

MYKOLO ROMERIO UNIVERSITETAS
ŽMOGAUS IR VISUOMENĖS STUDIJŲ FAKULTETAS
EDUKOLOGIJOS IR SOCIALINIO DARBO INSTITUTAS

TOMAS GULBINAS

Vadovo vaidmuo užtikrinant švietimo įstaigos veiklos kokybę

Magistro baigiamasis darbas

Darbo vadovas: Prof. dr. Romas Prakapas

VILNIUS, 2025

Turinys

IVADAS	3
1. ŠVIETIMO ĮSTAIGOS VADOVAVIMO EFEKTYVUMAS IR KOKYBĖS VADYBA.....	6
1.1. Švietimo įstaigos vadovo veiklos apibūdinimas	6
1.1.1 Švietimo įstaigos vadovo pareigoms užimti keliami reikalavimai	6
1.1.2 Švietimo įstaigos vadovo pagrindinės funkcijos.....	10
1.2. Švietimo įstaigos vadovo veiklos efektyvumo prielaidos.....	15
1.2.1 Švietimo įstaigos vadovo poveikis bendruomenei	15
1.2.2 Lyderystės reikšmė švietimo įstaigų kultūrai ir klimatui	17
1.3 Švietimo paslaugų kokybės užtikrinimas švietimo įstaigoje	23
1.3.1. Kokybės samprata	23
1.3.2. Švietimo įstaigos veiklos kokybė ir jos užtikrinimas.....	24
2. VADOVO VAIDMUO UŽTIKRINANT ŠVIETIMO ĮSTAIGOS VEIKLOS KOKYBĘ ATVEJO TYRIMO METODOLOGIJA	30
2.1. Tyrimo metodologija ir organizavimas.....	30
2.2.Mokytojų, mokinių ir jų tėvų/globėjų apklausos rezultatų aptarimas	37
2.2.1 Mokytojų anketos analizė.....	37
2.2.2 Mokinių anketos analizė.....	41
2.2.3 Tėvų/globėjų anketos analizė	45
2.3 Mokslinė diskusija	48
IŠVADOS	51
REKOMENDACIJOS	53
LITERATŪROS SĄRAŠAS.....	54
SANTRAUKA	64
SUMMARY	66
PRIEDAI	69
1 priedas. Anketinės apklausos klausimynas mokytojams.....	69
2 priedas. Anketinės apklausos klausimynas mokiniams.....	71
3 priedas. Anketinės apklausos klausimynas tėvams/globėjams	73

IVADAS

Temos aktualumas

Kiekviena švietimo įstaiga siekia savo veiklos kokybės, nuo to tiesiogiai priklauso ugdytinių lankančių švietimo įstaigą skaičius, jų akademiniai pasiekimai bei darnus įsiliejimas į visuomenę (išsilavinimas, kultūra ir vertybės ir pan.). Tai pat švietimo įstaigoje dirbantis personalas ir jo gerovė. Neretu atveju ir pačios įstaigos ateitis (reorganizavimas, prijungimas, uždarymas ir t.t.).

Švietimo įstaigos vadovas, nors ne viskas nuo jo priklauso, nes švietimo kokybė dažnai priklauso nuo išorės veiksnių (politinių, ekonominių ir socialinių) (Trakšėlys ir Martišauskienė, 2016), yra pagrindinis asmuo užtikrinantis švietimo įstaigos veiklos kokybę. Vadovas švietimo įstaigos veiklą planuoja (kuriami ilgalaikiai ir trumpalaikiai planai, strategijos), buriamas personalas- komanda ir siekiama, kad ji be perstojo tobulintų kvalifikaciją, stebima veiklos kokybė, organizuojama rinkodara ir ryšiai su visuomene, atliepiami tėvų ir mokinių lūkesčiai bei teisiniai reikalavimai, skirstomas biudžetas, o tai daro tiesioginę įtaką švietimo įstaigos kokybei ir stabilumui. Vadovas turi užtikrinti, kad visi procesai įstaigoje būtų sąžiningi, skaidrūs ir atviri.

Lietuvos švietimo sistema be perstojo susiduria su įvairiais iššūkiais, įskaitant ir vykstantį nuolatinį reformų procesą. Paskutiniaisiais metais įgyvendintos reikšmingos reformos, turinčios tiesioginį poveikį švietimo įstaigoms: "Tūkstantmečio mokyklų" programa (ŠMSM, 2023), Nacionalinės mokyklų vertinimo sistemos įdiegimas (NŠA, 2023), Naujo švietimo finansavimo modelio įgyvendinimas (ŠMSM, 2022), Įtraukiojo ugdymo reforma (ŠMSM, 2023), Atnaujintos bendrojo ugdymo programos (NŠA, 2022) ir kitos. Sėkmingai įstaigos veiklai vykstančių reformų metu, kylantiems vidaus iššūkiams įveikti švietimo įstaigų vadovai turi turėti platų kompetencijų spektrą.

Švietimo įstaigų vadovai, turintys stiprią mokytojų lyderių komandą, sulaukia rimtos pagalbos, siekiant pagerinti švietimo įstaigos veiklos kokybę, dinamiškai prisitaikant prie vykstančių pokyčių, tiek išorėje, tiek įstaigos viduje. Vadovas, bendradarbiaudamas su mokytojais lyderiais, gali efektyviai įgyvendinti reformas ir stiprinti švietimo įstaigos veiklos kokybę, nes mokytojų lyderystė prisideda prie inovacijų ir įstaigos kultūrinių pokyčių diegimo (Harris, Jones, 2019). Skarbaliene (2015) teigia, kad tuo grindžiama mokytojų lyderystės idėja ir jos svarba švietimo kokybei. Švietimo įstaiga turi būti prisitaikiusi prie nuolatinių pokyčių tiek išorėje, tiek įstaigos viduje.

Hargreaves, Ainscow (2015); Harris, Jones, Huffman (2017); Datnow, Park (2018) teigia, kad mokytojai, kurie tik pasyviai priima administracijos inicijuotus pokyčius, tampa tik pasyviais pokyčių įgyvendintojais, kurių pasiekiami rezultatai dažnu atveju būna mažiau veiksmingi. Mokytojų lyderystė yra svarbiausias veiksnys sėkmingam švietimo reformų įgyvendinimui.

Siekiant optimalaus bendruomenės dalyvavimo valdyme, švietimo įstaigos vadovas turi efektyviai paskirstyti pareigas ir atsakomybės sritis tarp bendruomenės narių, užtikrinant, kad kiekvienas narys turėtų aiškų vaidmenį ir atsakomybę. Švietimo įstaigos vadovas, bendradarbiaudamas su mokytojų lyderių komanda gali sklandžiau įgyvendinti naujas iniciatyvas, reformas bei pokyčius. Tai leidžia mokytojams pereiti nuo pasyvių reformų vykdytojų (kurie neretai nesupranta ką tai duos kokybės gerinimui) prie veiksmingų pagalbininkų, kurie prisideda prie švietimo įstaigos veiklos gerinimo ir inovacijų diegimo. Mokytojai lyderiai, remdamiesi savo žiniomis ir praktika diegia naujas iniciatyvas, kurios geriausiai atitinka bendruomenės poreikius. Be to, švietimo įstaigos vadovui svarbu stiprinti ir aktyvinti ir kitas veikiančias švietimo įstaigos savivaldos institucijas: švietimo įstaigos taryba (valdyba), mokytojų taryba, tėvų komitetas ir kt. tam, kad jos taptų veiksmingomis ir įsitraukiančiomis į veiklos kokybės gerinimą struktūromis. Tai atitinka Geros mokyklos koncepciją (2015).

Tačiau ne visi švietimo įstaigų vadovai turi pakankamai resursų, patirties ar palaikymo tiek išorėje, tiek įstaigos viduje, kad tinkamai įgyvendintų reformas, amortizuotų jų keliamą poveikį įstaigos veiklai ir užtikrintų tolesnę švietimo įstaigos veiklos kokybę. Lietuvoje atlikti tyrimai (Švietimo, mokslo ir sporto ministerija, (2021); Liukinevičienė, Antanavičienė (2018) atskleidžia, kad nauji švietimo įstaigų vadovai dažnai susiduria su metodinės pagalbos trūkumu, nes neturi pakankamai specialios literatūros ar aiškių gairių, padedančių priimti sudėtingus sprendimus kasdienėje veikloje. Tai gali lemti neefektyvių sprendimų priėmimą ir nepakankamą paramą vadovavimo procese.

Problema. Nors švietimo įstaigų veiklos kokybė yra prioritetas visoje Lietuvos švietimo sistemoje, daugelyje švietimo įstaigų vis dar susiduriama su veiklos kokybės užtikrinimo iššūkiais, ypačiai dėl vadovų gebėjimo efektyviai vadovauti ir sėkmingai įtraukti įstaigos bendruomenę į veiklos tobulinimą ir kylančių pokyčių valdymą. Nepakankamas dėmesys mokytojų lyderystei, bendruomenės narių įsitraukimui ir valdymo proceso efektyvumui gali lemti mažesnę švietimo įstaigos veiklos kokybę ir įstaigos nestabilumą. Taigi kyla klausimas, koks yra vadovo vaidmuo, užtikrinant švietimo įstaigos veiklos kokybę?

Objektas: vadovo vaidmuo užtikrinant švietimo įstaigos veiklos kokybę.

Darbo tikslas: atskleisti vadovo vaidmenį užtikrinant švietimo įstaigos veiklos kokybę.

Darbo uždaviniai:

1. Pristatyti švietimo įstaigos vadovo pagrindines funkcijas.
2. Apibūdinti švietimo įstaigos vadovo efektyvaus vadovavimo prielaidas.

3. Aprašyti švietimo įstaigoje vykdomus veiklos kokybės užtikrinimo procesus.
4. Įvertinti švietimo įstaigos vadovo ir kitų bendruomenės narių bendradarbiavimo svarbą užtikrinant švietimo įstaigos veiklos kokybę.

Darbo metodai: mokslinės, metodinės literatūros ir teisės aktų analizė taikyta aprašant švietimo įstaigos vadovo pagrindines funkcijas, jo efektyvaus vadovavimo prielaidas, aprašant švietimo įstaigoje vykdomus veiklos kokybės užtikrinimo procesus; anketinė švietimo įstaigų darbuotojų apklausa taikyta siekiant įvertinti švietimo įstaigos vadovo ir kitų bendruomenės narių bendradarbiavimo svarbą užtikrinant švietimo įstaigos veiklos kokybę.

1. ŠVIETIMO ĮSTAIGOS VADOVAVIMO EFEKTYVUMAS IR KOKYBĖS VADYBA

1.1. Švietimo įstaigos vadovo veiklos apibūdinimas

1.1.1 Švietimo įstaigos vadovo pareigoms užimti keliami reikalavimai

Atliepdamos XXI a. iššūkius švietimo įstaigoms, įvairios valstybės kuria reikalavimus įstaigų vadovams, kurie galėtų spręsti šiandieną kylančias problemas, iššūkius ir gebėtų pasirengti naujiems kylantiems pokyčiams ateityje. Valstybėms narėms ES institucijos teikia bendras švietimo rekomendacijas, tačiau pirminis švietimo įstaigų vadovų rengimas ir jų kvalifikacijos tobulinimas, kompetencijų reikalavimai, įdarbinimo procedūros, jų tolesnės karjeros galimybės yra kiekvienos ES valstybės sprendimas (Liukinevičienė ir Antanavičienė, 2018).

Asmuo, siekiantis tapti Lietuvos Respublikoje veikiančios švietimo įstaigos vadovu, turi dalyvauti įstaigos savininko (pvz., savivaldybės arba kitos įstaigos, priklausomai nuo švietimo įstaigos tipo) organizuojamame viešajame konkurse. Remiantis Lietuvos Respublikos švietimo, mokslo ir sporto ministro įsakymu Nr. V-393 (2024), kvalifikaciniai reikalavimai būsimam švietimo įstaigos vadovui:

- Išsilavinimas (4.1) ne žemesnis nei magistro kvalifikacinis laipsnis arba jam prilygstantis.
- Darbo patirtis (4.2). Būsimam vadovui keliami reikalavimai, susiję su pedagoginio (ne mažiau 2 metai) arba profesinės veiklos (3 metų, kuri atitinka V ar aukštesnį kvalifikacijų lygį pagal Lietuvos kvalifikacijų sandaros aprašą) darbo patirtį;
- Užsienio ir lietuvių kalbos mokėjimas (4.5–4.6). Vadovas turi puikiai mokėti lietuvių kalbą ir bent vieną Europos Sąjungos kalbą (anglų, prancūzų ar vokiečių) ne žemesniu kaip B1 lygiu.
- Turi būti nepriekaištingos reputacijos (4.7);
- Kompetencijos (4.3, 5). Vadovavimo švietimo įstaigai kompetencijos, suvokiamos kaip bendrųjų ir specialiųjų gebėjimų bei žinių visuma, kuri reikalinga sėkmingam vadovavimui ir tai būtų kaip pagrindas sėkmingai atlikti pareigybės aprašyme nustatytas funkcijas.

Vadovavimo švietimo įstaigai kompetencijas, nurodytas Aprašo 5 punkte, vertina švietimo, mokslo ir sporto ministro įgaliota institucija, laikydamasi ministro patvirtinto Vadovavimo švietimo įstaigai kompetencijų vertinimo ir su juo susijusio vertinimo tvarkos aprašu.

Kaip pažymi Nacionalinė švietimo agentūra (2021) vadovavimas švietimo įstaigai apima ne tik bendruosius gebėjimus, bet ir sugebėjimą vadovauti žmonėms bei ugdymo procesui, taip pat gebėjimą suburti sėkmingą komandą, įtraukti tėvus, mokytojus ir mokinius į mokymosi procesus, ugdymo turinio valdymą ir konfliktų sprendimą. Vadovavimo švietimo įstaigai kompetencijos apima bendrųjų ir

specialiųjų gebėjimų bei žinių visumą, reikalingą efektyviai atlikti švietimo įstaigos vadovo pareigas. Jos grindžiamos pagarba žmogaus orumui, mokymosi visą gyvenimą principais, geru švietimo ir mokymosi supratimu bei demokratinio vadovavimo principais. Remiantis *Lietuvos Respublikos švietimo įstatymu* (2023), vadovavimo švietimo įstaigai kompetencijos išvardintos 2 lentelėje.

1 lentelė. Švietimo įstaigos vadovo kompetencijos (sudaryta pagal Valstybės žinios, 2011, Nr. 83-4051)

Kompetencijos	
Bendrosios	Vadovavimo sričių kompetencijos
Asmeninio veiksmingumo	Strateginio švietimo įstaigos valdymo
Strateginio mąstymo ir pokyčių valdymo	Vadovavimo ugdymui ir mokymuisi
Mokėjimo mokytis	Vadovavimo pedagogų kvalifikacijos tobulinimui
Vadovavimo žmonėms	Švietimo įstaigos struktūros, procesų, išteklių valdymo
Bendravimo ir informavimo	Švietimo įstaigos partnerystės ir bendradarbiavimo

Remiantis prieš tai minėtu įstatymu, skiriami 5 vadovavimo švietimo įstaigai kompetencijų lygiai: labai silpnas, silpnas, pakankamas, aukštas ir labai aukštas. Švietimo įstaigos vadovo asmeninio veiksmingumo, strateginio mąstymo ir pokyčių valdymo, mokėjimo mokytis, vadovavimo žmonėms ir vadovavimo ugdymui kompetencijos turi būti ne žemesnio nei pakankamo lygio, o kitos kompetencijos – ne žemesnio nei silpno lygio. Vadovavimo švietimo įstaigai kompetencijų vertinimą atlieka Nacionalinė mokyklų vertinimo agentūra.

Leithwood, Azah (2021) teigimu, strateginis planavimas yra viena svarbiausių švietimo įstaigos vadovo kompetencijų, nes jis suteikia galimybę suformuluoti įstaigos ilgalaikius tikslus ir strategijas. Mokslininkų (Gonzales, Lambert, 2023 ; Menon, Saiti, 2022) teigimu, švietimo įstaigų vadovai transformuoja savo įstaigoms nustatytus tikslus ir darbuotojams keliamus standartus, kaip jie nori, kad jų įstaigos veiktų. Be to, ir Lietuvos švietimo įstatyme (2023) akcentuojama, kad vadovas privalo užtikrinti, jog strategija būtų tinkamai pritaikyta švietimo įstaigos bendruomenei. Arhipovos, Kokinos ir Rauckienės-Michaelsson (2018) tyrimai parodė, kad švietimo įstaigų vadovai, turintys stiprias vadybines kompetencijas, yra geriau pasirengę vadovauti švietimo įstaigos plėtrai ir pasiekti geresnių įstaigos veiklos rezultatų. Tai gebėjimai, priimant sprendimus, vadovaujant komandai, efektyviai komunikuojant ir taikant inovatyvius metodus švietimo įstaigos valdyje.

Bushas (2018) teigia, kad šiuolaikinių švietimo įstaigų veikla reikalauja iš įstaigos vadovo platesnio žinių spektro ir įgūdžių. Tinkamai suplanuotas įvadinis mokymas apie vadovavimą švietimo įstaigoms, galėtų padėti sumažinti sunkumus, su kuriais dažniausiai susiduria nauji įstaigų vadovai. Sistemingo pasirengimo vadovavimui ir įvadinio mokymo nebuvimas gali lemti įstaigos vadovo veiksmingumo sumažėjimą. Skirtingose šalyse vadovų rengimo ir tobulinimo sistemos ženkliai skiriasi – nuo privalomų pasirengimo programų, kaip Singapūre, iki nereguliaraus mokymosi darbo vietoje.

Remiantis TALIS (2018) tyrimo duomenimis, Lietuva yra viena iš tų šalių, kurios suteikia mažiausiai galimybių švietimo įstaigų vadovams įgyti reikalingas kompetencijas. Vadovai, kurie Lietuvoje mokėsi administravimo ar lyderystės, su šalimis, kurių švietimo rezultatai yra įspūdingiausi – atsilieka kelis kartus. Žinių ir gebėjimų poreikį Lietuvos švietimo įstaigų vadovai siekia kompensuoti tęstiniu profesiniu tobulėjimu, tačiau trūksta tinkamų mokymų ir tikslinių studijų.

Europos šalyse taikomi ne vienodi reikalavimai kandidatams, siekiantiems tapti švietimo įstaigų vadovais (jiems keliama reikalavimai išvardinti 2 lentelėje). Remiantis Liukinevičienės ir Antanavičienės (2018) straipsniais ir Eurydice (2025) informacija galima, palyginti Europos valstybes, jas klasifikuoti, atrandant panašumų ir skirtumų. Be to, kai kuriose valstybėse kandidatams į švietimo įstaigų vadovus keliama papildomi reikalavimai, tokie kaip: gero elgesio pažymėjimas (Malta, Nyderlandai) ar privalomas sveikatos patikrinimas (Lenkija), kai kandidatas turi dar atitikti sveikatos reikalavimus vadovaujančioms pareigoms eiti. Tokių ir panašių reikalavimų neturi jokia kita Europos valstybė.

2 lentelė. Reikalavimai asmenims, siekiantiems tapti švietimo įstaigos vadovu, Europos šalyse

Šalys	Reikalavimai	Kiti reikalavimai
Austrija, Slovakija, Vengrija	Pedagoginio darbo patirtis, švietimo įstaigų vadovų mokymai.	Kursai gali būti baigti paskyrus į pareigas.
Estija, Italija, Prancūzija, Slovėnija	Pedagoginio darbo patirtis, švietimo įstaigų vadovų mokymai.	Pedagoginio darbo patirtis ne mažesnė kaip 5 m. Slovėnijoje – patarėjo, konsultanto ar 5 m. mentoriaus patirties.
Švedija	Švietimo įstaigų vadovų mokymai, įgytos žinios apie švietimą.	Nuo 2010 m. galioja reikalavimas baigti specialų universiteto lygmens mokomąjį kursą.
Latvija, Norvegija, Nyderlandai	Mokytojo kvalifikacija (Nyderlanduose taikoma tik tuo atveju, jeigu vadovas dirbs ir mokytoju).	Norvegijoje taikomi vietos valdžios nustatyti reikalavimai vadovaujamojo darbo patirčiai

Graikija, Kipras, Jungtinė Karalystė (Šiaurės Airija), Turkija, Lietuva	Pedagoginio darbo patirtis, vadovaujamo darbo patirtis.	Lietuvoje reikalaujama lyderystės ir vadovavimo gebėjimų, Graikijoje ir Kipre ieškoma charizmatinių lyderių
Airija, Danija, Jungtinė Karalystė (Škotija), Kroatija, Liuksemburgas	Pedagoginio darbo patirtis.	Škotijoje akcentuojami lyderystės ir vadybiniai gebėjimai.
Bulgarija, Lenkija, Suomija, Ispanija, Portugalija, Lichtenšteinas, Vokietija	Pedagoginio darbo patirtis, švietimo įstaigų vadovų mokymai.	Suomijoje mokymus gali atstoti ir vadovaujamo darbo patirtis.
Islandija, Malta, Jungtinė Karalystė (išskyrus Škotiją), Rumunija	Pedagoginio darbo patirtis, vadovaujamo darbo patirtis, specialių švietimo įstaigų vadovų kursų baigimas, kitos oficialios kalbos žinios.	Maltoje pretendentas turi būti 4 m. dirbęs švietimo įstaigos vadovo padėjėju, skyriaus viršininku, įtraukiojo švietimo koordinatoriumi arba mokyklos konsultantu. Maltoje taip pat yra ir kitų reikalavimų, kurių neturi kitos Europos valstybės.

Sudaryta pagal Liukinevičienė ir Antanavičienė (2018, 36).

Europos šalys, išskyrus Belgiją (flamandų bendruomenė), Daniją, Estiją ir Suomiją yra nustačiusios reikalavimą būsimam švietimo įstaigos vadovui turėti pedagoginio darbo patirtį. Trukmė gali svyruoti nuo 3 metų (pvz., Bulgarijoje, Estijoje, Italijoje, Prancūzijoje ir Slovėnijoje), Malta- 10 metų patirtį ir net iki 17 metų, kaip reikalaujama kandidatams į vadovus Kipre. Galima daryti prielaidą, kad šiose šalyse yra prioritetas vadybiniais ir strateginiams gebėjimams nei tiesioginei pedagoginio darbo patirčiai. Lietuvoje yra panaši situacija, kaip ir Graikijoje, Kipre ir Turkijoje. Tarp reikalavimų yra ir pedagoginio darbo patirtis bei vadovaujamo darbo patirtis. Taip pat galima pastebėti, kad nemažai šalių (pvz. Graikijoje, Kipre, Jungtinėje Karalystėje) galioja reikalavimas kandidatui turėti lyderystės ir vadybinių įgūdžių.

Maltos reikalavimai išsiskiria dviem aspektais iš kitų valstybių. Pirma, kandidatai turi turėti patirties specialiajame ugdyme arba būti dirbę švietimo įstaigos vadovo padėjėjais ar konsultantais – toks kriterijus retai kitur sutinkamas. Antra, skirtingai nei daugelyje šalių, kur pakanka mokėti tik valstybinę kalbą, Maltoje reikalaujama bent minimalių kitos oficialios kalbos žinių. Nors Lietuvoje kitos oficialios kalbos nėra, tačiau ir kandidatas turi mokėti bent vieną Europos Sąjungos kalbą (anglų, prancūzų ar vokiečių) ne žemesniu kaip B1 lygiu;

Pagal išsilavinimo reikalavimus kandidatams į švietimo įstaigos vadovus, valstybes galima skirstyti į 3 pagrindines grupes:

- Aukštasis pedagoginis išsilavinimas (Lietuva, Latvija, Lenkija, Portugalija, Rumunija, Juodkalnija, Šiaurės Makedonija ir Italija);

- Pedagoginis išsilavinimas su vadybine kvalifikacija (Lichtenšteinas, Malta, Norvegija, Nyderlandai, Švedija, Vokietija);
- Alternatyvūs kvalifikacijos kelias (Liuksemburgas ir Suomija leidžia neturėti specialaus pedagoginio išsilavinimo, tačiau tai gali būti laikoma privalumu kandidatui).

Išskiriamos 9 valstybės, kurios, kaip ir Lietuva, taiko reikalavimą būsimiems švietimo įstaigos vadovams turėti magistro diplomą, tai yra: Airija, Bulgarija, Estija, Kroatija, Lenkija, Malta, Serbija, Suomija ir Vengrija. Kitose šalyse, pavyzdžiui, Belgijoje, Švedijoje šis reikalavimas ne toks griežtas. Svarbu būti baigus specializuotus švietimo įstaigų vadovų kursus arba turėti pedagogo kvalifikaciją. Kai kuriose šalyse, pavyzdžiui Prancūzijoje, Slovėnijoje, Estijoje ir Italijoje yra reikalaujama kandidatams tik baigti specialius švietimo įstaigų vadovų kursus arba mokymus.

Palyginus Baltijos šalis (Lietuvą, Latviją, Estiją) pastebima, kad Estijoje galioja švietimo įstaigų vadovų kursų reikalavimas siekiant užimti vadovaujančias pareigas, o Latvijoje ir Lietuvoje tokio reikalavimo nėra. Tačiau Latvija turi mokytojo kvalifikacijos reikalavimą ir kaip Lietuvoje būtina vadovo darbo patirtis.

Platus reikalavimų spektras būsimam švietimo įstaigos vadovui: kompetencijos, užsienio kalbos mokėjimas, profesinė patirtis ir kt. indikuoja apie būsimą įvairialypę švietimo įstaigos vadovo veiklą.

