
- Lithuanian educational leaders generally are in favor of the present educational reform; they are satisfied with the current distribution of functions between different levels of education, they are positive about educational leaders' readiness for their leadership roles and the existing systems of teachers' and headteachers' appraisal;
- the majority of educational leaders are in favor of further decentralization of Lithuanian education and foresee several possible ways: organizational decentralization, administrative decentralization and decentralization of control;
- there are good possibilities for implementing the planned concept of education and successful achievement of the aims of the reform;
- as the situation in the field of education is constantly changing, it is necessary to make periodical surveys of the reform;
- before adopting new laws and making changes in other educational legislation, it is useful to make a micropolitical situation analysis;

- results of the survey enable to define more specifically the principles of selecting new educational leaders;
- development of general managerial skills should start during pre-service education; in-service training of educational leaders should help them to adapt themselves to the specificity of concrete managerial work;
- studies and research in education management should receive greater support in Lithuanian institutions of higher education.

CONTENTS AND SHORT REVIEW OF THE MONOGRAPH

INTRODUCTION
1. EDUCATION MANAGEMENT
   1.1. Definition and functions of education management, its links with related concepts and place in the system of educational sciences
   1.2. Development of education management and its most important current problems
   1.3. Theoretical models of education management
   1.4. Education management in Lithuania
2. EDUCATIONAL CHANGE
   2.1. Understanding educational change
   2.2. Peculiarities of planned educational change
   2.3. Centralization/decentralization of educational system as a central problem of educational change
   2.4. Role of educational leaders in a period of change
3. ANALYSIS OF EDUCATIONAL CHANGE IN SEVERAL WESTERN, CENTRAL AND EASTERN EUROPEAN COUNTRIES
   3.1. Examples of educational change in Western Europe - reforms in England and Scandinavian countries
   3.2. Educational change in Central and Eastern Europe
   3.3. Educational change in Lithuania
4. ATTITUDES OF LITHUANIAN EDUCATIONAL LEADERS TOWARDS CHANGE
   4.1. Aims and objectives, methods and procedures of the research
   4.2. Evaluation of educational change/reform
   4.3. Evaluation of centralization/decentralization
   4.4. Evaluation of the distribution of functions between different levels of education

4.5. Evaluation of in-service training/appraisal
4.6. Correlation between evaluation of different aspects of change
4.7. Correlation between evaluation of different aspects of change and biographic characteristics of the investigatives
4.8. Factors which determine attitudes towards change and correlation between them
4.9. Discussion of the results
CONCLUSIONS AND RECOMMENDATIONS
REFERENCES

The first part of the monograph is dedicated to the analysis of the concept of education management. There is no universally accepted definition of education management. Every author presents his or her own understanding of the role and functions of education management. Our interpretation of management is closest to the one presented by Jucevičius (1996). We define education management as a purposeful set of activities, which are planned, organized, led and controlled in order to achieve the aims of educational institutions. There are several terms, which are similar, but not identical, to the term "management". We would like to point out the differences between at least some of the terms, namely: administrator; leader; manager. We agree that, for practical reasons, it is acceptable to use the terms "management" and "administration" interchangeably, especially in popular literature, but, strictly speaking, they are not identical. The manager not only implements administrative decisions and motivates people, but also develops organizational policy, formulates the organization's vision and mission, creates strategic plans and accomplishes a number of other functions. In this sense, according to Cibulskas (1997), the concept of manager is the widest concept and includes in itself both administration and leadership..

One of the central problems in contemporary education management is that there is no single understanding of the role of managerial theory in education. We may identify at least three strands of opinions concerning the applicability of general management principles in educational institutions (Želvys, 1995; 1999).

The first strand of opinion claims that educational organizations are just like any other organizations. Perhaps the most vivid representatives of this point of view are Handy and Aithen (1986). Similar views are expressed by Haag (1982) and Walker (1984). They reject the idea of an educational organization as some special type of organization and agree with Halpin and Hayes (1977), who claim that educational administration should not be singled out from administration in other fields. Eggleston (1992) highlights a close analogy between schools and

commercial institutions: schools also "process" a certain product, "sell" it to their customers and must succeed in order to survive.

The second strand of opinion is totally different. One of its representatives, Glatter (1972), claims that in their crucial dimensions, schools essentially differ from other types of organizations. Gray (1982) also thinks that models of industry and commerce are not applicable in education. Greenfield (1973) warns that we should be very cautious in assuming that changes in all organizations follow the same pattern. He thinks that organizational changes in educational institutions are too often initiated without deeper consideration of educational theories and concepts. Taylor (1973) presumes that activities in educational institutions are different from other types of institutions and that the authority of the school principal is based mainly on his/her pedagogical mastery.

The third strand of opinion is an intermediate one. It assumes that both extremes in fact mean oversimplification of the problem. It is far too simplistic to convince the object of school management as something which is either the same or very different from management of any other kind. According to Paisey (1982), schools and other kinds of organizations resemble and differ from each other in degree, once criteria are identified.

There is no single, all-embracing theoretical model of education management. This situation reflects the complicated nature of educational science, as well as other social sciences. Theories of social sciences are different from theories of natural sciences. Social problems can be explained by different theories, and several differing concepts may be valid at the same time. The situation in the social sciences and organizational theory may be defined as "conceptual pluralism" (Bolman and Deal, 1984). "Conceptual pluralism" is also characteristic of education management, because the system of education includes in itself very different educational institutions. We can explain the functioning of the educational system in general, and educational institutions in particular, according to different theoretical models. Perhaps the most elaborate and thorough classification of theories is presented by Bush (1995), who identifies six groups of theories: formal, collegial, subjective, ambiguity, cultural and political. Formal models dominated during the early period of development of education management. Only during the 1980s did it become clear that formal models can only partially explain the complex mechanism of managing educational institutions. As a reaction to the limitations of formal models, other models of education management started to emerge. When we analyze the system of education as a whole, models of subjectivity or collegiality or cultural models are hardly applicable: it is difficult to imagine a system of education solely as a means of realiza-

tion of certain individual aims (as in the subjectivity model). It is equally difficult to foresee the possibility of collegial management of the educational system (as in the collegiality model) or development of a common set of values, beliefs and norms (as in the cultural model). For a system analysis, one can choose among formal, uncertainty, and/or political models. We assume that during the Soviet period, the dominating model of managing the system of education was the formal one. After the fall of the highly centralized communist system, political and uncertainty models came into play.

Interest in education management in many countries evolved after the Second World War. In Lithuania, this happened even later (Želvys, 1999). Publications on education management were quite rare. Education management was mainly touched upon in general handbooks or textbooks; research studies were almost non-existent. The main focus of the literature was school administration, and occasionally administration of school districts. Education heads were considered to be administrators, not managers in our understanding of this word. It was peculiar to a highly centralized system of education, where decisions were made mainly at the highest political level. The term "manager" was not used in Soviet terminology. The only exception was the critique of the capitalist system, where the concept of management was referred to in a negative sense as a means of exploiting the working class. The term "leader" was used only occasionally. Research on educational administration was quite limited. We can mention several publications concerning educational administration. Meškauskas (1972) studied time distribution during the working day of school principals. Miškinis (1986) investigated administrative structures in educational institutions and pointed out the different types of prevailing structures. Razauskas (1980) conducted a survey of leadership styles of school principals. Cibulskas (1980b) analyzed the frequency of school inspection and collected data from the offices of local educational authorities. Cibulskas (1980a) also interviewed school inspectors about the amount of time they spent inspecting schools. Ratkus (1980) conducted a study on how school inspectors spent their working time and explored possibilities for its more effective use.

