

**MYKOLO ROMERIO UNIVERSITETO  
VIEŠOJO VALDYMO IR VERSLO FAKULTETAS  
VIEŠOJO ADMINISTRAVIMO INSTITUTAS**

DANGUOLĖ JURKOVLIANEC

**Y KARTOS VADOVAI ŠVIETIMO ĮSTAIGOSE, IŠŠŪKIAI IR  
GALIMYBĖS**

Magistro baigiamasis darbas

Vadovė

Prof. dr. B. Žuromskaitė

VILNIUS

2025

# TURINYS

LENTELIŲ SĄRAŠAS.....	2
PAVEIKSLŲ SĄRAŠAS.....	4
PRIEDŲ SĄRAŠAS .....	5
ĮVADAS.....	6
1. KARTŲ SAMPRATA IR TEORINIAI ASPEKTAI.....	10
1.1. Kartų teorijos samprata.....	10
1.2. Kartų klasifikavimoprincipaiir juos lemiantys veiksniai.....	11
1.3. Y kartos charakteristika, vertybės, darbo lūkesčiai, motyvacija .....	12
1.4. X kartos ypatumai ir lyginimas su Y karta.....	15
1.5. Kartų įvairovė darbo aplinkoje: skirtumai, bendradarbiavimas ir abipusė nauda .....	19
2. VADOVAVIMO ŠVIETIMO SEKTORIUJE SPECIFIKA.....	23
2.1. Lietuvos švietimo sistemos struktūra ir vadovų vaidmuo .....	23
2.2. Vadovų atrankos ir vertinimo procesai.....	25
2.3. Vadovo kaip lyderio samprata švietimo sektoriuje: transformacinio ir dalyvaujamojo vadovavimo modeliai .....	331
3. Y KARTOS VADOVŲ PRITRAUKIMO Į ŠVIETIMO SISTEMĄ VEIKSNIAI REMIANTIS KIEKYBINIU TYRIMU.....	37
3.1. Tyrimo metodologija .....	37
3.2. Tyrimo rezultatai .....	41
IŠVADOS.....	58
PASIŪLYMAI .....	60
LITERATŪROS SĄRAŠAS.....	62
SANTRAUKA .....	67
SUMMARY .....	67
PRIEDAI.....	68

## LENTELIŲ SĄRAŠAS

<i>1 lentelė.</i> Kartų klasifikacija .....	11
<i>2 lentelė.</i> Kartų klasifikacija .....	12
<i>3 lentelė.</i> X ir Y kartų palyginimas.....	18
<i>4 lentelė.</i> Mišrios tyrimo strategijos pasirinkimo mokslinis pagrindimas.....	38
<i>5 lentelė.</i> Tyrimo organizavimo etapai .....	40
<i>6 lentelė.</i> Taikyti tyrimo etikos principai.....	41
<i>7 lentelė.</i> Tiriamųjų pasiskirstymas pagal lytį, išsilavinimo laipsnį, pedagoginę kvalifikaciją ir amžiaus grupę.....	41
<i>8 lentelė.</i> Tyrimo dalyvių pateiktas veiksmų, paskatinusių pasirinkti vadovaujančias pareigas švietimo srityje vertinimas (vidurkis (M) ir standartinis nuokrypis (SD)).....	43
<i>9 lentelė.</i> Veiksmų, paskatinusių pasirinkti vadovaujančias pareigas švietimo srityje vertinimas pagal tyrimo dalyvių atstovaujamos švietimo įstaigos lokaciją.....	43
<i>10 lentelė.</i> Tyrimo dalyvių pateiktas labiausiai motyvuojančių veiksmų einant vadovo pareigas vertinimas (vidurkis (M) ir standartinis nuokrypis (SD)).....	44
<i>11 lentelė.</i> Tyrimo dalyvių pateiktas iššūkių, su kuriais tenka susidurti vadovaujant įstaigai dažnumo vertinimas (vidurkis (M) ir standartinis nuokrypis (SD)).....	44
<i>12 lentelė.</i> Iššūkių, su kuriais tenka susidurti vadovaujant įstaigai dažnumo vertinimas pagal tyrimo dalyvių sukauptą vadovaujamo darbo stažą.....	45
<i>13 lentelė.</i> Iššūkių, su kuriais tenka susidurti vadovaujant įstaigai dažnumo vertinimas pagal tyrimo dalyvių atstovaujamos švietimo įstaigos lokaciją.....	45
<i>14 lentelė.</i> Tyrimo dalyvių pateiktas darbo krūvio atstovaujamoje švietimo įstaigoje apibūdinimas (vidurkis (M) ir standartinis nuokrypis (SD)).....	46
<i>15 lentelė.</i> Darbo krūvio atstovaujamoje švietimo įstaigoje apibūdinimas pagal tyrimo dalyvių sukauptą vadovaujamo darbo stažą.....	47
<i>16 lentelė.</i> Tyrimo dalyvių pateiktas iššūkių, su kuriais tenka susidurti bendradarbiaujant su kitų kartų darbuotojais, dažnumo vertinimas (vidurkis (M) ir standartinis nuokrypis (SD)).....	53
<i>17 lentelė.</i> Iššūkių, su kuriais tenka susidurti bendradarbiaujant su kitų kartų darbuotojais, dažnumo vertinimas pagal tyrimo dalyvių sukauptą vadovaujamo darbo stažą.....	54

*18 lentelė.* Iššūkių, su kuriais tenka susidurti bendradarbiaujant su kitų kartų darbuotojais, dažnumo vertinimas pagal tyrimo dalyvių atstovaujamos švietimo įstaigos lokaciją. .... 54

*19 lentelė.* Tyrimo dalyvių pateiktas nuomonės, kokios priemonės padėtų skatinti sklandesnį bendradarbiavimą tarp skirtingų kartų, vertinimas (vidurkis (M) ir standartinis nuokrypis (SD)). ... 55

*20 lentelė.* Tyrimo dalyvių pateiktas nuomonės klausimu kurios kompetencijos atrodo svarbiausios švietimo įstaigos vadovui, vertinimas (vidurkis (M) ir standartinis nuokrypis (SD))...... 55

## PAVEIKSLŲ SĄRAŠAS

<i>1 pav.</i> Y kartos portretas.....	14
<i>2 pav.</i> X ir Y kartų skirtumai ir bendri bruožai darbo aplinkoje .....	21
<i>3 pav.</i> Lietuvos švietimo įstaigų vadovų atrankos proceso schema. ....	
<i>4 pav.</i> Tyrimo organizavimo schema .....	37
<i>5 pav.</i> Tyrimo metodo pasirinkimo mokslinis pagrindimas .....	38
<i>6 pav.</i> Tyrimo dalyvių pasiskirstymas pagal švietimo sistemos pastangų skatinti jaunus vadovus siekti vadovavimo vertinimą. ....	46
<i>7 pav.</i> Tyrimo dalyvių pasiskirstymas pagal esamos švietimo įstaigų vadovų atrankos ir rengimo sistemos vertinimą. ....	47
<i>8 pav.</i> Tyrimo dalyvių pasiskirstymas pagal dalyvavimą Nacionalinės švietimo agentūros kompetencijų vertinimo procese.....	48
<i>9 pav.</i> Tyrimo dalyvių pasiskirstymas pagal dalyvavimo Nacionalinės švietimo agentūros kompetencijų vertinimo procese vertinimą. ....	48
<i>10 pav.</i> Tyrimo dalyvių pasiskirstymas pagal dalyvavimo Nacionalinės švietimo agentūros kompetencijų vertinimo procese gautos pagalbos tobulinant vadovavimo įgūdžius vertinimą. ....	49
<i>11 pav.</i> Tyrimo dalyvių pasiskirstymas pagal kompetencijų vertinimo aiškumą ir efektyvumą. ....	50
<i>12 pav.</i> Tyrimo dalyvių pasiskirstymas pagal nuomonę apie vadovų kadencijų įvedimą. ....	50
<i>13 pav.</i> Tyrimo dalyvių pasiskirstymas pagal švietimo sistemos inovatyvumo siekiant pritraukti jaunus vadovus vertinimą. ....	51
<i>14 pav.</i> Tyrimo dalyvių pasiskirstymas pagal nuomonę, kokie pokyčiai NŠA vertinimo sistemoje galėtų paskatinti daugiau jaunų vadovų rinktis švietimo sritį. ....	52
<i>15 pav.</i> Tyrimo dalyvių pasiskirstymas pagal bendradarbiavimo su kitų kartų kolegomis, atsižvelgiant į darbo metodus, požiūrį į naujoves, vertybes ir bendradarbiavimo kultūrą, vertinimą. ....	53
<i>16 pav.</i> Tyrimo dalyvių pasiskirstymas pagal pagrindinių veiksnių, trukdančių jauniems specialistams rinktis vadovavimą švietimo įstaigose, įvardinimą. ....	56
<i>17 pav.</i> Tyrimo dalyvių pasiskirstymas pagal pateiktus pasiūlymus dėl jaunų vadovų pritraukimo ir bendradarbiavimo stiprinimo švietimo sektoriuje. ....	57

## **PRIEDŲ SAŽAŠAS**

1 PRIEDAS. Anketos pavyzdys .....	69
2 PRIEDAS. Patvirtinimas apie atlikto darbo savarankiškumą .....	75

## IVADAS

**Temos aktualumas.** Švietimo sistema šiuo metu susiduria su vienu didžiausių iššūkių – vadovų trūkumu, ypač jaunų, energingų ir inovatyvių. Ši problema tampa vis aktualesnė atsižvelgiant į demografines tendencijas, vyresnių vadovų pasitraukimo bei augančio poreikį užtikrinti švietimo kokybę ir efektyvumą. Y karta, gimusi maždaug 1980–2000 metais, yra laikoma karta, kuri turėtų perimti lyderystę iš vyresnių kartų. Tačiau jos atstovų švietimo vadovų gretose vis dar yra labai mažai. Ši situacija kelia susirūpinimą ne tik dėl dabartinės lyderystės krizės, bet ir dėl švietimo sistemos ateities.

Y kartos atstovai, augę globalizacijos ir technologijų pažangos laikotarpiu, pasižymi unikaliomis vertybėmis, požiūriu į darbą ir karjerą. Jie vertina lankstumą, prasmę darbe, kūrybiškumą, nuolatinį tobulėjimą bei technologijų integraciją. Tačiau tradicinė švietimo sistema, kurioje vis dar dominuoja hierarchija, biurokratija ir ribotos karjeros galimybės dažnai neatitinka šios kartos lūkesčių. Dėl to švietimo sektorius Y kartos akyse tampa mažiau patrauklus, o tai riboja jų įsitraukimą į šią sritį ir mažina vadovujančių pozicijų užimtumą. Šis neatitikimas tarp Y kartos vertybių ir švietimo sistemos realybės ne tik gilina vadovų trūkumo problemą, bet ir slopina inovacijų bei pokyčių galimybes sistemoje (Alblooshi, Shamsuzzaman, & Haridy, 2021).

Moksliniai tyrimai rodo, kad skirtingų kartų atstovai, suformuoti skirtingų istorinių ir kultūrinių kontekstų, pasižymi savitais darbo stiliais ir vertybėmis. Šios vertybės turi tiesioginę įtaką organizacinei kultūrai, vadovavimo stiliams bei organizacijos veiklos efektyvumui (Decuypere & Schaufeli, 2020). Y kartos vadovai išsiskiria kūrybiškumu, skaitmeniniu raštingumu ir gebėjimu dirbti komandoje, tačiau jie taip pat susiduria su tam tikrais iššūkiais. Šie iššūkiai apima prisitaikymą prie sparčiai kintančių technologijų, ilgalaikio įsipareigojimo trūkumą, karjeros sprendimų neapibrėžtumą ir poreikį pritaikyti darbo sąlygas prie individualių lūkesčių (Atik & Celik, 2020). Nepaisant to, Y kartos vadovai atveria dideles galimybes švietimo sistemai. Jų kūrybiškumas ir inovatyvus mąstymas gali paskatinti reikšmingus pokyčius švietimo įstaigose, o skaitmeninis raštingumas – užtikrinti technologijų integraciją ugdymo procese (Bahri, Firdaus, & Wijaya, 2024).

Vadovų trūkumas švietimo sektoriuje, kartu su demografiniais pokyčiais, rodo būtinybę ne tik pritraukti jaunus specialistus, bet ir sudaryti jiems palankias sąlygas ugdyti lyderystės įgūdžius bei užimti vadovujančias pozicijas. Y kartos vadovų potencialas ir jų savybės gali tapti pagrindu modernizuojant švietimo sistemą bei kuriant organizacijas, kurios atitiktų šiuolaikinius poreikius. Vis dėlto, siekiant sėkmingai įtraukti šios kartos atstovus į švietimo sektorių, būtina ne tik atsižvelgti į jų vertybes, bet ir prisitaikyti prie jų lūkesčių. Tyrimai, orientuoti į Y kartos vadovus, yra itin svarbūs tiek teoriniu, tiek praktiniu požiūriu. Jie padėtų geriau suprasti šios kartos ypatumus, iššūkius ir galimybes švietimo kontekste, taip pat pasiūlytų strategijas jaunų vadovų pritraukimui, jų lyderystės ugdymui ir ilgalaikiam įsitraukimui į švietimo sistemą. Tokie tyrimai prisidėtų ne tik prie efektyvesnių lyderystės

praktikų kūrimo, bet ir prie švietimo sistemos kokybės gerinimo bei jos pritaikymo prie šiandienos realijų (Dukynaitė & Želvys, 2020).

**Temos iširtumas.** Nors tyrimų, tiesiogiai nagrinėjančių Y kartos vadovus švietimo sektoriuje, yra nedaug, tema išsamiai aptariama platesniame kontekste. apima tyrimus apie kartų skirtumus darbo rinkoje apskritai, lyderystės teorijas ir jų pritaikymą įvairiose srityse, įskaitant švietimą, bei švietimo vadybos ir personalo klausimus.

Kalbant apie kartų skirtumus, mokslininkai, tokie kaip Twenge (2010), Alblooshi, Shamsuzzman ir Haridy (2021), Deal (2007) ir kiti, atkreipia dėmesį į tai, kad Y karta, užaugusi skaitmeniniame amžiuje, pasižymi specifinėmis vertybėmis ir lūkesčiais darbo atžvilgiu. Jie ieško prasmės, lankstumo, galimybių tobulėti ir naudotis technologijomis. Šie aspektai tiesiogiai veikia jų motyvaciją ir elgesį darbo vietoje, įskaitant ir vadovaujančias pozicijas švietimo sektoriuje.