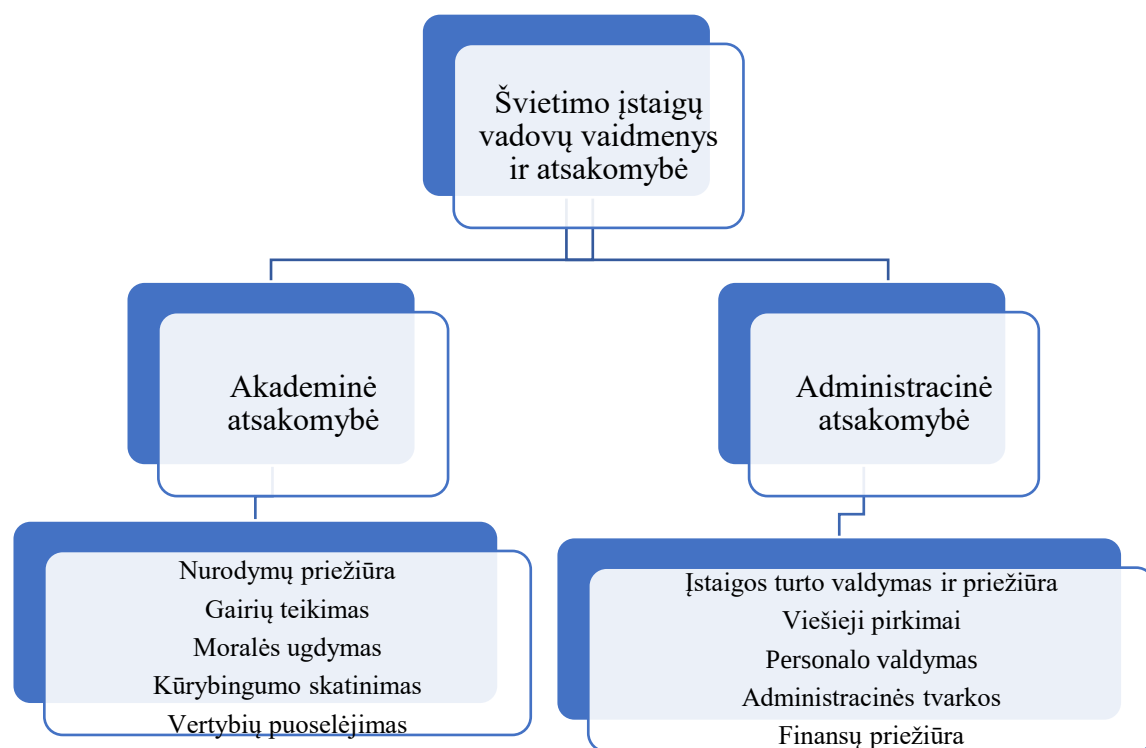
1.1.2 Švietimo įstaigos vadovo pagrindinės funkcijos

Kiekvienai įstaigai ar organizacijai, įskaitant ir švietimo įstaigai, nepriklausomai nuo jos veiklos pobūdžio, būtina turėti kompetentingą vadovą-lyderį, kuris gebėtų užtikrinti efektyvų valdymą, nustatantį veiklos kryptį ir sėkmingai įgyvendinantį tikslus. Švietimo įstaigos vadovas yra atsakingas už įstaigos misijos, vizijos ir vertybių perteikimą tiek švietimo įstaigos bendruomenei, tiek už jos ribų, ypatingą dėmesį skiriant mokinių sėkmei ir gerovei (Lambert, Bouchamma, 2019). Van Niekerk ir Botha (2017) atliktas kokybinis tyrimas atskleidžia, kad:

- Vadovai skirtingai suvokia vertybes.
- Jie pabrėžia skirtingą indėlį ir įtaką vertybėms, kurias diegia savo švietimo įstaigoje.
- Vadovai tiesiogiai susieja vertybes su savimi, kaip lyderiais.

Mokslininkai pasisako už vertybėmis pagrįstą lyderystę, nes ji suteikia būdą, kaip įveikti lyderystės trūkumus. Labai svarbu, kad įstaigų vadovai sukurtų ir išlaikytų bendrą vertybių branduolį, pabrėžiantį įstaigą kaip organizaciją, kuri siekia visų savo narių gerovės.

Kumar , Suhail (2021) teigimu, švietimo įstaigos vadovas atlieka labai svarbų vaidmenį, nes jam tenka dviguba atsakomybė: jis yra atsakingas už visos įstaigos administravimą (administracinė atsakomybė), kita vertus, veikia kaip tiltas tarp mokytojų, mokinių ir bendruomenės. Vadovas ne tik prižiūri, bet ir motyvuoja mokytojus bei pagalbinį personalą, skatindamas juos siekti geresnių mokymosi rezultatų ir užtikrinantis kokybišką mokinių ugdymą (akademinė atsakomybė). Svarbiausi švietimo įstaigų vadovų vaidmenys ir atsakomybė pateiktos 1 pav. Išskiriamos dvi pagrindinės atsakomybės sritys: administracinė (strateginis planavimas, finansų valdymas, personalo priežiūra) ir akademinė (ugdymo kokybės užtikrinimas, mokytojų motyvacija, bendruomenės įtraukimas).



1 pav. Švietimo įstaigų vadovų vaidmenys ir atsakomybė (pagal Kumar, Suhail, 2021)

Kumar , Suhail (2021) teigia, kad švietimo įstaigų vadovams tenka įvairios pareigos ir jie turi atlikti skirtingus vaidmenis, kad veiksmingai valdytų švietimo įstaigą. Akademinė ir administracinė įstaigos veiklos sėkmė visiškai priklauso nuo vadovo turimų vadybinių įgūdžių. Vadovavimas įstaigai yra varginanti užduotis, todėl įstaigos vadovas turi būti greitas, darbštus, motyvuotas ir psichologiškai tvirtas žmogus. Švietimo įstaigos sėkmė gali priklausyti ir nuo vadovo požiūrio: ar jis (ji) imasi spręsti iššūkius kaip problemą ar kaip galimybę. Kaip jis (ji) sprendžia iššūkius ir kokių inovatyvių veiksmų imasi, siekdamas įveikti jam kylančius iššūkius.

Hendarman (2018) apibūdindama švietimo įstaigos veiklą, gerą įstaigos vadovą įvardija, kaip:

- skatinanti mokytojus vykdyti aukštos kokybės ugdymo procesą;
- sukurianti sąlygas, užtikrinančias harmoningą darbo atmosferą ir teigiamus tarpusavio santykius;
- darantį įtaką, nustatant organizacijos tikslus, motyvuojanti darbuotojus siekti šių tikslų, skatinanti grupės tobulėjimą bei stiprinti organizacinę kultūrą.

Remiantis Lietuvos Respublikos švietimo įstatymo (2023) 59 straipsniu, kuris nurodo, kad švietimo įstaigos vadovo veiklos sritys apima:

1. Vadovas atsakingas už strateginį švietimo įstaigos valdymą, planų (strateginių ir metinių) rengimą ir įgyvendinimą, veiklos stebėseną bei rezultatų analizę ir atsako už švietimo įstaigos veiklos rezultatus.

2. Vadovas vadovauja lyderystės kultūros kūrimui ir palankios aplinkos, kurioje kiekvienas mokinys gali mokytis ir atskleisti savo galimybes, formavimui.

3. Vadovas užtikrina efektyvias personalo valdymo priemones, skatina darbuotojų tobulėjimą ir rūpinasi Pedagogų etikos kodekso normų laikymusi.

4. Švietimo įstaigos vadovas bendradarbiauja su tėvais, bendruomene, partneriais ir kitomis institucijomis, siekdamas švietimo tikslų įgyvendinimo, veiklos efektyvumo, ugdymo kokybės gerinimo ir mokinių saugumo užtikrinimo.

5. Kasmet iki sausio 20 d. švietimo įstaigos vadovas privalo bendruomenei ir švietimo įstaigos tarybai pateikti bei viešai paskelbti savo metų veiklos ataskaitą, kurios struktūrą ir reikalavimus nustato švietimo, mokslo ir sporto ministras.

6. Vadovas atlieka visas kitas funkcijas, nustatytas švietimo įstaigos įstatuose ir kituose teisės aktuose.

Švietimo įstaigų vadovai taip pat prisideda prie ugdymo proceso, dalyvaujant veiklose, susijusiose su ugdymo turinio kūrimu, mokymu, pamokų stebėjimu, mokytojų mentoryste ir profesinio tobulinimo organizavimu (Švietimo, mokslo ir sporto ministerija, 2018).

Kiekviena švietimo įstaiga turi savo veiklos nuostatus, apibrėžiančius jos veiklos organizavimą ir valdymą. Šie nuostatai suderinami su švietimo įstaigos taryba ir, vadovo teikimu, tvirtinami steigėjo (savivaldybės) taryboje. Veiklos nuostatose yra įvardintos svarbiausios švietimo įstaigos vadovo

funkcijos, atsakomybės ir vaidmenys, kuriuos įstaigos vadovas turi atlikti, siekiant užtikrinti sklandų įstaigos darbą ir teisingą valdymą pagal teisės aktus ir institucijų nuostatus.

Išnagrinėjus keletą Lietuvos švietimo įstaigų veiklos nuostatus, galima teigti, kad vadovo atsakomybės ir funkcijos yra panašios daugeliui švietimo įstaigų vadovų. Konkretūs pareigų apibrėžimai skiriasi priklausomai nuo įstaigos tipo, dydžio, tipo ar specializacijos (pvz. profesinio mokymo įstaigos ir kt. turi papildomų atsakomybių, susijusių su įstaigos vykdomu profesijos mokymu). Pagrindinės vadovo atsakomybės ir funkcijos:

- Strateginis planavimas ir ugdymo planų tvirtinimas.
- Personalo valdymas (įdarbinimas, atleidimas, kvalifikacijos kėlimas ir atestacija).
- Finansų ir turto valdymas, užtikrinant jų efektyvų naudojimą.
- Ugdytinių priėmimas ir jų teisių bei atsakomybių nustatymas.
- Įstaigos teisinis reglamentavimas (darbo tvarkos taisyklių tvirtinimas ir pan.).
- Bendradarbiavimas su kitomis institucijomis.
- Metodinės veiklos organizavimas ir koordinavimas.

Planavimas apibrėžia, kuo švietimo įstaiga siekia būti ateityje ir kaip ji tai gali pasiekti (Parker, 2011) ir tada iškeltas tikslas bei jam pasiekti reikalingi metodai taptų planavimo pagrindu švietimo įstaigai (Gardiner, 2011). Kai švietimo įstaigų vadovai parengia strateginius planus ir jų įgyvendinimo metodus, jie turi sukurti veiksmingą organizacinę sistemą, užtikrinančią sėkmingą šių planų įgyvendinimą. Pasak Argyrio (2011), organizavimas apima tris pagrindinius elementus: organizacinės struktūros kūrimą, žmogiškųjų išteklių pritraukimą ir plėtojimą bei bendradarbiavimo modelių ir tinklų kūrimą.

Švietimo įstaigos vadovas priimdamas sprendimus, susijusius su darbo santykiais (įdarbinimas, atleidimas, darbo sutarties pasikeitimas ir t.t.) privalo vadovautis ne tik Lietuvos Respublikos darbo kodeksu, bet taip pat ir kitais galiojančiais Lietuvos Respublikos teisės aktais bei vidiniais švietimo įstaigos dokumentais (kolektyvinėmis sutartimis, švietimo įstaigos vidaus tvarkos taisyklėmis bei kitais norminiais aktais), užtikrinančiais teisingą ir įstatymais paremtą darbo santykių reguliavimą bei ginčų ir problemų skaidrų ir sąžiningą sprendimą. Lunenburg (2010) teigia, kad nors vadovo funkcijos skiriasi priklausomai nuo vietovės ir švietimo įstaigos dydžio, jis visų pirma, yra atsakingas už švietimo įstaigos veiklos administravimą. Vadovai derina ir koordinuoja įvairių rūšių išteklius, atlikdami keturias

vadovavimo funkcijas: planavimą, organizavimą, vadovavimą ir stebėseną. Remiantis Švietimo įstaigų vadovų kasmetinio veiklos vertinimo ataskaita (2020), galima skirstyti vadovų veiklą į keturias sritis:

- Pirmoji ir, didžiausią dalį tarp visų kitų švietimo įstaigos vadovo veiklos sričių sudaro įvairūs administraciniai-biurokratiniai procesai.
- Antroji sritis yra ugdymo aplinkų gerinimas. Jai priklauso materialiniai aplinkų gerinimo veiksniai, tokie kaip aprūpinimas vadovėliais, IKT priemonėmis ir kabinetų bei laboratorijų įrengimas.
- Trečioji veiklos sritis yra ugdomojo proceso tobulinimo. Tai – naujų ugdymo, vertinimo ir įsivertinimo formų diegimas, bei ugdomojo proceso priežiūra.
- Ketvirtoji sritis- pedagogų kvalifikacijos tobulinimas.

Pastaraisiais dešimtmečiais švietimo įstaigų vadovų lyderystė tapo svarbia tema dėl augančios švietimo įstaigų vadovų atsakomybės ir atskaitomybės, o tai tiesiogiai priklauso nuo jų veiklos sąlygų ir aplinkos (Daniels, Hondegheem ir Dochy, 2019). Anot Survutaitės (2021), švietimo įstaigos (išskyrus aukštąsias mokyklas) vadovas yra laikomas pagrindiniu asmeniu, turinčiu didžiausią atsakomybę ir valdžią švietimo įstaigoje. Iš švietimo įstaigos vadovo tikimasi ne tik vadybinių įgūdžių, bet ir gebėjimo profesionaliai vadovauti, kurti palankią aplinką bei motyvuoti visą bendruomenę siekti aukštų rezultatų.

Švietimo įstaigos vadovo veikla nėra tokia paprasta, kaip gali pasirodyti, ypač atsižvelgiant į šiuolaikinius iššūkius ir reformas, kurios daro jo darbą dar sudėtingesnę. Per pastaruosius 5 metus buvo įgyvendintos nacionaliniu mastu reikšmingos reformos, darančios tiesioginę įtaką švietimo įstaigų veiklai: "Tūkstantmečio mokyklų" programa (ŠMSM, 2023), Nacionalinės mokyklų vertinimo sistemos įdiegimas (NŠA, 2023), Naujo švietimo finansavimo modelio įgyvendinimas (ŠMSM, 2022), Įtraukiojo ugdymo reforma (ŠMSM, 2023), Atnaujintos bendrojo ugdymo programos (NŠA, 2022) ir kt.). Vadovai susiduria su dar didesniais sunkumais nei anksčiau, vykdydami savo kasdienes pareigas ir funkcijas. Ganon-Shilon ir Schechter (2018) teigia, kad dėl augančios įtampos tarp vidinių įstaigos tikslų įgyvendinimo ir išorinių reformų reikalavimų švietimo įstaigų vadovų vaidmuo tampa vis sudėtingesnis. Šią situaciją dar labiau apsunkina hierarchinė struktūra, kurioje aukštesnės valdžios institucijos (savivaldybė, ministerija ir pan.) ir priežiūros ar audito grupės kelia papildomų reikalavimų (Avoid, Black, 2014). Komalasari, Arafat ir Mulyadi (2020) nuomone, susidūręs su kylančiais iššūkiais, vadovas negali veikti vienas. Jam turi pagelbėti valdžios institucijos. Vietos valdžios parama (laikas, energija, pinigai ir kiti atitinkami ištekliai) turėtų būti pasiekiami nuolat. Tačiau Sebastian, Camburn ir Spillane (2018) teigia, kad didėjantis švietimo įstaigų vadovų darbo krūvis neigiamai veikia ir vadovų

pasitenkinimą darbu. Tuo pat metu motyvaciją gali stiprinti profesiniai iššūkiai, darbdavio pripažinimas ir didėjanti vadovo atsakomybė. Palaikymą gali užtikrinti gera švietimo politika, reikiama pagalba bei geri santykiai su įstaigos bendruomene. Šie veiksniai lemia, kaip efektyviai vadovai gali prisidėti prie įstaigos rezultatų ir mokinių pasiekimų gerinimo. Mestry (2017) aiškindamas, kodėl vadovams sunku susidoroti su daugybe pokyčių teigia, kad tai yra dėl nepakankamo vadovų pasirengimo vadovaujančioms pareigoms arba tiesiog dėl reikiamų įgūdžių ir žinių stokos, trukdančios efektyviai vadovauti švietimo įstaigoms. Šią mintį išplečia Naidoo (2019), teigdamas, kad vadovai gali tapti puikiais lyderiais, jei gaus tinkamus mokymus ir galimybę tobulėti. Švietimo institucijos pabrėžia, kad norint tapti ar būti geru vadovu, svarbu įgyti reikiamą išsilavinimą ir kvalifikaciją.

Apibendrinant, švietimo įstaigos vadovas atlieka kompleksines funkcijas, apimančias strateginį planavimą, ugdymo proceso kokybės užtikrinimą, personalo valdymą, finansų ir turto administravimą bei bendradarbiavimą su bendruomene ir institucijomis. Vadovas ne tik organizuoja švietimo įstaigos veiklą, bet ir skatina mokytojus bei darbuotojus siekti aukščiausių jų veiklos rezultatų, stiprina įstaigos organizacinę kultūrą ir formuoja palankią mokymosi aplinką.

Vis dėlto, šių funkcijų įgyvendinimą apunkina nuolat didėjanti vadovų atsakomybė, švietimo reformos bei išaugę administraciniai reikalavimai. Todėl veiksmingam įstaigos vadovavimui būtinas nuolatinis kompetencijų ugdymas, vietos valdžios ir bendruomenės palaikymas bei gebėjimas prisitaikyti prie vykstančių pokyčių.

1.2. Švietimo įstaigos vadovo veiklos efektyvumo prielaidos

1.2.1 Švietimo įstaigos vadovo poveikis bendruomenei

Švietimo įstaigos vadovo veiklos efektyvumas yra neatsiejamas nuo daugybės veiksnių, kurie formuoja tiek pačios švietimo įstaigos vidaus veiklą, tiek jos santykius su platesne bendruomene. Pagal Mutch (2023) švietimo įstaiga yra svarbi bet kurios bendruomenės dalis. Bėgant metams, įstaiga prisideda prie savo bendruomenių istorijos, tapatybės kūrimo ir socialinės struktūros. Pastatai yra žinomi orientyrai aplinkoje, atliekantys ne tik edukacinę funkciją, bet juose vyksta ir įvairi socialinė, kultūrinė bei sportinė veikla platesnei bendruomenės daliai. Ištikus nelaimei ar esant ekstremaliai situacijai, švietimo įstaiga gali tapti apgyvendinimo ir pagalbos centru arba informacijos centru. Lietuvoje nemažai švietimo įstaigų pastatų yra kolektyvinės apsaugos statiniai (Petkuvienė ir Petkus, 2022). Kiekviena švietimo įstaiga turi savo bendruomenę, kalbant apie švietimo įstaigą, sąvoka bendruomenė gali būti vartojamas dviem aspektais:

1. Bendruomenė, pagal Lietuvos Respublikos švietimo įstatymą (2025), apibrėžiama kaip mokytojai, mokiniai, jų tėvai (globėjai, rūpintojai) ir kiti asmenys, vienijami mokymo santykių ir bendrų švietimo tikslų.
2. Bendruomenė apibūdina švietimo įstaigos vietą platesnėje bendruomenėje, kurią sudaro aplinkiniai rajonai, šalia esančios įstaigos ir vietinės įmonės, patalpos, paslaugos, agentūros ir pan. Mutch (2016).

Švietimo įstaigų vadovai siekia palaikyti gerus santykius su savo bendruomene, bendradarbiauja kartu sprenddami kylančias problemas ir kartu kuria įstaigos gerovę. Salfi (2011) teigimu, dauguma sėkmingų vadovų įtraukia tėvus ir bendruomenę į įstaigos tobulinimo procesą. Latta (2019) teigimu, švietimo organizacijų lyderiai bus sėkmingi tik tiek, kiek jie praktikuoja lyderystės formas, atitinkančias organizacijos kultūrines normas. Mokslininkas siūlo įvertinti įstaigos kultūrinės sąveikos lyderystės ir galios modelį, kurio esmė, kad organizacijos kultūra daro įtaką tam, kokie lyderystės metodai veiks geriausiai priklausomai nuo konkrečios organizacijos aplinkos ir vertybių. Kultūrinės sąveikos lyderystės ir galios modelis siūlomas naudoti, kai:

1. Parinkti lyderystės teoriją, derančią su keliais organizacijos kultūros lygiais;
2. Numatyti, kada galios panaudojimas turės vienijančią, o kada griauančią poveikį įstaigoje;
3. Numatyti galimus veiksmus galinčius sumažinti teigiamą poveikį.

Šią mintį plačiau išplečia Barr, Saltmarsh (2014) teigdami, kad tėvų ir švietimo įstaigos bendradarbiavimas priklauso nuo įstaigos vadovo požiūrio, bendravimo ir vadovavimo praktikos. Tėvai linkę aktyviai dalyvauti įstaigos procesuose ir bendradarbiauti su įstaiga, kurioje vadovas yra prieinamas ir palaiko jų įsitraukimą. Priešingai, kai vadovas yra nelinkęs bendrauti ar tuo nesuinteresuotas, tėvai mažiau linkę įsitraukti į įstaigos veiklą. Tai rodo, kad vadovo požiūris vaidina didelę įtaką tėvų įsitraukimui ir bendradarbiavimui su švietimo įstaiga. Hampden-Thompson ir Galindo (2016) teigimu, puikūs švietimo įstaigos ir šeimos santykiai bei tėvų pasitenkinimas švietimo įstaiga teigiamai veikia mokinių akademinius pasiekimus. Mokslininkų Hampden-Thompson ir Galindo (2016) atliktas tyrimas parodė, kad tėvų pasitenkinimas įstaiga daro teigiamą įtaką mokinių mokymosi rezultatams. Todėl švietimo įstaigų politika, skatinanti geresnius santykius su šeimomis (bendruomene), gali padėti visiems mokiniams pasiekti geresnių ugdymosi rezultatų ir ypač tiems, kurie yra kilę iš mažiau pasiturinčių šeimų. Tejadhammo (2024) pabrėžia, kad bendruomenės įsitraukimas yra esminis veiksnys veiksmingam švietimo įstaigos valdymui, ypač regionuose, kuriuose dėl išteklių stokos, mokytojų trūkumo ir ekonominių sunkumų švietimo pažanga yra sudėtingesnė. Aktyvus bendruomenės dalyvavimas ne tik padeda kompensuoti šiuos trūkumus, bet ir prisideda prie švietimo kokybės gerinimo bei mokinių

mokymosi sąlygų stiprinimo. Šią idėją papildė Valli, Stefanski ir Jacobson (2016), teigdami, kad švietimo įstaigų ir bendruomenės partnerystės ne tik gerina mokinių pasiekimus, bet ir stiprina pačias įstaigas, paversdamos jas svarbiais bendruomenės centrais, kurie remia tiek ugdymo procesą, tiek socialinę aplinką.

1.2.2 Lyderystės reikšmė švietimo įstaigų kultūrai ir klimatui

Lyderystė buvo svarbi tema jau nuo senovės laikų, tačiau per pastaruosius kelis šimtmečius ji tapo pagrindiniu tyrimų objektu socialiniuose moksluose, ypač vadybos ir psichologijos srityse, kur nuolat ieškoma geriausių lyderystės praktikų. Remiantis Liukinevičienės, Antanavičienės (2018) tyrimu, lyderystė yra apibrėžiama kaip nuolat kintanti ir tobulėjanti kompetencija, kurios samprata nuolat evoliucionuoja, nes besikeičianti aplinka ir nauji veiklos iššūkiai skatina įgyti vis naujų įgūdžių. Issah (2018) teigia, kad XXI amžiaus lyderiai prisiima atsakomybę spręsti kylančius iššūkius ir įgyvendinti pokyčius savo organizacijose. Deja, nors švietimo įstaigų reformos vyko daugelį metų, jos dažnai buvo nesėkmingos. Viena iš priežasčių, galėjusių lemti šias reformų nesėkmes, yra lyderių emocinio intelekto trūkumas, kuris yra esminis sprendžiant su reforma susijusius sunkumus. Todėl valdant pokyčių procesą, vis daugiau dėmesio skiriama emociniam intelektui. Lyderystė yra vienas svarbiausių veiksmų, tiesiogiai veikiančių darbuotojų motyvaciją, komandinius santykius ir organizacijos kultūrą, todėl ji atlieka esminį vaidmenį organizacijoje (Northouse, 2016). Naujesniame šaltinyje tas pats autorius lyderystę apibrėžia kaip gebėjimą įkvėpti ir motyvuoti sekėjus, suteikiant jiems reikalingus išteklius bei strategijas, siekiant bendrų tikslų ir efektyviai įgyvendinant institucinius uždavinius (Northouse, 2018). Panašiai Jaques (2017) pabrėžia, kad lyderystė yra lyderio gebėjimas įtakojantis grupę siekiant bendrų tikslų. Chen ir kt. (2018) papildė šią mintį, teigdami, jog organizacijos veikla ir augimas tiesiogiai priklauso nuo jos vadovų turimų savybių. Lyderystė atlieka pagrindinį vaidmenį kuriant įtraukią kultūrą (Torres, 2022), o vizionieriškas ir charizmatiškas lyderis laikomas savotišku „pranašu“ ir „didvyriu“ (Bolman, Deal, 2017), kuris įkvepia ir palengvina integraciją. Be to, Aboramadan ir Dahleez, 2020; Armstrong, 2012 mokslininkų požiūriu, vadovavimo stiliai apibrėžiami kaip būdingi lyderio elgesio modeliai, kuriuos jis taiko vadovaudamas ir motyvuodamas žmonių grupes, o šie modeliai tiesiogiai veikia sekėjų elgesį bei atsako į klausimą - kaip lyderiai vadovauja? Daugiau nei per šimtmetį mokslininkai nuolat tyrinėja lyderystės sampratą ir praktikas, nagrinėdami ją iš įvairių perspektyvų (Rosing, Jungmann, 2015).

Remiantis Dambrauskienės ir Liukinevičienės (2018) straipsniu, mokslininkai pripažįsta, kad lyderystės plėtrai labai svarbus kontekstas. Šį teiginį palaiko ir kiti tyrėjai, tokie kaip: Tian (2016), Kivunja (2015), Heikka ir kt. (2012), Cibulskas ir kt. (2011), Humphreys (2010), jie teigia, kad skirtingas

švietimo įstaigų kontekstas lemia skirtingus lyderystės poreikius ir jos vystymąsi organizacijose. Lietuvos Respublikos švietimo įstatymo (2023) 59 straipsnis pabrėžia švietimo įstaigos vadovo vaidmenį lyderystės srityje, įskaitant:

- Strateginio valdymo vykdymą ir strateginių tikslų įgyvendinimą.
- Mokinių ugdymui palankios aplinkos kūrimą.
- Vadovavimą lyderystės ugdymo kultūrai įstaigoje.
- Darbuotojų profesinio tobulėjimo skatinimą ir įsitraukimą.