When the communist system broke down and Lithuania regained its independence, the systemic reform of education began. The situation changed dramatically. After decreasing the level of centralization and delegating new responsibilities to school principals, the nature of their activities became much more complex. The situation in the field of education became even more complicated due to the difficult economic circumstances; as a result, school heads were forced to solve most of the schools' resource problems independently. At that

time, the difference between the "old" and the "new" understanding of managing educational organizations (Černius, 1993) became evident. According to the "old" outlook, organization is a hierarchical structure with clearly-defined aims, formal authority, power and control, centralized communication and decision-making processes, a top-down approach, and the like. According to the "new" outlook, organization should be flexible and constantly changing; authority, the level of power and control should depend on the particular situation; the structure should be decentralized and decisions made not only top-down, but bottom-up as well (Černius, 1993). The activities of school principals in this case have to be based on principles of modern management theory.

Research on education management after the restoration of Lithuania's independence became more intense, although we cannot claim that the number of publications has radically increased. It is worth mentioning a study by Juozaitis (1995b), who distributed a questionnaire in which school principals were asked to evaluate major documents on education reform. The British researchers Roberts and Woodhead (1995) interviewed educational heads in order to assess the effectiveness of management courses organized in Lithuania with the assistance of the University of Wolverhampton. Ramoškaitė's (1995) research concentrated on educational heads' expectations of school psychologists. Cibulskas (1996) investigated the motivation and the managerial outlooks of school principals who participated in management courses organized by the Lithuanian In-Service Teachers' Training Institute. Barkauskaitė (1997a, 1997b) conducted a survey in order to investigate the views of school heads regarding the new structure and types of Lithuanian schools and the functioning of the newly- reestablished system of Gymnazias (schools with a stronger-than-usual academic program) and Matura exams (graduation exams).

In 1993-1994 we conducted a research in order to clarify the attitude of Lithuanian educational community towards education management (Želvys, 1994; 1999). Opinion questionnaire was presented to 118 students, teachers, school principals and university lecturers. In order to find out whether the differences between certain groups of respondents were significant, we used the chi squire testing.

During the survey Lithuanian educationalists expressed positive attitudes towards promotion of schools, open enrolment and competition between schools. 83 percent of our investigatives fully or partially support promotion, 98 percent - open enrolment and 88 percent - competition between schools. 85 percent of respondents mainly view management as a specific type of activity, which demands particular skills and knowledge. 92 percent of educationalists surveyed

are inclined to think that all teachers should acquire managerial skills. On the other hand, 55 percent of Lithuanian educationalists are against separating management posts from teaching posts in schools. 70 percent are against measuring output in schools the same way as industrial output.

The majority of Lithuanian educationalists have no definite standpoint on whether general principles of managing industry and commerce should be applied to education, and whether children should be treated like "raw material" or like clients of the school. The majority of respondents are not sure, whether education management could bring essential changes to schools and whether the present economic situation in Lithuania would prevent its effective use.

Research indicated that principals and lecturers are more acquainted with contemporary management theories than teachers and students ($p<0.001$). We think that this factor also predetermined other significant results:

- principals and lecturers are more inclined to apply general principles of industry and commerce to education than are students and teachers ($p<0.001$);
- principals and lecturers are less afraid that management techniques will make their dealings with other people insincere than are students and teachers ($p<0.05$);
- principals and lecturers are more inclined to perceive schools as institutions, which provide services for their clients than are students and teachers ($p<0.05$);
- teachers, principals and lecturers are more inclined to think that schools should be promoted than are students ($p<0.001$).

The results of the research show that gaining knowledge about concepts of education management reduces fears and reservations about the possible negative consequences of its application in education.

The second part of the monograph deals with the problems of educational change and role of educational leaders in a period of change**.** Change has become an ordinary and everyday phenomenon in the contemporary world. According to Fullan (1993), change is one of the essential features of postmodern society. Gone are the times when for a certain period certain changes would take place, and afterwards a period of stability would come and for some time nothing would happen. Change has become a norm of life, and over the course of time it becomes even more rapid. Moreover, stability has become a pathology and now can only be maintained by artificial measures, as the nature of modern society and comprehensive organizations is oriented towards continuous change. Change happens whether we like it or not; in this sense we may say that change

is inevitable (Deever, 1996). According to Ellstrom (1984), the process of change is usually interpreted either from a voluntaristic or from a deterministic frame of reference. That is, the process of change is viewed either as an outcome of conscious and deliberate efforts on the part of some actors, or as a natural process determined by social forces and mechanisms. Our outlook is closer to the deterministic frame of reference.

One of the most prominent contemporary theoreticians of educational change, Fullan (1993), presented eight basic lessons of the new paradigm of change:

1. You cannot mandate what matters.
2. Change is a journey, not a blueprint.
3. Problems are our friends.
4. Vision and strategic planning come later.
5. Individualism and collectivism must have equal power.
6. Neither centralization, nor decentralization works.
7. Connection with the wider environment is critical for success.
8. Every person is an agent of change.

While speaking about the process of change, usually three phases are pointed out: choice (or initiation), implementation, and continuation (or institutionalization). The phase of choice or initiation is a period when decisions about change are taken, plans are made and other kind of preparatory work is done. During the phase of implementation, innovations are tested in practice, emerging problems are solved and experience is shared. During the phase of continuation or institutionalization, the main dilemma is solved - whether the innovation will be accepted or refused, or perhaps it will die out in a natural way. Fullan (1994) adds a fourth phase - the phase of results, when results are evaluated and generalized.

What is the relationship between the concepts of change, reform and innovation? Change is a natural and ongoing process. Innovation and reform are planned and manageable processes. Innovation is an attempt to initiate alterations on a microlevel, while reform works on a macrolevel. Innovation is aimed at improving particular aspects of education and training; reform is a political process, which should involve the whole system of education and inevitably affects power relationships.

In order to implement successful educational reforms, it is important to know not only what to change, but also how to change it. In other words, effective change models or strategies are needed. In educational literature, one may find a vast number of different strategies listed, but upon more thorough study, it becomes evident that most of the authors are speaking about just a few basic strategies, which may be called by different names, but are essentially the same. In

fact, three basic strategies are usually pointed out. Chin and Benne (1969) were the first to describe systematically the fundamental strategies of change:

- power-coercive strategies refer to an approach which is direct and authoritarian. The flow of communication goes one way - from the initiator to the implementer.
- normative re-educative strategies are directed at the attitudes, norms and opinions of groups of practitioners. The mode of approach is usually made through group work with an emphasis on two-way communication.
- rational-empirical strategies refer to an approach based on expertise which is aimed at the reason or intellect of the implementer. This is usually done with the use of books, lectures, advertisements, etc. Communication in this case is largely one-way.