Lyderystės srityje, tyrimai, tokie kaip Atik ir Celik (2020), darbai, nagrinėja skirtingus lyderystės stilius ir jų efektyvumą. Y karta dažnai siejama su transformacine lyderyste, kuri pabrėžia viziją, įkvėpimą ir individualų požiūrį į darbuotojus. Šis stilius gali būti ypač tinkamas švietimo įstaigose, siekiant sukurti inovatyvią ir motyvuojančią aplinką. Švietimo vadybos kontekste, Dukynaitė ir Želvys (2020), Fullan (2016) ir kiti autoriai analizuoja švietimo įstaigų valdymo ypatumus, vadovų vaidmenį ir šiuolaikinius iššūkius. Šie tyrimai padeda suprasti, su kokiais sunkumais susiduria jauni vadovai švietimo sistemoje ir kokios strategijos gali būti veiksmingos juos pritraukiant ir išlaikant.

Taigi, nors ir turime ribotą tyrimų kiekį apie Y kartos vadovus švietime, egzistuoja tvirtas teorinis ir empirinis pagrindas, leidžiantis analizuoti šią temą. Reikėtų ieškoti informacijos apie kartų skirtumus, lyderystę ir švietimo vadybą, o tada tas žinias pritaikyti Y kartos vadovų švietimo kontekstui. Tai leis giliau suprasti jų specifiką, iššūkius ir galimybes, bei suformuluoti praktines rekomendacijas, kaip pritraukti ir išlaikyti šiuos svarbius specialistus švietimo sistemoje. Pagrindiniai raktažodžiai paieškai: „Millennial leaders“, „Generation Y leadership“, „Educational leadership“, „Generational differences in workplace“, „School leadership“.

**Temos problema.** Lietuvos švietimo sistema susiduria su struktūrine ir vertybine krize, kuri pasireiškia tuo, kad jauni, Y kartos specialistai vangiai įsitraukia į švietimo įstaigų vadovų pozicijas. Nors šiai kartai būdingos šiuolaikinės darbo rinkos vertybės – lankstumas, inovatyvumas, kūrybiškas požiūris, technologinis raštingumas bei stiprus savirealizacijos poreikis – švietimo vadybos sistema dažnai išlieka hierarchizuota, biurokратиška ir nelanksti pokyčiams. Tokia aplinka atbaido potencialius jaunus lyderius, nes ji neatitinka jų motyvacinių ir profesinių lūkesčių. Problema nėra vien demografinė – tai gilus sisteminis nesuderinamumas tarp Y kartos profesinių ambicijų ir švietimo institucijų vadovavimo kultūros bei atrankos, vertinimo praktikų. Nepakankamas šios kartos atstovų dalyvavimas lyderystėje trukdo sisteminei švietimo kaitai, inovacijų diegimui ir efektyviai ugdymo kokybės raidai. Šiuo metu trūksta ne tik strategijų, padedančių pritraukti jaunus vadovus, bet ir tyrimų, atskleidžiančių

šio reiškinių priežastis bei galimus sprendimo būdus. Todėl būtina kompleksiskai tirti šį reiškinį: identifikuoti esmines kliūtis, trukdančias Y kartos atstovams rinktis švietimo vadovo kelią, įvertinti vadybos praktikų tinkamumą šios kartos savitumams ir pasiūlyti kryptingas rekomendacijas, kurios padėtų švietimo sektoriui prisitaikyti prie naujos kartos lūkesčių ir taip užtikrinti sisteminių atsinaujinimą.

**Problemos objektas** – jaunų, ypač Y kartos, vadovų pritraukimas į Lietuvos švietimo sistemą.

**Tyrimo tikslas** – išanalizuoti veiksnius, trukdančius jaunų vadovų pritraukimui į švietimo sektorių.

#### **Tyrimo uždaviniai:**

1. Išanalizuoti kartų teorijos aspektus, identifikuoti Y kartos ypatumus ir jų reikšmę vadovavimo kontekste.
2. Išnagrinėti Lietuvos švietimo sistemos vadybos struktūrą, vadovų vaidmenį ir atrankos procesus.
3. Identifikuoti švietimo sektoriuje taikomas vadovavimo strategijas, įvertinant jų efektyvumą ir pritaikymą jaunajai kartai.
4. Išsiaiškinti pagrindines priežastis, kodėl Y kartos atstovai vangiai renkasi vadovaujančias pareigas švietime, naudojant empirinio tyrimo duomenis.
5. Pasiūlyti pasiūlymus ir rekomendacijas, kurios galėtų paskatinti Y kartos vadovų pritraukimą į švietimo sektorių.

#### **Tyrimo metodai:**

##### **1. Mokslinės literatūros analizė.**

Taikant šį metodą atlikta teorinių šaltinių analizė, kuria remiantis pagrindžiama tyrimo problema, formuluojami tikslas ir uždaviniai, analizuojami Y kartos savitumai, kartų skirtumai bei lyderystės ypatumai švietimo sektoriuje. Literatūros analizė sudarė pagrindą empirinio tyrimo kryptį ir klausimyno formavimui.

**2. Kiekybinis tyrimas.** Tyrimas atliktas taikant standartizuotą anketinės apklausos metodą, leidžiantį surinkti struktūruotus ir kiekybiškai apdorojamus duomenis iš tiriamosios populiacijos. Duomenų analizėje taikytas aprašomosios statistikos metodas – skaičiuoti vidurkiai, procentinės išraiškos, standartiniai nuokrypiai, taip pat koreliacinė analizė. Diagramos sudarytos naudojant „Excel“ programą, o išsamesniems statistiniams skaičiavimams naudota „SPSS“ programa. Tokia metodinė prieiga užtikrina sistemingą ir patikimą tiriamųjų nuomonių analizę bei leidžia daryti pagrįstas išvadas.

**Darbo struktūra.** Įvade yra įvardijamas temos aktualumas bei pateikiamas problemos apibrėžimas. Darbas susideda iš trijų dalių. Pirmoje dalyje nagrinėjami teoriniai kartų sampratos aspektai – pristatoma kartų teorija, jų klasifikavimo principai bei socialiniai ir istoriniai veiksniai. Antroje dalyje ana-

lizuojama vadovavimo specifika Lietuvos švietimo sektoriuje. Aprašoma švietimo sistemos struktūra, vadovų vaidmuo bei atrankos ir vertinimo procesai, nagrinėjami pagrindiniai vadovavimo modeliai. Trečioje dalyje kiekybinis tyrimas, kuriame analizuojamas Y kartos vadovų pritraukimo į švietimo sistemą veiksniai. Pateikiama tyrimo metodologija, naudojami apklausos metodai ir analizuojami gauti rezultatai. Pabaigoje pateikiamos išvados, kurios išskiria pagrindinius Y kartos vadovų pritraukimo į švietimo sektorių iššūkius ir pasiūlymai kaip juos spręsti.

# 1. KARTŲ SAMPRATA IR TEORINIAI ASPEKTAI

## 1.1. Kartų teorijos samprata

Kartų teorija yra tarpdisciplininė mokslo kryptis, apimanti sociologijos, psichologijos ir istorijos elementus, kuri padeda analizuoti ir suprasti, kaip skirtingų laikotarpių socialiniai, ekonominiai ir technologiniai veiksniai formuoja žmonių vertybes, įsitikinimus bei elgsenos modelius. Pagrindinis šios teorijos principas – kiekviena karta pasižymi unikaliomis savybėmis, kurios atsiranda dėl specifinių istorinių įvykių ir kultūrinių pokyčių, vykstančių jų formavimosi laikotarpiu (Strauss & Howe, 1991). Šią teoriją dažnai naudoja tyrėjai, analizuodami visuomenės raidą, darbo rinkos dinamiką ir organizacinius pokyčius. Strauss ir Howe (1991) kartų teoriją pristatė kaip ciklišką modelį, kuriame kiekviena karta pereina per keturias pagrindines fazes, vadinamas „posūkais“ (angl. turnings). Šios fazės apima didesnio masto visuomenės pokyčius, kurie formuoja skirtingas kartų savybes. Pirma, tai „aukso amžius“ (angl. High), kuris būdingas stabilumo ir vienybės laikotarpiui, kai visuomenė pasiekia socialinę ir ekonominę pažangą. Antra, „pabudimas“ (angl. Awakening), kai kyla kultūrinės revoliucijos ir žmonės ima siekti individualizmo. Trečia, „nusileidimas“ (angl. Unraveling), pasižymintis socialine fragmentacija ir konfliktų eskalacija. Galiausiai, „krizė“ (angl. Crisis), kai visuomenė patiria sunkius išbandymus, pavyzdžiui, karus ar ekonomines krizes, kurie vėl suvienija bendruomenę. Šios fazės yra esminės suprantant, kaip kartų savybės formuojasi laikui bėgant. Pavyzdžiui, kartos, kurios gimė „krizės“ fazės metu, dažnai pasižymi stipriu solidarumu, siekiu dirbti bendram labui ir vertina stabilumą. Tuo tarpu kartos, formavusios savo tapatybę „pabudimo“ laikotarpiu, dažnai siekia individualizmo ir asmeninio augimo (Gabrielova & Buchko, 2021).

Kartų teorija, kaip mokslo kryptis, buvo aktyviai plėtojama įvairių mokslininkų. Karl Mannheim (1928) buvo vienas pirmųjų tyrėjų, kuris išskyrė kartos kaip socialinės grupės sampratą. Jis teigė, kad žmonės, gimę panašiu istoriniu laikotarpiu ir patyrę tuos pačius kultūrinius ar politinius įvykius, įgyja bendrą kartos „mentalitetą“ (angl. generational consciousness). Ši samprata buvo reikšminga tolimesniems kartų tyrimams ir suteikė pagrindą Strauss ir Howe modeliams. Mannheim idėjos buvo taikytos įvairiose srityse, įskaitant darbo rinką, švietimą ir politiką. Pvz., Mahmoud, Fuxman, Mohr, Reisel ir Grigoriou (2021) pažymi, kad kartų skirtumai ypač ryškiai pasireiškia darbo aplinkoje, kur skirtingų kartų atstovai turi savitus požiūrius į vadovavimą, darbo tikslus ir motyvaciją. Be to, kartų teorijos plėtra leido suprasti technologijų ir ekonominių veiksnių svarbą. Hernandez-de-Menendez, Escobar Díaz ir Morales-Menendez (2020) pastebėjo, kad technologinė pažanga tapo viena pagrindinių kartų savybių formavimo priežasčių, ypač Z ir Y kartoms, kurios nuo mažens buvo veikiamos skaitmeninių įrankių ir interneto. Nepaisant kartų teorijos reikšmės, ji taip pat sulaukė nemažai kritikos. Rudolph, Rauvola, Costanza ir Zacher (2021) teigia, kad kartų teorija dažnai yra supaprastinama ir kartais pris-

kiria perdėtus bruožus tam tikroms amžiaus grupėms. Jie pažymi, kad socialiniai, ekonominiai ir kultūriniai veiksniai dažnai turi didesnę įtaką individo elgsenai nei jo priklausymas kartai. Be to, teorija dažnai nepakankamai atsižvelgia į individualius skirtumus bei tarpkultūrinius ypatumus. Todėl, nors kartų teorija yra vertinga analizės priemonė, ją taikant būtinas kritinis ir kontekstinis požiūris. Švietimo įstaigų kontekste ši teorija leidžia geriau suprasti vadovų ir darbuotojų bendradarbiavimo dinamines ypatybes, ypač kai į vadovavimo pozicijas ateina skirtingų kartų atstovai.

## 1.2. Kartų klasifikavimo principai ir juos lemiantys veiksniai

Mokslinėje literatūroje nėra vieningos nuomonės dėl kartų klasifikacijos, nes vis dar nėra aiškių ir universalių kriterijų, pagal kuriuos būtų galima tiksliai atskirti vieną laikotarpį nuo kito. Be to, žmonės, priklausantys tai pačiai kartai, gali skirtingai vertinti tam tikrus istorinius įvykius (Labanauskas, 2008, p. 64). Klasifikuojant kartas svarbu atsižvelgti į įvairius aplinkos veiksnius: socialinius, istorinius, kultūrinius, ekonominius ir technologinius aspektus. Mokslininkai šiuos veiksnius gali priskirti skirtingoms kartoms, todėl jų pasiūlytos klasifikacijos yra labiau sąlyginės ir neapibrėžtos. Atsižvelgiant į šį sudėtingumą, L. Labanauskas (2008, p. 64–65) rekomenduoja tirti kartas įvairiais pjūviais: kaip demografinės grupės, galios tinklus, laiko matą ar visuomenės grupių sąveiką (pvz., tėvai-vaikai). Be to, jis remiasi R. Eyerman ir B. Turner (1998) pasiūlymu suskirstyti šiuolaikines kartų tyrimo kryptis į keturias kategorijas: a) kartų, patyrusių stiprius istorinius sukrėtimus, b) kartų kultūrinių skirtumų ar vartojimo įpročių tyrimus, c) intelektines ir politines kartų perspektyvas, d) sociologinius tyrimus, nagrinėjančius specifiniais bruožais pasižyminčias kartas. Nepaisant šių skirtumų, dauguma mokslininkų, remdamiesi tam tikrų laikotarpių svarbiais įvykiais, kartas klasifikuoja pagal gimimo metus. Pagal šį principą kartas suskirstė Strauss ir Howe (1991), kurių klasifikacija naudojama ir šiandien (žr. 1 lentelė).

1 lentelė. Kartų klasifikacija

Kartų pavadinimas	Gimimo laikotarpis
Pabudimo karta (Awakening Generation)	1701-1723
Laisvės karta (Liberty Generation)	1724-1741
Respublikonų karta (Republican Generation)	1742-1766
Kompromisų karta (Compromise Generation)	1767-1791
Transcendentinė karta (Transcendental Generation)	1792-1821
Paausota karta (Gilded Generation)	1822-1842
Progresyvi karta (Progressive Generation)	1843-1859
Misionierių karta (Missionary Generation)	1860-1882

Prarasta karta (Lost Generation)	1883-1900
Didžioji karta (G.I. Generation)	1901-1924
Tylioji karta (Silent Generation)	1925-1942
Kūdikių bumo karta (Baby Boom Generation)	1943-1960
X karta (Generation X)	1961-1981
Tūkstantmečio karta (Millennial Generation)	1982-2004
Tėvynės karta (Homeland Generation)	2005-

Šaltinis: Strauss ir Howe (1991, p. 32).