Pagal UNESCO (2016), švietimo įstaigų vadovai atlieka tarpininko vaidmenį tarp mokytojų, mokinių, jų tėvų ar globėjų, švietimo sistemos ir visuomenės. Turėdami įtakos švietimo įstaigos klimatui, ypač mokytojams ir mokymo procesui, jie prisideda prie mokinių pasiekimų gerinimo. Vadovai gali motyvuoti mokytojus, skatindami juos diegti naujoves mokymo praktikoje, taip tobulindami mokytojų įgūdžius ir užtikrindami atsakomybę už mokinių mokymąsi. Švietimo įstaigos kultūra ir klimatas turi didelę įtaką įstaigų veiklos efektyvumui. Adams, Olsen ir Ware (2017) atlikti tyrimai patvirtina ir papildo prieš tai buvusį teiginį, kad vadovų ir mokytojų tarpusavio santykiai gali reikšmingai paveikti mokymo(si) praktiką, o vadovų komunikacija su mokytojais apie mokinių poreikius prisideda prie teigiamų pokyčių mokymosi aplinkoje. Tai patvirtina Berkowitz ir kt. (2017). Jų teigimu, švietimo įstaigos klimatas grindžiamas subjektyvia mokinių, darbuotojų, įstaigos vadovų, tėvų ir visos įstaigos bendruomenės patirtimi. Švietimo įstaigos klimatas atspindi įstaigos normas, tikslus, vertybes, tarpasmeninius santykius, mokymo(si) praktikas bei veikiančias organizacines struktūras. Teigiamas įstaigos klimatas siejamas su geresniais mokinių mokymosi rezultatais ir vystymusi bei yra esminis švietimo įstaigos vykstančių procesų tobulinimo komponentas (Maxwell ir kt. (2017, Akman, Y. (2020)).

Lyderiai švietimo įstaigose gali kurti atvirą ir bendradarbiaujančią aplinką, leidžiančią prisitaikyti prie nuolatinių pokyčių ir pasiekti geresnių rezultatų. Efektyvus švietimo įstaigos lyderis yra svarbiausias veiksnys, norint užtikrinti, kad švietimo įstaiga teiktų kokybišką mokymą ir būtų sukurta veiksminga valdymo struktūra bei motyvuojanti visą personalą siekiant bendrų tikslų (Eacott, 2015). Tai papildo Shahid ir Din (2021), kurių atliktas tyrimas parodė, kad bendradarbiavimu pagrįsta ir įstaigos kultūrą ugdanti aplinka ženkliai prisideda prie aukštesnio mokytojų psichologinio saugumo. Tyrėjai pabrėžia, kad švietimo įstaigos administracija turėtų sąmoningai plėtoti bendradarbiavimą ir inovacijas skatinančią įstaigos kultūrą, o ją skleisti rekomenduojama per komandos lyderystės stilių, kuris orientuojasi į mokytojus ir organizacijos tikslų siekimą. Organizacijų lyderių etiškas elgesys vaidina svarbų vaidmenį

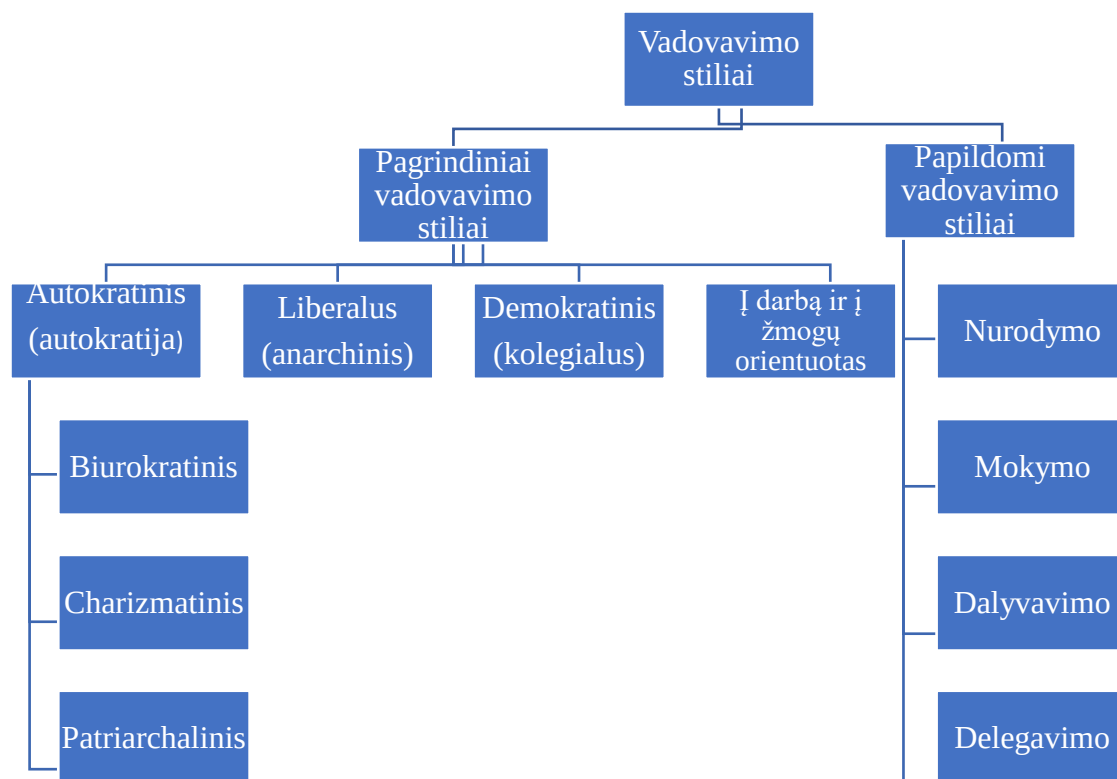
skatinant efektyvesnį darbą, novatoriškas idėjas ir darbuotojų pasitenkinimą darbu (Hsiung, 2012; Haque ir Yamoah, 2021). Šią nuomonę patvirtina ir Wu, Shen, Zhang bei Zheng (2020) atliktas tyrimas, kuris rodo, kad mokytojų pasitenkinimas darbu ir bendradarbiavimas buvo teigiamai susiję su vadovo vadovavimu. Apie tai kalba ir Olsen ir Huang (2019). Šių mokslininkų atliktas tyrimas pabrėžia, kad profesionalios bendruomenės, kuriose mokytojai gali bendradarbiauti ir gauti paramą iš švietimo įstaigų vadovų, yra svarbios pasitenkinimui darbu užtikrinti. Prieš tai buvusį teiginį papildė ir Chkheidze (2023), kuri teigia, kad pagrindinis lyderių uždavinys yra pasirinkti ir taikyti efektyviausią lyderystės metodą, siekiant užtikrinti aukštą mokymosi lygį mokiniams ir motyvuoti darbuotojus siekti gerų savo veiklos rezultatų. Tai patvirtina ir papildė Bickmore ir Dowell (2018) teigdami, kad nepalankus vadovo taikomas įstaigai vadovavimo stilius gali trukdyti mokytojams siekti bendrų tikslų.

Wuletu, Hussein ir Bareke (2024) teigia, kad kiekviena švietimo įstaiga turi savitą kultūrą ir klimatą, o švietimo įstaigų vadovų vaidmuo yra svarbiausias, kuriant teigiamą įstaigos klimatą. Ne vienas mokslininkas : Burkhauser (2017), Jones ir Watson (2017) ; Bickmore ir Dowell (2018), pabrėžia, kad mokytojų sprendimai palikti švietimo įstaigą gali stipriai paveikti jų darbo sąlygų suvokimą, o šias sąlygas, mokytojų nuomonę, būtent ir labiausiai formuoja jų įstaigų vadovai. Papildydami šią išvalgą, Gray, Wilcox ir Nordstokke (2017) teigia, kad mokytojų psichinė sveikata ir gerovė taip pat gali būti susieta su teigiamu įstaigos klimatu, o tai yra esminiai veiksniai, prisidedantys prie mokytojų atsparumo ir siekio toliau dirbti pagal profesiją. Švietimo institucijos, siekiančios tobulinti mokymo kokybę, turėtų atkreipti dėmesį į tai, kaip glaudžiai susijęs mokytojo darbas su jo aplinka, nes švietimo įstaigų aplinka gali paskatinti mokytojus pasiekti aukščiausią savo darbo potencialą, o kartais ir kliudyti jiems tai padaryti (Kraft , Falken, 2020).

Torres (2022) teigimu švietimo įstaigos, kaip organizacijos, labai skiriasi nuo verslo struktūrų, todėl įprasti organizacinės kultūros modeliai, taikomi versle joms ne visada tinka. Taigi, kad tiesiogiai integruoti verslo modelius yra svarbu ieškoti alternatyvių būdų, atsižvelgiant į švietimo įstaigų specifiką, nes organizacinė kultūra yra sudėtinga ir daugiasluoksnė.

Vadovavimas ir valdymas yra dvi svarbios funkcijos bet kurioje organizacijoje, abi prisidedančios prie organizacijos sėkmės. Nors šie terminai dažnai vartojami kaip sinonimai, vis dėlto diskusijos apie tai, ar jie iš tikrųjų reiškia tą patį, tęsiasi jau daugelį metų. Nors lyderio ir vadovo atsakomybės kartais gali sutapti, tarp šių dviejų sąvokų egzistuoja esminiai skirtumai (Jahan, 2023). Remiantis Visuotinės

lietuvių enciklopedijos straipsniu (*Vadovavimo stiliai*), yra skiriami 4 pagrindiniai ir 4 papildomi vadovavimo stiliai, išvardinti schemeje 2 pav.



2 pav. Vadovavimo stiliai (pagal (Jonuškienė, 2019))

Švietimo įstaigų vadovavimas laikomas ypatinga ir išskirtine veikla, kadangi įstaigų vadovai prisiima didesnę atsakomybę nei mokytojai. Dėl šios priežasties jie dažnai dirba ilgiau, tačiau už tai gauna mažai papildomo atlygio ar kitų apčiuopiamų paskatų (OECD, 2020; UNESCO, 2018). Vadovavimas švietimo įstaigoje tai pat yra būtinas siekiant skatinti inovacijas, bendradarbiavimą ir pokyčius. Skirtingai nei valdymas, kuris daugiausiai orientuojasi į procesų kontrolę ir efektyvų išteklių valdymą (McMahon, 2010), vadovavimas įkvepia ir motyvuoja darbuotojus bei mokinius siekti bendrų tikslų, kuriant stiprią organizacijos kultūrą (Wheatley, 2006).

O TALIS (2013) duomenų analizė atskleidė, kad vadovų įsitraukimas į profesinio tobulėjimo veiklas, tokias kaip profesinių tinklų kūrimas, mentorystė ar moksliniai tyrimai, yra glaudžiai susijęs su jų gebėjimu vykdyti mokymui ir ugdymui orientuotą lyderystę. Kuo daugiau vadovai dalyvauja tokiose veiklose, tuo dažniau jie praktikoje taiko metodus, skatinančius ugdymo kokybę (Nedzinskaitė-Maciūnienė, Stasiūnaitienė, Česnavičienė, 2024). Tačiau Lietuvoje apie 35 proc. švietimo įstaigų vadovų

nera dalyvavę lyderystės mokymuose, tuo tarpu EBPO šalyse šis rodiklis neviršija 20 proc. (TALIS, 2018).

2020 metų Švietimo įstatymo redakcijoje buvo atsižvelgta į lyderystės svarbą, suteikiant švietimo įstaigų vadovams daugiau atsakomybės už švietimo kaitos inicijavimą ir valdymą. Įstatymo 59 straipsnis, kuris anksčiau buvo orientuotas tik į administracines funkcijas, dabar pabrėžia lyderystės aspektus, skatindamas vadovus aktyviau dalyvauti ugdymo kokybės gerinimo procese ir pokyčių įgyvendinime. Tai leidžia švietimo įstaigų vadovams tapti ne tik administratoriais, bet ir aktyviais švietimo lyderiais, kurie atsakingi už švietimo procesų pokyčius, mokytojų ir mokinių pasiekimus, taip prisidedant prie švietimo sistemos pažangos (Lietuvos Respublikos švietimo, mokslo ir sporto ministras, 2020). Pasak Wheatley (2006), efektyviam lyderiui būdingos šios savybės:

- Gebėjimas perteikti stiprią viziją.
- Motyvacija skatinti žmones sunkiai dirbti siekiant tikslų ir pasiekti rezultatus.
- Lyderis dalijasi su savo grupe bendru tikslu ar idėja, kuri suteikia grupei tapatybę ir skatina visus narius veikti.
- Gebėjimas įgyvendinti planus ir padėti įgyvendinti pokyčius.

Remiantis Wheatley (2006), lyderis motyvuoja savo sekėjus taip, kad net jei grupės, iš pirmo žvilgsnio, atrodo neturinčios lyderio, jos vis tiek yra efektyvios, vedamos įsitikinimų ir bendro tikslo. Lyderis nesiekia tiesiogiai kontroliuoti kitų dalyvių veiksmų. Kai per daug akcentuojama hierarchija, griežtai nustatyti vaidmenys ir kontrolės metodai, žmonės gali prarasti savo gebėjimus ir produktyvumą, sukeldami daugiau chaoso organizacijoje. Parveen, Tran, Kumar ir Shah (2022) teigia, kad švietimo įstaigų vadovai turėtų išmintingai integruoti vadovavimo stilius, atsižvelgdami į konkrečias jų įstaigų aplinkybes (kontekstai ir veiksniai, kurie gali įtakoti, kaip ir kodėl tam tikras lyderystės stilius turėtų būti pritaikytas). Benoliel, Berkovich (2020) teigimu, švietimo įtaigos yra sudėtingos ir netobulos organizacijos, todėl jų vadovai negali visiškai išvengti nesėkmių. Gebėjimas mokytis iš nesėkmių yra labai svarbus bendram mokytojų, kaip individų, jų kolektyvo ir įtaigos veiksmingumui. Dukynaitė (2015) teigia, kad lyderystė tiesiogiai susijusi su organizacijos tikslais, nes lyderis kartu su savo sekėjais siekia naujų pasiekimų arba keičia pasenusias profesines, moralines ar technologines praktikas. Jei asmuo yra kūrybingas ir atviras naujovėms, tačiau neturi sekėjų, jis negali būti laikomas organizacijos lyderiu.

Susidomėjimas švietimo lyderystės modeliais nuolat auga. Dažniausiai tiriami modeliai yra: paskirstytoji lyderystė, mokomoji lyderystė, mokytojų lyderystė ir transformacinė lyderystė. Vis daugiau dėmesio skiriama lyderių poveikiui įstaigos sąlygoms bei mokinių pasiekimams, o kiekybiniai tyrimai šia tema pastarąjį dešimtmetį žymiai išaugo (Gumus, Bellibas, Esen, & Gumus, 2018). Tyrimai rodo, kad mokyklų vadovų vadovavimo stiliai daro reikšmingą įtaką mokytojų pasitenkinimui darbu (Cansoy, 2019). Atlikti tyrimai (Avcı, 2016; Özgenel & Karsantik, 2020; Zhao, Zhang, & Li, 2020) parodė, kad yra reikšmingas ryšys tarp švietimo įstaigos vadovo lyderystės stilių ir mokytojų darbo rezultatų. Papildydamas šią įžvalgą, Cansoy (2019) pabrėžia, kad transformacinis lyderystės stilius turi stipriausią teigiamą poveikį mokytojų darbo pasitenkinimui, palyginti su kitais vadovavimo stiliais. Sun ir Wang (2016), taip pat Purwanto ir Sulaiman (2023) bei Masduki (2024) atlikti tyrimai patvirtina prieš tai buvusį teiginį, kad transformacinė lyderystė teigiamai veikia mokytojų pasitenkinimą darbu, tiek tiesiogiai, tiek netiesiogiai, per jų darbo suvokimą, ir jį papildo, teiginiu, kad transakcinė lyderystė neturi reikšmingos įtakos mokytojų pasitenkinimui darbu. Transformacinės lyderystės tyrimai (Lan, Chang, Ma, Zhang, & Chuang, 2019) parodė, kad skatinant mokytojus teigiamais atsakymais, įkvepiančiomis kalbomis ir komplimentais, galima užtikrinti jų pasitenkinimą darbu ir bendravimu su kolegomis. Be to, mokytojų elgesio ugdymas prisideda prie moralės ir autoriteto kūrimo, o tiesioginis įstaigos valdymas leidžia mokytojams jaustis sėkmingais savo švietimo įstaigoje. Taip pat autoriai Litz, Scott (2017) teigia, kad pasauliniu mastu švietimo įstaigos susiduria su vis didesniu spaudimu įgyvendinant pokyčius. Mokslinėje literatūroje nurodoma, jog transformacinė lyderystė yra susijusi su didesniu švietimo įstaigų vadovų veiksmingumu, diegiant reformas. Hambali, Idris (2020) atliktame tyrime nustatyta, kad transformacinė lyderystė neturėjo tiesioginės įtakos įstaigos veiklos kokybei užtikrinti. Įstaigos organizacinė kultūra buvo įvardinta, kaip svarbus veiksnys, turintis įtakos tiek organizacijos veiklos rezultatams, tiek kokybės užtikrinimui.

Apibendrinant, lyderystė, nors buvo svarbi jau nuo senovės, tapo pagrindiniu tyrimų objektu socialiniuose moksluose, ypač vadybos ir psichologijos srityse. Ji nuolat yra besikeičianti, reaguodama į kintančią aplinką ir kylančius naujus iššūkius, o jos praktikos tiesiogiai veikia organizacijos kultūrą ir darbuotojų motyvaciją. Lyderystė laikoma esminiu veiksnium organizacijos sėkmei, ypač švietimo įstaigose, kur vadovų stilius turi įtakos inovacijoms ir pokyčiams. Švietimo įstaigų vadovai prisiima didelę atsakomybę, nes jų lyderystė yra svarbi ne tik administravimo, bet ir ugdymo procesų tobulinimo srityse.

1.3 Švietimo paslaugų kokybės užtikrinimas švietimo įstaigoje

1.3.1. Kokybės samprata

Kokybės samprata yra plati ir įvairialypė. Lotynų kalboje šis žodis (*qualitas*) reiškia „savybę“. Pagal Dabartinės lietuvių kalbos žodyną, kokybė apibrėžiama kaip prekės ar paslaugos savybės, tenkinančios nustatytus reikalavimus (Keinys, 2021). Pagal Ahmed, Baloch ir Karim (2023) nuomonę, kokybiško švietimo užtikrinimas yra pagrindinė problema beveik visose pasaulio šalyse. Prieš tai buvusią mintį papildė Ciarko (2022) teigdamas, kad švietimo paslaugų kokybė yra svarbiausias veiksnys, darantis ilgalaikį poveikį valstybės išsivystymo lygiui, ekonomikai ir aplinkai. Ji formuoja žmogiškąjį kapitalą ir skatina ekonominę plėtrą. Todėl siekiant gerinti švietimo kokybę, būtina aiškiai identifikuoti ir išmatuoti pagrindinius ją lemiančius veiksnius. Vu (2023) pabrėžia, kad švietimo kokybės vertinimas neretai tampa subjektyvus ir nepagrįstas – kokybė dažnai tapatinama tik su egzaminų ar testų rezultatais ir vertinama be aiškių kriterijų. Todėl būtina tiksliai apibrėžti švietimo kokybės sąvoką, nustatyti objektyvius jos vertinimo kriterijus ir ieškoti veiksmingų sprendimų jai gerinti. Remiantis skirtingų mokslininkų pateiktais kokybės apibrėžimais (Ruževičius, 2007; Nezhad, 2014; Kavosi, Rahimi Qanbari, Haidari, Bahmaei, 2014; Dulaimi, 2016; Kinesti, 2019), galima teigti, kad kokybės sąvoka dažnai suprantama kaip gebėjimas atitikti nustatytus standartus, nuolatinius tobulėjimus bei efektyvius kainos ir kokybės santykio valdymus. Tačiau švietimo sektoriuje kokybės samprata yra kur kas platesnė ir apima ne tik mokinių akademinius pasiekimus, bet ir daugelį kitų veiksnių: saugumą, mokymosi aplinkas, socialinę ir emocinę gerovę ir kt. Remiantis Želviu (2014), norint pasiekti bendrą ugdymo kokybę, turi būti pasiekta bendra jo atskirų sudedamųjų elementų (žr. 3 pav.) kokybė.



3 pav. Bendrą ugdymo kokybę lemiantys elementai (pagal Želvys, 2014)

Madani (2018) teigia, kad švietimo kokybę atspindi įvairūs rodikliai, tokie kaip valstybės investicijos į švietimą, mokinių ir mokytojų santykis, mokytojų kvalifikacija, testų rezultatai bei švietimo įstaigoje praleidžiamas mokinių laikas. Šią mintį papildo Želvys, Dukynaitė, Stumbrienė, ir Jakaitienė (2021), jie švietimo kokybės sąvoką dėl jos platumo apibūdina ne tiesiogiai švietimo kokybę, bet ją konvertuoja į švietimo efektyvumą, kurį anot mokslininko galima išmatuoti, pasirinkus kiekybinius rodiklius, kurie atspindėtų ne tik mokinių pasiekimus, bet ir pasiektą socialinio teisingumo lygį. Taip pat svarbu įvertinti ir tai, su kokiais ištekliais šie rodikliai buvo pasiekti, t. y. švietimo sistemos našumą.

1.3.2. Švietimo įstaigos veiklos kokybė ir jos užtikrinimas

Nepaisant kokybiško švietimo reikšmės, daugumoje šalių įtakos turi įvairūs socialiniai, ekonominiai ir instituciniai veiksniai. Kaip nurodo Gurova (2019) per pastaruosius dešimtmečius švietimo kokybė tapo vis svarbesnė, nes ji laikoma pagrindiniu veiksniu, skatinančiu informacinės visuomenės augimą ir auganti tarptautinį konkurencingumą. Dėl šios tendencijos švietimo kokybės užtikrinimas, jo vertinimo sistemos sparčiai tobulėjo ir dabar atlieka reikšmingą vaidmenį nacionalinėje švietimo valdymo sistemoje. Kaip papildomai pažymi Graževičienė ir Skačkauskienė (2021), švietimo paslaugos nuolat keičiasi, tačiau kokybė visada išlieka pagrindiniu ir svarbiausiu švietimo paslaugų bruožu tiek paslaugų teikėjams, tiek gavėjams. Švietimo įstaigos veiklos kokybė yra neatsiejama nuo bendros švietimo kokybės sampratos, nes ji tiesiogiai veikia švietimo įstaigos gebėjimą efektyviai vykdyti savo funkcijas ir atliepti visuomenės bei suinteresuotų šalių (ugdytinių, jų tėvų-globėjų, pedagogų, kitų specialistų, įstaigų vadovų) lūkesčius. Taip pat, kaip pažymi Nacionalinė švietimo agentūra (2023), švietimo įstaigos veiklos kokybė yra esminis veiksnys šiuolaikinėje švietimo sistemoje, nes ji tiesiogiai veikia ne tik mokymo(si) procesų rezultatus, taip pat apima platesnį švietimo įstaigos bendruomenės kontekstą:

- aukštos kokybės švietimas skatina ugdytinių akademinę pažangą, formuoja jų socialinius bei emocinius įgūdžius,
- stiprina švietimo įstaigos aplinkos saugumą ir įtrauktį,
- prisideda prie bendro švietimo įstaigos ir klimato gerinimo.

Pagal Ahmed, Baloch ir Karim (2023) atliktą tyrimą, nustatytas ryšys tarp kokybiško išsilavinimo ir mokytojų kvalifikacijos, jų profesinės patirties, taikomų mokymo metodų, motyvacijos, dalyko turinio žinių. Tai rodo, kad švietimo įstaigų kokybė priklauso nuo profesionalių ir motyvuotų mokytojų indėlio,

o jų trūkumas neigiamai veikia mokinių išsilavinimo kokybę. Dėl to rekomenduojama į švietimo įstaigas kviešti aukštos kvalifikacijos mokytojus, siekiant pagerinti ugdymo kokybę. Mokytojai bei švietimo pagalbos specialistai skatinami nuosekliai kelti savo kvalifikacinę kategoriją. Lietuvoje 99,4 proc. bendrojo ugdymo mokytojų dalyvauja pedagogų kvalifikacijos tobulinimo (PKT) veiklose (TALIS, 2018). Pagal Lietuvos Respublikos švietimo įstatymo 2022 m. sausio 1 d. redakciją yra numatyta, kad mokytojui suteikta galimybė dalyvauti PKT veiklose ne mažiau kaip 5 dienas (40 kalendorinių valandų) per metus. Aukštesnė kvalifikacinė kategorija lemia pedagogo gaunamą didesnę darbo užmokestį. Tačiau, kaip pažymi Valstybės kontrolė (2016), jų atliktos audito analizės metu nustatyta, kad pedagogų kvalifikacijos tobulinimo sistema veikia nepakankamai efektyviai, nėra nuoseklios kvalifikacijos tobulinimo programos, o jos struktūra vis dar nėra galutinai sukurta.