Perhaps one of the most frequently used classifications is the one that defines political administrative, rational-comprehensive and cultural models. Ellstrom (1984) describes the three models in the following way:

- political - administrative model. According to the political-administrative model of planned change, organizations are viewed essentially as political systems (Pettigrew, 1975; Pfeffer, 1981). According to the political perspective, individuals and subgroups pursue their own interests through the use of power and other resources. Change is assumed to take place through the exercise of power and authority. A common instance of a political-administrative model is the use of legislation and the allocation of resources as means of accomplishing change in a social system.
- rational - comprehensive model. The Research and Development (or R&D) model may be considered as one of the prototypes of the rational-comprehensive model. One of the distinguishing characteristics of the rational-comprehensive model is the assumption that social systems are completely knowable and, therefore, can be changed on the basis of blueprints and forecasts (Lindblom, 1959). The R&D and, thus, the rational-comprehensive model, is criticized for being over-rational, over-idealized, excessively research-oriented and inadequately user-oriented (Ellstrom, 1984).
- cultural model. The cultural model focuses on the culture or climate of the social system - norms, values and beliefs - as the main target of change. The intellectual heritage of this model belongs to the tradition of humanistic psychology (Maslow, 1954) and the human relations movement (McGregor, 1960). The cultural model tries to emotionalize the process of planned change. It is much less bureaucratic and more user-oriented.

Ellstrom (1984) wonders whether either of these latter two models are possible, or even desirable, alternatives to a political-administrative strategy of planned change. As an alternative, Ellstrom (1984) suggests a participative self-regenerative model of change. According to the participative self-regenerative model, organizational change is viewed as a process of social interaction and collective learning on the part of the participants in an organization.

Polsby (1979) characterizes the question of centralization-decentralization as one of the great topics in modern politics. Naturally, it is one of the central topics in educational policy as well (Želvys, 1997). Educational reform can not avoid the question of centralization or decentralization of the educational system. Decentralization can be understood in different ways. We can understand decentralization in a political sense, as a delegation of political powers to lower political structures. We can also understand it in an administrative sense, as a delegation of decision-making to lower executive structures. We can understand it in a professional sense, as the involvement of professional educators and their organizations in the process of managing education. Lauglo and McLean (1985) point out ideological decentralization. It is the practical expression of an ideological concept giving greater power to individuals and groups or communities. Decentralization can also be defined in spatial terms, as giving more power to territories and objects which are located far from the center. Davies (1990) differentiates between four variations of decentralization:

- deconcentration;
- delegation;
- distribution of functions;
- privatization.

There is no single model of solving the problem of centralization/decentralization. In some countries, education is decentralized, while in others, it is centralized; some countries are doing both, some are doing neither (Davies, 1990). According to Dalin (OECD, 1973), there is no one way to organize the process. "A particular combination of factors in one country may call for a solution different from that required by the organizational pattern in another country, even if many basic factors are the same" (OECD, 1973, 263). Hughes (1990) concludes: "The key issue, which each nation has to resolve in terms of its particular circumstances, is to achieve an appropriate and viable balance between centralizing tendencies intended to safeguard national objectives and the legitimate devolutionary, participative aspirations of teachers, students, their parents and local communities" (Hughes, 1990, 24).

Managing educational institutions in a period of change is essentially differ-

ent from management during times of relative stability. The main function of educational leaders in a period of stability is maintaining the status quo; but, as the environment becomes more turbulent, so it becomes more important to be able to cope with change (Everard and Morris, 1990). The main thrust in raising managers' capacity to manage change has come from a set of behavioral science theories and approaches called "organizational development". Different organizational theories and approaches inevitably touch upon the problem of leadership. Handy (1985) points out three groups of leadership theories:

- trait theories;
- style theories;
- contingency theories.

Trait theories rest on the assumption that the individual is more important than the situation, and that if we can identify the distinguishing characteristics of successful leaders, we shall have the clue to solving the leadership problem. The main task therefore is to make a proper selection of good leaders. Trait theories have been criticized because possession of all the traits becomes an impossible ideal. If reduced to the minimum, they become necessary but not sufficient conditions. Style theories claim that managers practice certain styles of leadership. Lewin (1944) was evidently the pioneer of the style theories. The styles most often compared are the authoritarian and democratic dimensions. The third, or laissez-faire, style is usually added to the first two. However, research showed that style alone is not the answer to effective leadership. Overall effectiveness is clearly dependent on a number of other factors. As a response to these findings, the so-called contingency theories emerged.

Contingency theorists (Fiedler, 1967) take more specific account of the other variables involved in any leadership situation, in particular the task and/or the work groups and the position of the leader within that work group. An extension of the contingency theories, the "best-fit" approach, says that there are four sets of influencing factors that must be taken into consideration: the leader, the subordinates, the task and the environment. The "best-fit" approach maintains that there is no such thing as the "right" style of leadership, but that leadership will be most effective when the requirements of the leader, the subordinates, and the task fit together.

Some authors (Ross Thomas, 1975) point out a series of "biographical" and demographic characteristics which, they think, distinguish between the more innovative and less innovative educational leaders. Findings of other authors deny the influence of "biographical" or demographic characteristics on the level of success in leadership. For example, Hemphill, Griffits and Frederiksen (1962)

claim that gender has little value in differentiating between successful and unsuccessful administrators. Lipham (1960) found little relationship between age and successful performance of the principal's duties. Sparks and Lipka (1962) came to the general conclusion that, according to the results of their study, demographic variables, such as gender, age, years of teaching experience, etc., do not contribute to the level of success ratings of school leaders.

It is really problematic to identify certain characteristics peculiar to successful leadership in a period of change. However, after studying the findings of different authors and reviewing practical experience, we conclude (Želvys, 1998) that successful educational leaders:

- are continuous learners themselves and are able to create conditions for others to learn (building a learning organization);
- favor teambuilding and groupwork, involve other members of the staff in the process of planning and implementing educational change;
- demonstrate effective communication skills; manage to gather full and accurate information and share it with others;
- are capable of creating a safe working environment and building a positive organizational culture.

The third part of the monograph analyses examples of educational change in Eastern, Central and Western Europe**.** Educational reforms in various countries present a wide mosaic of differing, sometimes contradictory tendencies. We have chosen several examples of educational reforms for a deeper analysis. One of the most interesting cases is educational reform in England and Wales. It started at the end of the 1980s, when M. Thatcher's government introduced the 1988 Education Reform Act. The Act was extensively discussed in the British educational press. It is not surprising that it is sometimes called the most important piece of educational legislation since the Second World War. Hargreaves and Reynolds (1989) point out that the Education Act of 1988 crystallized seven main strands of educational policy orientation:

1. Privatization and market competitiveness
2. Centralization.
3. Differentiation.
4. Specialization.
5. Vocationalization.
6. Dispositional adjustment.
7. Surveillance.

What are the main novelties, introduced by the 1988 Education Reform Act and the 1992 School Act? We would like to point out the following ones:

- formula funding
- free choice of schools
- local management of schools
- grant-maintained schools
- performance-related pay
- league tables
- OFSTED inspection

From the very beginning of the reform in 1988, its main ideas have been severely criticized by the British educational community. In a country with long traditions of decentralization, national curriculum and national testing were the first to be criticized. A movement among teachers for boycotting the national testing emerged. As a result, requirements for national testing were softened. The idea of grant-maintained schools did not receive wide recognition. Most school principals did not want to risk breaking relations with LEAs, and the educational community criticized attempts by the government to weaken the power of municipalities. Though LEAs lost some of their influence, in reality, not the principals, but the school governors gained more power. This led to the conclusion that non-professionals gained more power at the expense of professional educators. Expectations of attracting more funding from the world of business and commerce also were not fulfilled. Businessmen were reluctant to subsidize vocational schools and city technical colleges. Competition among schools developed only to a certain extent, and the first attempts to close down "failing" schools met strong resistance from local communities. Publishing league tables was also met with reservations. Opponents claimed that they don't reflect the real situation in schools. The system of teacher appraisal also aroused suspicion and discontent. The Labor Party was among the most severe critics of the 1988 reform. However, since coming into power in 1996, the Labor government has so far continued to implement the main ideas of the reform.