Strauss ir Howe (1991) kartų klasifikacija leidžia pastebėti kartų kaitos cikliškumą ir sąsajas su tam tikrais istoriniais įvykiais, kurie formavo kiekvienos kartos savybes. Taip pat Lancaster ir Stillman (2002) pateikė savo kartų klasifikaciją (žr. 2 lentelė).

2 lentelė. Kartų klasifikacija

Kartų pavadinimas	Gimimo laikotarpis
Tradicininkai (raditionalists/Silent Generation)	1922-1945
Kūdikių bumas (Baby Boomers)	1946-1964
X karta (Generation X)	1965-1980
Y karta (Millennials Generation)	1981-2000

Šaltinis: Lancaster ir Stillman (2002, p.)

Nors šios dvi klasifikacijos šiek tiek skiriasi, Lietuvoje dažniau naudojama Strauss-Howe klasifikacija, o užsienio literatūroje galima rasti ir Lancaster-Stillman metodą.

Apibendrinant, kartų klasifikacija remiasi visų pirma gimimo metais, bet didelę reikšmę turi ir istoriniai ar socialiniai įvykiai, kurie formuoja kiekvienos kartos vertybes ir požiūrį. Pateiktos klasifikacijos rodo, kad skirtingų kartų atstovai pasižymi skirtingais bruožais, o tai padeda išsamiau analizuoti kartų tarpusavio sąveikas įvairiose srityse.

### 1.3. Y kartos charakteristika, vertybės, darbo lūkesčiai, motyvacija

Y karta, dar vadinama tūkstantmečio karta (angl. Millennials), apima asmenis, gimusius maždaug 1982-2004 m. (Strauss & Howe, 1991). Šios kartos atstovai užaugo laikotarpiu, kai technologinė pažanga ir globalizacija smarkiai transformavo visuomenės gyvenimo būdą. Jie yra pirmoji karta, kuriai skaitmeninės technologijos ir internetas tapo neatsiejama kasdienybės dalimi, todėl Y kartos atstovai dažnai vadinami „skaitmeniniais vietiniais“ (angl. Digital natives) (Hernandez-de-Menendez,

Escobar Díaz, & Morales-Menendez, 2020). Y karta išsiskiria tam tikromis bendromis vertybėmis ir elgsenos modeliais, kuriuos formavo istoriniai ir socialiniai veiksniai. Viena iš svarbiausių Y kartos savybių yra stiprus darbo ir asmeninio gyvenimo balanso siekis. Pasak Mahmoud, Fuxman, Mohr, Reisel ir Grigoriou (2021), šios kartos atstovai ieško prasmės darbe, kuris ne tik suteiktų ekonominį stabilumą, bet ir leistų jaustis vertingais bei realizuoti save. Be to, Y karta yra linkusi labiau vertinti bendradarbiavimą nei hierarchinį valdymo modelį. Tyrimai rodo, kad Y kartos darbuotojai ir vadovai labiau mėgsta lanksčias darbo sąlygas ir komandinius sprendimų priėmimo būdus (Gabrielova & Buchko, 2021). Jie taip pat išsiskiria aukštu technologiniu raštingumu, kuris padeda jiems greitai prisitaikyti prie naujovių ir integruoti skaitmeninius įrankius į kasdienę veiklą (Hernandez-de-Menendez et al., 2020).

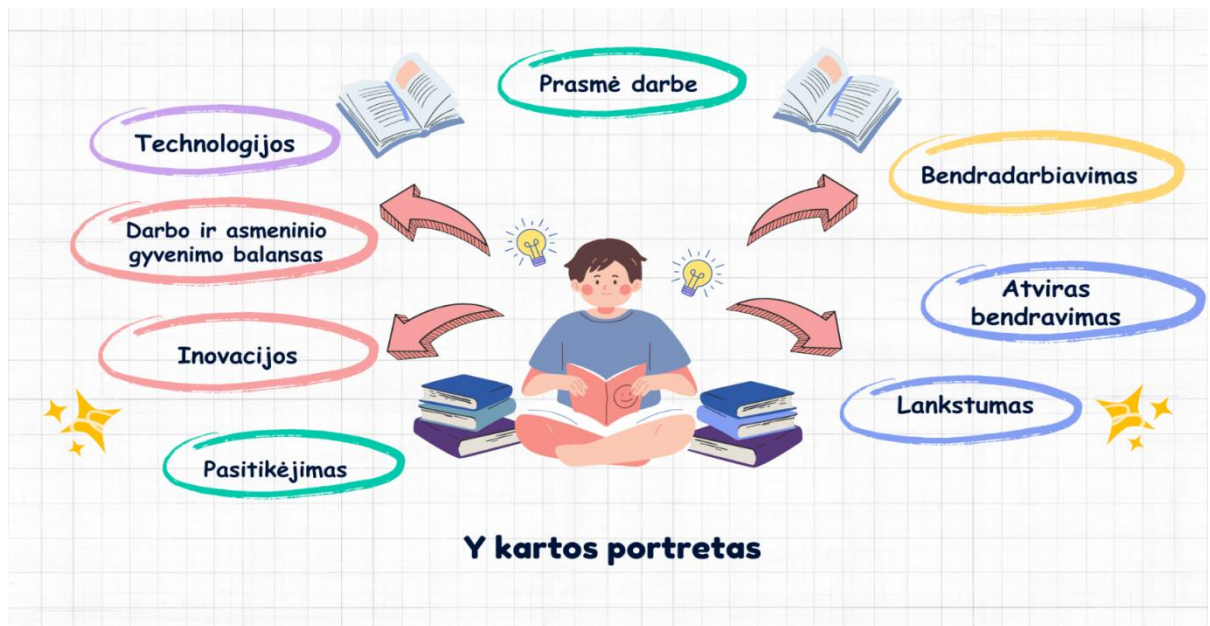
Y kartos vadovai, užaugę su skaitmeninėmis technologijomis ir globalizacijos poveikiu, dažnai taiko inovatyvius vadovavimo metodus. Jie linkę rinktis demokratinį ir transformacinį vadovavimo stilių, kuris skatina įsitraukimą, pasitikėjimą ir darbuotojų savirealizaciją (Devi & Subiyantoro, 2021). Pavyzdžiui, Broo, Kaynak ir Sait (2022) teigia, kad technologijos leidžia švietimo vadovams efektyviau valdyti informaciją ir prisitaikyti prie sparčiai kintančių aplinkybių. Pasitikėjimas yra esminis Y kartos vadovavimo bruožas. Pasak Alblooshi, Shamsuzzaman ir Haridy (2021), Y kartos vadovai dažnai siekia sukurti pasitikėjimu grįstą organizacinę kultūrą, kuri skatintų darbuotojų įsitraukimą ir organizacijos tikslų įgyvendinimą. Taip pat jie skatina atvirą bendravimą ir siekia sukurti įgalinančią darbo aplinką. Tai ypač aktualu švietimo įstaigose, kuriose pasitikėjimas tarp vadovų, mokytojų ir kitų darbuotojų yra esminis veiklos efektyvumo veiksnys (Palmer, 2021). Nors Y kartos vadovai turi daugybę privalumų, susijusių su jų vadovavimo stiliumi, jie taip pat susiduria su tam tikrais iššūkiais. Vienas pagrindinių – kartų skirtumų valdymas, kai organizacijoje kartu dirba skirtingų kartų atstovai, turintys skirtingus požiūrius į darbą ir komunikaciją (Rudolph et al., 2021). Kita problema yra susijusi su jų dideliais lūkesčiais organizacijoms, kurios ne visuomet pajėgia juos atliepti. Apibendrinant, Y karta, kaip šiuolaikinių vadovų grupė, išsiskiria inovatyvumu, bendradarbiavimo siekiu ir technologijų integracija. Jų vadovavimo ypatumai švietimo įstaigose gali reikšmingai prisidėti prie organizacijų tobulėjimo, tačiau tam reikalinga tinkama strategija, atsižvelgianti į jų unikalius poreikius ir iššūkius.

Y karta, dar vadinama tūkstantmečio karta, išsiskiria unikaliais darbo lūkesčiais, kurie dažnai formuojasi dėl specifinių socialinių ir ekonominių sąlygų, bei technologinės pažangos, su kuria šie asmenys užaugo. Jų darbo lūkesčiai ir motyvacijos šaltiniai gerokai skiriasi nuo ankstesnių kartų, pavyzdžiui, X kartos, dėl to kyla naujų iššūkių darbo rinkoje ir vadovavimo srityje (Gabrielova & Buchko, 2021). Y kartos atstovai dažniausiai siekia tokio darbo, kuris ne tik užtikrintų finansinį stabilumą, bet ir leistų jaustis reikšmingais organizacijoje bei sudarytų galimybes tobulėti. Remiantis Alblooshi, Shamsuzzaman ir Haridy (2021), ši karta teikia pirmenybę darbui organizacijose, kurios palaiko jų asmeninius ir profesinius tikslus, o taip pat užtikrina galimybes mokytis ir įgyti naujų įgū-

džių. Ši karta taip pat linkusi pasirinkti darbus, kurie atitinka jų vertybes ir leidžia prisidėti prie socialinės atsakomybės iniciatyvų (Mahmoud et al., 2021). Lankstumas – dar vienas svarbus šios kartos lūkesčių aspektas. Y kartos darbuotojai tikisi, kad jų darbdaviai siūlys lanksčias darbo valandas, galimybę dirbti nuotoliniu būdu bei suderinti profesinę veiklą su asmeniniu gyvenimu. Tokie lūkesčiai dažnai kyla dėl šios kartos patirties, susijusios su spartėjančia technologijų plėtra, kuri atvėrė naujas galimybes efektyviai dirbti iš bet kurios vietos (Hernandez-de-Menendez et al., 2020).

Y kartos atstovų motyvacija glaudžiai susijusi su organizacine kultūra ir vadovavimo modeliais. Vienas svarbiausių ją veikiančių veiksnių – pasitikėjimu grindžiamas vadovavimo stilius. Atik ir Celic (2020) tyrime pabrėžiama, kad vadovų gebėjimas įtraukti darbuotojus į sprendimų priėmimą bei užtikrinti psichologiškai saugią aplinką didina Y kartos darbuotojų pasitenkinimą darbu ir skatina įsitraukimą. Y kartos darbuotojai ypač vertina bendradarbiavimą ir komandinius sprendimų priėmimo būdus. Pasak Abu Nasra ir Arar (2020), demokratinis vadovavimo stilius, paremtas dialogu ir bendradarbiavimu, laikomas vienu efektyviausių motyvuojant Y kartos darbuotojus. Šis vadovavimo modelis ne tik skatina įsitraukimą, bet ir stiprina pasitikėjimą tarp vadovų ir komandos narių.

Technologijų integracija darbo vietoje yra dar vienas svarbiausių motyvacinių veiksnių Y kartos darbuotojams. Gabrielova ir Buchko (2021) pastebi, kad Y kartos atstovai yra vadinamieji „skaitmeniniai vietiniai“ (angl. digital natives), todėl jų motyvaciją stiprina galimybė naudotis pažangiais skaitmeniniais įrankiais, kurie optimizuoja darbo procesus ir skatina inovacijas. Tai ypač aktualu švietimo įstaigose, kuriose technologijos gali padėti vadovams efektyviau valdyti organizacinius išteklius ir užtikrinti kokybišką mokymo procesą (Broo, Kaynak, & Sait, 2022). Y kartos darbo lūkesčius taip pat stipriai veikia organizacinės kultūros elementai, tokie kaip pasitikėjimas ir atvirumas. Alblooshi, Shamsuzzaman ir Haridy (2021) pabrėžia, kad Y kartos atstovai linkę pasitikėti organizacijomis, kurios užtikrina aiškias vertybes, skaidrumą bei suteikia galimybę darbuotojams prisidėti prie strateginių sprendimų. Tokia aplinka ne tik pritraukia talentingus darbuotojus, bet ir stiprina jų lojalumą bei darbo motyvaciją. Vis dėlto, nepaisant stiprių motyvacijos veiksnių, daugelis darbdavių susiduria su sunkiais bandydami atliepti Y kartos lūkesčius. Vienas iš pagrindinių iššūkių – skirtingų kartų požiūrių suderinimas, nes vyresni darbuotojai ne visuomet pritaria lanksčioms darbo sąlygoms ar didesnei technologijų integracijai (Rudolph et al., 2021). Rekomenduojama, kad vadovai, dirbantys su Y kartos darbuotojais, taikytų transformacinį ir demokratinį vadovavimo stilių, kuris skatintų bendradarbiavimą ir užtikrintų darbuotojų įsitraukimą (Ataman et al., 2024).



*1 pav. Y kartos portretas*

Šaltinis: sudaryta autoriaus.

Apibendrinant galima teigti, kad Y kartos darbo lūkesčiai ir motyvacija grindžiami lankstumu, bendradarbiavimu, pasitikėjimu bei galimybe tobulėti. Vadovai, kurie geba atsižvelgti į šiuos poreikius ir sukurti pasitikėjimu pagrįstą darbo aplinką, gali tikėtis didesnio darbuotojų pasitenkinimo, įsitraukimo ir lojalumo.