Švietimo įstaigos pasirinkimą lemia įvairūs veiksniai, tarp kurių svarbiausi – jos vieta, kokybė ir kitos savybės (He & Giuliano, 2018). Praplėsdami šią mintį Johnes, Portela ir Thanassoulis (2017) teigia, kad daugelyje pasaulio šalių švietimas bent iš dalies yra finansuojamas iš valstybinių lėšų, tačiau vyriausybės nuolat susiduria su finansiniais iššūkiais, todėl būtina užtikrinti švietimo paslaugų efektyvumą, tai yra pasiekti gerų rezultatų (pvz.: egzaminų, testų rezultatų arba pridėtinės vertės), pasitelkiant kuo mažiau išteklių – tiek finansinių, tiek žmogiškųjų. Be to Cankaya, Kutlu ir Cebeci (2015) pabrėžia, kad švietimas yra viena pagrindinių žmogaus teisių, todėl visos Europos Sąjungos valstybės narės pripažįsta būtinybę gerinti švietimo kokybę ir užtikrinti mokymosi prieinamumą visuose gyvenimo etapuose. Mokymosi visą gyvenimą skatinimas tapo esminiu ES švietimo strategijos prioritetu. Pagal Nacionalinę švietimo agentūrą (2022), Lietuvos švietimo įstaigų tinklas buvo optimizuojamas etapais nuo 1999 metų, kad būtų užtikrinta aukšta švietimo kokybė ir prieinamumas įvairiose vietovėse ir regionuose. Kauko, Varjo ir Pitkänen (2021) teigia, kad naujajame tūkstantmetyje švietimo kokybė tapo viena iš svarbiausių pasaulinių diskusijų temų. Siekiant palaikyti ir gerinti švietimo kokybę, vis labiau įsitvirtina testais grįsti atskaitymo modeliai bei didėjantis nacionalinių duomenų rinkimas. Tačiau Suomijos švietimo sistema išsiskiria, nes eina priešinga kryptimi – joje nėra griežtų, iš viršaus į apačią vykdomų kokybės kontrolės mechanizmų.

Panašiai ir Želvys (2020) išskiria pagrindines švietimo kokybės vertinimo kategorijas:

- Ugdytinių pasiekimai vertinami pagal nacionalinių ir tarptautinių testų (pvz., PISA, TIMSS, PIRLS) rezultatus, taip pat pagal egzaminų ir kontrolinių darbų balus bei jų pažangą per tam tikrą laikotarpį, kas suteikia informaciją apie pasiektus rezultatus.

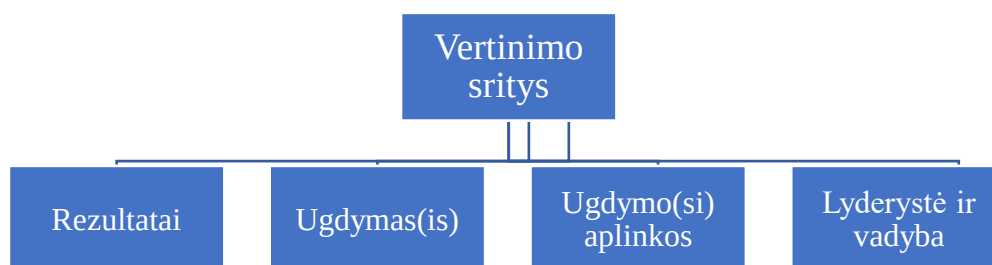
- Mokymo(si) procesų vertinimas apima įvairių mokymo metodų taikymą, mokinių įsitraukimą į pamokas ir gebėjimą atsižvelgti į kiekvieno mokinio individualius poreikius.
- Vertinama mokytojų kvalifikacija, dalyvavimas kvalifikacijos kėlimo programose ir švietimo pagalbos specialistų paslaugų prieinamumas.
- Mokymosi aplinka: svarbūs veiksniai, tokie kaip švietimo įstaigos infrastruktūra, socialinis mikroklimatas, saugumas, patyčių prevencija ir bendruomenės įsitraukimas į mokyklos gyvenimą. Kai kurios švietimo įstaigos tai apibrėžia kaip įtaigos kultūrą.
- Įtraukusis ugdymas: nagrinėjama mokinių, turinčių specialiųjų ugdymosi poreikių, integracija ir prieinamumas ugdymo programoms.
- Švietimo vadyba ir organizavimas: pabrėžiama įstaigos vadovų lyderystė, veiklos įsivertinimas ir strateginis planavimas.
- Vertinant švietimo prieinamumą ir lygias galimybes ugdyme, siekiama užtikrinti, kad visi mokiniai turėtų vienodas galimybes mokytis, nepriklausomai nuo jų socialinio ar ekonominio statuso.

Šie rodikliai ne tik leidžia įvertinti švietimo kokybę, bet ir padeda identifikuoti sritis, kuriose būtini pokyčiai arba papildomi ištekliai, atsižvelgiant į nacionalinį ir tarptautinį kontekstą (Želvys, 2020; Švietimo tikslų transformacija, 2019).

Siekiant išvengti nesusipratimų ir užtikrinti bendrą susitarimą dėl švietimo kokybės, būtina ją vertinti pagal tai, kaip efektyviai pasiekiami nustatyti tikslai. Remiantis Afriadi ir kt. (2023), švietimo įstaigose vykdomas vidinis kokybės užtikrinimas yra būtinas siekiant atitikti nacionalinius švietimo standartus ir įgyvendinti šalies švietimo tikslus. Tam svarbu ne tik mokymo ir mokymosi procesai bei mokymo programos, bet ir tinkamos švietimo įstaigos patalpų, užtikrinančių iškeltų švietimo tikslų ir standartų įgyvendinimą. Remiantis Lietuvos Respublikos švietimo ir mokslo ministro (2016). Įsakymu dėl mokyklos, įgyvendinančios bendrojo ugdymo programas, veiklos kokybės įsivertinimo metodikos patvirtinimo (Nr. V-267) švietimo įstaigos veiklos kokybės įsivertinimą inicijuoja įstaigos vadovas. Švietimo įstaigos veiklos kokybės įsivertinimas yra įstaigos vadybinio ciklo dalis. Gali būti atliekamas platusis (arba visuminis) arba teminis įsivertinimas. Vadovas, pavaduotojas (-ai) ugdymui (skyrių vedėjas (-ai)), mokytojai veikia kartu tardamiesi su mokiniais, jų tėvais (globėjais, rūpintojais) dėl

mokinių siektinų vertybių, jų pažangos ir pasiekimų gerinimo, kuriant pasitikėjimo ir pagarbos vieni kitiems atmosferą.

Įsivertinimo modelį sudaro keturios vertinimo sritys, pateiktos 4 pav. ir susijusios priežastiniais ryšiais: rezultatai, ugdymas(is) ir mokinių patirtys, ugdymo(si) aplinkos, lyderystė ir vadyba. Kaip atskira sritis neišskirta švietimo įstaigos kultūra, jos aspektai aprašyti rezultatus lemiančiose srityse.



4 pav. Vertinimo sritys (pagal Lietuvos Respublikos švietimo ir mokslo ministras. (2016). Įsakymas dėl mokyklos, įgyvendinančios bendrojo ugdymo programas, veiklos kokybės įsivertinimo metodikos patvirtinimo (Nr. V-267). TAR, 2016-03-23, Nr. 5402)

Kiekvienoje srityje išskirtos temos, apibrėžiančios įstaigos veiklos kokybės kryptis, ir rodikliai, nusakantys įstaigos kokybės rezultatą. Kiekvienam rodikliui paaiškinti pateikiami raktiniai žodžiai, lakoniškai apibūdinantys esminius rodikliui priskirtų įstaigos veiklos aspektų kokybės kriterijus.

- Rezultatų sritis yra laikoma svarbiausiu švietimo įstaigos veiklos kokybės požymiu. Vertinant šią sritį, siekiama išsiaiškinti, kas pasiekama ugdant kiekvieną mokinį ir kokie yra apibendrinti įstaigos veiklos rezultatai, taip pat suvokti rezultatų kaitą – mokinio ir įstaigos pasiektą pažangą.
- Ugdymas(is) ir mokinių patirtys lemia ugdymo rezultatus dviem ugdymo proceso aspektais: formaliuoju ugdymu ir visu mokykliniu gyvenimu. Vertinant šią sritį, siekiama išsiaiškinti, kaip planuojamas ir organizuojamas ugdymas ir ką švietimo įstaigoje patiria mokiniai.
 - Ugdymo(si) aplinkos akcentuoja fizinių ir virtualių mokymosi aplinkų reikšmę ugdymui. Vertinant šią sritį, pabrėžiamas aplinkų kūrimo ir ugdymo ryšys, ugdymo proceso dalyvių įtraukimas į erdvių kūrimo procesą.
 - Lyderystė ir vadyba akcentuoja, kiek nuosekliai ir darniai veikia visa įstaigos bendruomenė, siekdama mokinių mokymosi pažangos ir pasiekimų ir asmenybės pažangos. Vertinamas įstaigos bendruomenės gebėjimas susitarti dėl veiklos perspektyvos, kokiomis

nuostatomis grindžiama bet kuri vykstanti veikla, kaip siekiama asmeninio profesinio meistriškumo.

Plačiau veiklos kokybės įsivertinimą ugdymo įstaigoje nagrinėja bei papildo ir naujausi moksliniai tyrimai pvz., Pažangos sampratos mokyklose tyrimo ataskaita (2020), kurioje teigiama, kad švietimo įstaigų veiklos įsivertinimas, kuris Lietuvoje jau vykdomas antrą dešimtmetį, yra labai svarbi švietimo kokybės gerinimo prielaida, padedanti nustatyti stipriąsias ir silpnąsias (tobulintinas) švietimo įstaigos sritis, kurios padeda įvardinti prioritetus ir kryptingiau planuoti veiklą, o viešai skelbiamos pažangos ataskaitos padeda susidaryti aiškesnį vaizdą apie švietimo įstaigos pažangą, didina švietimo įstaigų savarankiškumą ir atsakomybę už savo veiklą.

Švietimo įstaigų įsivertinimo ir pažangos ataskaitos taip pat padeda atlikti ir tris pagrindines funkcijas:

1. Veiklos gerinimo priemonė;
2. Kontrolės įrankis;
3. Viešinimo įrankis, sudarantis galimybę švietimo įstaigoms pasidalinti rezultatais ir susipažinti su kitų švietimo įstaigų gerosiomis patirtimis (Lietuvos nacionalinė švietimo agentūra, 2021).

Remiantis Eurydice (2024), švietimo politika Lietuvoje formuojama strateginiais dokumentais, įstatymais ir juos įgyvendinančiais teisės aktais, kuriuos priima Lietuvos Respublikos Seimas, Vyriausybė, Švietimo, mokslo ir sporto ministerija bei kitos atsakingos institucijos. Tokia struktūra leidžia užtikrinti nuoseklų ir efektyvų švietimo sistemos valdymą. Šioje ataskaitoje tai pat teigiama, kad kokybės užtikrinimas yra esminė Lietuvos švietimo sistemos dalis, apimanti stebėseną, vertinimą ir švietimo įstaigų atskaitymo mechanizmus, kurie padeda nustatyti švietimo problemas, vertinti sistemos veiksmingumą ir ieškoti inovatyvių sprendimų švietimo kokybei gerinti. Dudok (2019) pabrėžia, kad ugdymo turinio reglamentavimas yra viena iš pagrindinių švietimo valdymo priemonių. Kiekviena šalis, taip pat ir Lietuva, turi savo švietimo teisės aktus ir centralizuotai parengtas mokymo programas ar standartus, kurie aiškiai nustato ugdymo turinio kryptį ir kokybę.

Lietuvoje šiuos aspektus reglamentuoja Lietuvos Respublikos Švietimo įstatymo (2023) 37 straipsnis, kuris teigia, kad:

1. Švietimo kokybę užtikrina švietimo teikėjas (švietimo įstaiga) ir institucija, įgyvendinanti savininko teises (dalyvių susirinkimas). Formaliojo švietimo kokybę pilnai užtikrina valstybė, o neformaliojo tik iš dalies.
2. Švietimo programos kokybės tobulinimą gali inicijuoti fiziniai ir juridiniai asmenys, kreipdamiesi į švietimo valdymo subjektus.
3. Švietimo kokybės sampratą yra kuriama visuomenės, švietimo dalyvių ir valdymo subjektų, kurie inicijuoja švietimo tikslų svarstymus, teikia pagrįstus įrodymus ir priima strateginius sprendimus.
4. Švietimo kokybės gerinimui vykdoma stebėseną, tyrimai, švietimo įstaigų įsivertinimas, išorinis vertinimas (dualistinis švietimo kokybės užtikrinimo modelis), atestacija, mokymosi pasiekimų vertinimas, o švietimo įstaigų vadovai teikia metų savo veiklos ataskaitą.
5. Švietimo įstaigos taryba pasirenka veiklos įsivertinimo sritį ir metodiką, analizuoja rezultatus ir priima sprendimus dėl įstaigos veiklos tobulinimo.
6. Švietimo įstaigų (išskyrus aukštąsias ir profesinio mokymo įstaigas) išorinis vertinimas atliekamas periodiškai. Jį inicijuoja įstaigos savininko teises įgyvendinanti institucija, savivaldybės institucija arba savininkas (dalyvių susirinkimas). Neformaliojo švietimo įstaigų vertinimo tvarką nustato švietimo ir mokslo ministras.

Formaliojo švietimo sistemos pagrindiniai principai yra: visuotinumą (sisteminis ir kompleksiškas švietimo kokybės užtikrinimas visose švietimo įstaigose), pažangumą (nuolatinis švietimo kokybės gerinimas atsižvelgiant į šiuolaikines tendencijas ir inovacijas), nuoseklumą (veiksmų tęstinumas ir ilgalaikiai tikslai) (Lietuvos Respublikos švietimo ir mokslo ministerija, 2008).

Apibendrinant matome, kad švietimo kokybė yra daugiakomponentė sąvoka, kuri apima tiek įvairius sisteminius rodiklius, tiek individualių švietimo įstaigų veiklą. Švietimo įstaigų veiklos kokybės užtikrinimas yra svarbus veiksnys, siekiant pagerinti mokymosi procesą ir užtikrinti bendrą aukštą švietimo sistemos lygį.

2. VADOVO VAIDMUO UŽTIKRINANT ŠVIETIMO ĮSTAIGOS VEIKLOS KOKYBĘ ATVEJO TYRIMO METODOLOGIJA

2.1. Tyrimo metodologija ir organizavimas

Siekiant išanalizuoti vadovo vaidmenį užtikrinant švietimo įstaigos veiklos kokybę, buvo atliktas kiekybinis tyrimas vienoje Kauno miesto švietimo įstaigoje (bendrojo ugdymo). Organizuojant tyrimą buvo siekiama įvertinti švietimo įstaigos vadovo ir kitų įstaigos bendruomenės narių (mokytojų, mokinių ir jų tėvų/globėjų) bendradarbiavimo svarbą, siekiant užtikrinti švietimo įstaigos veiklos kokybę. Tyrimo modelį sudarė du pagrindiniai konstruktai (žr. 5 pav.).



5 pav. Tyrimo modelio konstruktai

Vadovo lyderystės konstruktas apima vadovo lyderystės strategijas, komunikaciją ir bendradarbiavimą su personalu (pvz., komandos formavimą, komunikaciją) ir inovacijų diegimą ir sprendimų priėmimą (pvz., strateginių pokyčių inicijavimas, inovacijų diegimas ir pan.).

Švietimo įstaigos veiklos kokybės konstruktas siejasi su veiklos kokybės užtikrinimo mechanizmais (pvz. įstaigos įsivertinimas), bendruomenės įsitraukimą (tėvų, mokinių, mokytojų

pagalba švietimo įstaigos veikloje) ir mokytojų profesionalumo ugdymą (kaip mokytojai kelia kvalifikaciją, siekia profesinio tobulėjimo).

Šie konstruktai leidžia tyrimui įvertinti, kaip švietimo įstaigos vadovas organizuoja įstaigos veiklos kokybės užtikrinimą, kokius sprendimus priima tam ir kaip jis skatina aukštos kokybės ugdymo(si) procesą bei įstaigos funkcionalumą. Atliktu tyrimu taip pat siekta atskleisti, kokie švietimo įstaigos vadovo pasirinkimai (pvz., lyderystės strategijos, santykiai su personalu bei sėkmingos įstaigos kultūros diegimas ir reikšmingi veiksniai) lemia įstaigos veiklos kokybę. Be to, tyrimas padėjo išanalizuoti, kaip švietimo įstaigos vadovo sprendimai įtakoja mokytojų motyvaciją, bei pasitenkinimą darbu ir bendrą įstaigos veiklos efektyvumą.

Tyrimo metodika. Remiantis Bitino (2013) pastebėjimais, kiekybinio tyrimo metodas dažnai naudojamas Vakarų šalių edukologiniuose tyrimuose, kai yra taikomi patikimi ir validūs diagnostikos įrankiai arba kai tyrėjas juos sumodeliuoja pats. Atsižvelgiant į tai, kad tyrimo tikslas buvo įvertinti vadovo sprendimų poveikį konkrečios Kauno miesto švietimo įstaigos veiklos kokybei, kiekybinis metodas buvo pasirinktas dėl jo objektyvumo ir galimybės gauti statistiškai pagrįstus duomenis.

Kadangi švietimo įstaigos veiklos kokybė apima objektyviai išmatuojamus aspektus, tokius kaip lyderystės strategijos, bendradarbiavimas su personalu, mokytojų pasitenkinimas darbu, organizacijos procesų efektyvumas bei mokytojų kompetencijos, kvalifikacija ir kt., kiekybinis tyrimo metodas suteikia galimybę šiuos aspektus analizuoti remiantis gautais skaitiniais duomenimis. Gauti tyrimo rezultatai bus pagrįsti gautais švietimo įstaigos rodikliais, kurie leidžia objektyviai įvertinti, koks vadovo vaidmuo efektyviausias, siekiant užtikrinti įstaigos veiklos kokybę (Bilevičienė, Jonušauskas, 2011).

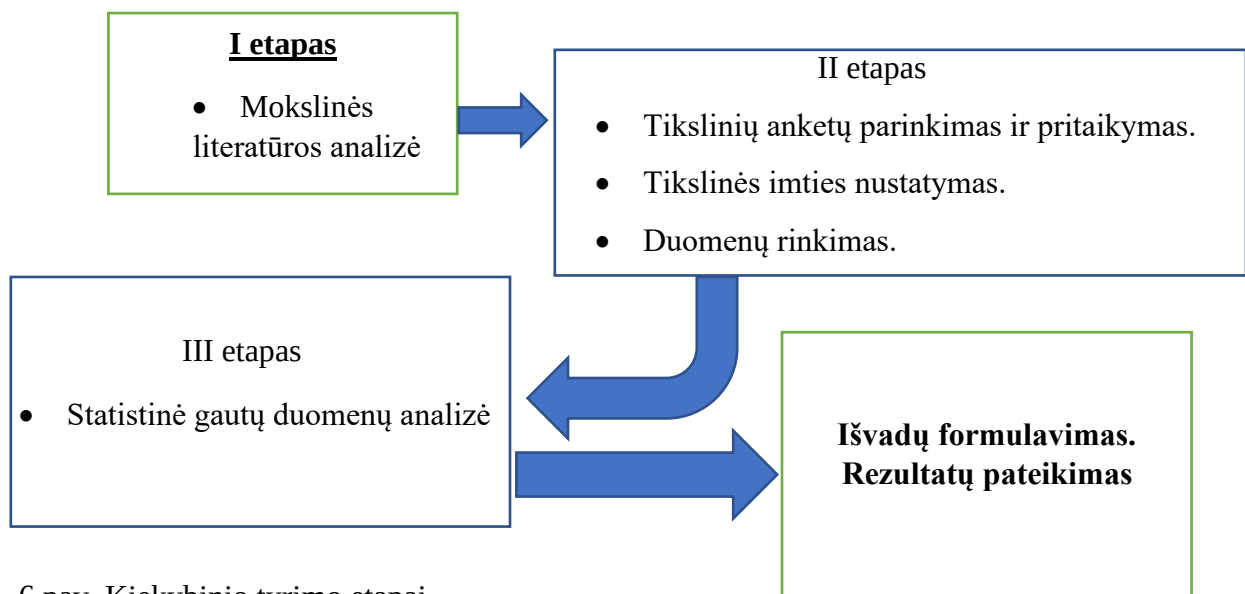
Kiekybiniai tyrimo metodai, tokie kaip švietimo įstaigos personalo, mokinių ir jų tėvų (globėjų) anketinės apklausos (leidžiančios surinkti standartizuotą ir struktūruotą informaciją iš didelio skaičiaus respondentų – šiuo atveju švietimo įstaigos bendruomenės), o tai suteikė galimybę analizuoti tokias sritis kaip vadovo lyderystė, bendradarbiavimas su personalu, strateginiai sprendimai ir jų rezultatai, bei vidaus įsivertinimo rekomendacijų įgyvendinimas naudojamas kaip priemonė švietimo įstaigos veiklos kokybei gerinti ir kt. Atliekant statistinę gautų duomenų analizę galima objektyviai įvertinti šių veiksnių įtaką švietimo įstaigos veiklos kokybei.

Gauti kiekybiniai duomenys leido objektyviai įvertinti, kokie vadovo sprendimai labiausiai prisideda prie švietimo įstaigos veiklos kokybės gerinimo ir galima bus palyginti juos su teorinėmis įžvalgomis. Tai suteikė galimybę formuluoti praktines rekomendacijas švietimo įstaigų vadovams ir politikos formuotojams, siekiant efektyvinti švietimo įstaigos valdymą.

Tyrimo organizavimas. Kiekybinis tyrimas buvo atliktas suskaidžius jį į tris etapus (žr. 6 pav.). Duomenims rinkti pasirinkta anoniminė švietimo įstaigos bendruomenei skirta elektronine anketa. Pasirinktą duomenų rinkimo metodą lėmė pakankamai nedidelės materialinės ir laiko sąnaudos, kurios reikalingos naudojant elektroninę anketinę apklausą. Taip pat šis apklausos metodas garantuoja aukštą tyrimo dalyvių anonimiškumą, o respondentams objektyviai atsakius į tyrimo anketoje pateikiamus klausimus ir pakankamai aukštą tyrimo rezultatų patikimumą.

Tyrimas buvo atliekamas 2024 m. gruodžio 03-15 d. vienoje Kauno m. švietimo įstaigoje, kuri vykdo pradinio ugdymo ir pirmosios dalies pagrindinio ugdymo programas. Mokytojai anketos nuorodas gavo į savo darbinį el. pašta. Mokiniai anketą pildė švietimo įstaigoje. Mokinių tėvams/globėjams į el. dienyną Tamo buvo išsiųsti kvietimai dalyvauti apklausoje ir paskelbta anketos nuoroda į Google Forms.

Tyrimo imties sudarymui taikyta stratifikuota atsitiktinė atranka, populiacija suskirstyta į tris stratus: mokytojai, mokiniai ir jų tėvai/globėjai. Pasirinktas atrankos principas padėjo užtikrinti, kad gauti tyrimo rezultatai būtų patikimi, reprezentatyvūs ir juos galima būtų palyginti tarp skirtingų bendruomenės grupių (stratų).



6 pav. Kiekybinio tyrimo etapai

1 etapas. Apžvelgta mokslinė ir metodinė literatūra, bei atlikta teisės aktų analizė siekiant aprašyti švietimo įstaigos vadovo pagrindines funkcijas, efektyvaus vadovavimo prielaidas ir švietimo įstaigoje vykdomus veiklos kokybės užtikrinimo procesus.

2 etapas. Pagal tyrimo problemą buvo pasirinktas empirinių duomenų rinkimui anketinės apklausos metodas. Parinkus duomenų rinkimui anketavimą, buvo skurtas instrumentas – anketa, apskaičiuotas tyrimo imties dydis bei vykdyta apklausa.

3 etapas. Atlikta statistinė gautų duomenų analizė. Gauti duomenys iš mokytojų, mokinių ir tėvų/globėjų anketų buvo koduojami, sisteminami ir analizuojami naudojant statistinių duomenų apdorojimo programą IBM SPSS Statistics 25. Kadangi Shapiro–Wilk (mažoms imtims iki 50 - mokytojų anketa) ir Kolmogorov-Smirnov (didelėms imtims- mokinių, tėvų/globėjų anketa) normalumo testas parodė, jog visų anketos klausimų reikšmės reikšmingai nukrypsta nuo normaliojo pasiskirstymo ($p < 0,05$), pagrindinių klausimų ir kintamųjų skirtumams įvertinti buvo taikyti neparametriniai statistiniai metodai. Taikyti šie statistinės analizės metodai:

1. Deskriptyviosios statistikos rodiklių analizei taikyti aritmetinio vidurkio (M) ir standartinio nuokrypio (SD) metodai, jų taikymo tikslas buvo įvertinti kokiais teiginiais respondentai turi panašią nuomonę, o kuriais nuomonės išsiskiria.
2. Koreliaciniams ryšiams įvertinti buvo apskaičiuojamas Spearman koreliacijos koeficientas (r_s), kurio reikšmių interpretacija atlikta vadovaujantis Bekešienės (2015) rekomendacijomis:
 - nuo 0 iki 0,2 – labai silpna koreliacija (ryšio nėra);
 - nuo 0,2 iki 0,4 – silpna koreliacija (silpnas ryšys);
 - nuo 0,4 iki 0,7 – vidutinė koreliacija (vidutinis ryšys);
 - nuo 0,7 iki 0,9 – stipri koreliacija (stiprus ryšys);
 - daugiau nei 0,9 – labai stipri koreliacija.
3. Grupių palyginimui naudotas Kruskal-Wallis H ir Mann-Whitney U testai.
4. Chi-kvadrato (χ^2) testas naudotas įvertinti, ar egzistuoja statistiškai reikšmingi ryšiai tarp dviejų kintamųjų (pvz., klasės, kurioje mokosi vaikas ir tėvų/globėjų dėmesio skirtumo švietimo įstaigai).
5. Atliekant statistinę duomenų analizę buvo įvertinamas statistinio patikimumo rodiklis (p).

Tyrimo instrumentas. Tyrimo instrumentas buvo sudarytas naudojant IQES online (<https://duomenys.ugdome.lt/?/mm/dry/med=153/884>) validuotą skalę skirtą lyderystės ir vadybos požymių matavimui. Adaptuoti klausimynai pateikti 1–3 prieduose (anketos klausimynai mokytojams, mokiniams ir tėvams/globėjams). Instrumento skalė buvo adaptuota Lietuvos kontekstui remiantis metodine medžiaga apie IQES online Lietuva. Šie klausimynai yra pritaikyti švietimo įstaigoms, įgyvendinančioms bendrojo ugdymo programas. Pagal IQES online Lietuva rekomendacijas švietimo įstaigos gali laisvai konstruoti savo įstaigų tyrimams reikalingus instrumentus naudodami į lietuvių kalbą išverstas ir adaptuotas skales.. Anketas galima naudoti atliekant švietimo įstaigos veiklos kokybės

įsivertinimą, pasitelkiant ne tik kiekybinius, bet ir kokybinius duomenų rinkimo metodus, pavyzdžiui, sutelktųjų grupių diskusijas, interviu ir kt.