In a period when the United Kingdom and the USA have shown a marked trend towards standardization, both Norway and Sweden have embarked upon development in the opposite direction. Strong Norwegian commitment to the principles of equity and parity led to the development of a heavily centralized and standardized system of educational provision. However, in 1985, a major step towards decentralization was taken: a system of detailed earmarking of grants was replaced by a lump-sum grant covering all central government transfers to local authorities (Granheim, 1990). In 1987, a further move towards more local autonomy in the development of curriculum was observed. The New Right's (Reagan's and Thatcher's) ideas on schooling and education policies did not

affect Norwegian educational development. On the contrary, the Norwegian Act Guidelines of 1987 were basically in contradiction to these ideas. However, the shift towards decentralization aroused certain doubts. A second review of the Norwegian education system prepared for the OECD, while being favorably impressed with the reforms of 1987, was also careful to admit that decentralization had some "potential difficulties" with regard to both equity and standards (OECD, 1988). OECD examiners observed that with decentralization, the center should not abandon its role but must find a new one. The potential dangers of decentralization were pointed out not only by the OECD experts, but also by Norwegian authors. According to Solstad (1994), the risk reformers faced from the point of view of equity was that the decentralization efforts could become a step backwards, rather than the intended improvement. Large differences between municipalities as a result of decentralization would be incompatible with a strong commitment to the principle of equity in education. Lundgren (1990) assumed that the very fact of allowing decentralization of power by giving more power to lower level government in legal and economic matters could provoke a stronger "ideological" steering from the center with regard to goals and content. Further development of educational reform supports this assumption. The present Norwegian Labor government seems to think that localism in education has developed too much. In 1992, the Ministry of Education issued a draft proposal for a new curriculum that suggests a movement away from the emphasis on "soft" process goals of learning (Lauglo, 1995). Eventually, the project was adopted and is implemented as Reform 94. It implies a reassertion of cognitive knowledge within school subjects and tangibly defined skill objectives.

The process of decentralization in Sweden aroused even more doubts and contradictions. The Swedish system has been firmly centralized under the control of the National Board of Education, which has been responsible for defining the curriculum and carrying out assessments of various kinds. The reform movement in favor of decentralization started more than decade ago: the Swedish compulsory and upper secondary education system has been in a more or less constant process of reform since the early 1980s (OECD, 1995b). The idea of "steering by goals" as opposed to detailed central plans and regulations has been an explicit element of Swedish educational policy since at least 1987. Government officials argue that schooling has become too diverse and far-flung an enterprise to be centrally planned. Though officials insist that diversity does not necessarily imply inequality, a concern is nonetheless expressed that the new policies were simply a sugar-coated way of retreating from a national commitment to a high-equality education for every Swedish child (OECD, 1995b). In

the autumn of 1989 the Riksdag made municipalities responsible for teachers and other staff categories in the school sector. As a result, the municipalities now have complete and undivided responsibility for school activities. Further developments in this direction came in 1991. In the past, Swedish municipalities had hired teachers and school administrators, but had done so within collective bargaining agreements worked out between unions and a State agency at the national level. Since 1991, there has been no State involvement in this process. Locally-bargained labor agreements in education constitute a major shift from past practice and inevitably raise questions of equity and equivalence, since municipalities vary considerably in their fiscal and managerial capacities. This policy decision also entailed the abolition, as of June 1991, of the National Board of Education and the County Education Committees, and their replacement by two new and far smaller central authorities. In 1994, the curriculum of compulsory and upper secondary education was reviewed. As a result of the recent reform, the government now defines only the core elements of the curriculum and leaves it to the teachers to develop school-based curriculum in accordance with the broad framework provided by the government.

Educational reform in Sweden was criticized as severely as the 1988 reform was in England. Hinke and Peters (1992) suspect that the central government was in a rush to decentralize the school system. Decentralization came along at the same time as the economic crisis. Therefore, it seems that decentralization had an economic reason: people at the school and community level assumed that the basic motive for decentralization was to save money. The Swedish government had "cut the tail of the cat fast and at once, instead of slow and in pieces" (Hinke and Peters, 1992). It is not efficient to carry through a reform too slowly, but doing it too fast is also unwise. Opponents claim that it is impossible to decentralize any major system in a couple of years, especially when dealing with professionals. Due to decentralization, the superintendents and departments were dismissed; in this way, much know-how and experience was lost. Hinke and Peters (1992) think it will be a loss for Sweden if the situation is not reviewed in the future.

When speaking about Central and Eastern Europe, we would like to focus on 10 countries - candidates to join the European union, namely, Bulgaria, the Czech Republic, Estonia, Hungary, Latvia, Lithuania, Poland, Romania, the Slovak Republic and Slovenia.

In spite of differences in the scope and pace of change, reforms in Central and Eastern European countries can be characterized by several breaking points:

- depolitization. Depolitization of education means the end of rigid and tight ideological control and orientation of the system;

- demonopolization. Demonopolization means breaking down the state monopoly in education by allowing private and denominational schools to be established;
- freedom of choice. It means recognition of the right of pupils (or their parents) to choose their educational path according to their abilities and interests;
- decentralization. It means redistribution of power in management and administration of the educational system, including, in the first place, a devolution to schools and to local and/or regional authorities of a number of decision-making powers previously reserved exclusively for the center.

We would like to touch upon certain important parameters, as the progress of various countries in one or another area may be different.

Legislation. Almost all countries in Central and Eastern Europe implemented legislative changes, although the progress of different countries varies. Hungary was the first to start legislative reform, when the Parliament adopted a new Law on Education in 1985. It was an unusual document for a communist country, aimed at radical decentralization of the educational system. After the fall of the communist system in 1989, the Law on Education was reviewed twice, in 1990 and in 1993. Other Central and Eastern European countries implemented legislative changes soon after the fall of communism. In Poland, the Czech Republic and the Slovak Republic (at that time - Czechoslovakia), new Laws on Education were adopted in 1990, in Bulgaria, Latvia and Lithuania - in 1991, in Estonia - in 1992. Romania implemented legislative changes only in 1995. Slovenia is a somewhat special case. During the transitory period, Slovenia still used the old 1980 Law on Education, which was liberal enough and permitted the necessary changes in the system of education. The New Law on Education was presented in the Slovenian Parliament in 1995. Though most of the legislative documents in post-communist countries were developed rather hastily and require occasional amendment, nevertheless they provide a sufficient legal basis for further development of educational reforms.

Nature of educational reforms. Theoreticians of educational reforms claim that reforms can be either “top-down”, or “bottom-up”, or “top-down” and “bottom-up” simultaneously (Fullan, 1993). Though in almost all Central and Eastern European countries various local initiatives and grassroots movements are observed, reforms in all these countries are typical “top-down” reforms. We can hardly expect anything else, as radical systemic changes can not be implemented locally; on the other hand, educational communities in these countries are still coping with the apathy and passiveness characteristic of the Soviet period.