#### **1.4. X kartos ypatumai ir lyginimas su Y karta**

X karta, apimanti asmenis, gimusius maždaug tarp 1965–1981 m., dažnai vadinama „tiltu tarp kartų“, nes ji užaugo laikotarpiu tarp pramoninės ir technologinės revoliucijos (Gabrielova & Buchko, 2021). Šios kartos atstovai pasižymi savybėmis, kurios formavosi sparčiai keičiantis ekonominėms, socialinėms ir technologinėms sąlygoms. X kartos vadovai, dirbantys švietimo sektoriuje, dažnai atspindi savo kartos ypatumus, susijusius su disciplinuoatumu, orientacija į ilgalaikius tikslus ir gebėjimu valdyti pokyčius (Alblooshi, Shamsuzzaman, & Haridy, 2021). X kartos vadovai dažnai pasižymi pragmatišku požiūriu į vadovavimą ir organizacijos valdymą. Jie linkę sprendimus grįsti faktais ir racionaliais skaičiavimais, o tai ypač svarbu švietimo įstaigose, kuriose nuolat reikia spręsti sudėtingus išteklių planavimo, personalo valdymo ir mokymo kokybės užtikrinimo klausimus. Atik ir Celik (2020) teigia, kad šios kartos vadovai dažnai pasižymi stipriu atsakomybės jausmu bei siekia užtikrinti organizacijos stabilumą ir veiklos tęstinumą. Be to, X karta linkusi akcentuoti aiškias taisykles ir struktūrą. Toks požiūris dažnai susiformavo ankstesnėse hierarchiškai valdomose organizacijose, kuriose buvo svarbi griežta drausmė ir taisyklių laikymasis (Alblooshi, Shamsuzzaman, & Haridy, 2021).

Švietimo įstaigose tai pasireiškia disciplinuotu dėmesiu strateginiam planavimui, administracinėms procedūroms ir kontrolės mechanizmams.

X kartos vadovai švietimo sektoriuje dažnai taiko autoritarinio ir dalyvaujamojo vadovavimo stilių derinį. Pasak Ataman, Baharun, Sanjani ir Safitri (2024), autoritarinis stilius, būdingas šios kartos vadovams, padeda užtikrinti aiškų darbų pasidalijimą ir užduočių vykdymo kontrolę. Tuo pat metu dalyvaujamojo vadovavimo elementai stiprina darbuotojų pasitikėjimą ir įsitraukimą. Autoritarinis vadovavimo stilius veiksmingas tuomet, kai būtina greitai priimti svarbius sprendimus arba kai organizacijoje kyla krizinių situacijų. Tačiau švietimo įstaigose, kur darbuotojų įsitraukimas ir bendradarbiavimas yra esminiai veiklos sėkmės veiksniai, dalyvaujamojo vadovavimo elementai padeda derinti griežtesnį valdymą su darbuotojų įgalinimu. Decuyperė ir Schaufeli (2020) pažymi, kad tokio tipo vadovavimas padeda kurti pasitikėjimo kultūrą organizacijoje. Nors X karta nebuvo užaugusi su skaitmeninėmis technologijomis, daugelis jos atstovų sėkmingai prisitaikė prie sparčios technologinės kaitos. X kartos vadovai švietimo įstaigose aktyviai taiko naujas technologijas, siekdami efektyvinti administracinius procesus ir gerinti mokymosi sąlygas (Hernandez-de-Menendez, Escobar Díaz, & Morales-Menendez, 2020). Tačiau jų požiūris į technologijas dažniausiai yra pragmatiškas – orientuotas į aiškia praktinę naudą. Jie linkę diegti tik tas technologijas, kurios suteikia apčiuopiamą pridėtinę vertę arba padeda spręsti konkrečias problemas, pavyzdžiui, optimizuoti mokinių ir mokytojų darbo krūvį arba stebėti mokymosi pažangą (Broo, Kaynak, & Sait, 2022). Toks požiūris yra naudingas švietimo įstaigose, kuriose svarbu užtikrinti tinkamą technologijų naudojimą, siekiant nepakenkti mokymo kokybei.

X kartos vadovai taip pat pabrėžia komandinio darbo svarbą. Jie linkę suburti įvairių kompetencijų specialistų grupes, kurios dirba siekdamos bendrų tikslų (Gabrielova & Buchko, 2021). Švietimo sektoriuje tai itin svarbu, nes mokytojų, administracijos ir kitų darbuotojų bendradarbiavimas yra būtinas siekiant užtikrinti efektyvią mokymosi aplinką ir mokinių pažangą.

Pasitikėjimo stiprinimas tarp darbuotojų yra dar vienas svarbus šios kartos vadovų veiklos elementas. Alblooshi, Shamsuzzaman ir Haridy (2021) pažymi, kad vadovai, kurie kuria pasitikėjimo grįstą kultūrą, dažnai pasiekia didesnę darbuotojų įsitraukimą ir lojalumą. Švietimo įstaigose tai gali padėti sumažinti darbuotojų kaitą ir pagerinti veiklos rezultatus. Vis dėlto, nepaisant daugybės stipriųjų savybių, X kartos vadovai švietimo sektoriuje susiduria ir su tam tikrais iššūkiais. Vienas iš svarbiausių – tarpkartinių skirtumų valdymas. Gabrielova ir Buchko (2021) pažymi, kad X kartos vadovams gali būti sudėtinga rasti bendrą kalbą su Y ir Z kartos darbuotojais, kurie dažnai turi visiškai kitokį požiūrį į darbą, vertybes ir bendravimą. Taip pat X kartos vadovai dažnai susiduria su spaudimu integruoti naujausias technologijas, kurios nėra kurios nėra įprasta šios kartos darbo aplinkos dalis. Dėl to jiems gali prireikti papildomų mokymų ar specialistų pagalbos (Hernandez-de-Menendez et al., 2020). Rekomenduojama, kad švietimo įstaigose būtų kad švietimo įstaigose būtų parengtos aiškios

technologijų taikymo strategijos, kurios padėtų X kartos vadovams sėkmingai įdiegti ir naudoti naujas sistemas.

X ir Y kartos vadovai švietimo įstaigose atspindi skirtingus požiūrius į vadovavimą, kurie susiformavo dėl skirtingų socialinių, ekonominių ir technologinių sąlygų. Šių kartų vadovų elgsenos, vertybių ir darbo principų palyginimas leidžia geriau suprasti jų indėlį į švietimo įstaigų valdymą bei galimus iššūkius, kylančius dėl jų skirtingų vadovavimo stilių (Gabrielova & Buchko, 2021). X kartos vadovai dažnai remiasi autoritariniu arba struktūrizuotu vadovavimo modeliu, kuris orientuotas į aiškių taisyklių ir procedūrų taikymą. Atik ir Celik (2020) pabrėžia, kad X karta prioritetą teikia strateginiam planavimui ir atsakomybės pasidalijimui, siekiant užtikrinti organizacinę tvarką ir veiklos tęstinumą. Tuo tarpu Y kartos vadovai yra labiau linkę taikyti demokratinį ir transformacinį vadovavimo stilių, kuriame pabrėžiama bendradarbiavimo, darbuotojų įsitraukimo ir inovacijų svarba (Gabrielova & Buchko, 2021).

Švietimo įstaigose tai reiškia, kad X kartos vadovai dažniau akcentuoja discipliną, kontrolę ir stabilumą, tuo tarpu Y kartos vadovai orientuojasi į kūrybiškumą, atvirumą pokyčiams ir komandinių sprendimų priėmimą. Decuypere ir Schaufeli (2020) pažymi, kad šie skirtumai yra susiję su skirtingomis vertybėmis: X kartos vadovai vertina aiškumą ir kontrolę, o Y kartos vadovai pabrėžia pasitikėjimo ir įgalinimo svarbą. Technologijų suvokimas ir jų integravimas į švietimo įstaigų valdymą taip pat aiškiai skiriasi tarp šių dviejų kartų vadovų. X kartos vadovai technologijas vertina pragmatiškai – diegia tik tas, kurios suteikia aiškią naudą arba padeda spręsti konkrečias problemas (Hernandez-de-Menendez, Escobar Díaz, & Morales-Menendez, 2020). Jie gali jausti didesnę poreikį mokytis, nes technologijos nebuvo natūrali jų gyvenimo dalis. Priešingai, Y kartos vadovai, užaugę su skaitmeninėmis technologijomis, jas vertina kaip neatsiejamą veiklos dalį. Jie greitai perpranta naujus įrankius ir taiko juos ne tik administraciniams procesams optimizuoti, bet ir mokymo kokybei gerinti (Gabrielova & Buchko, 2021). Broo, Kaynak ir Sait (2022) pabrėžia, kad Y kartos vadovai dažniau diegia pažangias skaitmenines sistemas ir aktyviai ieško technologinių sprendimų, kad įstaiga taptų modernesnė ir patrauklesnė.

Pasitikėjimas yra esminis abiejų kartų vadovavimo elementas, tačiau jo suvokimas ir diegimo būdai skiriasi. X kartos vadovai pasitikėjimą kuria remdamiesi aiškiomis taisyklėmis ir kontrolės mechanizmais, kurie suteikia stabilumą ir saugumą organizacijoje (Alblooshi, Shamsuzzaman, & Haridy, 2021). Jie linkę labiau akcentuoti hierarchinį valdymo modelį, kuriame vadovas yra pagrindinis sprendimų priėmėjas. Tuo tarpu Y kartos vadovai pasitikėjimą suvokia kaip darbuotojų įtraukimo ir įgalinimo rezultata. Jie skatina atvirą bendravimą, bendradarbiavimą ir komandinius sprendimų priėmimo procesus, kurie stiprina darbuotojų įsitraukimą ir lojalumą (Abu Nasra & Arar, 2020). Toks požiūris leidžia Y kartos vadovams kurti dinamišką ir lanksčią organizacinę kultūrą, kuri ypač aktualiai sparčiai besikeičiančiame švietimo sektoriuje. X kartos vadovai vertina darbo stabilumą, ilgalaikius tikslus ir

organizacijos tęstinumą (Ataman et al., 2024). Jie linkę labiau koncentruotis į strateginį planavimą ir ilgalaikę veiklos viziją. Priešingai, Y kartos vadovai teikia prioritetą asmeniniam augimui, darbuotojų gerovei ir inovacijoms. Jie siekia sukurti darbo aplinką, kurioje darbuotojai jaustųsi vertinami ir turėtų galimybę realizuoti savo kūrybinį potencialą (Mahmoud et al., 2021).

3 lentelė. X ir Y kartų palyginimas

Aspektas	X karta (1965–1981)	Y karta (1982–2004)
<b>Vadovavimo stilius</b>	Autoritarinis ir dalyvaujamas; orientavimasis į kontrolę, aiškias taisykles	Demokratinis, transformacinis; orientacija į bendradarbiavimą, įgalinimą
<b>Požiūris į technologijas</b>	Pragmatiškas; diegia tik naudingas technologijas	Inovatyvus; natūraliai integruoja technologijas, skatina naujoves
<b>Vertybės</b>	Stabilumas, atsakomybė, ilgalaikiai tikslai, struktūra	Lankstumas, prasmės ieškojimas, asmeninis tobulėjimas, įvairovė
<b>Pasitikėjimo kūrimas</b>	Per taisykles, kontrolės mechanizmus	Per atvirą komunikaciją, įtraukimą
<b>Požiūris į karjerą</b>	Lojalumas organizacijai, ilgalaikės darbo vietos	Darbo ir asmeninio gyvenimo balansas, lankstumas
<b>Požiūris į pokyčius</b>	Atsargus, racionaliai vertinamas	Atviras, eksperimentuojantis
<b>Komandinis darbas</b>	Akcentuoja komandą, bet išlaiko hierarchiją	Skatina horizontalų bendradarbiavimą, komandinius sprendimus

Šaltinis: sudaryta autoriaus, remiantis Gabrielova ir Buchko (2021), Alblooshi, Shamsuzzaman, Haridy (2021), Atik ir Celik (2020) ir kt.

Kaip matyti, X ir Y kartas išskiria skirtingi požiūriai į vadovavimą, technologijų naudojimą, vertybes ir pasitikėjimo kūrimą organizacijoje (žr. 3 lentelė). Skirtingi vadovavimo stiliai ir vertybės tarp X ir Y kartos vadovų gali tapti iššūkiu švietimo įstaigose, ypač kai reikia suderinti tradicines ir modernas valdymo strategijas. Tačiau šie skirtumai taip pat atveria bendradarbiavimo galimybes. X kartos vadovų patirtis ir strateginis mąstymas gali puikiai papildyti Y kartos vadovų inovatyvumą ir atvirumą pokyčiams.

Apibendrinant galima teigti, kad X kartos vadovai švietimo įstaigose pasižymi pragmatišku požiūriu, atsakomybės jausmu ir gebėjimu derinti autoritarinį bei dalyvaujamąjį vadovavimo stilių. Jų struktūruotas požiūris, derinamas su gebėjimu skatinti bendradarbiavimą, gali prisidėti prie švietimo įstaigų veiklos efektyvumo, tačiau tam svarbu atsižvelgti į jų poreikį mokytis naujų technologijų ir spręsti kartų skirtumus.

## 1.5. Kartų įvairovė darbo aplinkoje: skirtumai, bendradarbiavimas ir abipusė nauda

Kartų teorija, nors plačiai naudojama analizuojant socialinius, kultūrinius ir organizacinius procesus, taip pat susilaukė nemažai kritikos dėl savo ribotumo ir supaprastinto požiūrio į kartų skirtumus. Vienas pagrindinių kritikų argumentų yra susijęs su homogeninių grupių sampratos taikymu, kuris dažnai ignoruoja individualius skirtumus bei kitus svarbius veiksnius, turinčius įtakos žmonių elgesiui, vertybėms ir požiūriui (Rudolph et al., 2021). Rudolph, Rauvola, Costanza ir Zacher (2021) teigia, kad kartų teorija dažnai per daug supaprastina realybę, priskirdama tam tikrus bruožus visai amžiaus grupei, ignoruojant individualius skirtumus bei tokius veiksnius kaip kultūrinė aplinka, socialinė padėtis ir ekonominės sąlygos. Pasak autorių, kartų skirtumai yra labiau dinamiški ir susiję su kontekstiniais veiksniais, nei tai numato teorijos struktūruotas požiūris.

Kita kritikos kryptis yra susijusi su metodologiniais ribotumais. Kartų teorija dažnai remiasi apibendrintais ir nepakankamai pagrįstais tyrimais, kurie gali nepakankamai tiksliai atspindėti realią situaciją (Rudolph et al., 2021). Be to, šiuolaikinė visuomenė tampa vis labiau globali ir įvairesnė, todėl kartų skirtumai tarp įvairių šalių ar kultūrų gali skirtis daug labiau nei tarp žmonių, priskiriamų tai pačiai kartai (Gabrielova & Buchko, 2021). Homogeninių grupių samprata yra vienas pagrindinių kartų teorijos principų, kuris teigia, kad tam tikru istoriniu laikotarpiu gimę žmonės turi bendras vertybes, įsitikinimus ir elgesio modelius. Tačiau toks požiūris dažnai ignoruoja individualius skirtumus ir kontekstinius veiksnius. Pasak Alblooshi, Shamsuzzaman ir Haridy (2021), žmonių elgesį ir požiūrį lemia ne tik jų amžius ar gimimo laikotarpis, bet ir tokie veiksniai kaip socialinė aplinka, švietimas, ekonominė padėtis bei kultūriniai aspektai. Švietimo įstaigų kontekste tai ypač svarbu, nes mokytojų ir vadovų elgesį gali formuoti ne tik jų karta, bet ir jų profesinė patirtis, darbo sąlygos bei individualios savybės. Abu Nasra ir Arar (2020) pabrėžia, kad homogeninių grupių samprata švietimo sektoriuje gali lemti neteisingas prielaidas apie darbuotojų motyvaciją, darbo lūkesčius ir efektyvumą.