Tyrimui naudotų anketų klausimai buvo parengti įgyvendinant projekto Nr. 09.2.1-ESFA-V-706-03-0001 „Neformaliojo vaikų švietimo, ikimokyklinio, priešmokyklinio ir bendrojo ugdymo vertinimo, įsivertinimo tobulinimas ir plėtotė“ veiklas ir išbandyti 22 (dvidešimt dviejose) Lietuvos bendrojo ugdymo, 7 (septyniose) neformaliojo vaikų švietimo ir formalųjų švietimą papildančio ugdymo įstaigose bei 21 (dvidešimt vienoje) ikimokyklinio ir (ar) priešmokyklinio ugdymo programas vykdančioje įstaigoje. Prieš pateikiant anketas respondentams, jos buvo peržiūrėtos ir įvertintas jų tinkamumas norimiems pasiekti tikslams. Iš šių anketų buvo pasirinkta 4 srities „Lyderystė ir vadyba“ klausimai, dalis. Anketos, skirtos švietimo įstaigos mokinių, jų tėvų (globėjų, rūpintojų) ir mokytojų apklausai, susijusiai su įstaigos veiklos kokybe buvo patalpintos Google Forms aplinkoje nuorodas išsiunčiant respondentams.

Anketų skalių vidinis suderinamumas buvo įvertintas apskaičiuojant Cronbach'o α rodiklį (žr. 3 lentelę).

3 lentelė. Skalių vidinio suderinamumo matavimo duomenys

Skalė	Cronbach'o α
Mokinių anketa	0,939 (N = 18)
Tėvų/globėjų anketa	0,878 (N = 19)
Mokytojų anketa	0,980 (N = 21)

Visų įvertintų anketų skalių Cronbach'o alfa koeficientai didesni už 0,6 - tai rodo, kad visos skalės tinkamai atspindi matuojamus konstruktus ir užtikrina aukštą vidinį nuoseklumą ir patikimumą.

Empirinio tyrimo imtis. Šio tyrimo tikslas buvo išnagrinėti vadovo vaidmenį užtikrinant konkrečios švietimo įstaigos veiklos kokybę, remiantis tos įstaigos bendruomenės įžvalgomis. Tyrimo dalyviai buvo atrenkami taikant stratifikuotą atsitiktinę atranką, nes tai leido suskirstyti populiaciją į atskiras homogeniškas grupes (stratus) –mokytojus, tėvus/globėjus ir mokinius (Rupšienė, 2007).

Tyrimo dalyviai yra mokytojai, mokiniai ir jų tėvai/ globėjai iš pasirinktos konkrečios Kauno miesto švietimo įstaigos. Skaičiavimai atlikti vadovaujantis oficialiais statistiniais rodikliais, užfiksuotais 2024-09-05 d. ir paskelbtais švietimo valdymo informacinėje sistemoje (ŠVIS). Taigi, tyrimo atlikimo metu iš viso buvo 34 mokytojai ir 554 trečių-aštuntų klasių mokiniai. Imties dydis buvo apskaičiuotas taikant Paniott formulę, siekiant užtikrinti, kad imtis atspindėtų visas generalinės visumos (aibės)

ypatybes, t.y., būtų reprezentatyvi. Socialiniuose tyrimuose rekomenduojama pasirinkti imties dydį, atsižvelgiant į 5 proc. paklaidą (Kardelis, 2005).

$$n = \frac{1}{\Delta^2 + \frac{1}{N}}$$

kur:

- n – tyrimo imties dydis,
- N – generalinė aibė,
- Δ – paklaidos dydis.

Buvo apskaičiuota, kad turi būti apklausama ne mažiau kaip 30 mokytojų, 232 mokiniai ir 232 jų tėvai. Anketas pilnai užpildė visi (34) švietimo įstaigoje tyrimo metu dirbę pedagogai, 365 mokiniai ir 160 tėvų/globėjų. Taigi, mokytojų ir mokinių grupėse imties dydžiai yra pakankami ir jų rezultatai gali būti generalizuojami visai populiacijai. Tėvų/globėjų užpildytų anketų kiekis yra mažesnis nei buvo apskaičiuotas, todėl jų duomenų interpretacija negali būti generalizuojama visai populiacijai, tai laikytina šio tyrimo ribotumu.

Bendroji tyrimo dalyvių charakteristika. Tyrime dalyvavo 34 mokytojai iš Kauno miesto švietimo įstaigos - 28 moterys (82,35 proc.) ir 6 vyrai (17,65 proc.). Tai atspindi bendras tendencijas esančias Lietuvoje - švietimo įstaigų kolektyvuose daugiau dirba moterų, nei vyrų. Mokytojai kurių kvalifikacinė kategorija yra mokytojas metodininkas sudaro didžiąją dalį respondentų 37 proc. O mokytojai turintys mokytojo eksperto sudaro 20 proc. ir vyresniojo mokytojo kvalifikacinę kategoriją sudaro – 23 proc. respondentų. Mokytojų grupės turinčios mokytojo ir neatestuoto mokytojo kvalifikaciją sudarė atitinkamai po 10 proc.

Papildomi duomenys apie respondentų lytį ir kvalifikacines kategorijas svarbūs, nes jų pagalba galima įvertinti, kaip skiriasi mokytojų su skirtinga kvalifikacija ir lytimi požiūris į švietimo procesą, bei veiklos kokybės užtikrinimą.

Mokiniai. Tyrime dalyvavo 365 trečių-aštuntų klasių mokiniai iš vienos Kauno miesto švietimo įstaigos. 182 berniukai (49,86 proc.) ir 183 mergaitės (50,14 proc.).

Apklausti mokiniai pasiskirstė pagal klases taip: daugiausia jų buvo iš 6 klasės – 25 proc., šiek tiek mažiau iš 7 klasės – 24 proc. Iš 5 klasės dalyvavo 17 proc. mokinių, o iš 8 klasės – 15 proc. Jaunesnių mokinių iš pradinių klasių (3–4 klasės) bendra dalis sudarė 19 proc.

Demografinis mokinių pasiskirstymas pagal lytį ir klases padeda įvertinti, ar tam tikri mokinių grupių skirtumai (lytis, klasė ir pan.) gali turėti įtakos jų požiūriui į švietimo procesą ar jo kokybę.

Mokinių tėvai/globėjai. Apklausos metu tėvų/globėjų buvo prašoma pažymėti, kurioje klasėje mokosi jų vaikas. Gauti duomenys parodė, kad daugiausia tėvų/ globėjų nurodė, kad jų vaikai mokosi 7 klasėje (18,07 proc.) ir 5 klasėje (16,27 proc.). Šiek tiek mažiau tėvų/ globėjų nurodė, kad jų vaikai mokosi 2 klasėje (15 proc.) ir 6 klasėje (12,05 proc.). Mažiausiai respondentų buvo iš 1 klasėje (7,83 proc.) ir 3 klasėje (8,43 proc.) besimokiusiųjų. Likusias grupes atstovaujančiųjų buvo apylygiai (apie 10–12 proc.).

Dar vienas svarbus klausimas tėvams/globėjams apibūdinantis juos buvo, koks jų dėmesys švietimo įstaigai. Tėvų/globėjų įsitraukimas į įstaigos gyvenimą leidžia geriau suprasti švietimo įstaigos programą, pasiekimus ir iššūkius. 68 proc. tėvų globėjų pasisakė, kad jiems įdomus įstaigos gyvenimas, 31 proc. kartais domisi procesais įstaigoje ir 1 proc. respondentų teigė, kad juos mažai domina įstaigos gyvenimas.

Tyrimo etika. Tyrimas atliktas gavus leidimą, jį atlikti iš vienos Kauno miesto švietimo įstaigos administracijos. Įstaigai buvo nusakytas tyrimo pobūdis, apimtis, tikslas ir t.t. Tyrimo anketa respondentams (mokytojams ir tėvams/globėjams) buvo siunčiama nepažeidžiant asmens duomenų teisinės apsaugos įstatymo. Mokiniai anketą pildė prie atskirų kompiuterių, švietimo įstaigoje. Tyrimas atliktas besiremiant tyrimo etiškumo principais (Gaižauskaitė, Mikėnė, 2014):

- Savanoriškumas - respondantai savanoriškai sutiko dalyvauti vykdomo tyrimo apklausoje. Nebuvo taikomi jokie prievartos veiksmai, tyrimo dalyviai bet kuriuo metu turėjo galimybę baigti pildyti anketą.
- Informuotas sutikimas - respondantai buvo supažindinti su atliekamu kiekybiniu tyrimu. Atliekant tyrimą, išsiustame anketos lydraštyje, dalyviai buvo informuoti apie tyrimo vykdytoją, tikslus ir surinktos medžiagos būsimą panaudojimą.
- Konfidencialumas ir anonimiškumas- užtikrintas iš respondentų gautų duomenų anonimiškumas ir konfidencialumas. Gauti anketiniai duomenys buvo apdorojami tyrimo duomenų apibendrinimui, nebuvo siekiama identifikuoti konkretaus respondento.

- Tyrėjo atsakomybė – vykdant tyrimą nepadaryta žala respondentams. Užpildyto elektroninio klausimyno (Google Forms) duomenys neperduoti su atliekamu tyrimu nesusijusiems asmenims, panaikinti duomenys galintys identifikuoti respondentą (respondento ID, kompiuterio IP adresą).

Tyrimo ribotumai. Tyrimas atliktas tik vienoje Kauno miesto švietimo įstaigoje ir nepasiektas reikiamas tyrimo tėvų/globėjų imties dydis. Atliekant apklausą pakvietimai dalyvauti apklausoje ir nuoroda į Google Forms buvo siunčiami tėvams el. dienyne, bet yra tėvų/globėjų nesekančių el. dienyno pranešimų. Tyrimas buvo atliekamas ribotame laike (anketos Google Forms bus aktyvios tam tikrą dienų skaičių) ir tai galėjo kelti sunkumų, visiems respondentams pilnai įsitraukti į procesą.

2.2. Mokytojų, mokinių ir jų tėvų/globėjų apklausos rezultatų aptarimas

Siekiant įvairiais pjūviais išanalizuoti švietimo įstaigos vadovo ir kitų bendruomenės narių (mokytojų, mokinių, tėvų/globėjų) bendradarbiavimo svarbą, siekiant užtikrinti švietimo įstaigos veiklos kokybę, buvo atlikta mokytojų, mokinių, tėvų/globėjų anketų analizė SPSS programa. Kiekvienai iš anketų buvo parinkti analizės metodai, kurie labiausiai tinka pasiekti norimą uždavinį.

2.2.1 Mokytojų apklausos rezultatų analizė

Anketos teiginius pagal turinį galima suskirstyti į grupes (strateginio planavimo ir vizijos, veiklos tobulinimo ir sprendimų priėmimo, lyderystės ir bendruomenės telkimo, bendradarbiavimo, ryšių su tėvais ir išorės partneriais, mokytojų motyvacijos ir profesinio tobulėjimo). Mokytojų apklausos analizės metu buvo išskirti teiginiai, kurių aritmetinių vidurkių reikšmės yra aukščiausios ir žemiausios (žr. 4 lentelę).

4 lentelė. Mokytojų anketos atskirų teiginių vertinimai

Eil. Nr.	Teiginys	M	SD
1.	Mes tariamės dėl mokyklos vizijos, tikslų ir veiklos prioritetų.	4,22	0,934
2.	Mūsų mokyklos vizija dera su mūsų miesto (miestelio, rajono) strategija.	4,38	0,852
3.	Įgyvendinant mokyklos susitarimus dalyvauja visi mokyklos mokytojai.	4,30	0,953

4.	Mokyklos ištekliai naudojami lanksčiai, tikslingai ir kūrybingai.	4,41	0,844
5.	Sprendimai dėl veiklos tobulinimo grindžiami mokyklos veiklos įsivertinimo rezultatais ir bendromis diskusijomis.	4,36	0,951
6.	Mokykloje veikla yra tobulinama nuolat įvedant naujoves, mokiniams įdomesnes veiklas.	4,46	0,838
7.	Mokykloje aš turiu galimybę rodyti iniciatyvą ir įgyvendinti savo idėjas.	4,47	0,937
8.	Lyderiai telkia bendruomenę pokyčiams, mokymuisi ir įsivertinimui.	4,46	0,838
9.	Mūsų mokyklos vadovai siekia, kad mokykla keistųsi, tobulėtų.	4,45	0,948
10.	Priimant sprendimus mokykloje atsižvelgiama į nuomonių įvairovę, palaikoma diskusija.	4,38	0,820
11.	Mokykloje priimti sprendimai keičia mokyklos gyvenimą, yra reikalingi.	4,41	0,946
12.	Dirbdamas mokykloje jaučiu komandiškumą, geranorišką palaikymą, pagalbą.	4,38	0,928
13.	Mes mokomės drauge ir vieni iš kitų.	4,37	0,926
14.	Mes domimės tėvų galimybėmis padėti vaikams mokytis ir augti.	4,41	0,825
15.	Tėvai yra aktyvūs mokyklos gyvenimo dalyviai.	4,26	0,813
16.	Mūsų mokykla ieško įvairių naujų socialinių ryšių.	4,39	0,832
17.	Visi mūsų mokyklos socialiniai ryšiai prisideda prie mokyklos pažangos.	4,36	0,951
18.	Aš moku suplanuoti ir vesti gerą pamoką.	4,54	0,838
19.	Aš keliu aukštus reikalavimus sau.	4,60	0,814
20.	Aš siekiu kuo geriau atlikti savo darbą.	4,53	0,937

21.	Mokytojai ir administracija nuolat mokosi ir ugdo savo profesinį meistriškumą.	4,55	0,827
-----	--	------	-------

Visų anketos teiginių vidurkiai svyruoja nedaug, atitinkamai nuo 4,22 iki 4,60. Teiginių grupės apie mokytojų motyvaciją ir profesinį tobulėjimą vidurkiai yra aukščiausi ir visoje anketoje tarp 4,54 ir 4,60, o tai parodo, kad įstaigoje dirbantys mokytojai yra atsakingi profesionalai, kurie siekia profesinio tobulėjimo. Tai labai svarbu švietimo įstaigos veiklos kokybei palaikyti.

Teiginių apie strateginį planavimą ir įstaigos viziją vidurkiai buvo gana aukšti ($M = 4,22-4,38$), galima daryti prielaidą, kad švietimo įstaigos bendruomenė jaučiasi įtraukiama į jų įstaigos strateginio planavimo procesą. Įstaigos veikla suvokiama kaip integrali dalis platesniame miesto švietimo kontekste. Nors žemiausias vidurkis teiginio „*Mes turiamės dėl mokyklos vizijos, tikslų ir veiklos prioritetų*“ - ($M = 4,22$; $SD=0,934$) tai pat yra pakankamai aukštas, tačiau gana didelis yra standartinis nuokrypis, lyginant su visų kitų anketos teiginių vertinimais. Tai rodo, kad šiuo klausimu nėra vieningo bendruomenės narių sutarimo ir matymo, daliai respondentų trūksta aiškumo ar jų į(si)traukimo į strateginių jų švietimo įstaigos tikslų ir vizijos formavimo procesą. Darbuotojai žinantys įstaigos viziją, bei dalyvaujantys įgyvendinant įstaigos susitarimus gali sėkmingiau užtikrinti įstaigos veiklą, jausdami didesnę atsakomybę.

Įstaigos tarpusavio bendradarbiavimo aspektas įvertintas taip pat palankiai ($M = 4,37-4,38$), tačiau pastebimas reikšmingas standartinis nuokrypis ($SD = 0,928$) rodo, kad ne visiems darbuotojams kolektyvas atrodo bendradarbiaujantis. Dalis respondentų jaučiasi nesantys komandos dalimi. Tai gali būti susiję su skirtingomis darbuotojų patirtimis. Švietimo įstaigose vyksta darbuotojų kaita, ugdymo proceso metu jaučiams nuovargis. Tačiau aukštas bendras vertinimas rodo, kad dauguma bendruomenės narių bendradarbiavimą įvardina kaip jų įstaigos stiprybę. Bendradarbiaujantis personalas, stipri komanda dėl savo įstaigos gerovės nuveikia daug daugiau, nei padrikai veikianti, atskirų darbuotojų grupė.

Teiginių grupės apie ryšius su tėvais ir išorės partneriais vidurkiai svyruoja tarp 4,26 ir 4,41 signalizuoja, kad mokytojai pastebi ir vertina ryšius su tėvais. Žemesnis, tačiau dar pakankamai aukštas tėvų aktyvumo vidurkis ($M=4,26$) rodo nepakankamą tėvų įsitraukimą. Dalis mokytojų nesutinka su tuo, kad socialiniai ryšiai prisideda prie įstaigos pažangos ($SD = 0,951$). Galima daryti prielaidą, kad mokytojai gali būti mažiau įtraukti į bendradarbiavimo procesą su socialiniais partneriais arba tai nėra gerai iškomunikuota tema.

Teiginių grupės apie lyderystę ir bendruomenės telkimą vidurkiai svyruoja tarp 4,45 ir 4,47 aukšti vidurkiai parodo, kad įstaigos bendruomenėje palaikoma lyderystė ir vadovai skatina darbuotojų iniciatyvumą ir aktyvų dalyvavimą vykdomuose pokyčiuose. Standartiniai nuokrypiai svyruoja atitinkamai nuo 0,813 iki 0,953. Aukščiausias jis teiginio „*Igyvendinant mokyklos susitarimus dalyvauja visi mokyklos mokytojai*“ (SD=0,953), rodo kad dalis mokytojų nepastebi kolegų indėlio. Tai gali būti susiję su naujai pradėjusiais dirbti mokytojais.

Veiklos tobulinimo ir sprendimų priėmimo teiginių grupės vidurkiai svyruoja nuo 4,38 iki 4,46. Aukšti vidurkiai rodo, kad įstaigoje priimami sprendimai yra pagrįsti įsivertinimo duomenimis, o vykdomi pokyčiai yra aktualūs dėl švietimo įstaigos gerovės ir mokytojų akimis yra efektyvūs. Tačiau aukšti standartiniai nuokrypiai teiginių: „*Visi mūsų mokyklos socialiniai ryšiai prisideda prie mokyklos pažangos*“ (M=4,36; SD= 0,951) ir „*Mokykloje priimti sprendimai keičia mokyklos gyvenimą, yra reikalingi*“ (M=4,41; SD= 0,946) rodo, kad dalis mokytojų nepastebi ryšių su socialiniais partneriais naudos mokyklai. Čia reikalingi praktiniai sprendimai (komunikavimas, įtrauktis stiprinimas ir t.t.), kurie padėtų pastebėti aiškią ir apčiuopiamą išorinės partnerystės naudą įstaigai. Įprastai socialiniai partneriai padeda švietimo įstaigoms organizuoti veiklas mokiniams ir mokytojams.

Didžiausi standartiniai nuokrypiai (didžiausi atsakymų skirtumai) nuo 0,934 iki 0,953 parodo, kad šiais klausimais (tarimasis dėl vizijos, įgyvendinant susitarimus dalyvauja visi mokytojai, veiklos tobulinimas grindžiamas įsivertinimu ir diskusijomis, mokytojai turi galimybę rodyti iniciatyvą, jaučiamas bendruomeniškumas ir pagalba, profesinio meistriškumo siekio ir vadovų pastangų įstaigos tobulinimui) tarp respondentų yra skirtingos patirtys ir nuomonės. Šiais klausimais prasminga būtų inicijuoti bendruomenėje diskusijas, siekiant bendruomenės narių didesnio įsitraukimo į įstaigos veiklą ir vieningo strateginių klausimų matymo bei supratimo. Tai padėtų suvienodinti skirtingas bendruomenės narių patirtis, padidinti pasitikėjimą vadovais, sustiprintu bendruomenės kultūrą, kuri būtų grindžiama atvirumu, bendradarbiavimu ir pastebima veiklos kokybės pažanga.

Siekiant įvertinti, ar yra pastebimų reikšmingų skirtumų tarp mokytojų su skirtinga kvalifikacine kategorija (nesiatestavęs, mokytojas, vyr. mokytojas, mokytojas metodininkas, mokytojas ekspertas) atsakymų pasiskirstymo, buvo atliktas Kruskal-Wallis H testas. Statistiškai reikšmingi skirtumai ($p < 0,05$) pagal mokytojų kvalifikacinę kategoriją, pastebėti tik vienu aspektu. Duomenų analizė rodo, kad mokytojo eksperto (H=22) ir vyresniojo mokytojo (H=19,4) kvalifikacines kategorijas turinys mokytojai statistiškai reikšmingai ($p=0,04$) dažniau nei kiti mokytojai skiria dėmesį į domėjimąsi tėvų galimybėmis padėti savo vaikams mokymosi procese.

Analizuojant tyrimo duomenis lyties aspektu, buvo atliktas Mann–Whitney U testas. Mokytojų moterų ir vyrų nuomonės statistiškai reikšmingai skiriasi tais atvejais, kai kalbama apie galimybes rodyti iniciatyvas ir įgyvendinti idėjas (moterų rango vidurkis 16,92, o vyrų 9,83; $p = 0,038$ bei tais atvejais, kai kalbama apie tai, kad mokyklų vadovai siekia, kad mokykla keistųsi ir tobulėtų (moterų rango vidurkis 16,39, o vyrų 9,67; $p = 0,044$). Taigi, nors ir ne visais vertinamaisiais požymiais išsiskyrė mokytojų moterų ir mokytojų vyrų nuomonės, tačiau tai leidžia daryti prielaidą, kad moterys mokytojos palankiau, nei vyrai mokytojai vertina savo galimybes rodyti iniciatyvą įstaigos viduje, tai pat jos labiau pastebi vadovų vykdomas pastangas siekiant pokyčių švietimo įstaigoje.

Atskirai tyrimo metu buvo įvertinami ar tarp atskirų vertinamųjų požymių tarpusavio ryšiai. Nustatyta, kad itin stiprūs ryšiai yra tarp iniciatyvumo ir galybės įgyvendinti idėjas bei svarbių sprendimų, keičiančių įstaigos gyvenimą savalaikio priėmimo ($r_s=0,942$; $p< 0,001$), tarp sprendimų dėl veiklos tobulinimo grindžiamų įstaigos veiklos įsivertinimo rezultatais ir bendromis diskusijomis bei įstaigoje tobulinamos veiklos įvedant naujoves, mokiniams įdomias veiklas ($r_s=0,931$; $p< 0,001$), tarp bendruomenę telkiančios lyderystės bei įstaigoje tobulinamos veiklos įvedant naujoves, mokiniams įdomias veiklas ($r_s=0,934$; $p< 0,001$), tarp svarbių sprendimų, keičiančių įstaigoje gyvenimą savalaikio priėmimo bei mokymosi drauge ir vieniems iš kitų ($r_s=0,930$; $p< 0,001$), tarp visų mokytojų dalyvavimo įgyvendinant susitarimus bei jaučiamo įstaigoje geranoriškumo, palaikymo, komandos buvimo ($r_s=0,823$; $p< 0,001$). Taigi, koreliacinė analizė parodė, kad nors esminiai skirtumai mokytojų lyties ar jų turimos kvalifikacinės kategorijos aspektais iš esmės nesiskiria (išskyrus keletą fragmentų), tačiau bendra mokytojų apklausos duomenų analizė leidžia teigti, jog esant švietimo įstaigoje lyderystei mokytojai rodys iniciatyvą, ypač, jeigu jie jaus, kad tai yra reikalinga įstaigai, jie prisidės prie naujovių įstaigoje diegimo, jeigu matys argumentus (pvz., įsivertinimo proceso rezultatus). Visi šie reikšmingi pokyčiai iš esmės įmanomi tik bendradarbiaujančioje, susitarimų besilaikančioje, komandiškoje ir palaikymą vienas kitam demonstruojančioje švietimo įstaigoje.

2.2.2 Mokinių apklausos rezultatų analizė

Norint išsiaiškinti tarp kokių teiginių mokinių nuomonės yra panašios atlikta vidurkio analizė, o jų patikimumui nustatyti atliktas standartinio nuokrypio įvertinimas. Analizė papildyta Kruskal-Wallis H testu, kuris padėjo įvertinti galimą statistinį reikšmingumą (rezultatai pateikti 5 lentelėje). Įvertinus rezultatus buvo galima daryti išvadas apie mokinių požiūrį į švietimo įstaigą, kurioje jie mokosi, į jų mokytojus, vadovus ir buvimą įstaigos bendruomenėje.

5 lentelė. Mokinių apklausos atskirų teiginių vertinimai

Eil. Nr.	Teiginys	M	SD
1.	Aš žinau, kokia yra mokyklos ateities svajonė (vizija).	2,91	1,511
2.	Mes mokykloje kalbame apie tai, kokia mūsų mokykla galėtų (turėtų) būti ateityje.	3,21	1,425
3.	Mes mokykloje aptariame, kokie darbai mūsų laukia šiais metais (ateityje).	3,63	1,312
4.	Man užtenka mokykloje esančių mokymosi priemonių, technologijų.	3,87	1,263
5.	Mokykloje paklausia mūsų nuomonės apie tai, ką mes norėtume pakeisti mokyklos veikloje.	3,20	1,453
6.	Mūsų mokykloje šalia tradicijų vis atsiranda naujų veiklų, įdomesnių pamokų.	3,72	1,357
7.	Esu skatinamas rodyti iniciatyvą, diskutuoti, mąstyti ir kūrybiškai veikti.	3,74	1,277
8.	Aš pasitikiu savo mokyklos vadovais.	3,73	1,423
9.	Priimant sprendimus mokykloje gerbiama kiekvieno nuomonė.	3,54	1,454
10.	Mūsų mokyklos mokytojai bendradarbiauja, dirba kartu tam, kad mes pasiektume kuo geresnių rezultatų.	3,77	1,324
11.	Pastebiu, kad mokytojai mokosi vieni iš kitų.	3,46	1,438
12.	Tėvai žino apie mano mokymosi pasiekimus, aptaria juos su mokytojais.	4,01	1,201
13.	Mano tėvai aktyviai dalyvauja renginiuose, bendruose susitikimuose su mokytojais, pamokose.	3,69	1,339
14.	Mes turime bendrų veiklų, renginių su kitų mokyklų mokiniais.	3,49	1,404
15.	Veiklos su kitų mokyklų mokiniais man yra įdomios ir naudingos.	3,55	1,425

16.	Mūsų mokytojų vedamos pamokos įdomios, šiuolaikiškos.	3,61	1,383
17.	Mūsų mokyklos mokytojai stengiasi kuo geriau vesti pamokas.	3,84	1,363
18.	Mūsų mokyklos mokytojai nuolat mokosi, tobulėja.	3,81	1,367

Vidurkiai yra nuo 2,91 iki 4,01, kas atspindi, kad tirtos švietimo įstaigos mokinių atsakymai dažniausiai buvo teigiami, tačiau jų pasiskirstymas skiriasi: kai kuriose srityse mokinių nuomonės labiau išsiskiria nei kitose (rodo tam tikrą atsakymų pasiskirstymo įvairovę).