Centralization/decentralization. When compared with the former Soviet model, the contemporary educational systems of Central and Eastern European countries are much more decentralized. However, according to international experts, only the Hungarian system can by considered to be a decentralized system of education. The Polish and Czech educational systems are considered to be partly decentralized or decentralizing systems. Other countries are still characterized as possessing centralized systems of education (Birzea, 1994). Hungary, a pioneer in this field, started the process of decentralization in 1985. Poland started the process of decentralization in 1990 and provided it with a legal background in 1991, when the new Law on Education was adopted. Steps towards decentralization in the Czech Republic have been taken since 1990, although the tendency is still not very strong. In the Slovak Republic, on the contrary, a certain centralization and an increase of state control seem to be occurring since 1993.

Differentiation. The tendency of differentiation is observed in practically all countries of Central and Eastern Europe. The most typical example is the revival of gymnasiums and lyceums. Gymnasiums in Central and Eastern Europe are selective schools with an academic emphasis and more prestigious curricula. In Estonia, the length of studies in a gymnasium is 3 years, in Latvia, Lithuania, Poland, Romania and Slovenia - 4 years, in Bulgaria - 5 years (in Romania, selective institutions of upper secondary education are called lyceums). Gymnasiums of several different types exist in Hungary, the Czech Republic, and the Slovak Republic. In Hungary and the Czech Republic, gymnasium studies may take 4, 6 or 8 years. In the Slovak Republic - 4, 5 or 8 years (OECD, 1996).

Curriculum change. In all Central and Eastern European countries, the curriculum was reviewed and more or less successfully de-ideologized. However, the pace of curriculum development and the level of centralization differs. Hungary has the longest experience with curriculum development, having started in 1985. At that time, after decentralizing the structure of education, the curriculum was decentralized as well. The latest project foresees that about two-thirds of the curriculum will be decided centrally by providing broad curriculum guidelines, and one-third will be school-based. In the Czech Republic and the Slovak Republic, one-third of the curriculum is also left for schools to develop, although in the Slovak Republic that one-third remains only a theoretical possibility. The process of curriculum development is still going on in Estonia, Latvia, Lithuania and Poland, and the progress achieved is much the same. Between 20 and 30 percent of the curriculum is supposed to be school-based. Bulgaria and Romania are still in the stage of curriculum de-ideologization. Curriculum development is

proceeding slowly; it still remains highly centralized (OECD, 1996). In Slovenia, curriculum reforms were taking place simultaneously with the introduction of the National Testing. Curriculum content was reviewed and about 20 percent of the curriculum has been left for the schools to develop.

Textbooks. In order to ideologize education, textbooks had to be changed in all the countries of Central and Eastern Europe. However, the situation in the market for textbooks differs. In the Czech Republic, Poland, Hungary and Slovenia, textbooks are published by both state and private publishers with wide possibilities for choice. In the Baltic states, new textbooks are also published by different publishers. However, the choice in certain fields is still limited. The Slovak Republic and Bulgaria also granted private publishers the right to publish textbooks, although practically the control of the Ministry of Education in both countries is still difficult to overcome. Romania has not yet started to introduce free choice of textbooks. The most important development in this field is demonopolization of the textbook market; variety of choice after this essential breakthrough is only a matter of time.

Matura exams. According to Central and Eastern European tradition, Matura exams mark the end of upper secondary education. Several Central and Eastern European countries have already created or are in the process of developing centralized systems of Matura examination. Slovenia is an obvious leader in this field. Poland and Hungary have also proceeded in developing their systems of examination. Hungary practices a mixed system of examination, which is considered to be transitory before the introduction of full-scale national testing. Poland started trial examinations in 1995. Bulgaria, Lithuania and Romania have also established national examination centers. The Czech Republic and the Slovak Republic are still considering the possibility of introducing centralized examination systems.

National standards. The problem of standards is closely linked with that of national examination. Some countries wonder whether it is adequate to establish systems of national examinations before standards are developed. Only after educational standards are defined will examiners know what skills and knowledge are to be measured by means of national testing. Some countries prefer parallel development of both standards and examinations. Slovenia has defined educational standards while developing the system of national examinations. Other countries of Central and Eastern Europe are still in the process of setting educational standards: Lithuania is close to the end of the process, while Romania is only starting and Bulgaria is still discussing the necessity of national standards. Sooner or later, the standards will be introduced in the countries of Cen-

tral and Eastern Europe, as this is demanded by educational agencies and organizations in order to make relevant international comparisons.

Inspection. The most radical changes in the area of inspection have been implemented by Hungary. In 1985, the system of inspection was dissolved, and 19 regional consultation centers were established in order to implement consulting and advisory functions. Other Central and Eastern European countries maintained their inspection systems, but the powers of inspectors in different countries vary. In the Czech Republic, inspectors have no decision-making power: they can only advise teachers or heads to pay more attention to certain aspects of their work. In Bulgaria, on the contrary, inspectors have much greater power and thoroughly control all aspects of school life. In Lithuania, inspectors have limited powers; recently, the function of inspection was transferred from LEAs to regional educational authorities.

*Management***.** The role of school principals in Central and Eastern European countries after the fall of communism changed dramatically. School heads acquired more power; accordingly, their level of responsibility increased. They became responsible for the school budget, school-based curriculum development, recruiting staff, etc. School principals experienced the need for increased managerial knowledge; however, opportunities for acquiring it are still rather limited. Some Central and Eastern European countries are facing specific difficulties. In the Czech Republic, as a consequence of political changes, almost all former school principals had to resign. The new heads often lack even elementary leadership skills. In some countries where school boards have been established (the Baltic states, the Czech Republic, and the Slovak Republic), their role and functions, as well as the manner of interaction with school principals, is still not clear. Administrative reforms in countries like Lithuania and Hungary highlighted the need for a redistribution of functions among central, regional and local authorities.

*Initial teacher training***.** It seems that initial teacher training remains one of the weakest elements of educational change in Central and Eastern Europe. Universities are not among the most active participants in educational reform; on the other hand, reformers can exercise only limited influence on institutions of higher education. In order to implement reforms successfully, initial teacher training should be reorganized. Unfortunately, in almost all post-communist countries, except, perhaps, Slovenia, initial teacher training remains extremely conservative: traditional teaching methods predominate, teaching practice is too short and ineffective, subject integration is too weak. Teacher training in institutions of higher education is still mainly professor-oriented, and not student-oriented (OECD, 1996).

In-service training. There have been important changes in the systems of in-service training. Instead of one or several centrally-governed institutes of in-service training, a number of new training institutions emerged. Instead of compulsory standardized courses, teachers now have the right to choose the how, where and when to raise their professional qualifications. However, there are still many unsolved problems, such as the involvement of universities in the process of in-service training. University courses are still too theoretical, oriented towards narrow areas of subject teaching. Professors are not always in line with rapid changes in curriculum and textbooks. On the other hand, teachers often are not motivated enough to attend in-service training courses. It seems, though, that the major change - demonopolization of the in-service training - has occurred in most of the countries.

Appraisal. Discussions about the necessity of appraisal started in Central and Eastern Europe soon after the fall of the communist regimes. As a result, in most of the countries teacher appraisal systems were launched. Perhaps the only exception is the Czech Republic, where discussions about the necessity of teacher appraisal are still going on. Meanwhile, in Bulgaria and the Slovak Republic, there is a two-level system, in Poland, Romania and Slovenia - three-level, in Lithuania - a five-level system.The criteria for granting a higher qualification category vary. Differences in salaries between higher and lower qualification categories also differ. Even similar systems of appraisal in Central and Eastern European countries may evoke a different response from the teaching communities. For example, Slovenia introduced a system of points, granted for different kinds of educational activities, which was positively accepted by Slovenian educators. A similar system of collecting points in Lithuania was met with strong resistance and had to be replaced. Lithuania also introduced a system of headteacher appraisal, which is still under way in other Central and Eastern European countries due to the strong resistance of school principals.