Švietimo įstaigose kartų teorija dažnai taikoma analizuojant mokytojų ir vadovų bendravimą bei bendradarbiavimą. Tačiau, kaip pastebi Decuypere ir Schaufeli (2020), kartų skirtumai nėra vieninteliai veiksniai, darantys įtaką organizacinei dinamikai. Pavyzdžiui, Y kartos vadovai gali turėti labai skirtingus vadovavimo stilius, priklausomai nuo jų darbo aplinkos, švietimo sistemos ypatumų bei organizacinės kultūros. Tuo tarpu X kartos vadovai, pasižymintys struktūriškumu ir polinkiu į hierarchinę valdymą, gali būti lankstesni, jei dirba inovatyviose ar modernizuotose įstaigose. , jei dirba inovatyviose arba modernizuotose įstaigose. Be to, homogeniškų grupių samprata gali lemti neteisingą švietimo politikos formavimą. Jei švietimo sistema remiasi prielaidomis, kad visi tam tikros kartos vadovai ar mokytojai turi vienodus poreikius ir lūkesčius, tai gali lemti netinkamus sprendimus dėl mokymo programų, vadovavimo modelių ar darbuotojų tobulinimo strategijų (Alblooshi et al., 2021). Siekiant

įveikti kartų teorijos ribotumus, rekomenduojama taikyti labiau kontekstinius ir individualizuotus analizės metodus. Atik ir Celik (2020) siūlo atsižvelgti į tokius veiksnius kaip darbuotojų kultūrinis kontekstas, darbo aplinkos sąlygos ir asmeninės patirtys. Be to, reikia pripažinti, kad kartų skirtumai nėra statiški – jie gali keistis dėl technologinių, ekonominių ir socialinių pokyčių. Alternatyvus požiūris galėtų apimti dinamiškesnį ir lankstesnį modelį, kuris leistų analizuoti žmonių elgesį ir vertybes platesniame kontekste. Pavyzdžiui, Gabrielova ir Buchko (2021) siūlo taikyti sisteminį požiūrį, kuris apjungtų kartų skirtumų analizę su organizacinės kultūros, lyderystės ir technologinių pokyčių tyrimais. Kartų teorija, nors ir naudinga analizuojant tam tikrus socialinius ir organizacinius procesus, turi reikšmingų ribotumų, susijusių su homogeninių grupių samprata ir individualių skirtumų ignoravimu. Švietimo įstaigose svarbu pripažinti, kad vadovų ir darbuotojų elgesį lemia ne tik jų priklausymas tam tikrai kartai, bet ir platesni socialiniai, kultūriniai bei organizaciniai veiksniai. Tik integruojant šiuos aspektus į analizę galima tikėtis efektyvesnių vadovavimo ir valdymo strategijų (Rudolph et al., 2021).

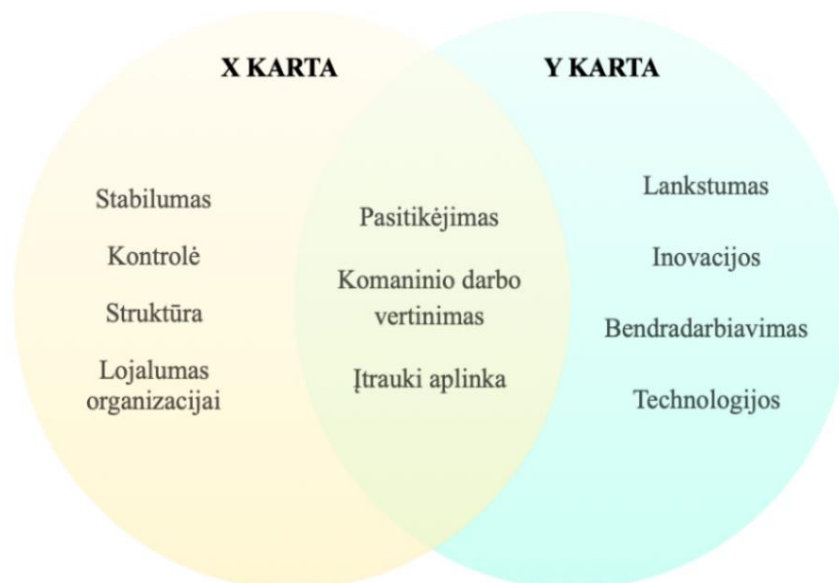
Darbo aplinkoje susiduria skirtingos kartos, pasižyminčios skirtingais darbo stiliais, vertybėmis ir lūkesčiais. Tarpkartinė sąveika gali būti produktyvi, tačiau dažnai kyla ir konfliktų, kuriuos lemia skirtingos darbo aplinkos suvokimo ir komunikacijos strategijos. Švietimo sektoriuje, kur bendradarbiavimas tarp vadovų, mokytojų ir administracijos darbuotojų yra esminis veiklos efektyvumo veiksnys, kartų sąveikos analizė tampa ypač aktuali (Gabrielova & Buchko, 2021). X ir Y kartos dažniausiai sudaro pagrindinę švietimo sektoriaus darbuotojų dalį, o jų darbo lūkesčiai bei požiūris į bendradarbiavimą dažnai skiriasi. X kartos atstovai linkę vertinti struktūrą, stabilumą ir hierarchinį valdymą. Pasak Atik ir Celik (2020), ši karta dažnai prioritetą teikia aiškioms taisyklėms ir procedūroms, kurios užtikrina organizacijos veiklos stabilumą. Priešingai, Y kartos darbuotojai labiau vertina lankstumą, įgalinimą ir bendradarbiavimą (Gabrielova & Buchko, 2021). Jie tikisi įtraukaus vadovavimo stiliaus ir nori aktyviai dalyvauti sprendimų priėmimo procesuose (Decuypere & Schaufeli, 2020). Šie skirtumai dažnai sukelia nesutarimų. Pavyzdžiui, X kartos vadovai dažnai teikia pirmenybę griežtai kontrolei ir mažiau pasitiki jaunesniais darbuotojais, tuo tarpu Y kartos darbuotojai neretai jaučia nepasitenkinimą dėl ribotos autonomijos ir vadovų nelankstumo. Tokie nesutarimai ypač išryškėja švietimo įstaigose, kuriose vadovų sprendimai tiesiogiai veikia mokytojų darbo sąlygas ir mokymo procesą. Tarpkartiniai konfliktai darbo aplinkoje dažniausiai kyla dėl skirtingų komunikacijos stilių, vertybių nesuderinamumo ir skirtingų požiūrių į technologijų naudojimą. Pasak Alblooshi, Shamsuzzaman ir Haridy (2021), vyresnės kartos darbuotojai gali skeptiškai vertinti technologijas ir jų poveikį darbo procesams, o jaunesnės kartos – Y ir Z – dažnai tikisi modernių darbo įrankių ir skaitmenizuotų procesų.

Kita dažna konflikto priežastis – skirtingas darbo supratimas ir motyvacija. X karta dažnai orientuojasi į lojalumą organizacijai ir ilgesnio laikotarpio tikslų siekimą, tuo tarpu Y karta vertina asmeninį tobulėjimą ir darbo prasmę. Y karta neretai kritikuojama dėl motyvacijos stygiaus, bet vertinama už verslumą ir iniciatyvumą. Kadangi šios kartos atstovai noriai keičia darbus, jų išlaikymas orga-

nizacijose tampa nemenku iššūkiu. Šios kartos atstovams ypač svarbus grįžtamasis ryšys ir suvokimas, kad jie prisideda prie sėkmingo organizacijos darbo. Iššūkiai, naujos žinios, pripažinimas dėl naujų idėjų, lankstus darbo grafikas, galimybė dalyvauti sprendimų priėmimo yra pagrindiniai Y kartos motyvatoriai. Y kartos atstovams svarbi darbo aplinka, kur jaučiasi laisvai ir neformaliai. Išskirtinis Y kartos bruožas – dirbti įdomų ir prasmingą darbą.

Tokie skirtumai gali sukelti trintį, kai vadovai ar kolegos nesupranta arba nepriima kitų kartų požiūrio (Mahmoud et al., 2021). Nepaisant konfliktų, kartų sąveika gali būti itin produktyvi, jei vadovai geba efektyviai valdyti skirtumus ir kurti bendradarbiavimu grįstą darbo aplinką. Pasitikėjimo kultūra, kurią pabrėžia Abu Nasra ir Arar (2020), yra vienas svarbiausių elementų, padedančių mažinti tarpkartinius nesutarimus. Vadovai, kurie skatina atvirą komunikaciją ir įtraukia darbuotojus į sprendimų priėmimą, gali sukurti aplinką, kurioje skirtingų kartų atstovai jaučiasi vertinami ir įtraukti. Be to, X kartos patirtis ir stabilumo siekis gali puikiai papildyti Y kartos inovatyvumą ir technologinį raštingumą. Gabrielova ir Buchko (2021) pastebi, kad efektyvus skirtingų kartų bendradarbiavimas gali padėti kurti lanksčias, kūrybingas ir dinamiškas organizacijas.

Kaip matyti Venn tipo diagramoje (žr. 2 pav.), nors esama esminių skirtumų tarp X ir Y kartų, kai kurios savybės darbo aplinkoje yra susikertančios, kaip bendradarbiavimas, pasitikėjimo kultūra, atvirumas komunikacijai.



2 pav. X ir Y kartų skirtumai ir bendri bruožai darbo aplinkoje

Šaltinis: sudaryta autoriaus.

Švietimo sektoriuje skirtingų kartų bendradarbiavimas ypač aktualu, nes mokymo procesai reikalauja tiek tradicinių metodų, tiek modernių inovacijų integravimo. Sėkmingam tarpkartinių konfliktų valdymui būtina taikyti strategišką lyderystės modelius, kurie akcentuoja bendradarbiavimą, lankstu-

mą ir darbuotojų įgalinimą. Pasak Ataman, Baharun, Sanjani ir Safitri (2024), vadovai, kurie geba derinti autoritarinį ir demokratinį vadovavimo stilių, sukuria darbo aplinką, kurioje skirtingos kartos gali dirbti harmonijoje. Vadovams taip pat rekomenduojama investuoti į mokymus ir tobulinimo programas, kurios padėtų darbuotojams geriau suprasti skirtingų kartų darbo stilius ir vertybes. Alblooshi, Shamsuzzaman ir Haridy (2021) pabrėžia, kad mokymosi procesai, orientuoti į komunikacijos ir konfliktų valdymo įgūdžių ugdymą, gali padėti sukurti stipresnį tarpusavio supratimą.

Apibendrinant, tarpkartinė sąveika ir konfliktai darbo aplinkoje yra neišvengiami, tačiau tinkamai valdomi jie gali tapti organizacinio tobulėjimo ir inovacijų šaltiniu. X kartos stabilumas ir patirtis, derinama su Y kartos kūrybiškumu ir atvirumu pokyčiams, gali užtikrinti švietimo įstaigų modernizavimą bei veiklos efektyvumą. Vadovai, kurie geba kurti pasitikėjimu ir bendradarbiavimu grįstą kultūrą, turi didesnę galimybę sėkmingai integruoti skirtingų kartų darbuotojus į bendrą organizacijos viziją ir tikslus.

## 2. VADOVAVIMO ŠVIETIMO SEKTORIUJE SPECIFIKA

### 2.1. Lietuvos švietimo sistemos struktūra ir vadovų vaidmuo

Lietuvos švietimo sistema yra viena iš pagrindinių šalies socialinių ir politinių sistemų, kuria siekiama užtikrinti efektyvų mokymą, mokymąsi ir socialinę integraciją. Švietimo sistemos struktūra grindžiama įstatymais, tarptautinėmis rekomendacijomis ir ilgalaikiais strateginiais tikslais, kurių pagrindas – lygiavertės galimybės visiems mokiniams, švietimo kokybės užtikrinimas ir socialinis teisingumas (Jakaitienė & Želvys, 2021). Ši daugialypė sistema apima ne tik formalų ugdymą, bet ir nuolat besikeičiančią socialinę aplinką, kuriai turi būti pritaikomi ugdymo metodai ir valdymo principai. Svarbu paminėti, kad kiekvienas švietimo lygmuo Lietuvoje susiduria su savitais iššūkiais – ikimokyklinis ugdymas kovoja su prieinamumu regionuose, pradinio ugdymo srityje ryškėja mokytojų trūkumas, o profesinio mokymo sektorius vis dar kenčia dėl žemo prestižo ir nepakankamos orientacijos į darbo rinkos poreikius (Želvys & Mečkauskienė, 2012).

Lietuvos švietimo sistema apima keletą lygių, pradedant ikimokykliniu ugdymu ir baigiant aukštuoju mokslu. Pagrindinės švietimo struktūros dalys yra šios:

1. Ikimokyklinis ugdymas – pirmasis ugdymo etapas, skirtas vaikams iki 6 metų amžiaus. Šis ugdymo lygmuo yra savanoriškas, tačiau jis atlieka esminį vaidmenį ruošiant vaikus į mokyklą. Pasak Želvys ir Mečkauskienės (2012), šio lygmens veiklos tikslas – užtikrinti socialinę ir emocinę vaikų gerovę bei jų pasirengimą pradinei mokyklai.

2. Pradinis ugdymas – apima 1–4 klases ir yra privalomas. Šis ugdymo etapas orientuotas į pagrindinių žinių ir įgūdžių formavimą. Damkuvienė ir Želvys (2019) pažymi, kad pradinis ugdymas yra svarbus pamatinis etapas, leidžiantis mokiniams toliau sėkmingai dalyvauti švietimo sistemoje.