Aukščiausiai įvertintas buvo teiginys „*Tėvai žino apie mano mokymosi pasiekimus, aptaria juos su mokytojais*“ ($M = 4,01$; $SD = 1,201$). Tai parodo, kad nemaža dalis mokinių jaučia, kad tėvai/globėjai domisi jų pasiekimais. Vis dėlto, standartinio nuokrypio reikšmė rodo, kad daliai mokinių toks tėvų/globėjų palaikymas ir domėjimasis nėra pakankamai jaučiamas. Domėjimasis vaikų rezultatais rodo ir santykius tarp vaikų ir jų tėvų/globėjų. Vaikų vertinimai yra ta sritis, kuri gali apsiungti ir su kitomis įstaigos gyvenimo sritimis, ir atspindi ar tėvai/globėjai yra aktyvūs įstaigos bendruomenės nariai.

Žemiausiai įvertinti teiginiai rodo silpnesnes sritis, kurios reikalauja didesnio įstaigos dėmesio. Žemiausias vidurkis yra teiginio „*Aš žinau, kokia yra mokyklos ateities svajonė (vizija)*“ ($M = 2,91$; $SD = 1,511$). Šie duomenys leidžia manyti, kad apie švietimo įstaigos viziją nėra pakankamai komunikuojama mokiniams, o ir patys mokiniai gali nesijauti pakankamai įtraukti į jų švietimo įstaigos strateginių sprendimų priėmimą. Panaši situacija matoma ir teiginiuose „*Mokykloje paklausia mūsų nuomonės apie tai, ką mes norėtume pakeisti mokyklos veikloje*“ ($M = 3,20$; $SD = 1,453$) bei „*Mes mokykloje kalbame apie tai, kokia mūsų mokykla galėtų (turėtų) būti ateityje*“ ($M = 3,21$; $SD = 1,425$), kas parodo, kad mokiniai pasigenda aktyvesnio jų įtraukimo į įstaigoje vykstančių pokyčių iniciavimą ir vizijos kūrimą. Mokiniai neįtraukti į sprendimų priėmimą, bei nežinantys ar nesuprantantys savo švietimo įstaigos vizijos gali jaustis, kad jie nepakankamai ir atsakingi už įstaigos gerovę. Tai gali skatinti juos neįnešti pakankamo indėlio į veiklos kokybės užtikrinimo procesą.

Šiek tiek aukštesni atsakymų vidurkiai, tačiau taip pat esantys su didesniais standartiniais nuokrypiais, buvo užfiksuoti teiginiams: „*Pastebiu, kad mokytojai mokosi vieni iš kitų*“ ($M = 3,46$; $SD = 1,438$) ir „*Mes turime bendrą veiklą, renginių su kitų mokyklų mokiniais*“ ($M = 3,49$; $SD = 1,404$). Tai rodo, kad mokiniai ne visada aiškiai pastebi jų mokytojų tarpusavio bendradarbiavimą ar didesnę švietimo įstaigos atvirumą išorinės iniciatyvoms. Kolektyvuose dažnai būna pastebimos susidariusios

darbuotojų grupės, kuriuose tarpusavyje kolegos yra artimesni. Tai pat švietimo įstaigoje yra pastebima darbuotojų kaita ir nauji darbuotojai dar nespėjo integruotis. Daliai mokinių trūksta veiklų su kitų švietimo įstaigų mokiniais. Tai signalizuoja apie tai, kad įstaigos vadovybė turėtų tokį bendradarbiavimą skatinti.

Apibendrinant galima teigti, kad dauguma mokinių palankiai vertina savo švietimo įstaigos bendruomenę, pastebi mokytojų pastangas ir jaučia tėvų/globėjų įsitraukimą, bei domėjimąsi jų vertinimais. Vis dėlto, tyrimo rezultatai atskleidžia tobulintinas sritis, kur svarbu gerinti komunikavimą su mokiniais apie įstaigos strateginius tikslus bei įstaigos administracijai labiau įtraukti juos į sprendimų priėmimo procesus (pvz. mokinių savivaldos, kurios sprendimai būtų pastebimi), kurie daro įtaką jų ugdymo aplinkai. Tai pat organizuoti veiklas su kitų įstaigų mokiniais, vykdyti bendrus projektus.

Kadangi anketas atsakė švietimo įstaigoje besimokantys berniukai ir mergaitės, buvo siekta išsiaiškinti ar tarp šių mokinių grupių atsakymų yra statistiškai reikšmingų skirtumų. Tam pasitelktas Mann-Whitney U testas (jei $p < 0,05$ yra statistiškai reikšmingas skirtumas tarp mokinių grupių), kurio rezultatai parodė ar yra statistiškai reikšmingas skirtumas tarp mokinių lyčių (berniukas, mergaitė) jiems vertinant pateiktus teiginius anketoje. Viso Mann-Whitney U testo p reikšmės buvo intervale nuo 0,008 iki 0,989, o tai atspindi, kad apklausti berniukai ir mergaitės savo švietimo įstaigos veiklą vertina panašiai. Tik šiuo teiginiu: „*Mokykloje paklausia mūsų nuomonės apie tai, ką mes norėtume pakeisti mokyklos veikloje*“ $p = 0,008$ yra pastebimas reikšmingas skirtumas tarp mokinių lyčių (viena iš grupių mano, kad į jų nuomonę dažniau arba rečiau yra įsiklausoma apie pokyčius jų švietimo įstaigos veikloje). Atlikta papildoma Mann-Whitney U rangų analizė, kuria siekta nustatyti, kuri grupė (berniukai ar mergaitės) jaučiasi mažiau išklausoma šiame teiginyje: „*Mokykloje paklausia mūsų nuomonės apie tai, ką mes norėtume pakeisti mokyklos veikloje*“.

Gauti rezultatai atskleidė- mergaitės jaučiasi labiau išklausomos apie būsimus pokyčius jų švietimo įstaigoje (rangų vidurkis 164,50), nei berniukai (rangų vidurkis 141,26). Tai nėra atsitiktinis rezultatas, galima daryti prielaidą, kad kai kurios, šioje švietimo įstaigoje, taikomos praktikos, vykdoma politika ar bendravimas su moksleiviais daro įtaką tam, kad skirtingos lyties mokiniai jaučiasi išklausomi nevienodai.

Norint išsiaiškinti ar tarp anketos teiginių yra požymių tarpusavio ryšiai, buvo atlikta Spearman koreliacinė analizė tarp kitamųjų. Nustatyta, kad itin stiprūs ryšiai yra tarp mokytojų pastangų vesti geriau pamokas ir nuolatinio mokytojų tobulėjimo ($r_s=0,696$; $p < 0,001$), tarp pasitikėjimo įstaigos vadovais ir bendruomenės narių nuomonės gerbimo ($r_s=0,675$; $p < 0,001$), tarp mokytojų pastangų vesti

geriau pamokas ir šiuolaikiškai jų vedamų pamokų ($r_s=0,572$; $p< 0,001$). Galima teigti, kad mokinių nuomone mokytojai, kurie nuolatos tobulėja, stengsis geriau vesti pamokas, o tai dažnai siejasi su įdomiomis ir šiuolaikiškomis pamokomis. Mokytojų profesinis augimas tiesiogiai prisideda prie ugdymo kokybės gerinimo. Mokinių pasitikėjimą švietimo įstaigos vadovais stiprina tai, ar jų nuomonė yra gerbiama priimant su įstaiga susijusius sprendimus. Tokie rezultatai leidžia teigti, kad švietimo kokybės gerinimas yra glaudžiai susijęs tiek su mokytojų profesinio augimo siekiu aktyvumu, tiek su atviru ir pagarbiu bendradarbiavimu tarp bendruomenės narių.

2.2.3 Tėvų/globėjų anketos analizė

Siekiant išsiaiškinti kuriais anketos teiginiais tėvai/globėjai turi panašią nuomonę, o kur jų nuomonės išsiskiria atlikta mokinių tėvų/globėjų anketos atsakymų vidurkio ir standartinio nuokrypio įvertinimas. Gauti rezultatai pateikti 6 lentelėje.

6 lentelė. Tėvų/globėjų anketos atskirų teiginių vertinimai

Eil. Nr.	Teiginys	M	SD
1.	Tėvai turi galimybę dalyvauti planuojant mokyklos ateitį (perspektyvą).	4,24	1,227
2.	Mes mokykloje kalbame apie tai, kokia mūsų mokykla galėtų (turėtų) būti ateityje.	4,31	1,249
3.	Mes mokykloje aptariame, kokie darbai mūsų laukia šiais metais (ateityje).	4,40	1,008
4.	Mokykloje užtenka mano vaiko mokymui(si) skirtų priemonių, technologijų.	4,08	1,152
5.	Mokykloje paklausia mūsų nuomonės apie tai, ką mes norėtume pakeisti mokyklos veikloje.	4,11	1,323
6.	Mūsų mokykloje šalia tradicijų vis atsiranda naujų veiklų, įdomesnių pamokų.	4,42	1,135
7.	Mokyklos bendruomenė (tėvai, mokiniai, mokytojai) atvirai diskutuoja apie veiklas ir atsakomybę.	4,32	1,221
8.	Aš pasitikiu mūsų mokyklos vadovais.	4,51	0,711

9.	Mokykla priima argumentuotus tėvų pasiūlymus, juos svarsto ir įgyvendina.	4,61	1,077
10.	Mes jaučiame, kad mokyklos gyvenimas vis keičiasi į gerą pusę.	4,60	0,947
11.	Mokyklos darbuotojai bendradarbiauja ir palaiko vienas kitą.	4,84	1,038
12.	Mokytojai bendradarbiauja su manimi dėl asmeninės vaiko mokymosi pažangos.	4,36	1,056
13.	Aš aktyviai dalyvauju mokyklos renginiuose, bendruose susitikimuose su mokytojais, pamokose.	4,23	1,137
14.	Mokykla bendradarbiauja su kitomis įstaigomis (mokyklomis, kultūros centrais ir kt.).	4,72	0,952
15.	Mūsų mokyklai bendradarbiaujant su kitomis įstaigomis, mokiniai gauna daug naudos.	4,72	0,905
16.	Mano vaiko mokytojų vedamos pamokos yra įdomios, šiuolaikiškos.	4,43	1,064
17.	Mūsų mokyklos mokytojai stengiasi kuo geriau vesti pamokas.	4,54	0,983
18.	Pastebiu, kad mokytojai mokosi vieni iš kitų.	5,07	1,171
19.	Mūsų mokyklos mokytojai nuolat mokosi, tobulėja.	4,92	0,993

Vidurkiai yra nuo 4,08 iki 4,45 (6 lentelė), kas atspindi, tirtos švietimo įstaigos dauguma apklaustų tėvų/globėjų iš esmės linkę pritarti anketų teiginiams. Aukščiausi vidurkiai šių teiginių: „*Pastebiu, kad mokytojai mokosi vieni iš kitų*“ ($M=5,07$; $SD= 1,171$), „*Mūsų mokyklos mokytojai nuolat mokosi, tobulėja*“ ($M=4,92$; $SD=0,993$), „*Mokyklos darbuotojai bendradarbiauja ir palaiko vienas kitą*“ ($M=4,84$; $SD=1,038$) rodo, kad tėvai/ globėjai pastebi, kad įstaigoje dirbantys mokytojai nuolat siekia tobulėti, bei mokosi vieni iš kitų (panašiai mokytojus vertina ir kitos respondentų grupės). Tai galima laikyti šios įstaigos stiprybę, nes nuolat tobulėjantys mokytojai stengsis geriau vesti pamokas bei sieks įstaigos gerovės, taip palengvindami vadovui veiklos kokybės užtikrinimo procese. Tačiau yra ir tam tikros dalies tėvų/globėjų ir šiek tiek skirtingų nuomonių. Aukštesni standartiniai nuokrypiai, rodo kad dalis tėvų/globėjų tai pastebi mažiau.

Žemiausi vidurkiai yra šių teiginių: „Mokykloje užtenka mano vaiko mokymui(si) skirtų priemonių, technologijų” ($M=4,08$; $SD=1,152$), „Mokykloje paklausia mūsų nuomonės apie tai, ką mes norėtume pakeisti mokyklos veikloje“ ($M=4,11$; $SD=1,323$), „Tėvai turi galimybę dalyvauti planuojant mokyklos ateitį (perspektyvą)” ($M=4,24$; $SD=1,227$) rezultatai atspindi sritis, kuriose švietimo įstaigos veikloje gali būti tobulintinos ir būtų naudinga imtis priemonių padėčiai pataisyti (pagerinti komunikaciją tarp bendruomenės narių, išsiklausyti daugiau į tėvų/globėjų nuomonę ir jų teikiamas pastabas, bei įtraukti juos labiau į švietimo įstaigos planavimo procesą). Tėvai/globėjai įsitraukiantys (jei sudaromos tokios galimybės) į įstaigos veiklą tampa rimtais pagalbininkais veiklos kokybės užtikrinimo procese, jie gali padėti užmegzti socialinius ryšius, pagelbėti organizuojant ugdymo procesą, padeda siekti savo vaikams asmeninės pažangos ir t.t.

Plačiau gilininantis į galimus ryšius tarp kintamųjų buvo atlikta Spearman koreliacijos analizė, kuri turėjo atskleisti ar tarp visų teiginių yra pastebimų tarpusavio sąsajų. Gauti rezultatai padėjo geriau įvertinti vadovo vaidmenį siekiant užtikrinti tiriamos švietimo įstaigos veiklos kokybę. Nustatyta, kad yra itin stiprūs ryšiai tarp įdomių, šiuolaikiškų pastangų ir mokytojų pastangų ($r_s=0,621$; $p<0,001$), tarp įstaigos bendradarbiavimo su kitomis įstaigomis ir gaunamos naudos mokiniams ($r_s=0,618$; $p<0,001$), tarp tėvų/globėjų galimybės planuoti įstaigos ateitį ir diskusijos apie tai ($r_s=0,751$; $p<0,001$) bei būsimų įstaigos darbų aptarimo ($r_s=0,536$; $p<0,001$) ir domėjimosi tėvų/globėjų nuomonę ($r_s=0,517$; $p<0,001$). Tai pat yra stiprūs ryšiai tarp pokalbių įstaigos viduje apie jos ateitį ir bendruomenės diskusijos apie veiklas ir atsakomybę ($r_s=0,623$; $p<0,001$) ir pakankamo priemonių kiekio ($r_s=0,539$; $p<0,001$) ir įstaigos gyvenimo gerėjimo ($r_s=0,521$; $p<0,001$). Koreliacinė analizė parodė, kad įstaigos veiklos kokybės užtikrinimui reikalingas glaudus bendradarbiavimas tarp bendruomenės narių, bei jų atvira diskusija įstaigai svarbiais klausimais. Įtraukus tėvus/globėjus į įstaigos ateities planavimo procesą (strateginis planavimas ir vizija), jie jaučiasi išgirsti ir yra sustiprinamas įstaigos bendruomenės dialogas apie ateities perspektyvas. Taip netiesiogiai tėvai/ globėjai gali pagelbėti įstaigos veikloje. Tuo pačiu atskleisti ryšiai parodo, kad įstaigos veiklos pokyčiai ir vystymasis yra įmanomas tik esant bendruomenės narių tarpusavio pasitikėjimui. Švietimo įstaigos vizijos kūrimas pasitelkus bendruomenę nėra tik formali veikla, o turi juntamą poveikį įstaigos kasdienybei ir jos kultūrai.

Norint įvertinti ar yra statistiškai reikšmingas skirtumas tarp tėvų/globėjų požiūrio į pateiktus teiginius ir klasės, kurioje mokosi jų vaikas buvo atliktas Mann-Whitney U testas. Gautuose rezultatuose visos $p > 0,05$, tai galima teigti, kad tėvų/globėjų požiūrio į anketos teiginius neįtakoja, kokioje klasėje mokosi jų vaikas.

2.3 Mokslinė diskusija

Atlikus mokytojų, mokinių bei jų tėvų/globėjų anketų analizę pasitelktais į pagalbą statistinės analizės metodais (vidurkis ir standartinis nuokrypis, Kruskal-Wallis, Spearmano koreliacinė analizė, Mann-Whitney) buvo nustatyta, kad visos trys respondentų grupės teigiamai vertina savo švietimo įstaigos veiklą, tačiau galima pastebėti egzistuojančius tam tikrus skirtumus jų patirtyse, įstaigos vertinime bei jų lūkesčiuose. Šios diskusijos tikslas atskleisti pagrindinius aspektus ir problemines sritis, į kurias reikėtų atkreipti dėmesį siekiant stiprinti šios švietimo įstaigos veiklos kokybę. Gauti tyrimo rezultatai gali pateikti reikšmingi įžvalgų tiek švietimo įstaigos tobulinimui, tiek vadovavimo praktikos gerinimui.

Apibendrinus visų tirtų respondentų grupių (mokytojų, mokinių ir jų tėvų/globėjų) anketinių tyrimų rezultatus pastebime, kad mokytojai dirbantys šioje švietimo įstaigoje turi aukštus profesinius standartus (tą pastebi visos tikslinės grupės) : dauguma jų vertino kaip svarbias savo turimas kompetencijas ir atsakomybes (teiginio: „*Aš keliu aukštus reikalavimus sau*“ vidurkis $M=4,62$), o tai atspindi jų stiprią vidinę motyvaciją ir profesinio tobulėjimo siekį. Aukštus įverčius tai pat gavo ir teiginiai, kurie yra susiję su pamokų planavimu bei galimybėmis rodyti iniciatyvą įstaigoje, kas signalizuoja, kad įstaigos kultūra yra orientuota į nuolatinį mokymosi ir veiklos kokybės tobulino siekį.

Žemiausi vidurkiai anketose yra sričių, kurios yra susijusios su švietimo įstaigos vizijos žinojimu, bei bendra diskusija dėl įstaigos vizijos ir veiklos prioritetų. Galima spręsti, kad nemaža dalis mokytojų, mokinių, tėvų/globėjų nesijaučia įtraukiami į įstaigos strateginių sprendimų planavimo ir priėmimo procesą. Šioje srityje tirtai švietimo įstaigai reikėtų padirbėti, nes bendruomenė turi gerai žinoti savo įstaigos ateities viziją bei ją suprasti. Pasak Wheatley (2006) viena iš savybių, kuria pasižymi efektyvus lyderis ir yra būtent gebėjimas perteikti stiprią viziją. Šis rodiklis kelia klausimą apie tai ar visų bendruomenės narių balsai yra vienodai girdimi priimant svarbius su įstaigos ateitimi susijusius sprendimus ir ar aiškus įstaigos strateginės krypties komunikavimas visai bendruomenei? Aukščiausi standartiniai nuokrypiai įstaigos vadovams signalizuoja apie būtinybę stiprinti įstaigos komunikaciją, aiškumą ir įtraukimo mechanizmus.

Atliktas Kruskal-Wallis H testas atskleidė tik vieną statistiškai reikšmingą skirtumą tarp mokytojų su skirtingą kvalifikaciją –tėvų aktyvumo vertinimo, kai atitinkamai $p = 0,040$. Tai galima paaiškinti kaip skirtingų patirčių atspindį, kuris tikėtina atsiranda, dėl to kad aukštesnės kvalifikacijos mokytojai dažniau bendrauja su tėvais ir yra labiau įtraukti į įstaigos bendruomenės veiklą, todėl jų suvokimas apie tėvų įsitraukimą gali būti pozityvesnis. Kituose teiginiuose reikšmingų skirtumų

nenustatyta, kas leidžia daryti prielaidą, kad mokytojų požiūriai į daugumą pedagoginių darbo aspektų yra vieningi ir nepriklauso nuo jų turimos kvalifikacijos. Remiantis Švietimo įstaigų vadovų kasmetinio veiklos vertinimo ataskaita (2020), bei įvairių Lietuvos švietimo įstaigų veiklos nuostatais, pedagogų kvalifikacijos kėlimas yra viena iš sričių kurią kuruoja įstaigos vadovas. Galima daryti prielaidą, kad mokytojai turintys aukštesnę kvalifikaciją, įstaigoje bus didesni pagalbininkai veiklos kokybės užtikrinime nei turintys žemesnę kvalifikaciją. Siekiantys įgyti aukštesnę kvalifikaciją mokytojai, turi išklaudyti specialius kursus, vesti stebimas pamokas ir kt., bus nuolat įsitraukę į savo pamokos tobulinimą, sieks aukštesnių standartų, organizuos daugiau įvairių veiklų.

Įvertinus lyties įtaką anketų teiginiams, pastebėtas statistinis reikšmingumas, kad moterys reikšmingai palankiau vertino savo galimybes rodyti iniciatyvą savo švietimo įstaigoje, bei vadovų pastangas įgyvendinant pokyčius. Tai galimai susiję su esamai skirtingais lūkesčiais ar patirtimis šioje švietimo įstaigoje. Šioje įstaigoje administracijos personalą sudaro vien tik moterys. Apie iniciatyvos rodymo galimybes plačiau kalba ir mokslininkai: Hargreaves, Ainscow (2015); Harris, Jones, Huffman (2017); Datnow, Park (2018), kurių teigimu mokytojai, kurie tik pasyviai priima administracijos inicijuotus pokyčius, pasyviai juos įgyvendina ir rezultatai nebūna puikūs, tačiau paskatinta mokytojų lyderystė yra svarbiausias veiksnys sėkmingam švietimo reformų įgyvendinimui įstaigoje. Mokinių anketose Mann-Whitney U testas parodė, kad anketos teiginius berniukai ir mergaitės vertina panašiai, tačiau vienas teiginys – „*Mokykloje paklausia mūsų nuomonės apie tai, ką mes norėtume pakeisti mokyklos veikloje*“ pasižymėjo statistiškai reikšmingu skirtumu, kai $p = 0,008$, o mergaitės jaučiasi, kad jų nuomonė yra labiau išklausoma apie pokyčius įstaigoje, bei berniukų. Visa tai atskleidžia galimą nevienodą lyčių įtraukimą į įstaigos veiklos pokyčius, kuris gali būti susijęs su įstaigoje vykdoma politika. Remiantis Lietuvos švietimo įstatymu (2023), švietimo įstaigos vadovas turi užtikrinti, kad įstaigos strategija būtų suprantama bendruomenei. Galima daryti prielaidą, kad pagerinus šioje įstaigoje komunikaciją tarp vadovo ir mokinių (bei kitų bendruomenės narių), vadovas ne tik sulauktų daugiau pagarbos, bet ir bendruomenės nariai geriau įsitrauktų į vykstančius įstaigos procesus (geriau žinotų ateities planus, viziją) bet ir visi jaustųsi svarbesne įstaigos dalimi. Apie tėvų įsitraukimo svarbą pasisako ir mokslininkai (Hampden-Thompson, Galindo, (2016)), kuriu atliktas tyrimas parodė, kad tėvų pasitenkinimas įstaiga teigiamai įtakoja mokinių mokymosi rezultatus.

Atlikta Spearmano koreliacijos analizė parodo labai stiprius koreliacijos ryšius, tarp tokių aspektų kaip iniciatyvos rodymo galimybė ir sprendimų poveikis, proceso įsivertinimas ir inovacijų diegimas įstaigoje, bei tarpusavio bendradarbiavimas ir veiklos tobulinimas. Galima spręsti, kad atviros, bei bendradarbiavimu grįstos praktikos kuria pozityvią inovacijomis grįsta švietimo įstaigos kultūrą.

Atskleisti aspektai atliepia Shahid, Din (2021) įžvalgas, kad institucijos kultūrą turėtų grįsti komandos lyderystė, įtraukianti darbuotojus į bendrų tikslų siekimą. Be to, UNESCO (2016) pabrėžia vadovo tarpininkavimo svarbą tarp visų bendruomenės narių, užtikrinant jų įtraukimą į sprendimų priėmimo procesą, nes tai daro įtaką tiek darbuotojų motyvacijai, tiek mokinių pasiekimams. Apie bendruomenės ryšių svarbą pasisakė ir Valli, Stefanski ir Jacobson (2016), teigdami, kad šie ryšiai ne tik gerina mokinių pasiekimus, bet ir stiprina pačias švietimo įstaigas.

Apibendrinus analizę pastebime, kad šios švietimo įstaigos stiprybės yra:

- Aukštas mokytojų profesinio tobulėjimo siekis, jų motyvacija ir atsakomybė.
- Bendradarbiavimo ir tobulėjimo kultūros suvokimas.
- Mokinių ir tėvų/globėjų pasitikėjimas mokytojų kompetencija, bei pastebimos jų pastangos.
- Pastebimos reikšmingos sąsajos tarp mokytojų iniciatyvumo, bendruomeniškumo ir ugdymo pokyčių kokybės.

Įstaigoje pastebimos silpnybės:

- Nepakankamas bendruomenės narių integravimas į strateginį planavimą ir sprendimų priėmimo procesą.
- Komunikacijos apie įstaigos viziją, strateginius tikslus trūkumas.
- Pastebimos skirtingos patirtys tarp respondentų grupių (berniukai ir mergaitės ir kt.), kurioms yra reikalingas nuoseklesnis įtraukiamas ir grįžtamasis ryšis.