Private education. After the fall of the communist system, private institutions reappeared in all Central and Eastern European countries. Before 1989, non-state educational institutions existed only in Poland.The number of non-state (private and denominational) schools in post-communist countries is different. Poland and Hungary have more private schools, the Czech Republic and the Slovak Republic - less. The number of private schools in Lithuania is also relatively low. On the other hand, each year more and more private educational institutions are established, and perhaps not the number of private institutions, but the very fact of their existence, is the most important thing.

Non-governmental organizations. We need to point out at least three different types of organizations:

- teachers' unions. Their power in different countries is different. In Poland, for example, where trade unions are traditionally strong, teachers' unions exercise strong influence on the country's educational policy and often oppose the ideas of reformers. In Hungary and the Czech Republic, teachers' unions are also rather influential: they negotiate salaries and work conditions with the government. This is not the case in Lithuania, where teachers' unions are weak.
- teachers' associations (Secondary Heads Association, Association of Innovative Schools, associations of subject teachers, etc.). They comprise a complicated mosaic and are different both in size and influence.
- non-governmental funds. They exist in all Central and Eastern European countries; the Soros Fund is perhaps the most powerful and best known. The Lithuanian branch of the Soros Fund - the Open Society Fund - is considered to be one of the strongest in the region.

Staffing problems. Problems selecting and recruiting staff are acknowledged in all post-communist countries. Although teachers in all the countries complain about salaries, their situation in different countries is not the same. In 1995, teachers' salaries in Slovenia, the Czech Republic, and the Slovak Republic were above the country's average for the state sector, in Hungary and Romania - close to the average, and in Bulgaria, Poland and Lithuania - below average (OECD, 1996). These numbers undoubtedly affect both the popularity of the teaching profession and the number of teachers who are leaving the schools.

Educational change in Lithuania. During the period of Soviet domination, Lithuania could not implement its own educational policy. All decisions, including ones concerning reforms, were made in Moscow. None of the reforms during the last five decades led to essential changes in educational policy or a major redistribution of power among the different levels of education (Želvys, 1998). The system during the period of communist rule remained highly centralized. Decisions concerning education were made at the highest governmental and party levels. In the mid-1980s, when the so-called Perestroika in Soviet Union began, preliminary attempts to renew the stagnating system of education were made. In 1988, the concept of "national school" was developed in Lithuania, which urged the decentralization of education and the granting of more powers to the national governments of the Soviet republics. The year of 1988 therefore is considered to be the starting point of Lithuanian educational reform. The draft of the new Law on Education was presented in January 1990. In March 1990, Lithuania pro-

claimed its independence from the Soviet Union, and theoretical considerations concerning the reform of education started to be implemented in practice. A new Law of Education was adopted in June 1991. The reform was designed as a systemic reform, aimed at implementing radical changes in all fields of education. The practical implementation of reform highlighted the need for certain changes in legislation, and the existing Law of Education was reviewed and modified in 1993, 1994 and 1995. As a result of the ongoing systemic reform, a real redistribution of power has occurred in the Lithuanian system of education. The system became less centralized and schools gained more power. At the same time, certain contradictions emerged. At the beginning of the reform, a broad consensus concerning the main aims and direction of the reform had been reached. However, during the following years, Lithuanian society underwent a process of differentiation and the main political parties, reflecting the interests of various societal groups, started formulating their own specific educational visions. The practical implementation of reform evokes critical comments and evaluations. However, there are still too few critical research articles and other scholarly publications. We would like to refer to at least the most important ones. Pukelis (1995) in his monograph on teacher training argues that the present educational reform has lost its momentum. The reason is the underdeveloped strategy of reform. The involvement of teachers, parents, scholars, politicians and other stakeholders has been insufficient. The importance of teachers as the main driving force of the reform was underestimated, while the main efforts at reform were concentrated "on changing the curriculum and publishing new textbooks" (Pukelis, 1995, 13). Vaitkevičius (1995) points out that extra-curricular activities are one of the weak points of the reform. Instead of active involvement of all students in the regular life of their school, reformers promote the idea of alternative Youth schools. As a result, Lithuanian education follows the path of further differentiation and cuts short the earlier tradition of comprehensiveness. Barkauskaitė (1997) points out the lack of coordination in developing curricula for general secondary and vocational, high schools and institutions of higher education. The level of involvement of educational institutions in the reform process varies significantly. Rimkevičienė (1997) admits that there is a discrepancy between the secondary school curriculum and the requirements set by entrance exams in higher education. Būdienė (1997) argues that for successful implementation of reform, compatibility among the curriculum, teaching methods and the assessment system has to be achieved. According to Kuolys (1997), the main barrier to successful implementation of reform is the unsatisfactory development of the system of assessment and examination. Management and adminis-

tration is also considered to be one of the weak points. Barkauskaitė (1997) points out the problem of division of responsibilities between the Ministry, counties and LEAs.

In spite of a number of controversial issues concerning educational change, research shows that in general Lithuanian educators tend to express a more positive than negative outlook when evaluating the reform. Kalvaitis (1997) conducted a series of research studies in 1993, 1994 and 1996-1997. The focus of investigation was primary teachers' attitudes towards reform. His findings indicate that over the course of the last three to four years, the number of opponents to reform has decreased. Purvaneckienė (1996) conducted a survey of Lithuanian teachers and students of education. The majority of teachers were in favor of continuing the present reform. They indicated the only negative aspect of educational change to be the problem of material resources. At the same time, they noted improvement in the field of curriculum and moral education. Barkauskaitė (1996) distributed an opinion questionnaire among Lithuanian teachers and students at the Pedagogical University. Findings indicate that respondents are positive about structural changes in education, approve of the forthcoming introduction of compulsory ten-year general education, and support the development of gymnasiums and alternative youth schools. Barkauskaitė (1997) concludes that the main aims and directions of the reform are generally accepted and supported by the majority of respondents.

In 1995 we conducted a research in order to investigate the attitudes of teachers towards education policy, educational reform and distribution of powers between different levels of education. We distributed the questionnaire in one of the 44 regions of Lithuania - Molėtai - and received responses from 117 teachers. Results showed that 73 percent of our respondents fully or partially agree with the notion that Lithuania has clear education policy. 60 percent are more or less familiar with educational programs of main political parties; however, as much as 91 percent are dissatisfied with the way the Parliament and the Government solve educational problems. 51 percent of respondents' evaluation of the reform is neutral; they think that the aims of the reform are adequate, but the pace is too slow. 68 percent of investigatives are fully or partially satisfied with the work of the Ministry of Education and Science and, accordingly, 50, 73 and 59 percent of them think that the powers of educational leaders on the Ministry, LEAs and school levels are adequate. On the other hand, 49 percent would like to have a less centralized educational system in which society and non-governmental organizations should play a more important role. 87 percent of respondents are fully or partially satisfied with initial training of teachers. 78 percent

are more or less happy with the possibilities of in-service training; 62 percent to a geater or lesser extent support the existing system of teacher appraisal.