3. Pagrindinis ugdymas – apima 5–10 klases ir yra privalomas. Šis lygmuo užtikrina bendrą mokymosi pagrindą bei leidžia mokiniams pasirengti tolimesniam profesiniam ar akademiniam mokymuisi. Bakonis (2020) pabrėžia, kad pagrindinis ugdymas yra viena iš svarbiausių švietimo sistemos grandžių, nes jis padeda formuoti pagrindines kompetencijas ir vertybes.

4. Vidurinis ugdymas – apima 11–12 klases, kuriose mokiniai ruošiasi brandos egzaminams ir stojimui į aukštąsias ar profesines mokyklas. Pasak Dukynaitės ir Želvio (2020), šio lygmens struktūra buvo ne kartą reformuota, siekiant gerinti mokinių pasiekimus ir suderinti Lietuvos švietimo sistemą su tarptautiniais standartais.

5. Profesinis ir aukštasis mokslas – šis lygmuo suteikia mokiniams galimybę rinktis tarp praktinio mokymo profesinėse mokyklose arba akademinio mokymosi aukštosiose mokyklose. Želvys ir Dukynaitė (2014) pabrėžia, kad aukštasis mokslas Lietuvoje susiduria su iššūkiais, susijusiais su finansavimo modeliais, studentų skaičiaus mažėjimu ir tarptautinės konkurencijos didėjimu.

Lietuvos švietimo sistemos valdymą reguluoja Švietimo, mokslo ir sporto ministerija, kuri atsakinga už švietimo politikos formavimą ir įgyvendinimą. Regioniniu ir vietos lygiu švietimo įstaigų veiklą koordinuoja savivaldybės. Melnikova (2011) pažymi, kad švietimo sistemos valdymo modelis remiasi decentralizacijos principu, leidžiančiu savivaldybėms ir mokykloms daugiau autonomijos priimant sprendimus. Švietimo vadovų vaidmuo įgyja naują svarbą, kai decentralizacija tampa ne tik struktūrine, bet ir kultūrine transformacija – įgalinančia vadovus tapti strateginiais sprendimų formuotojais.

Tuo pačiu yra svarbu suvokti, kad Lietuvos švietimo valdymo struktūra - tai ne tik administracinė struktūra, bet ir galios pasiskirstymas tarp nacionalinių ir vietos valdžios atstovų bei švietimo įstaigos vadovų. Ši dinamika yra svarbi. Ši siektina decentralizacija iš vienos pusės tarsi turėtų leisti mokykloms efektyviau atliepti bendruomenės poreikius, tačiau iš tiesų neretai yra matomas atsakomybės perdavimas, nesuteikiant tinkamų išteklių. Tyrimai rodo, kad Lietuvos mokyklų vadovai gali veikti vis dar ribotai. Vadovų sprendimų laisvę stabdo finansiniai, teisiniai ir politiniai iššūkiai. Antai, Baronas ir Navickas (2022, p. 137) teigia, kad „formali mokyklų autonomija dažnai neatitinka realios praktikos, ypač mažesnėse savivaldybėse, kur politiniai sprendimai daro didelę įtaką ugdymo įstaigų sprendimams. Realybėje ši decentralizacija dažnai apsiriboja formalumais – mokyklų vadovai ne visada taip pat turi realias finansines ar administracines galimybes priimti sprendimus, kurie būtų efektyvūs konkrečiai jų bendruomenei.

Be to, mokyklų vadovų veiklai vis labiau keliami ne tik administraciniai reikalavimai, bet ir reikalaujama būti lyderiu. Vadovas turi gebėti ne tik valdyti personalą, bet ir veikti kaip vizijos formuotojas, mokyklos vertybių ambasadorius ir pokyčių iniciatorius (Leithwood ir kiti, 2020, p. 24). Želvys (1996) teigia, kad švietimo valdymas taip pat apima pasidalytosios lyderystės modelius, kurie skatina bendruomenės narių įtraukimą į sprendimų priėmimo procesus. Tai ypač aktualu mokyklų kontekste, kur dalyvaujantis valdymas gali padėti spręsti mokytojų ir administracijos tarpusavio nesutarimus.

Lietuvos švietimo sistema nuolat reformuojama siekiant atitikti tarptautinius švietimo standartus ir gerinti mokymo kokybę. Dukynaitė ir Želvys (2020) teigia, kad švietimo politikos tikslai buvo transformuojami į aiškiai apibrėžtus rezultatų rodiklius, kurie leidžia objektyviai vertinti mokyklų veiklą. Vienas iš reformų akcentų yra siekis užtikrinti socialinį teisingumą švietime. Jakaitienė ir Želvys (2021) pažymi, kad švietimo politika orientuota į mokinių pasiekimų skirtumų mažinimą ir regioninės nelygybės mažinimą. Tačiau autoriai taip pat pabrėžia, kad šie tikslai ne visada pasiekiami dėl finansinių ir organizacinių iššūkių. Nepaisant reformų, Lietuvos švietimo sistema susiduria su iššūkiais, tokiais kaip mokinių pasiekimų skirtumai tarp miestų ir kaimų mokyklų, mokytojų trūkumas ir jų profesinės kvalifikacijos kėlimas. Melnikova (2011) pažymi, kad mokyklų vadovų kompetencijų tobulinimas yra vienas iš pagrindinių veiksnių, galinčių prisidėti prie švietimo kokybės gerinimo.

Visgi nepaisant nuoseklių pastangų reformuoti sistemą, vadovų kompetencijų palaikymo ir vystymo priemonės dažnai yra epizodinės – tai silpnina ilgalaikę strateginę švietimo kaitą. Reformos dažnai pristatomos kaip struktūrinės, tačiau jų sėkmė iš esmės priklauso nuo mikrolygio – būtent vadovų gebėjimo taikyti pokyčius realioje mokyklos kasdienybėje, kur susikerta socialiniai, emociniai ir administraciniai lūkesčiai.

Vadovams tenka spręsti konfliktus tarp pedagogų, tėvų ir administracijos, šalia to privalo užtikrinti, kad darbuotojai išliktų motyvuoti, valdyti personalo kaitą ir rūpintis nuolatiniu profesiniu tobulėjimu. Norint atlikti šias užduotis veiksmingai, švietimo vadovui reikalingos įvairiapusės kompetencijos. Tyrėjai pabrėžia, kad mokyklų vadovams labiausiai būtini gebėjimai tokiose srityse, kaip strateginis planavimas, lyderystė, komunikacija, finansų valdymas, personalo vadyba ir edukacinių inovacijų diegimas (Dukynaitė & Želvys, 2020; Fullan, 2016). Be to, šiandien ypač svarbios ir informacinių technologijų kompetencijos, nes leidžia veiksmingiau integruoti skaitmeninius sprendimus į ugdymo procesą (Hernandez-de-Menendez et al., 2020). Lyginant su kitomis Europos Sąjungos šalimis, Lietuvos švietimo įstaigų vadovų vaidmuo pasižymi gana aukštu atsakomybės lygiu, nors kartu ir ribota autonomija, ypač finansų ir ugdymo programų srityse. Pavyzdžiui, Estijoje ir Skandinavijos šalyse mokyklų vadovai gauna daugiau galimybių savarankiškai priimti sprendimus dėl mokyklos strategijų ir resursų paskirstymo, o tai prisideda prie lankstesnio ir inovatyvesnio valdymo (Jakaitienė & Želvys, 2021). Šis skirtumas atskleidžia, kad Lietuvos mokyklų vadovai privalo derinti griežtesnius reguliavimo reikalavimus su bendruomenės poreikiais, siekiant rasti pusiausvyrą tarp atskaitomybės ir kūrybiškumo.

Švietimo įstaigų vadovai veikia kaip organizaciniai lyderiai, kurių pagrindinis tikslas – užtikrinti sklandų mokyklos veikimą ir atitikimą švietimo politikos tikslams. Lietuvos kontekste Želvys (1996) akcentuoja, kad švietimo įstaigų vadovų veikla yra neatsiejama nuo strateginių tikslų įgyvendinimo ir mokinių mokymosi rezultatų gerinimo. Vadovų užduotis yra ne tik užtikrinti efektyvų išteklių valdymą, bet ir kurti palankią mokymosi aplinką, kuri skatintų inovacijas ir bendruomenės įsitraukimą.

Švietimo įstaigų vadovai yra atsakingi už daugybę sričių, pradedant administraciniais procesais ir baigiant strateginiu planavimu. Lietuvoje švietimo įstaigų vadovų atsakomybės reglamentuojamos teisės aktais, kurie apima jų veiklos planavimą, finansų valdymą, darbuotojų atranką ir ugdymo kokybės užtikrinimą (Dukynaitė & Želvys, 2020). Tarptautiniame kontekste Kershner ir McQuillan (2016) pabrėžia, kad vadovų atsakomybė taip pat apima lyderystės kultūros kūrimą, kurioje darbuotojai jaučia įsitraukimą ir palaikymą. Be to, vadovai yra atsakingi už mokyklos veiklos tikslų suderinimą su nacionaline švietimo politika ir vietos bendruomenės poreikiais. Vadovų atsakomybė apima ir socialinio teisingumo principų užtikrinimą. Švietimo įstaigų vadovai dažnai susiduria su įvairiais iššūkiais, tokiais kaip darbuotojų trūkumas, biurokratiniai apribojimai ir finansiniai ištekliai.

Lietuvoje vienas iš pagrindinių iššūkių yra mokyklų vadovų kompetencijų tobulinimas, kuris, pasak Melnikovos (2011), yra esminė švietimo kokybės gerinimo sąlyga.

Apibendrinant, galima teigti, kad Lietuvos švietimo sistema yra nuosekli ir gerai struktūruota, tačiau ją nuolat veikia vidiniai ir išoriniai pokyčiai. Švietimo sistema susiduria su daugybe kintamųjų. Vadovų kompetencijos, jų lyderystės modeliai bei kartos bruožai tampa vis reikšmingesni, nes šiuolaikinė mokykla reikalauja greitos adaptacijos, inovatyvių sprendimų ir įtraukaus vadovavimo. Siekiant tvarių pokyčių, būtina ne tik instituciškai remti vadovus, bet ir sistemingai investuoti į jų profesinį augimą bei psichologinį saugumą. Reikia ne tik spręsti sisteminius trūkumus, bet ir ugdyti naujos kartos vadovus, gebančius reaguoti į XXI amžiaus ugdymo iššūkius. Tuo tikslu būtinas valstybės ir savivaldybių bendradarbiavimas, grįstas pasitikėjimu, o ne kontrole. Turint tai omenyje, labai svarbu, kad valstybė gebėtų suteikti ne tik atsakomybę vadovams, bet ir reikiamus išteklius. Tam būtina ne tik deklaruoti pokyčius, jų siekius, bet ir nuosekliai juos įgyvendinti ypač stiprinant vadovų kompetencijas, taip pat suteikiant bei išplečiant jų autonomiją. Vadovų kompetencijos ir efektyvus strateginis planavimas yra esminiai veiksniai, lemiantys mokyklų veiklos efektyvumą ir švietimo kokybę.

## 2.2. Vadovų atrankos ir vertinimo analizė

Švietimo įstaigų vadovų atrankos procesas yra vienas iš kertinių veiksnių, darančių tiesioginę įtaką organizacijos veiklos kokybei, mokinių pasiekimams bei visos bendruomenės įsitraukimo lygiui. Vadovų kompetencijų, vertybinių nuostatų, lyderystės gebėjimų ir asmeninių savybių įvertinimas šiuo metu vis dažniau laikomas ne tik techniniu, bet ir strateginiu sprendimu. Remiantis naujausiais tarptautiniais tyrimais, vadovo atranka gali lemti ne tik organizacijos efektyvumą, bet ir dideles prarastas galimybes, jei pasirinktas asmuo nesugeba atskleisti viso potencialo ar nesusitvarko su sisteminiiais iššūkiais (Légeret et al., 2025).

Tyrimų analizė rodo, kad švietimo sektoriuje egzistuoja didelė įvairovė atrankos kriterijų ir procedūrų, kurios priklauso nuo kiekvienos šalies švietimo politikos prioritetų, vertybinių orientyrų ir kultūrinių veiksnių (Padgurskytė, 2022; Lee, Mao, 2021). Lietuvoje vadovų atranka yra formaliai reglamentuota, tačiau, kaip pažymi Nacionalinės švietimo agentūros analizė, dažnai apsiriboja dokumentine patikra, reikalavimų atitikties patvirtinimu ir paviršutinišku kandidatų įvertinimu, stokoiant nuoseklaus kompetencijų gilinimo ir lyderystės potencialo analizės (Bakonis, 2020; Padgurskytė, 2020). Reaguodama į šiuos iššūkius, Lietuvos Respublikos švietimo, mokslo ir sporto ministerija patvirtino *Lyderystės ir vadovavimo švietimo įstaigose stiprinimo gaires*, kuriose akcentuojamas būtinybės perėjimas nuo formalaus vertinimo prie įtraukesnių ir kompetencijomis grįstų atrankos procedūrų (Lietuvos Respublikos švietimo, mokslo ir sporto ministerija, 2020). Tuo

tarpu tarptautinė praktika vis labiau orientuojasi į gilesnį vadovo potencialo atskleidimą – vertinama ne tik profesinė patirtis, bet ir lyderystės stilius, gebėjimas kurti įtraukią organizacinę kultūrą, emocinis intelektas bei vertybinė laikysena (David & Abukari, 2019; Silard et al., 2025). Svarbi tendencija, išryškėjanti tiek akademinuose šaltiniuose, tiek praktikoje, – perėjimas nuo techninių gebėjimų tikrinimo prie vadovavimo filosofijos, etikos ir gebėjimo generuoti pokyčius vertinimo. Kai kurie tyrimai pabrėžia, kad vien profesinės patirties nepakanka: net ir ilgalaikę vadovavimo praktiką turintys kandidatai gali nesugebėti mobilizuoti komandos ar išlaikyti organizacinės kultūros stabilumo, jei jiems trūksta savirefleksijos ar gebėjimo veikti įtraukiamai (Pounder, 2022; Brown et al., 2023). Dėl šios priežasties vis dažniau siūloma papildyti atrankos procedūras tokiais metodais kaip praktinių situacijų simuliacijos, strateginio mąstymo užduotys ir grupiniai interviu (Lee, Mao, 2021).