IŠVADOS

1. Švietimo įstaigos vadovo veikloje išskiriamos dvi pagrindinės sritys: administracinė (strateginis planavimas, finansų valdymas, personalo priežiūra) ir akademinė (ugdymo kokybės užtikrinimas, mokytojų motyvacija, bendruomenės įtraukimas). Atsakomybės sritis padeda įgyvendinti vadovo atliekamos funkcijos, ką konkrečiai vadovas daro. Jos apima strateginių ir metinių planų rengimą ir įgyvendinimą, nuolatinį ugdymo proceso tobulinimą, lyderystės kultūros diegimą, bendradarbiavimą su įstaigos bendruomene bei personalo vadybą. Vadovo atsakomybės ir funkcijos yra panašios daugeliui švietimo įstaigų vadovų skirtingose švietimo įstaigose.
2. Norėdamas efektyviai vadovauti švietimo įstaigai vadovas, taikydamas tinkamiausius lyderystės stilius (atsižvelgiant į įvairius kontekstus), turi gebėti kurti ir palaikyti pozityvų klimatą ir kultūrą įstaigos viduje. Tai pat įstaigos vadovas turi skatinti bendradarbiavimą tarp bendruomenės narių. Kiek įmanoma labiau stengtis įtraukti tėvus/globėjus bei platesnę bendruomenę į veiklos kokybės užtikrinimo procesą. Įstaigos vadovo etinis elgesys su bendruomene, gebėjimas įkvėpti savo kolektyvą bei palaikyti jų psichologinę gerovę yra svarbiausios prielaidos efektyviam švietimo įstaigos valdymui.
3. Švietimo įstaigoje vykdomi veiklos kokybės užtikrinimo procesai yra grindžiami nacionaliniais bei tarptautiniais kokybės rodikliais. Kokybės užtikrinimas vykdomas per įstaigos vidinį ir išorinį vertinimą. Įsivertinimą, paremtą aiškiomis vertinimo sritimis (rezultatai, ugdymas(is), ugdymo(si) aplinkos, lyderystė ir vadyba) inicijuoja vadovas. Išorinis vertinimas, atliekamas Nacionalinės švietimo agentūros, padeda objektyviai įvertinti švietimo įstaigos veiklos kokybę, nustatyti tobulintinas sritis ir užtikrinti švietimo kokybės standartus visos šalies mastu. Veiklos kokybės užtikrinimo procesai pagrįsti ne tik stebėsena ir vertinimu, bet ir įstaigos strateginiu planavimu bei švietimo dalyvių bendradarbiavimu, gauti rezultatai paviešinami siekiant užtikrinti skaidrumą ir dalijimąsi gerąją praktiką.
4. Švietimo įstaigos bendruomenė (vadovai, mokytojai, mokiniai ir tėvai) teigiamai vertina tarpusavio bendradarbiavimą bei įsitraukimą į jų įstaigos veiklos tobulinimo procesą, tai gali patvirtinti bendradarbiavimo svarbą siekiant užtikrinti įstaigos veiklos kokybę. Pastebėti aukšti vertinimų vidurkiai šiose srityse: bendruomenės telkimo, įstaigos strateginio planavimo, lyderystės, ryšių su tėvais/globėjais bei sprendimų priėmimo atspindi, kad vadovų dedamos pastangos telkti bendruomenę yra reikšmingos ir veiksmingos. Tačiau aukšti standartiniai nuokrypiai (pvz., įstaigos vizijos formavimas, įtraukimas į sprendimų priėmimo procesą, kolegų mokytojų iniciatyvų pastebėjimas) rodo, kad dalis bendruomenės narių jaučiasi nepakankamai

įtraukti arba nepastebi aiškios jų švietimo įstaigos veiklos krypties. Tai galima teigti, jog norint dar labiau sustiprinti įstaigos veiklos kokybę, reikalinga nuosekli komunikacija, bendruomenės įtraukimo kultūros stiprinimas bei bendruomeniškumo skatinimas. Tik bendruomenės narių lyderystę palaikančioje, įtraukties procesus skatinančioje ir tarpusavio pasitikėjimu grįstoje aplinkoje galima pasiekti įstaigos veiklos kokybės užtikrinimą.

REKOMENDACIJOS

1. Švietimo įstaigos administracijai daugiau dėmesio skirti vidinei ir išorinei įstaigos komunikacijai apie įstaigos viziją ir tikslus, jie turi būti aiškūs visiems bendruomenės nariams. Komunikacijos, įtraukimo procese užtikrinti lyčių lygybę, įtraukiant tiek berniukus, tiek mergaites. Komunikacijoje stiprinti grįžtamąjį ryšį.
2. Švietimo įstaigos administracijai stiprinti bendruomenės narių savivaldą (mokinių tarybą, tėvų tarybą, mokytojų bendruomenę) taip, kad savivaldos nariai matytų realų savo indėlį į veiklos kokybės užtikrinimo procesus (bendruomenės nariams trūksta įtraukimo į įstaigos strateginio planavimo procesus).
3. Įstaigos administracijai stiprinti bendruomenės narių iniciatyvumo ir novatoriškumo aplinkos (bendruomenės nariai būtų skatinami teikti idėjas, dalintis patirtimi ir imtis iniciatyvų) palaikymo procesą, kuris persikeltų vien tik iš asmeninio bei profesinio tobulėjimo siekio (mokytojai) iki bendros įstaigos gerovės siekio.

LITERATŪROS SĄRAŠAS

1. Aboramadan, M., & Dahleez, K. A. (2020). Leadership styles and employees' work outcomes in nonprofit organizations: The role of work engagement. *Journal of Management Development*, 39(7/8), 869–893. <https://doi.org/10.1108/JMD-12-2019-0499>
2. Adams, C. M., Olsen, J. J., & Ware, J. K. (2017). The School Principal and Student Learning Capacity. *Educational Administration Quarterly*, 53(4), 556–584. <https://doi.org/10.1177/0013161X17696556>
3. Admiraal, W., Schenke, W., De Jong, L., Emmelot, Y. ir Sligte, H. (2019). Mokyklos kaip profesinės mokymosi bendruomenės: ką mokyklos gali padaryti, kad padėtų savo mokytojų profesiniam tobulėjimui? *Profesionalus ugdymas švietime*, 47 (4), 684–698. <https://doi.org/10.1080/19415257.2019.1665573>
4. Afriadi, B., Fatkar, B., Mirza, M., Fitri, F., Nur, M., Sobirov, B., Colega Oli, M., Rosmeri Simorangkir, M. R., Isnaniah, I., & Prastowo, S. L. (2023). Systematic review of education quality assurance management in schools: Method matching. *International Education Trend Issues*, 1(2), 58–67. <https://doi.org/10.56442/ieti.v1i2.146>
5. Ahmed, S., Baloch, M. A., & Karim, H. (2023). Influence of Teacher Factors on “Quality Education” in Government Primary Schools in the Naseerabad Division, Balochistan, Pakistan. *Annals of Human and Social Sciences*, 4(2), 626–637. [https://doi.org/10.35484/ahss.2023\(4-II\)57](https://doi.org/10.35484/ahss.2023(4-II)57)
6. Aydin, A., Sarier, Y., & Uysal, S. (2013). The effect of school principals' leadership styles on teachers' organizational commitment and job satisfaction. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 13(2), 806–811.
7. Akman, Y. (2020). The relationship between social justice leadership, trust in principals and student motivation. *International Journal of Educational Methodology*, 6(4), 775–788. <https://doi.org/10.12973/ijem.6.4.775>
8. Argyris, C. (2011). *Organizational traps: Leadership, culture, organizational design*. Oxford University Press.
9. Arhipova, O., Kokina, I., & Rauckienė-Michaelsson, A. (2018). School principal's management competences for successful school development. *Tilts*, 1, 63–75. <https://doi.org/10.12345/tilts.v1i1.12345>

10. Armstrong, M. (2012). *Armstrong's handbook of management and leadership: Developing effective people skills for better leadership and management*. Kogan Page, , London (2012)
11. Asbari, M. (2024). Linking transformational and transactional leadership on teacher satisfaction during digital era. *PROFESOR: Professional Education Studies and Operations Research* (2024): June 2024. <https://doi.org/10.7777/4eeybk85>
12. Astuti, R. W., Fitria, H., & Rohana. (2020). The influence of leadership styles and work motivation on teacher's performance. *Journal of Social Work and Science Education*, 1(2), 105. <https://doi.org/10.2723/6919>
13. Avci, A. (2016). Effect of Leadership Styles of School Principals on Organizational Citizenship Behaviors. *Educational Research and Reviews*, 11(11), 1008-1024.
14. Avoid L., & Black W. L. (2014). The Changing Role of the Principal (How-Hight-Achieving Districts are Recalibratingm School LeardershipI. Centre for American Progress: www.americanprogras.org.
15. Barr, J., & Saltmarsh, S. (2014). "It all comes down to the leadership": The role of the school principal in fostering parent-school engagement. *Educational Management Administration & Leadership*, 42(4), 491-505. <https://doi.org/10.1177/1741143213502189>
16. Bekešienė, S. (2015). *Duomenų analizės SPSS pagrindai: mokomoji knyga*. Vilnius: Generolo Jono Žemaičio Lietuvos karo akademija.
17. Benoliel, P. and Berkovich, I. (2021), "Learning from intelligent failure: an organizational resource for school improvement", *Journal of Educational Administration*, pp. 402-421. <https://doi.org/10.1108/JEA-07-2020-0155>
18. Berkowitz, R., Iachini, A., Moore, H., Capp, G., Astor, R., Pitner, R., & Benbenishty, R. (2017, February 27). School Climate. Oxford Research Encyclopedia of Education. Retrieved 25 Jan. 2025, from <https://oxfordre.com/education/view/10.1093/acrefore/9780190264093.001.0001/acrefore-9780190264093-e-89>.
19. Bickmore, D. L., and Dowell, M. M. (2018). Understanding teacher turnover in two charter schools: principal dispositions and practices. *Int. J. Leader. Educ.* 22, 387–405. doi: 10.1080/13603124.2018.1481528
20. Bilevičienė, T., Jonušauskas, S. (2011). *Statistinių metodų taikymas rinkos tyrimuose: Vadovėlis*. Mykolo Romerio universitetas.
21. Bitinas, B. (2013). *Rinktiniai edukologiniai raštai*. Vilnius: Edukologija.

22. Bolman, L. G., & Deal, T. E. (2017). *Reframing organizations: Artistry, choice and leadership*. John Wiley & Sons.
23. Burkhauser, S. (2017). How Much Do School Principals Matter When It Comes to Teacher Working Conditions? *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 39(1), 126-145. <https://doi.org/10.3102/0162373716668028>
24. Bush, T. (2018). Preparation and induction for school principals: Global perspectives. *Management in Education*, 32(2), 66-71. <https://doi.org/10.1177/0892020618761805>
25. Cankaya, S., Kutlu, Ö., & Cebeci, E. (2015). The educational policy of European Union. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 174, 886-893. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.01.706>
26. Cansoy, R. (2019). The relationship between school principals' leadership behaviours and teachers' job satisfaction: A systematic review. *International Education Studies*, 12(1), 37-52. Retrieved from <https://eric.ed.gov/?id=EJ1201517>
27. Chen, D., & Bos, W. (2023). Relationship between principal leadership and student achievement: A comparative study between Germany and China. *International Journal of Educational Development*, 102, 102868. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2023.102868>
28. Chen, Y., Ning, R., Yang, T., Feng, S., & Yang, C. (2018). Is transformational leadership always good for employee task performance? Examining curvilinear and moderated relationships. *Frontiers of Business Research in China*, 12(1), 22. <https://doi.org/10.1186/s11782-018-0044-8>
29. Chkheidze, S. (2023). Role of leader in educational management. *Globalization & Business / Globalizac'ia da Biznesi*, 8(16), 98. <https://doi.org/10.35945/gb.2023.16.009>
30. Ciarko, M. (2022). *Measuring the quality of educational services on the example of secondary schools in Poland*. *Virtual Economics*, 5(3), 50-68. The London Academy of Science and Business.
31. Cruickshank, Vaughan (2017). The influence of school leadership on student outcomes. University of Tasmania. *Journal contribution*. <https://hdl.handle.net/102.100.100/541193>
32. Dambrauskienė, D., ir Liukinevičienė, L. (2018). Pasidalytosios lyderystės plėtros galimybės Lietuvos ikimokyklinio ugdymo įstaigose. *Socialiniai tyrimai*, 41(2), 48-60. <https://doi.org/ISSN 2351-6712>

33. Damkuvienė, M., Valuckienė, J., Balčiūnas, S. ir Petukienė, E. (2019). Lyderystė organizacijos kaitai: įkvepiantis tango. Mokymosi užsienyje sąlygota lyderystė mokyklos kaitai. Šiaulių universitetas.
34. Dinapienė, S. (2020). *Švietimo įstaigų vadovų 2019 m. vertinimo ataskaitose pateiktų kompetencijų, kurias norėtų tobulinti pedagogų kvalifikacijos tobulinimo institucijų, gimnazijų ir ikimokyklinių švietimo įstaigų vadovai, kokybinė analizė*. NŠA.
35. Dudok, F. (2019). Comparing the education systems of Central-Eastern European countries – policies and curricula. *Journal of Applied Learning and Teaching*, 2(Sp. Iss. 1). <https://doi.org/10.37074/jalt.2019.2.s1.9>
36. Dukynaitė, R. (2015). *Lyderystė. Sampratos, klasifikacijos, požymiai*. Vilnius: Lietuvos edukologijos universiteto leidykla.
37. Eurydice. (2013). *Key Data on Teachers and School Leaders in Europe 2013 Edition*. Eurydice Report. Luxembourg: Publications Office of the European Union. <https://doi.org>
38. Eurydice. (2024, kovo 12). *Švietimo administravimas ir valdymas nacionaliniu lygmeniu*. Eurydice. <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/lt/national-education/systems/lithuania/svietimo-administravimas-ir-valdymas-nacionaliniu-lygmeniu>
39. Gaižauskaitė, I., ir Mikėnė, S. (2014). *Socialinių tyrimų metodai: apklausa*. Mykolo Romerio universitetas
40. Ganon-Shilon, S., & Schechter, C. (2018). School principals' sense-making of their leadership role during reform implementation. *International Journal of Leadership in Education*, 21(3), 279–300. <https://doi.org/10.1080/13603124.2018.1450996>
41. Gardiner, P. (2011). *Project management: A strategic planning approach*. Palgrave Macmillan.
42. Gonzales, K. A., & Lambert, L. (2023). Leading through equity: Instructional leadership in diverse school environments. *Journal of School Leadership*, 33(2), 135-158.
43. Gray, C., Wilcox, G., & Nordstokke, D. (2017). Teacher mental health, school climate, inclusive education and student learning: A review. *Canadian Psychology / Psychologie canadienne*, 58(3), 203–210. <https://doi.org/10.1037/cap0000117>
44. Gumus, S., Bellibas, M. S., Esen, M., & Gumus, E. (2018). A systematic review of studies on leadership models in educational research (1980–2014). *Educational Management Administration & Leadership*, 46(1), 25–48. <https://doi.org/10.1177/1741143216659296>

45. Gurova, G. (2019). *Quality assurance and evaluation as a mode of local education governance: The case of Russian schools*. Tampere University. <https://trepo.tuni.fi/handle/10024/104984>
- Liukinevičienė, Laima ir Lina Antanavičienė. 2018. „Švietimo įstaigų vadovų kompetencijų vertinimo kaita Lietuvoje“. *Socialiniai tyrimai / Social Research* 41 (2): 32–47
46. Hambali, M., & Idris, I. (2020). Transformational leadership, organizational culture, quality assurance, and organizational performance: Case study in Islamic Higher Education Institutions (IHEIS). *Jurnal Aplikasi Manajemen*, 18(3), 572-587. <https://doi.org/10.21776/ub.jam.2020.018.03.11>
47. Hampden-Thompson, G., & Galindo, C. (2016). School–family relationships, school satisfaction and the academic achievement of young people. *Educational Review*, 68(3), 248–265. <https://doi.org/10.1080/00131911.2016.1207613>
48. Haque, A. U., and Yamoah, F. A. (2021). The role of ethical leadership in managing occupational stress to promote innovative work behaviour: a cross-cultural management perspective. *Sustainability* 13, 9608. doi: 10.3390/su13179608
49. He, S. Y., & Giuliano, G. (2018). School choice: Understanding the trade-off between travel distance and school quality. *Transportation*, 45(6), 1475–1498. <https://doi.org/10.1007/s11116-017-9773-3>
50. Hendarman., & Rohanim. (2018). *Kepala Sekolah Sebagai Manajer Teori dan Praktik [Principal as Manager of Theory and Practice]*. Bandung: Remaja Rosdakarya.
51. Horyzonty Wychowania. (2024). Cooperation of the school with the family and the local community – selected aspects. *Horyzonty Wychowania*, 23(66), 37–48. <https://doi.org/10.35765/hw.2024.2366.05>
52. Hsiung, H.-H (2012). Authentic leadership and employee voice behavior: a multi-level psychological process. *J. Bus. Ethics* 107, 349–361. doi: 10.1007/s10551-011-1043-2
53. Issah, M. (2018). Change Leadership: The Role of Emotional Intelligence. *Sage Open*, 8(3). <https://doi.org/10.1177/2158244018800910>
54. Jahan, I. (2023, February 16). *Differences between leadership and management* (SSRN No. 4385336). University of South Dakota. <https://doi.org/10.2139/ssrn.4385336>
55. Jaques, E (2017). *Requisite Organization: A Total System for Effective Managerial Organization and Managerial Leadership for the 21st Century*. London: Routledge.

56. Johnes, J., Portela, M., & Thanassoulis, E. (2017). Efficiency in education. *Journal of the Operational Research Society*, 68(4), 331–338. <https://doi.org/10.1057/s41274-016-0109-z>
57. Johnes, J., Portela, M., & Thanassoulis, E. (2017). Efficiency in education. *Journal of the Operational Research Society*, 68(4), 331–338. <https://doi.org/10.1057/s41274-016-0109-z>
58. Jones, D., and Watson, S. B. (2017). The relationship between administrative leadership behaviors and teacher retention in Christian schools. *J. Res. Chris. Educ.* 26, 44–55. doi: 10.1080/10656219.2017.1282903
59. Jonuškienė, Ž. (red.). (2019). Vadovavimo stiliai. *Visuotinė lietuvių enciklopedija*. Prieiga per internetą: https://www.vle.lt/straipsnis/vadovavimo-stiliai/?utm_source=chatgpt.com
60. Kardelis, K. (2002). *Mokslinių tyrimų metodologija ir metodai*. Kaunas: Mokslo ir enciklopedijų leidybos centras. 2-asis leidimas.
61. Kardelis, K. (2005). *Mokslinių tyrimų metodologija ir metodai: (edukologija ir kiti socialiniai mokslai)*.
62. Kauko, J., Varjo, J., & Pitkänen, H. (2021). Quality and Evaluation in Finnish Schools. In G. W. Noblit (Ed.), *Oxford Research Encyclopedias: Education* Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190264093.013.1451>
63. Kraft, M. A., & Falken, G. T. (2020). Why school climate matters for teachers and students. *State Education Standard*, 20(2), 33-35, 50.
64. Kumar, D., & Suhail, M. (2021). *School principal: Role, responsibilities and challenges*. *Researchpaedia*, 8(1), 1–9. ISSN 2347-9000.
65. Kvalifikacinių reikalavimų valstybinių ir savivaldybių švietimo įstaigų (išskyrus aukštąsias mokyklas) vadovams aprašas. (2011). *Valstybės žinios*, 83(4051).
66. Lan, T.-S., Chang, I.-H., Ma, T.-C., Zhang, L.-P., & Chuang, K.-C. (2019). Influences of transformational leadership, transactional leadership, and patriarchal leadership on job satisfaction of cram school faculty members. *Sustainability*, 11(12), 3465. <https://doi.org/10.3390/su11123465>
67. Latta, G. F. (2019). Modelling the interaction of leadership, culture and power in higher education. *Journal of Further and Higher Education*, 43(9), 1188–1206. <https://doi.org/10.1080/0309877X.2019.1669770>
68. Leithwood, K., & Azah, V. N. (2021). Exploring instructional leadership strategies for student achievement in low-performing schools. *Journal of Educational Change*, 22(3), 343-367

69. Lyderystės ir vadovavimo švietimo įstaigose stiprinimo gairės. (2020). TAR, 24718.
70. Lietuvos Respublikos švietimo ir mokslo ministerija. (2008). Dėl formaliojo švietimo kokybės užtikrinimo sistemos koncepcijos patvirtinimo [Isakymas Nr. ISAK-3219]. Valstybės žinios, 2008-12-02, Nr. 138-5461. Suvestinė redakcija nuo 2010-07-01. Iš 1082070ISAKSAK-3219.
71. Lietuvos Respublikos švietimo, mokslo ir sporto ministras. (2011). Dėl kvalifikacinių reikalavimų valstybinių ir savivaldybių švietimo įstaigų (išskyrus aukštąsias mokyklas) vadovams aprašo patvirtinimo (Isakymas Nr. V-1194). Valstybės žinios, 2011-07-09, Nr. 83-4051. <https://e-seimas.lrs.lt/portal/legalAct/lt/TAD/TAIS.403446>
72. Lindsay, J., & McCartney, L. (2014). The role of school leadership in shaping professional learning communities: A literature review. *Journal of Educational Administration*, 52(3), 323-344. <https://doi.org/10.1080/13632434.2014.928680>
73. Litz, D., & Scott, S. (2017). Transformational leadership in the educational system of the United Arab Emirates. *Educational Management Administration & Leadership*, 45(4), 566-587. <https://doi.org/10.1177/1741143216636112>
74. Liukinevičienė, L., ir Antanavičienė, L. (2018). Švietimo įstaigų vadovų kompetencijų vertinimo kaita Lietuvoje. *Socialiniai tyrimai / Social Research*, 41(2), 32–47. Retrieved from <https://www.zurnalai.vu.lt/social-research/article/view/22965/22224>
75. Lunenburg, F. C. (2010). The principal and the school: What do principals do? *National Forum of Educational Administration and Supervision Journal*, 27(4), 1–13.
76. Maxwell, S., Reynolds, K. J., Lee, E., Subasic, E., & Bromhead, D. (2017). The impact of school climate and school identification on academic achievement: Multilevel modeling with student and teacher data. *Frontiers in Psychology*, 8, Article 2069. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.02069>
77. McMahon, J. T. (2010). Leadership classics. Waveland Press. Wheatley, M. J. (2006). Leadership and the new science: Discovering order in a chaotic world. Berrett-Koehler Publishers Inc.
78. Menon, M. E., & Saiti, A. (2022). Instructional leadership and the role of school leaders in fostering teacher professional development: A European perspective. *Educational Management Administration & Leadership*, 50(4), 659-676.