The fourth part of the monograph is dedicated to one of our surveys (Želvys, 1998; 1999) in which we tried to clarify the attitudes of one of the most important and influential educational groups - the middle managers. Due to the relatively large number of middle managers in the field of education, we chose a structured opinion questionnaire as the main means of carrying out our survey. Our main research question was whether middle managers in Lithuanian education maintain positive attitudes towards the ongoing educational reform and whether those attitudes are influenced by certain demographic characteristics of our respondents.

As the main method of our survey, we designed and distributed a multiple-choice opinion questionnaire. It consisted of a series of closed questions with a choice of five possible answers. The respondents had to choose and underline one (in some cases - several) most suitable answer(s) to each question. The results were processed with the help of an SPSS computer program.

The group of our respondents consisted of all the heads of regional and local educational authorities and all general secondary school principals in Lithuania. We decided to limit ourselves to general secondary schools in order to make a more homogenous group. More than 80 percent of all school-age children study in general secondary schools and more than three quarters of teachers work in general secondary schools. Vocational and pre-school education has its own specificity and manifestations of the educational reform are sometimes rather different in this field; primary schools in Lithuania most often are incorporated into secondary schools with the same management.

The pre-pilot survey was conducted in September 1995, the pilot - from February to March 1996. The main survey was conducted from April to May 1996. The questionnaire was sent to all general secondary school principals and heads of local and regional educational authorities. At that time, there were 693 general secondary schools, 55 local and 10 regional educational authorities, a total of 758 potential respondents. We received 594 completed questionnaires (a 78 percent response rate). Descriptive statistics were chosen as the method for presenting results. We also looked for statistical correlations between the answers to the questions and correlations between the answers and biographic data of the respondents. We used the chi square criteria in order to establish the existence of a dependency between variables, and the Pearson correlation coefficient in order to measure the magnitude of a relationship. In order to accomplish a more detailed and elaborate processing of the data, we used the method of factor analy-

sis. We also looked for statistical correlations between the established factors as well as between the factors and biographic data.

Results indicate that about two-thirds (64.6 percent) of the respondents consider current situation in education as satisfactory and 68 percent are optimistic about the future of education. More than three quarters (77.6 percent) of the investigatives think that current educational system is better than the Soviet one, and as much as 89 percent support the present direction of the reform. Majority of respondents (62.5 percent) perceive the reform as more "top-down" than "bottom-up"; 55.2 percent consider the pace of the reform as medium, and 68 percent perceive its aims as broad ones. Most of the investigatives (64.5 percent) think that the level of their participation in the reform is average and 51.7 percent claim that their personal situation during the years of the reform improved.

Majority of educational leaders (63.5 percent) think that Lithuanian educational system should be less centralized. Powers of the Ministry and the LEAs should remain the same, while powers of the school leaders should be expanded. Almost half of the respondents (44.1 percent) expressed negative attitude towards establishing county educational authorities. 52.2 percent considered it as a step towards centralization. Most of educational leaders (74.2 percent) are positive about school councils; 52 percent think that powers granted to councils are sufficient. Almost half of the respondents (44.9 percent) feel neutral about teachers' trade unions; however, 84.4 percent think that unions should exercise greater influence on education. Majority of respondents (75.4 percent) positively evaluate the impact of non-governmental organizations. 65.9 percent would like to expand their influence. 56.1 percent are also positive about private education. 63.3 percent of respondents think that the number of private educational institutions should increase.

Majority of respondents think that:

- school council should make decisions about changing the school profile or type;
- school principal should recruit and dismiss the staff and make decisions concerning the number of school staff;
- LEAs should recruit and dismiss school principals and inspect schools;
- the government should establish basic salaries for teachers and school principals.

Absolute majority of the investigatives (92.9 percent) think that teachers themselves should decide what kind of in-service training do they need. Best locations of in-service courses for teachers and school principals, according to our respondents, are regional education centers and In-Service Teacher Training Institute. Educational leaders experience lack of legal and financial knowledge. Majority of

investigatives (57.6 percent) think that the level of readiness of school principals to undertake their leadership roles is satisfactory; and the readiness of heads of local and regional educational authorities and the Ministry's officials is good (accordingly 55.9, 49 and 55.3 percent). The majority of those surveyed evaluate the present systems of teacher and headteacher appraisal as satisfactory (accordingly 57.1 and 54.9 percent) and think that the appraisal should be organized by LEAs.

The analysis of correlations indicates the presence of relationship between the evaluation of the past, present and future of the reform; a relationship between the evaluation of the reform and one's own personal situation; a relationship between the evaluation of the reform and evaluation of educational leaders' readiness for their roles and appraisal. Positive evaluation of the reform is correlated with positive evaluations of other aspects mentioned, and vice versa. We can also observe the presence of a relationship between the evaluation of the reform and attitudes towards centralization/decentralization. A positive evaluation of the reform and other aspects related to it (leaders' preparedness, appraisal, etc.) is related to a more favorable outlook towards centralization. A negative evaluation of the reform is related to an inclination to decentralize education. Supporters of decentralization have several different perspectives of the process. Correlation analysis showed that one part of the respondents relate decentralization to the transference of powers from the central to school level; another part relate it to the development of NGOs and the expansion of private education.

Age, gender, education and other characteristics do not determine respondents' outlook towards educational change. The only exception is the number of publications. Investigatives who publish more articles are more critical about certain aspects of the reform. Age and educational experience determine outlooks towards new institutions and organizations. Educational leaders with longer experience are more critical about school councils, the Open Society Fund, regional education centers, private educational institutions, etc. On the other hand, they express a more positive view of the existing system of teacher appraisal. Positions of respondents determine their outlooks towards the distribution of power between levels of education. School principals are more in favor of increasing the powers of the Ministry and decreasing the powers of LEAs and school councils. Heads of local and regional educational authorities are more apt to decrease the powers of the Ministry and to increase the powers of LEAs and school councils.

The factor analysis revealed six factors which could influence the nature of the respondents' answers:

- optimism/pessimism;
- activeness/passiveness;

- organizational centralization/decentralization;
- administrative centralization/decentralization;
- centralization/decentralization of control;
- positive/negative evaluation of leaders' competence.

Correlation analysis of the factors showed that reform optimists support the reform of the English type: diversification of educational institutions with a tendency to centralize administration and control. Pessimists of the ongoing reform prefer the Scandinavian model: restricted network of private institutions and decentralization of administration and control. It seems that majority of respondents tend to perceive Lithuanian reform more as an English than as a Scandinavian type. A more positive view on educational leaders determines a more favorable outlook towards centralization of administration and control. Authors of scientific and popular publications consider themselves as more active, but critical participants of the reform. They are more pessimistic in evaluating the reform and prefer to decentralize administration and control in education.

When considering the results one should bear in mind that many educational leaders of all levels were changed during the first years of the reform, and positive attitude towards the reform could be used as one of the criteria for recruiting the new ones. On the other hand, an unpublished survey of 213 Lithuanian teachers, conducted in 1999 with the same questionnaire, showed very similar results, so one might think that essential attitudes towards the reform remain more or less stable.

CONCLUSIONS

1. Education management is a purposeful set of activities, which are planned, organized, led and controlled in order to achieve the aims of educational institutions. There are several terms, which are similar, but not identical, to the term "management". We understand the term "management" as the widest concept, which includes in itself different aspect of leadership, headship and administration. Education management is the result of integration of education and social management. Change aspect emerges as the central problem of contemporary management, therefore the notion of change management becomes extremely important.

2. There is no single understanding of the role of management theory in education. We can explain managerial processes according to different theoretical models. We assume that for the analysis of educational systems, formal, uncertainty and/or political theories may be used.