Psichologinis vertinimas, kaip viena iš pažangesnių praktikų, leidžia giliau pažinti kandidato gebėjimą reaguoti į krizes, spręsti konfliktus, valdyti emocijas ir išlaikyti konstruktyvų požiūrį stresinėse situacijose. Tačiau Lietuvoje ši atrankos forma vis dar nėra plačiai taikoma, o vadovų vertinimas dažniau remiasi formaliu kvalifikacijos tikrinimu nei giluminiu potencialo vertinimu (Padgurskytė, 2022). Kita vertus, bendruomenės įtraukimas, kuris laikomas vienu svarbiausių atrankos demokratizavimo veiksnių, kai kuriose valstybėse tampa įprastu reiškiniu. Jis padeda ne tik išgryninti vietos bendruomenės lūkesčius, bet ir užtikrina didesnę pasitikėjimą naujai paskirtu vadovu (Brown et al., 2023; David & Abukari, 2019). Analizuojant minėtas tendencijas akivaizdu, kad efektyvus vadovo atrankos procesas turi būti pagrįstas ne vien formalumu, bet ir giliu organizacinių, komunikacinių ir vertybinių gebėjimų vertinimu. Vadovai, gebantys demonstruoti kuklumą, emocinį sąmoningumą bei adaptuotis prie šiuolaikinių iššūkių, vertinami kaip ilgalaikės sėkmės garantas (Silard et al., 2025). Atrankos procedūros turi būti orientuotos ne tik į kandidatų tinkamumą nustatymą, bet ir į jų potencialo augimą bei lyderystės vystymo perspektyvas.

Vadovų veiklos vertinimas – tai esminė švietimo vadybos dalis, leidžianti ne tik fiksuoti pasiekimus, bet ir analizuoti vadovo įtaką organizacijos raidai bei ugdymo kokybei. Vis dažniau pabrėžiama, kad šis procesas neturi būti vien formalus ataskaitinis mechanizmas, o veikiau priemonė nuosekliam profesiniam tobulėjimui, refleksijai ir lyderystės stiprinimui (Padgurskytė, 2020; Pounder, 2022). Tarptautinėje praktikoje vis dažniau taikomas kompleksinis vertinimo modelis, apimantis ne tik kiekybinius veiklos rodiklius, bet ir kokybinius aspektus, tokius kaip lyderio santykiai su darbuotojais, inovatyvumo skatinimas ar įtraukios organizacinės kultūros kūrimas (Silard et al., 2025). Lietuvos švietimo sistemoje vadovų veiklos vertinimas formaliai įtvirtintas – jis grindžiamas metinių ataskaitų analizėmis, objektyviais rodikliais, tokiais kaip mokinių pasiekimai ar lankomumas, tačiau neretai stokojama giluminio vertinimo bei grįžtamojo ryšio mechanizmų, kurie leistų vadovui augti, o ne tik būti įvertintam (Nacionalinė švietimo agentūra, 2021; Bakonis, 2020). Tyrimai rodo, kad per didelis dėmesys formaliems rezultatams gali iškreipti realų vadovo indėlio vaizdą, nes neįvertinamas jo

poveikis emociniam klimatui, mokytojų motyvacijai ar ilgalaikiam pokyčiui organizacijoje (Padgurskytė, 2022; Bakonis, 2020). Vienas iš efektyviausių tarptautinių praktikų laikomas 360 laipsnių grįžtamojo ryšio metodas, kai vertinimas grindžiamas įvairių suinteresuotųjų grupių – mokytojų, mokinių, tėvų, kolegų – nuomone. Šis metodas leidžia atskleisti tiek lyderystės stiprybes, tiek tobulintinas sritis, o taip pat skatina pasitikėjimu grįstą santykį tarp vadovo ir bendruomenės (Brown et al., 2023). Nepaisant to, Lietuvoje šis modelis dar nėra plačiai taikomas, o kai kuriais atvejais grįžtamasis ryšys teikiamas fragmentiškai, be aiškaus metodologinio pagrindo (Padgurskytė, 2020; Bakonis, 2020).

Kita svarbi, bet dažnai nuvertinama vertinimo forma – vadovo savirefleksija. Ji ne tik skatina asmeninį sąmoningumą, bet ir padeda vadovui tikslingai planuoti profesinį augimą bei koreguoti savo veiklos strategijas. Remiantis Peciulienės (2019) analize, savirefleksijos procesas turėtų būti integruotas į vertinimo sistemą kaip lygiavertė metodinė priemonė. Tačiau tam būtina sukurti pasitikėjimu grįstą vertinimo kultūrą, kurioje grįžtamasis ryšys nebūtų suvokiamas kaip kritika, o kaip profesinio tobulėjimo šaltinis. Svarbu pažymėti, jog vertinimo iššūkiai dažniausiai siejami su trimis pagrindiniais aspektais: objektyvumo stoka, pernelyg sudėtingais procesais ir grįžtamojo ryšio integracijos trūkumu. Kaip pastebi Lee ir Mao (2021), vertinimo sprendimų subjektyvumas dažnai kyla iš vertintojo asmeninių nuostatų ar netiesioginių simpatijų, o tai gali lemti iškreiptą kandidato įvertinimą bei sumažinti vadovo motyvaciją tobulėti. Ši problema tampa dar ryškesnė tose sistemose, kuriose nėra aiškių kriterijų ar standartizuotų procedūrų. Be to, sudėtinga ir daugiasluoksnė vertinimo struktūra, kuri reikalauja koordinuoto skirtingų dalyvių įsitraukimo, gali tapti neveiksni, ypač kai trūksta kvalifikuotų žmogiškųjų išteklių ar metodologinio nuoseklumo (Padgurskytė, 2020; Nacionalinė švietimo agentūra, 2021). Siekdami išspręsti šias problemas, mokslininkai siūlo taikyti holistinį vadovo veiklos vertinimo modelį, kuriame būtų integruojami tiek kiekybiniai rodikliai, tiek kokybiniai duomenys, tokie kaip grįžtamasis ryšys, vadovo savirefleksija ir ilgalaikių tikslų pasiekimų analizė (Pounder, 2022; Padgurskytė, 2022). Tokia vertinimo sistema ne tik užtikrina didesnę objektyvumą, bet ir tarnauja kaip ugdymo priemonė, kuri padeda vadovams nuosekliai stebėti savo pažangą, kelti profesinius standartus bei įgyvendinti strateginius pokyčius organizacijoje. Taip vertinimas tampa ne formaliu procesu, bet integralia švietimo lyderystės stiprinimo dalimi.

3 pav. Lietuvos švietimo įstaigų vadovų atrankos proceso schema



Šaltinis: sudaryta autoriaus

Kaip matyti iš pateiktos schemos (žr. 3 pav.), švietimo įstaigų vadovų atrankos procesas Lietuvoje yra struktūruotas ir reglamentuotas nacionaliniais teisės aktais. Tai apibrėžia aiškiai nustatytus žingsnius – nuo dokumentų pateikimo ir kvalifikacijos vertinimo iki atrankos komisijos sprendimo. Vis dėlto, nors formalusis reglamentavimas sudaro prielaidas skaidrumui, realioje praktikoje vis dar kyla iššūkių dėl proceso giluminės kokybės bei strateginio kryptingumo.

Tyrimai rodo, kad viena iš dažniausiai pasitaikančių problemų tiek Lietuvoje, tiek tarptautiniame kontekste yra perteklinis pasiklojimas formaliais atrankos kriterijais ir subjektyvus kandidatų vertinimas, ypač kai trūksta standartizuotų metodikų bei kokybiško grįžtamojo ryšio sistemų (Padgurskytė, 2022; Lee, Mao, 2021). Subjektyvumas atrankoje gali lemti ne tik netikslius sprendimus, bet ir vadovų motyvacijos mažėjimą. Be to, kai kuriose valstybėse susiduriama su vadovų stygiu, dėl kurio į pareigas priimami asmenys, neturintys pakankamos kompetencijos vadovauti švietimo įstaigai (David, Abukari, 2019). Nors Lietuvoje atrankos procesą reglamentuoja Švietimo įstatymas ir kiti teisės aktai (Lietuvos Respublikos švietimo, mokslo ir sporto ministerija, 2020), praktikoje būtina toliau tobulinti ne tik procedūras, bet ir požiūrį į kandidato potencialą bei lyderystės kompetencijas. Kaip pažymi Padgurskytė (2022), atrankos procese dažnai trūksta dėmesio tokiems svarbiems aspektams kaip gebėjimas įgalinti komandą, valdyti įvairovę, generuoti pokyčius bei kurti bendruomeninį pasitikėjimą. Efektyvios atrankos modeliai vis dažniau siejami su įtraukumu, dialogiškumu ir orientacija į ilgalaikę vadovo įtaką organizacijos kultūrai. Nacionalinės švietimo agentūros (2021) analizė taip pat atskleidžia, kad vis dar stokojama bendruomenės įsitraukimo

atrankos procese, nors būtent jis laikomas vienu iš svarbiausių pasitikėjimo tarp vadovo ir kolektyvo kūrimo veiksmų. Tai ypač aktualu šiuolaikiniams vadovams, kuriems svarbus autentiškumas ir nuoseklus grįžtamasis ryšys (Brown et al., 2023). Tyrimai pabrėžia, kad skaidrumas, aiškumas ir nuoseklumas ne tik didina atrankos patikimumą, bet ir stiprina pasitikėjimą viešuoju sektoriumi (Pounder, 2022). Be to, šiuolaikinė praktika skatina taikyti inovatyvias atrankos formas, tokias kaip simuliacinės situacijos, emocinio intelekto vertinimai ar lyderystės potencialo analizė kontekstinėse užduotyse, kurios leidžia geriau įvertinti kandidato tinkamumą ne tik pagal formalias savybes, bet ir pagal praktinius gebėjimus (Padgurskytė, 2022; Silard et al., 2025). Nors Lietuvoje egzistuoja atrankos sistema, jos efektyvumą galima sustiprinti taikant šiuolaikines metodikas, grįstas sisteminiu požiūriu, nuolatinę refleksiją ir nuosekliu kokybinių rodiklių įtraukimu. Ypač svarbu, kad vertinimas neapsiribotų techninėmis kompetencijomis, o būtų nukreiptas į lyderystės esmės – gebėjimo telkti bendruomenę, įgyvendinti ilgalaikę viziją ir kurti pasitikėjimu grindžiamą organizacinę kultūrą – identifikavimą ir ugdymą.

Švietimo įstaigų vadovų veiklos vertinimas gali būti grindžiamas įvairiais metodais, apimančiais tiek kiekybinius, tiek kokybinius aspektus. Naujausiose švietimo vadybos analizėse pabrėžiama, kad veiksmingas vadovų vertinimas neturėtų būti redukuojamas vien į rezultatų rodiklių – tokių kaip mokinių pasiekimai, lankomumas ar bendruomenės įsitraukimo lygis – analizę, nes šie duomenys tik iš dalies atspindi vadovo įtaką organizacijos gyvenimui (Padgurskytė, 2020; Nacionalinė švietimo agentūra, 2021). Tokių rodiklių objektyvumas svarbus, tačiau jie neužfiksuoja vadovo gebėjimo kurti pozityvią organizacinę kultūrą, palaikyti tarpasmeninius santykius ar stiprinti motyvaciją kolektyve. Dėl šios priežasties vis dažniau taikomi mišrūs vertinimo modeliai, kuriuose derinami tiek kiekybiniai pasiekimų duomenys, tiek kokybiniai vertinimo elementai – interviu, stebėseną, savirefleksiją bei kolegų atsiliepimai (Padgurskytė, 2022). Vienas iš pažangiausių metodų, kuris plačiai taikomas tarptautinėje praktikoje ir vis dažniau minimas kaip gerosios praktikos pavyzdys, yra 360 laipsnių grįžtamojo ryšio modelis. Jis grindžiamas daugiaperspektyviu vertinimu, kai nuomonę apie vadovo veiklą pateikia ne tik tiesioginiai pavaldiniai ar vadovai, bet ir kolegos, mokytojai, mokiniai ar jų tėvai. Toks metodas leidžia išsamiau suprasti, kaip vadovas veikia kasdieniame kontekste – ne tik pagal formalius rezultatus, bet ir pagal gebėjimą spręsti problemas, bendrauti, įtraukti bendruomenę bei formuoti organizacinę klimatą (Brown et al., 2023; Padgurskytė, 2022). Šis požiūris padeda ne tik išryškinti vadovo stiprybes ir tobulintinas sritis, bet ir stiprina pasitikėjimo bei dialogo kultūrą tarp vadovo ir visų švietimo įstaigos narių.

Dar vienas reikšmingas veiklos vertinimo aspektas yra vadovo gebėjimas savireflektuoti. Savianalizė tampa esmine vertinimo proceso dalimi, kai siekiama ugdyti vadovo savimone, atsakomybę ir vidinę motyvaciją. Vadovas, gebantis kritiškai įvertinti savo veiksmus, reflektuoti sprendimų pasekmes bei numatyti tolesnes tobulėjimo kryptis, laikomas ne tik profesionaliu, bet ir

etiškai subrendusiu lyderiu (Padgurskytė, 2020; Padgurskytė, 2022). Toks savirefleksinis gebėjimas ypač svarbus siekiant ugdymo kokybės bei pozityvios organizacinės atmosferos kūrimo. Tuo tarpu objektyvumui užtikrinti švietimo sistemoje taikomi veiklos auditai ir išorinė stebėseną, kurie padeda įvertinti vadovo kompetencijas ir organizacinius rezultatus iš nepriklausomos perspektyvos. Lietuvoje šios priemonės ypač aktualios priimant sprendimus dėl kadencijos pratęsimo ar veiklos atitikimo nacionalinėms strateginėms kryptims (Bakonis, 2020; Lietuvos Respublikos švietimo, mokslo ir sporto ministerija, 2020). Tokios analizės dažnai grindžiamos metinių ataskaitų duomenimis ir kokybinių pokyčių apžvalga, tačiau jų poveikis priklauso nuo to, ar procesas skatina dialogą, o ne tik formalią kontrolę. Nacionalinė švietimo agentūra (2021) taip pat akcentuoja, kad be dialogiškumo ir vadovo įtraukimo vertinimas gali tapti ne konstruktyviu tobulėjimo rėmu, o baime grįsta patikros procedūra, menkinančia motyvaciją.