79. Mestry, R. (2017). Empowering principals to lead and manage public schools effectively in the 21st century. *South African Journal of Education*, 37(2), 1-12. <https://hdl.handle.net/10520/EJC-5cda88587>
80. Mutch, C. (2016). Schools as communities and for communities: Learning from the 2010–2011 New Zealand earthquakes. *School Community Journal*, 26(1), 99-122.
81. Mutch, C. (2023). How schools build community resilience capacity and social capital in disaster preparedness, response and recovery. *International Journal of Disaster Risk Reduction*, 92, 103735. <https://doi.org/10.1016/j.ijdrr.2023.103735>
82. Naidoo, P. (2019). Perceptions of teachers and school management teams of the leadership roles of public school principals. *South African Journal of Education*, 39(2), 1–14. <https://doi.org/10.15700/saje.v39n2a1534>
83. Nedzinskaitė-Mačiūnienė, R., Stasiūnaitienė, E., ir Česnavičienė, J. (2024). Vadovo lyderiavimo stiliaus ir kontekstinių kintamųjų sąsajos. *Pedagogika / Pedagogy*, 153(1), 69–89. <https://doi.org/10.15823/p.2024.153.4>
84. Olsen, A., & Huang, F. (2019). Teacher job satisfaction by principal support and teacher cooperation: Results from the Schools and Staffing Survey. *Education Policy Analysis Archives*, 27, 11. <https://doi.org/10.14507/epaa.27.4174>
85. Özgenel, M., & Karsantik, İ. (2020). Effects of school principals' leadership styles on leadership practices. *Malaysian Online Journal of Educational Sciences*, 8(2), 45-58. <https://ojie.um.edu.my/index.php/MOJES/article/view/23105>
86. Parker, G. (2011). Key concepts of planning. Sage.
87. Parveen, K., Tran, P. Q. B., Kumar, T., & Shah, A. H. (2022). Impact of principal leadership styles on teacher job performance: An empirical investigation. *Frontiers in Education*, 7, 814159. <https://doi.org/10.3389/feduc.2022.814159>
88. Petkuvienė, R., ir Petkus, A. (2022). Civilinės saugos koncepcijos įgyvendinimas valdant, naudojant ir disponuojant valstybės ir savivaldybių turtu. *Public Security and Public Order*, 29, 1-15. <https://doi.org/10.13165/PSPO-22-29-29>
89. Piwowar-Sulej, K., & Iqbal, Q. (2023). Leadership styles and sustainable performance: A systematic literature review. *Journal of Cleaner Production*, 382, 134600. <https://doi.org/10.1016/j.jclepro.2022.134600>

90. Purwanto, A., & Sulaiman, A. (2023). The role of transformational and transactional leadership on job satisfaction of millennial teachers: A CB-SEM AMOS analysis. *UJOST*, 2(2), 114. <https://doi.org/10.11111/ujost.v2i2.114>
91. Rupšienė, L. (2007). *Kokybinių tyrimų duomenų rinkimo metodologija*. Klaipėdos universitetas.
92. Salfi, N. A. (2011). Successful leadership practices of head teachers for school improvement: Some evidence from Pakistan. *Journal of Educational Administration*, 49(4), 416-433. <https://doi.org/10.1108/09578231111144061>
93. Samad, S., Abdullah, M. A., & Ahmed, W. A. (2013). The impact of organizational culture on organizational performance. *Aust J Basic Appl Sci*, 7(14), 442-449.
94. Sebastian, J., Camburn, E. M., & Spillane, J. P. (2018). Portraits of Principal Practice: Time Allocation and School Principal Work. *Educational Administration Quarterly*, 54(1), 47-84. <https://doi.org/10.1177/0013161X17720978>
95. Shahid, S., & Din, M. (2021). Fostering psychological safety in teachers: The role of school leadership, team effectiveness & organizational culture. *International Journal of Educational Leadership and Management*, 9(2), 122–149. <https://doi.org/10.17583/ijelm.2021.5780>
96. Sider, S. R., Maich, K., Morvan, J., Ling, P., & Sobeski, K. (2019). Leadership for inclusive schools: Principal preparation through leadership practica. *International Journal of Inclusive Education*, 23(2), 1–16. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1211689>
97. Sun, R., & Wang, W. (2016). Transformational leadership, employee turnover intention, and actual voluntary turnover in public organizations. *Public Management Review*, 19(8), 1124–1141. <https://doi.org/10.1080/14719037.2016.1257063>
98. Survutaitė, D. (2021). *Švietimo įstaigų vadovai: iššūkiai ir pokyčiai*. Švietimo problemos analizė, 1(191), 1–12. <https://hdl.handle.net/20.500.12259/128710>
99. Tatlah, I. A., & Iqbal, M. Z. (2012). Leadership styles and school effectiveness: Empirical evidence from secondary level. *International Conference on Education and Educational Psychology (ICEEPSY 2012)*. Department of Education, University of Management and Technology, Lahore, Pakistan.
100. Tejadhammo, P. W. . (2024). Community Engagement in Rural School Management in Thailand. *Journal of Exploration in Interdisciplinary Methodologies (JEIM)*, 1(1), 43–53. retrieved from <https://so19.tci-thaijo.org/index.php/JEIM/article/view/608>

101. Torres, L. L. (2022). School organizational culture and leadership: Theoretical trends and new analytical proposals. *Educ. Sci.*, 12(4), 254. <https://doi.org/10.3390/educsci12040254>
102. UNESCO. (2016). Incheon Declaration and Framework for Action for the implementation for Sustainable Development Goal 4: Ensure inclusive and equitable quality education and promote lifelong learning opportunities for all. Paris: UNESCO.
103. Valli, L., Stefanski, A., & Jacobson, R. (2016). School-community partnership models: Implications for leadership. *School Leadership & Management*, 36(1), 31–49. <https://doi.org/10.1080/13603124.2015.1124925>
104. van Niekerk, M., & Botha, J. (2017). Value-based leadership approach: A way for principals to revive the value of values in schools. *Educational Research and Reviews*, 12(3), 133–142. ERIC. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1130319>
105. Vu, H. V. (2023). Ensuring the quality of education and training in the context of educational innovation. *Quality - Access to Success*, 25(198), 5. <https://doi.org/10.47750/QAS/25.198.05>
106. Wu, H., Shen, J., Zhang, Y., & Zheng, Y. (2020). Examining the effect of principal leadership on student science achievement. *Educational Studies*, 46(6), 1017-1039. <https://doi.org/10.1080/09500693.2020.1747664>
107. Wuletu, D. A., Hussein, J. O., & Bareke, M. L. (2024). Exploring school culture and climate: The case of Dilla University Community School. *Heliyon*, 10(11), e31684. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2024.e31684>
108. Zhao, Y., Zhang, Y., & Li, Z. (2020). The impact of school leadership on teachers' commitment: Evidence from China. *Sustainability*, 12(8), 3390. <https://doi.org/10.3390/su12083390>
109. Želvys, R. ., Dukynaitė, R. ., Stumbrienė, D. ir Jakaitienė, A. . (2021). Lietuvos švietimas: efektyvus, našus, kokybiškas ir socialiai teisingas?. *Acta Paedagogica Vilnensia*, 47, 69-79. <https://doi.org/10.15388/ActPaed.2021.47.5>

SANTRAUKA

Tomas Gulbinas. Vadovo vaidmuo užtikrinant švietimo įstaigos veiklos kokybę. Vadybos mokykloje magistro baigiamasis darbas. Vadovas prof. dr. Romas Prakapas - Vilnius: Mykolo Romerio universitetas, Žmogaus ir visuomenės studijų fakultetas, 2025. Švietimo įstaigos siekia savo veiklos kokybės, nes nuo to priklauso ugdytinių lankančių švietimo įstaigų skaičius, jų akademiniai pasiekimai bei darnus įsiliejimas į visuomenę (išsilavinimas, kultūra ir vertybės ir pan.). Tai pat švietimo įstaigoje dirbantis personalas ir jo gerovė. Neretu atveju ir pačios įstaigos ateitis (reorganizavimas, prijungimas, uždarymas ir t.t.).

Švietimo įstaigos vadovas, nors ne viskas nuo jo priklauso, nes švietimo kokybė dažnai priklauso nuo išorės veiksnių (politinių, ekonominių ir socialinių) (Trakšėlys ir Martišauskienė, 2016), yra pagrindinis asmuo užtikrinantis švietimo įstaigos veiklos kokybę. Siekiant optimalaus bendruomenės dalyvavimo valdyme, švietimo įstaigos vadovas turi efektyviai paskirstyti pareigas ir atsakomybės sritis tarp bendruomenės narių, užtikrinant, kad kiekvienas narys turėtų aiškų vaidmenį ir atsakomybę. Pastebima, kad Lietuvos švietimo sistema be perstojo susiduria su įvairiais iššūkiais, įskaitant ir vykstantį nuolatinį reformų procesą. Paskutiniaisiais metais įgyvendintos reikšmingos reformos, turinčios tiesioginį poveikį švietimo įstaigoms: "Tūkstantmečio mokyklų" programa (ŠMSM, 2023), Nacionalinės mokyklų vertinimo sistemos įdiegimas (NŠA, 2023), Naujo švietimo finansavimo modelio įgyvendinimas (ŠMSM, 2022), Įtraukiojo ugdymo reforma (ŠMSM, 2023), Atnaujintos bendrojo ugdymo programos (NŠA, 2022) ir kitos. Sėkmingai įstaigos veiklai vykstančių reformų metu, kylantiems vidaus iššūkiams įveikti švietimo įstaigų vadovai turi turėti platų kompetencijų spektrą.

Atsižvelgiant į aprašytą kontekstą formuluojama mokslinė problema: Nors švietimo įstaigų veiklos kokybė yra prioritetas visoje Lietuvos švietimo sistemoje, daugelyje švietimo įstaigų vis dar susiduriama su veiklos kokybės užtikrinimo iššūkiais, ypač dėl vadovų gebėjimo efektyviai vadovauti ir sėkmingai įtraukti įstaigos bendruomenę į veiklos tobulinimą ir kylančių pokyčių valdymą. Nepakankamas dėmesys mokytojų lyderystei, bendruomenės narių įsitraukimui ir valdymo proceso efektyvumui gali lemti mažesnę švietimo įstaigos veiklos kokybę ir įstaigos nestabilumą. Taigi kyla klausimas, koks yra vadovo vaidmuo, užtikrinant švietimo įstaigos veiklos kokybę?

Objektas: vadovo vaidmuo, užtikrinant švietimo įstaigos veiklos kokybę.

Darbo tikslas: atskleisti vadovo vaidmenį, užtikrinant švietimo įstaigos veiklos kokybę.

Darbo uždaviniai:

1. Pristatyti švietimo įstaigos vadovo pagrindines funkcijas.
2. Apibūdinti švietimo įstaigos vadovo efektyvaus vadovavimo prielaidas.
3. Aprašyti švietimo įstaigoje vykdomus veiklos kokybės užtikrinimo procesus.
4. Įvertinti švietimo įstaigos vadovo ir kitų bendruomenės narių bendradarbiavimo svarbą

Darbo metodai: mokslinės, metodinės literatūros ir teisės aktų analizė taikyta aprašant švietimo įstaigos vadovo pagrindines funkcijas, jo efektyvaus vadovavimo prielaidas, aprašant švietimo įstaigoje vykdomus veiklos kokybės užtikrinimo procesus; anketinė švietimo įstaigų darbuotojų apklausa taikyta siekiant įvertinti švietimo įstaigos vadovo ir kitų bendruomenės narių bendradarbiavimo svarbą užtikrinant švietimo įstaigos veiklos kokybę.

Rezultatai: tirtos švietimo įstaigos veiklą tirtos grupės (mokytojai, mokiniai ir jų tėvai/globėjai) vertina teigiamai, tačiau rezultatai atskleidė, kad tai pat yra esminių skirtumų jų patirtyse, įtraukimo įstaigos procesus lygmenyje bei komunikacijos su jais efektyvume.

Tyrimas tai pat parodė, kad stipri tirtos švietimo įstaigos vadovo lyderystė, tai pat gera komunikacija ir aiškiai perteikta įstaigos vizija yra svarbiausi aspektai lemiantys bendruomenės narių motyvaciją, pasitikėjimą įstaigos vadovu ir skatinantis gilesnį įsitraukimą į įstaigos veiklą.

Mokytojai dirbantys tirtoje švietimo įstaigoje yra motyvuoti švietimo srities profesionalai, tačiau jie jaučiasi nepakankamai įtraukiami į įstaigos strateginių sprendimų priėmimo procesą. Mokiniai, besimokantys šioje įstaigoje dažnai negali konkrečiai įvardinti savo švietimo įstaigos vizijos ir jaučiasi nevienodai įtraukiami (kaip ir mokytojai) į įstaigos strateginių sprendimų priėmimo procesą. Tai pat nustatyta, kad jų nuomonė ne vienodai išklausoma pagal lytį (berniukai jaučiasi mažiau išklausomi nei mergaitės).

Tėvai/globėjai pasitiki įstaigos administracija, bet kaip ir kitos tirtos grupės (mokytojai, mokiniai) nori turėti daugiau galimybių dalyvauti įstaigos strateginių sprendimų priėmime.

Visi šie atskleisti aspektai rodo, kad būtina tobulinti komunikaciją įstaigos viduje tarp skirtingų lyčių, stiprinti įstaigos bendruomenės narių įsitraukimą į strateginių sprendimų priėmimą, plėtoti bendradarbiavimą tarp visų švietimo įstaigos narių taip siekiant užtikrinti kokybišką švietimo įstaigos veiklą, bei atsparumą išorės pokyčiams.

SUMMARY

Tomas Gulbinas. The Role of Leadership in Ensuring the Quality of Educational Institution Activities. Master's thesis in School Management. Supervisor: Prof. Dr. Romas Prakapas – Vilnius: Mykolas Romeris University, Faculty of Human and Society Studies, 2025.

Educational institutions strive to ensure the quality of their activities, as it directly influences the number of students enrolled, their academic performance, and their integration into society through education, culture, and values. It also significantly affects the well-being and performance of the institution's staff. In many cases, the future of the institution itself—whether reorganization, merger, or closure—depends on the level of quality achieved.

Although not everything depends solely on the head of the educational institution—since educational quality is also shaped by external political, economic, and social factors (Trakšėlyš & Martišauskienė, 2016)—the leader plays a pivotal role in maintaining and enhancing institutional quality. To foster optimal community involvement in governance, the leader must effectively delegate responsibilities and clarify accountability, ensuring that each member of the community understands their specific roles.

The Lithuanian education system is continuously challenged by reform processes. In recent years, several significant reforms have directly affected educational institutions, including the "Millennium Schools" Programme (MoES, 2023), the establishment of the National School Evaluation System (NQA, 2023), a new education financing model (MoES, 2022), the Inclusive Education Reform (MoES, 2023), and the renewal of general education curricula (NQA, 2022), among others. These reforms demand that school leaders possess a wide range of competencies to manage internal challenges effectively.

In this context, the following scientific problem is formulated: Although ensuring quality is a priority within Lithuania's education system, many institutions still face challenges, particularly in terms of leadership capacity and the ability to engage the school community in continuous improvement and change processes. A lack of focus on teacher leadership, community involvement, and effective governance may lead to declining quality and institutional instability.

The main research question therefore arises: *What is the role of the leader in ensuring the quality of an educational institution's activities?*

Object of the research: The leader's role in ensuring the quality of educational institution activities.

Aim of the research: To reveal the role of the leader in ensuring the quality of an educational institution's activities.

Objectives of the research:

- To present the main functions of an educational institution leader.
- To describe the preconditions for effective leadership in an educational institution.
- To outline the quality assurance processes within educational institutions.
- To assess the significance of cooperation between the leader and other members of the educational community.

Research

methods:

A literature review of scientific and methodological sources, as well as relevant legislation, was conducted to describe the main leadership functions, effective leadership preconditions, and quality assurance processes. A survey of educational institution staff was used to evaluate the importance of collaboration between the institution's leader and the broader community in quality assurance.

Research

results:

The activities of the examined educational institution were positively evaluated by the three surveyed groups—teachers, students, and parents/guardians. However, notable differences emerged in their experiences, particularly in terms of perceived inclusion in institutional processes and communication effectiveness.

The research highlighted that strong leadership, effective communication, and a clearly communicated institutional vision are critical factors that influence community members' motivation, trust in leadership, and active participation in institutional life.

Teachers were found to be motivated professionals but reported feeling insufficiently included in strategic decision-making. Students often struggled to identify the institution's vision and felt, like teachers, unequally involved in strategic processes. Additionally, boys reported feeling less heard compared to girls when expressing their opinions.

Parents/guardians expressed trust in the institution's administration but, similarly to teachers and students, expressed a desire for more opportunities to engage in strategic decision-making.

These findings underscore the need to improve internal communication—particularly across gender lines—to enhance the involvement of all community members in institutional decision-making. Strengthening cooperation among all stakeholders is essential for ensuring the quality and resilience of educational institutions in the face of external changes.

PRIEDAI

1 priedas. Anketinės apklausos klausimynas mokytojams

Mielas Mokytojau,

šiuo klausimyne pateikti teiginiai apie Jus ir Jūsų mokyklą. Prašome atidžiai perskaityti kiekvieną teiginį ir nurodyti, ar jis, Jūsų manymu, atitinka tiesą, ar ne. Atsakydamas(-a) prisiminkite ir vertinkite tik 2024 m. patirtį šioje mokykloje. Čia svarbi Jūsų asmeninė nuomonė, todėl negali būti nei „teisingų“, nei „klaidingų“ atsakymų. Visuomet pasirinkite tą atsakymą, kuris, Jūsų manymu, yra tinkamiausias, ir pažymėkite langelį (pavyzdžiui, „Su teiginiu, ko gero, sutinku“).

Jei Jūs dėl tam tikrų priežasčių negalite įvertinti teiginio, galite pažymėti atsakymą „Negaliu atsakyti“. Tačiau šį atsakymą pasirinkite tik tada, kai tikrai netinka nė vienas iš kitų pasiūlytų variantų.

Anketa yra anoniminė, tai reiškia, kad nereikia rašyti nei savo vardo, nei pavardės. Garantuojame Jūsų atsakymų slaptumą. Jūsų nuomonė mums labai svarbi!

Respondentus reprezentuojantys klausimai

- | | |
|--|---|
| 1. Jūsų lytis | <ul style="list-style-type: none"> • Vyras • Moteris |
| 2. Jūs esate įgijęs kvalifikacinę kategoriją (galimas tik vienas atsakymas): | <ul style="list-style-type: none"> • Mokytojo • Vyresniojo mokytojo • Mokytojo metodininko • Mokytojo eksperto • Nesiatestavęs |

Pagrindiniai klausimai	Su teiginiu ...				
	Visiškai nesutinku	Ko gero, nesutinku	Ko gero, sutinku	Visiškai sutinku	Negaliu atsakyti
1. Mes tariamės dėl mokyklos vizijos, tikslų ir veiklos prioritetų.	☐	☐	☐	☐	☐
2. Mūsų mokyklos vizija dera su mūsų miesto (miestelio, rajono) strategija.	☐	☐	☐	☐	☐
3. Įgyvendinant mokyklos susitarimus dalyvauja visi mokyklos mokytojai.	☐	☐	☐	☐	☐
4. Mokyklos ištekliai naudojami lanksčiai, tikslingai ir kūrybingai.	☐	☐	☐	☐	☐

5. Sprendimai dėl veiklos tobulinimo grindžiami mokyklos veiklos įsivertinimo rezultatais ir bendromis diskusijomis.	1	2	3	4	0
6. Mokykloje veikla yra tobulinama nuolat įvedant naujoves, mokiniams įdomesnes veiklas.	1	2	3	4	0
7. Mokykloje aš turiu galimybę rodyti iniciatyvą ir įgyvendinti savo idėjas.	1	2	3	4	0
8. Lyderiai telkia bendruomenę pokyčiams, mokymuisi ir įsivertinimui.	1	2	3	4	0
9. Mūsų mokyklos vadovai siekia, kad mokykla keistųsi, tobulėtų.	1	2	3	4	0
10. Priimant sprendimus mokykloje atsižvelgiama į nuomonių įvairovę, palaikoma diskusija.	1	2	3	4	0
11. Mokykloje priimti sprendimai keičia mokyklos gyvenimą, yra reikalingi.	1	2	3	4	0
12. Dirbdamas mokykloje jaučiu komandiškumą, geranorišką palaikymą, pagalbą.	1	2	3	4	0
13. Mes mokomės drauge ir vieni iš kitų.	1	2	3	4	0
14. Mes domimės tėvų galimybėmis padėti vaikams mokytis ir augti.	1	2	3	4	0
15. Tėvai yra aktyvūs mokyklos gyvenimo dalyviai.	1	2	3	4	0
16. Mūsų mokykla ieško įvairių naujų socialinių ryšių.	1	2	3	4	0
17. Visi mūsų mokyklos socialiniai ryšiai prisideda prie mokyklos pažangos.	1	2	3	4	0
18. Aš moku suplanuoti ir vesti gerą pamoką.	1	2	3	4	0
19. Aš keliu aukštus reikalavimus sau.	1	2	3	4	0
20. Aš siekiu kuo geriau atlikti savo darbą.	1	2	3	4	0
21. Mokytojai ir administracija nuolat mokosi ir ugdo savo profesinį meistriškumą.	1	2	3	4	0

Labai ačiū už Jūsų atsakymus!

Mielas Mokiny,

šiuo klausimyne pateikti teiginiai apie Tave ir Tavo mokyklą. Prašome atidžiai perskaityti kiekvieną teiginį ir nurodyti, ar jis, Tavo manymu, atitinka tiesą, ar ne. Atsakydamas(-a) prisimink ir vertink tik 2024 m. patirtį šioje mokykloje. Čia svarbi tavo asmeninė nuomonė, todėl negali būti nei „teisingų“, nei „klaidingų“ atsakymų. Visuomet pasirink tą atsakymą, kuris, Tavo manymu, yra tinkamiausias, ir pažymėk langelį (pavyzdžiui, „Su teiginiu, ko gero, sutinku“).

Jei Tu dėl tam tikrų priežasčių negali įvertinti teiginio, gali pažymėti atsakymą „Negaliu atsakyti“. Tačiau šį atsakymą pasirink tik tada, kai tikrai netinka nė vienas iš kitų pasiūlytų variantų.

Anketa yra anoniminė, tai reiškia, kad nereikia rašyti nei savo vardo, nei pavardės. Garantuojame Tavo atsakymų slaptumą. Tavo nuomonė mums labai svarbi!

Respondentus reprezentuojantys klausimai					
Tu esi: ☐ Berniukas ☐ Mergaitė					
Klasė, kurioje mokaisi: ☐ 3 kl. ☐ 4 kl. ☐ 5 kl. ☐ 6 kl.					
Pagrindiniai klausimai	Su teiginiu ...				
	Visiškai nesutinku	Ko gero, nesutinku	Ko gero, sutinku	Visiškai sutinku	Negaliu atsakyti
1. Aš žinau, kokia yra mokyklos ateities svajonė (vizija).	1	2	3	4	0
2. Mes mokykloje kalbame apie tai, kokia mūsų mokykla galėtų (turėtų) būti ateityje.	1	2	3	4	0
3. Mes mokykloje aptariame, kokie darbai mūsų laukia šiais metais (ateityje).	1	2	3	4	0
4. Man užtenka mokykloje esančių mokymosi priemonių, technologijų.	1	2	3	4	0
5. Mokykloje paklausia mūsų nuomonės apie tai, ką mes norėtume pakeisti mokyklos veikloje.	1	2	3	4	0
6. Mūsų mokykloje šalia tradicijų vis atsiranda naujų veiklų, įdomesnių pamokų.	1	2	3	4	0

7. Esu skatinamas rodyti iniciatyvą, diskutuoti, mąstyti ir kūrybiškai veikti.	☐	☐	☐	☐	☐
8. Aš pasitikiu savo mokyklos vadovais.	☐	☐	☐	☐	☐
9. Priimant sprendimus mokykloje gerbiama kiekvieno nuomonė.	☐	☐	☐	☐	☐
10. Mūsų mokyklos mokytojai bendradarbiauja, dirba kartu tam, kad mes pasiektume kuo geresnių rezultatų.	☐	☐	☐	☐	☐
11. Pastebiu, kad mokytojai mokosi vieni iš kitų.	☐	☐	☐	☐	☐
12. Tėvai žino apie mano mokymosi pasiekimus, aptaria juos su mokytojais.	☐	☐	☐	☐	☐
13. Mano tėvai aktyviai dalyvauja renginiuose, bendruose susitikimuose su mokytojais, pamokose.	☐	☐	☐	☐	☐
14. Mes turime bendrų veiklų, renginių su kitų mokyklų mokiniais.	☐	☐	☐	☐	☐
15. Veiklos su kitų mokyklų mokiniais man yra įdomios ir naudingos.	☐	☐	☐	☐	☐
16. Mūsų mokytojų vedamos pamokos įdomios, šiuolaikiškos.	☐	☐	☐	☐	☐
17. Mūsų mokyklos mokytojai stengiasi kuo geriau vesti pamokas.	☐	☐	☐	☐	☐
18. Mūsų mokyklos mokytojai nuolat mokosi, tobulėja.	☐	☐	☐	☐	☐

Mielas Tėveli,

šiam klausimyne pateikti teiginiai apie Jus ir Jūsų mokyklą. Prašome atidžiai perskaityti kiekvieną teiginį ir nurodyti, ar jis, Jūsų manymu, atitinka tiesą, ar ne. Atsakydamas(-a) prisiminkite ir vertinkite tik 2024 m. patirtį šioje mokykloje. Čia svarbi Jūsų asmeninė nuomonė, todėl negali būti nei „teisingų“, nei „klaidingų“ atsakymų. Visuomet pasirinkite tą atsakymą, kuris, Jūsų manymu, yra tinkamiausias, ir pažymėkite langelį (pavyzdžiui, „Su teiginiu, ko gero, sutinku“).

Jeigu Jūs dėl tam tikrų priežasčių negalite įvertinti teiginio, galite pažymėti atsakymą „Negaliu atsakyti“. Tačiau šį atsakymą pasirinkite tik tada, kai tikrai netinka nė vienas iš kitų pasiūlytų variantų.

Anketa yra anoniminė, tai reiškia, kad nereikia rašyti nei savo vardo, nei pavardės. Garantuojame Jūsų atsakymų slaptumą. Jūsų nuomonė mums labai svarbi!

Respondentus reprezentuojantys klausimai
Pažymėkite, kurioje klasėje mokosi Jūsų vaikas: ☐ 1 kl. ☐ 2 kl. ☐ 3 kl. ☐ 4 kl. ☐ 5 kl. ☐ 6 kl. ☐ 7 kl. ☐ 8 kl.
Jūsų dėmesys mokyklai: ☐ man rūpi ir yra įdomus mokyklos gyvenimas ☐ kartais domiuosi tuo, kas vyksta mokykloje ☐ mane mažai domina mokyklos veikla

Pagrindiniai klausimai	Su teiginiu ...				
	Visiškai nesutinku	Ko gero, nesutinku	Ko gero, sutinku	Visiškai sutinku	Negaliu atsakyti
1. Tėvai turi galimybę dalyvauti planuojant mokyklos ateitį (perspektyvą).	1	2	3	4	0
2. Mes mokykloje kalbame apie tai, kokia mūsų mokykla galėtų (turėtų) būti ateityje.	1	2	3	4	0
3. Mes mokykloje aptariame, kokie darbai mūsų laukia šiais metais (ateityje).	1	2	3	4	0

4. Mokykloje užtenka mano vaiko mokymui(si) skirtų priemonių, technologijų.	1	2	3	4	0
5. Mokykloje paklausia mūsų nuomonės apie tai, ką mes norėtume pakeisti mokyklos veikloje.	1	2	3	4	0
6. Mūsų mokykloje šalia tradicijų vis atsiranda naujų veiklų, įdomesnių pamokų.	1	2	3	4	0
7. Mokyklos bendruomenė (tėvai, mokiniai, mokytojai) atvirai diskutuoja apie veiklas ir atsakomybę.	1	2	3	4	0
8. Aš pasitikiu mūsų mokyklos vadovais.	1	2	3	4	0
9. Mokykla priima argumentuotus tėvų pasiūlymus, juos svarsto ir įgyvendina.	1	2	3	4	0
10. Mes jaučiame, kad mokyklos gyvenimas vis keičiasi į gerąją pusę.	1	2	3	4	0
11. Mokyklos darbuotojai bendradarbiauja ir palaiko vienas kitą.	1	2	3	4	0
12. Mokytojai bendradarbiauja su manimi dėl asmeninės vaiko mokymosi pažangos.	1	2	3	4	0
13. Aš aktyviai dalyvauju mokyklos renginiuose, bendruose susitikimuose su mokytojais, pamokose.	1	2	3	4	0
14. Mokykla bendradarbiauja su kitomis įstaigomis (mokyklomis, kultūros centrais ir kt.).	1	2	3	4	0
15. Mūsų mokyklai bendradarbiaujant su kitomis įstaigomis, mokiniai gauna daug naudos.	1	2	3	4	0
16. Mano vaiko mokytojų vedamos pamokos yra įdomios, šiuolaikiškos.	1	2	3	4	0
17. Mūsų mokyklos mokytojai stengiasi kuo geriau vesti pamokas.	1	2	3	4	0
18. Pastebiu, kad mokytojai mokosi vieni iš kitų.	1	2	3	4	0
19. Mūsų mokyklos mokytojai nuolat mokosi, tobulėja.	1	2	3	4	0

Labai ačiū už Jūsų atsakymus!