3. The Soviet system of education could best be explained by using the formal model. Education management in contemporary understanding of the world in Soviet Lithuania was non-existent: the focus of attention wasc limited to school administration. After the fall of the Soviet regime and the start of rapid educational change in Lithuania, the political model became the dominant one and managerial outlook towards educational organizations started to emerge.

4. Change has become a usual and everyday phenomenon in the contemporary world. However, the relationship between education and change is a complicated one. Therefore, only on rare occasions is it possible to initiate successful changes in the educational system in general. In order to implement successful reforms, change in the usual paradigms of education is inevitable. Usually three basic strategies or change models are identified. Perhaps the most often used classification is the one that defines political-administrative, rational-comprehensive and cultural models. The recent trend is to link political strategies with cultural ones.

5. The question of centralization/decentralization is one of the central topics of educational policy. Research shows the cyclical nature of the wave of centralization/decentralization. At the present moment, there is no single model for solving this problem. Each country, in accordance with its own history and the present socio-economical situation, has to achieve an appropriate and viable balance between centralization and decentralization.

6. Managing change becomes one of the most important features of the educational leader in the contemporary world. The role of middle managers - school principals and heads of local/regional educational authorities - becomes central to promoting or inhibiting change. We assume that there are specific skills which can be developed and which are peculiar to successful leadership in a period of change. Successful leaders are continuous learners and are able to create conditions for others to learn; favor teambuilding and groupwork; demonstrate effective communication skills and are capable of building a positive organizational culture.

7. Educational systems in Western European countries have simultaneously experienced tendencies of both centralization and decentralization. Different approaches to the centralization or decentralization of certain aspects of education enable us to identify several approaches, which could be conditionally named as the English and Scandinavian models of educational reform. Educational changes in Central and Eastern Europe occurred as a result of radical social changes. Among the countries - candidates to join the EU, Hungary, Slovenia and Czech Republic are considered as leaders. Bulgaria and Romania are falling behind, and Lithuania is in the middle group.

8. Educational reforms in Soviet Lithuania cannot be considered systemic reforms, as they did not evoke any major paradigm shift. Most of the reforms were aimed at structural and curriculum changes. Possibilities for radical changes in education emerged after the fall of the communist regime. Educational system was partially decentralized, and powers were redistributed among the levels of education. The problem of the compatibility of different levels, areas and structural units of the educational system became one of the major problems of the reform. It seems that this is the central problem of all systemic reforms.

9. We conducted an opinion survey of middle managers' attitudes towards the main aspects of the ongoing educational reform. The results showed that most of the respondents express a positive outlook towards reform. The majority of educational leaders are in favor of decentralizing the Lithuanian system of education and foresee three different ways: organizational decentralization, administrative decentralization and decentralization of control. Most of the respondents are satisfied with the way the functions are distributed among different levels of education. The respondents are mainly positive about educational leaders' readiness for their leadership roles and the existing systems of teachers' and headteachers' appraisal. RECOMMENDATIONS

1. As the situation in the field of education is constantly changing, it is necessary to evaluate it periodically.

2. Politicians need to be informed about the most important results of the research. The data will have a practical importance to educational leaders of different levels, when planning changes and innovations in their schools and districts.

3. When preparing new law and other documents on education, it is useful not only to listen to the experts and all interested sides, but to make a micropolitical analysis as well. It is important to clarify whether educational documents can change the existing status quo and redistribute powers in the system of education.

4. Results of the research enable to specify the criteria for the recruitment of new school leaders. In order to ensure succcessful involvement of new leaders into the reform process, one should pay special attention to their skills of learning, teambuilding, communication and creation of positive organiztional culture.

5. General management skills could be developed during the period of initial teacher training; in-service training should concentrate on specific aspects of educational leaders' managerial situation. Institutions of higher education should expand studies and research on education management.

6. Educational science is also experiencing radical changes, therefore it is important to manage change in different areas of education. Systemic research of the change processes will contribute to further theoretical development of educational management in the context of Lithuanian education.

SCIENTIFIC WORKS, PRINTED IN BOOKS AND OTHER PUBLICATIONS, WHICH ARE RECOGNIZED AS VALID FOR HABILITATION

Monographs

1. Zelvys R. Managing Education in a Period of Change. - Oslo: ELI Publishing, 1999. - 116 p.
2. Želvys R. Education Management and Change: (monograph). - Vilnius: Garnelis, 1999. - 290 p. (in Lithuanian).

Scientific articles

a) in Lithuanian periodicals which are included in a special list approved by Lithuanian Science Council

3. Želvys R. Centralization/Decentralization of Education as an Essential Problem of Educational Change // Social Sciences. Education. - 1997, No 3, p. 56-62. (in Lithuanian).
4. Želvys R.. Features of Educational Change in Lithuania // Social Sciences. Education. - 1998, No 2, p. 61-68. (in Lithuanian).
5. Želvys R. Attitudes of Lithuanian Educational Leaders Towards the Ongoing Educational Reform // Pedagogika - vol. 37 (1998), p. 15-21. (in Lithuanian).
6. Želvys R. Development of Education Management and the Most Important Problems of Today // Pedagogika - vol. 38 (1999), p. 14-28. (in Lithuanian).

b) in scientific journals and collections of articles, which were published abroad and edited by recognized scientists of the related field

7. Zelvys R. Changing Concepts of Educational Management in Lithuania // Hämäläinen K. and Van Wieringen F. (eds.) Reforming Educational Management in Europe. - De Lier: Academic Book Center, 1994, p. 27-50.
8. Zelvys R. What is Management? What Kind of Manager am I? // Working Papers in Education. Educational Research Unit. - Wolverhampton: University of Wolverhampton, 1995. - 15 p.

9. Zelvys R. Reforming Education and Changing Concepts of Management in Lithuania // Bolam R. and Van Wieringen F. (eds.) Research on Educational Management in Europe. - Münster: Waxmann, 1999, p. 141-155.
10. Želvys R. Changes in the System of Education and Current Problems of Education Management in Lithuania // Reinert G.-B. und Musteikienė I. (Hrsg.) Litauische Gespräche zur Pädagogik: Humanismus - Demokratie - Erziehung. - Frankfurt am Main: Peter Lang, 1999, p. 73-81.

c) in proceedings of conferences, organized by international scientific organizations

11. Želvys R. Attitudes of Lithuanian Educational Leaders Towards Appraisal and In-Service Training // The Role of Social Sciences in the Development of Education, Business and Government Entering the Twenty-First Century: International Conference: Selected Papers: Kaunas, Lithuania, April 30 - May 2, 1998. - Vol. I, 1999, p. 30-33.
12. Želvys R. Characteristics of Successful School Leaders in a Period of Change // The Role of Social Sciences in the Development of Education, Business and Government Entering the Twenty-First Century: International Conference: Selected Papers: Kaunas, Lithuania, April 30 - May 2, 1998. - Vol. I, 1999, p. 94-97.

Rimantas Želvys
ŠVIETIMO VADYBA IR KAITA
Habilitacijai teikiamos monografijos santrauka
Socialiniai mokslai, edukologija 07S

Tir. 60 egz. 4,25 sp. l. Užsak. Nr. 28
Išleido Vilniaus pedagoginis universitetas, Studentų g. 39, LT-2034 Vilnius
Maketavo ir spausdino VPU leidykla, T. Ševčenkos g. 31, LT-2009 Vilnius
Kaina sutartinė