Lietuvoje švietimo įstaigų vadovų veiklos vertinimas dažnai grindžiamas nacionaliniais teisės aktais nustatytais kriterijais, kurie apima tiek akademinis, tiek socialinius aspektus. Vertinimą dažniausiai vykdo savivaldybių atstovai, kurie remiasi tiek metinėmis ataskaitomis, tiek mokyklos veiklos rodikliais (Lietuvos Respublikos švietimo, mokslo ir sporto ministerija, 2020; Bakonis, 2020). Vis dėlto praktikoje šie vertinimai dažnai apsiriboja kiekybine analize, nepakankamai atskleidžia vadovo lyderystės kokybę ir nesudaro prielaidų išsamiam grįžtamajam ryšiui. Tuo tarpu tarptautinėje praktikoje vis dažniau taikomi vertinimo modeliai, kurie grindžiami pasitikėjimu, dialogu ir partneryste tarp vadovo ir bendruomenės (Brown et al., 2023; David, Abukari, 2019). Vienas tokių metodų – 360 laipsnių grįžtamojo ryšio vertinimas – leidžia kompleksiskai įvertinti vadovo veiklą, įtraukiant įvairių švietimo bendruomenės narių nuomones, o kartu stiprina ir pasitikėjimo santykius. Tačiau Nacionalinės švietimo agentūros (2021) analizėje pažymima, kad Lietuvoje šis modelis kol kas nėra plačiai taikomas ir dažnai neturi aiškaus metodologinio pagrindo. Efektyvus vadovo veiklos vertinimas turėtų būti grindžiamas holistiniu požiūriu, apimančiu tiek objektyviai pamatuojamus rodiklius, tiek kokybinius aspektus, susijusius su organizacine kultūra, darbuotojų motyvacija ir ilgalaikiu ugdymo kokybės gerinimu (Padgurskytė, 2020; Padgurskytė, 2022). Reguliarumas, skaidrumas ir aiškūs vertinimo kriterijai sudaro prielaidas tobulėjimui ir lyderystės stiprinimui, o ne vien formaliam vertinimui. Todėl veiklos vertinimas turėtų būti ne epizodinis, o tęstinis procesas, leidžiantis stebėti vadovo poveikį mokyklos raidai, kolektyvo bendradarbiavimui bei mokinių pasiekimams.

Lietuvoje švietimo įstaigų vadovai dažniausiai atrenkami viešo konkurso būdu, kuris grindžiamas nacionaliniais teisės aktais ir reglamentais. Šis procesas atskleidžia ne tik formalią kandidatų kvalifikacijos ir profesinės patirties analizę, bet ir platesnį gebėjimų vadovauti švietimo organizacijai vertinimą. Vadovo atrankos kriterijai yra nustatyti Švietimo įstatyme bei susijusiuose norminiuose dokumentuose, akcentuojant ne tik išsilavinimą ar darbo patirtį, bet ir gebėjimą dirbti

komandoje, priimti organizacinius sprendimus bei spręsti kompleksines ugdymo problemas (Lietuvos Respublikos švietimo, mokslo ir sporto ministerija, 2020). Kaip nurodo Padgurskytė (2022), ypač svarbu atsižvelgti į kandidato gebėjimą prisitaikyti prie šiuolaikinių švietimo iššūkių – tokių kaip skaitmenizacija, įtraukus ugdymas, įvairovės valdymas ir transformacinė lyderystė. Atrankos metu kandidatai dažnai pateikia savo veiklos programas, kuriose apibrėžia strateginius siekius ir planuojamas priemones, siekiant ugdymo kokybės gerinimo per penkerių metų kadenciją. Konkursuose taikomi tiek objektyvūs, tiek subjektyvūs vertinimo kriterijai: pirmieji susiję su akademinio pasirengimu, vadovavimo patirtimi ir rezultatais, o pastarieji – su vertybinėmis nuostatomis, komunikaciniais gebėjimais ir emociniu stabilumu (Padgurskytė, 2022; Peciulienė, 2019). Tokie aspektai kaip gebėjimas kurti pasitikėjimu grįstus santykius, spręsti konfliktus ir telkti bendruomenę tampa ypač aktualūs vadovams, dirbantiems šiuolaikinėse ugdymo organizacijose, susiduriančiose su augančiu įtraukumo poreikiu. Vadovų veikla vertinama ne tik kadencijos pradžioje, bet ir jos eigoje – be metinių veiklos ataskaitų, atliekami ir periodiniai vertinimai, skirti stebėti, kaip įgyvendinami tikslai, kaip keičiasi organizacijos veiklos rezultatai bei bendruomenės pasitenkinimas vadovu (Bakonis, 2020; Nacionalinė švietimo agentūra, 2021). Pasibaigus penkerių metų kadencijai, vadovo veikla įvertinama pagal nustatytus objektyvius kriterijus ir bendruomenės nuomonę. Šis modelis leidžia išlaikyti organizacinį tęstinumą, tačiau tuo pačiu sukuria galimybę atsinaujinimui, jei vadovo veikla nesutampa su strateginiais švietimo įstaigos tikslais. Sėkmingai įvertinus kadenciją, vadovo veikla gali būti pratęsta. Kaip numatyta „Lyderystės ir vadovavimo švietimo įstaigose stiprinimo gairėse“, vadovas turi būti ne tik efektyvus administratorius, bet ir pokyčių lyderis, gebantis reflektuoti, mokytis ir įkvėpti kitus (Lietuvos Respublikos švietimo, mokslo ir sporto ministerija, 2020).

Apibendrinant galima teigti, kad švietimo įstaigų vadovų atrankos ir veiklos vertinimo procesai atlieka strateginį vaidmenį užtikrinant švietimo sistemos darną, efektyvumą ir ilgalaikį vystymąsi. Šiuolaikiniai tyrimai ir praktikos rodo, kad efektyviausi modeliai yra tie, kurie integruoja ne tik formalius ir teisės aktais apibrėžtus reikalavimus, bet ir vertybinį, lyderystės gebėjimus, emociniu intelektu bei organizacine kultūra grįstą vertinimą. Tokiu būdu vadovų atranka ir veiklos analizė tampa ne vien kontroliniu mechanizmu, o nuosekliu profesinio augimo, refleksijos ir kokybinio ugdymo sistemos tobulinimo įrankiu. Kompleksinis, daugiasluoksnis vertinimas, orientuotas į lyderystės stiprinimą, skaidrumą ir tvarumą, padeda ne tik objektyviai įvertinti vadovo indėlį, bet ir kurti strategines prielaidas švietimo organizacijų pažangai ateityje.

### **2.3. Vadovo kaip lyderio samprata švietimo sektoriuje: transformacinio ir dalyvaujamojo vadovavimo modeliai**

Vadovo, kaip lyderio samprata švietimo sektoriuje yra svarbi, nes ji apima vadovo gebėjimą įkvėpti, motyvuoti ir vadovauti mokyklos bendruomenei, užtikrinant ugdymo kokybę ir organizacijos sėkmę. Šiame kontekste ypač reikšmingi yra transformacinio ir dalyvaujamojo vadovavimo modeliai, kurie pabrėžia bendruomenės įsitraukimą, inovacijas ir mokytojų profesinį augimą (Alblooshi, Shamsuzzaman, & Haridy, 2021).

Transformacinio vadovavimo modelis švietimo sektoriuje tampa ypač aktualus sparčiai kintančioje aplinkoje, kurioje vadovai susiduria su technologiniais, socialiniais ir ekonominiais iššūkiais (Alblooshi, Shamsuzzaman, & Haridy, 2021). Y kartos atstovai dažnai pasižymi vidine motyvacija, noru dirbti prasmingą darbą ir atvirumu pokyčiams, todėl jų lyderystės stilius natūraliai artimas transformaciniam vadovavimui. Šios kartos vadovai linkę daugiau dėmesio skirti darbuotojų emocinei savijautai ir savirealizacijai, nei formaliam kontrolei (Hannay, 2009, p. 39).

Transformacinis vadovavimas grindžiamas vadovo gebėjimu sukurti įkvepiančią viziją ir įtraukti visą mokyklos bendruomenę į jos įgyvendinimą. Remiantis Fullan (2020, p. 47), transformacinė lyderystė švietimo įstaigose tampa veiksmingiausia tuomet, kai vadovai geba ne tik parodyti kryptį, bet ir veikti kaip mokymosi proceso partneriai, o tai būdinga ir Y kartos lyderiams, kurie dažnai mato save kaip komandos dalį, o ne hierarchijos viršūnę. Pasak Decuypere ir Schaufeli (2020), šis modelis apima keturis pagrindinius elementus:

1. Įkvepianti motyvacija. Vadovas sukuria aiškią viziją ir tikslus, kurie motyvuoja bendruomenę bendradarbiauti ir siekti aukštesnių rezultatų. Švietimo įstaigose tai gali reikšti ilgalaikių švietimo tikslų nustatymą ir jų įgyvendinimą per komandinius sprendimus.

2. Individualus dėmesys. Transformaciniai vadovai skiria dėmesį kiekvieno darbuotojo asmeniui tobulėjimui ir profesiniam augimui. Pasak Ataman, Baharun, Sanjani ir Safitri (2024), toks dėmesys ne tik stiprina darbuotojų motyvaciją, bet ir skatina jų lojalumą organizacijai.

3. Intelektualinis stimuliavimas. Vadovai skatina kūrybiškumą ir inovatyvų požiūrį į problemas, ragindami mokytojus ir mokinius ieškoti naujų sprendimų ir mąstyti nestandartiškai (Alblooshi et al., 2021).

4. Charizma. Charizmatiški vadovai geba įkvėpti pasitikėjimą ir entuziazmą, kuris skatina bendruomenės narius dirbti kartu siekiant bendrų tikslų (Decuypere & Schaufeli, 2020).

Vienas iš pagrindinių transformacinio modelio pranašumų yra bendruomenės įtraukimas, kai mokytojai, mokiniai ir tėvai aktyviai dalyvauja sprendimų priėmime, o tai skatina pasitikėjimu grįstą mokyklos kultūrą (Abu Nasra & Arar, 2020). Vadovai, taikydami transformacinį vadovavimą, ne tik nustato bendrus tikslus, bet ir motyvuoja bei įgalina bendruomenės narius jų siekti. Tai stiprina pasiti-

kėjimą tarp darbuotojų ir vadovybės bei kuria teigiamą emocinį klimatą. Vadovai, kurie orientuojasi į kūrybiškumą ir intelektualinį stimuliavimą, skatina mokytojus taikyti naujus mokymo metodus ir kūrybiškai spręsti problemas. Taip pat šis modelis skatina inovacijas, nes vadovai diegia naujus sprendimus ir metodus, siekdami pagerinti mokymo procesus ir organizacinę veiklą (Alblooshi, Shamsuzzaman, & Haridy, 2021).

Vadovai, kurie orientuojasi į kūrybiškumą ir intelektualinį stimuliavimą, skatina mokytojus taikyti naujus mokymo metodus ir kūrybiškai spręsti problemas. Taip pat šis modelis skatina inovacijas, nes vadovai diegia naujus sprendimus ir metodus, siekdami pagerinti mokymo procesus ir organizacinę veiklą (Alblooshi, Shamsuzzaman, & Haridy, 2021).

Y kartos vadovai, augę greitų technologinių ir socialinių pokyčių laikotarpiu, dažnai demonstruoja gebėjimą derinti emocinį intelektą, skaitmeninius įgūdžius ir komandinius sprendimus – tai leidžia jiems natūraliai taikyti kelių modelių elementus priklausomai nuo situacijos (Twenge & Campbell, 2008, p. 878). Tačiau šios kartos lyderiai, nors ir linkę į įtraukiantį vadovavimą, kartais susiduria su sunkumais priimant nepopuliarius sprendimus, nes jų siekis išlaikyti gerus santykius gali riboti gebėjimą imtis griežtesnių veiksmų krizės metu (Myers & Sadaghiani, 2010, p. 231).

Nors transformacinis vadovavimas švietimo įstaigoms suteikia daug naudos, jo įgyvendinimas susiduria su keliais iššūkiais, įskaitant vadovų kompetencijų trūkumą, nes ne visi vadovai turi reikiamų lyderystės įgūdžių ir patirties, o tai rodo nuolatinio kvalifikacijos kėlimo būtinybę (Atik & Celik, 2020). Be to, švietimo įstaigose, ypač tradicinėse, gali kilti pasipriešinimas pokyčiams, nes mokytojai ir darbuotojai gali nenorėti atsisakyti nusistovėjusių darbo metodų (Decuyper & Schaufeli, 2020). Galiausiai, transformacinis vadovavimas reikalauja nemažai laiko ir organizacinių išteklių, todėl jo įgyvendinimas gali būti sudėtingas, ypač mokyklose, turinčiose ribotas finansines galimybes (Alblooshi et al., 2021).

Siekiant sėkmingai taikyti transformacinį vadovavimą švietimo įstaigose, rekomenduojama:

- Vadovų mokymai ir tobulėjimas – organizuoti nuolatinis mokymus, skirtus vadovų lyderystės įgūdžiams tobulinti (Astuti et al., 2020).
- Bendruomenės įtraukimas – skatinti aktyvų bendruomenės dalyvavimą priimant sprendimus ir formuojant mokyklos viziją (Abu Nasra & Arar, 2020).
- Inovacijų rėmimas– suteikti vadovams ir mokyklos bendruomenei išteklių, reikalingų naujovėms diegti ir jų poveikiui vertinti (Alblooshi et al., 2021).

Transformacinis vadovavimas laikomas vienu efektyviausių modelių, tinkamu taikyti švietimo įstaigose, siekiant gerinti organizacijos veiklą, mokytojų motyvaciją ir mokinių pasiekimus. Nors šio modelio taikymas reikalauja tam tikrų kompetencijų ir išteklių, ilgainiui jo teikiama nauda dažnai pranoksta kylančius iššūkius. Transformacinis vadovavimas švietimo sektoriuje dažnai pasireiškia per inovacijas, mokytojų įgalinimą ar bendros vizijos kūrimą (Leithwood, 1994). Tokios praktikos paste-

bimos ir Lietuvos mokyklose, ypač diegiant ugdymo programų pokyčius. Vadovai, gebantys kurti įkvepiančią viziją, skatinti inovacijas ir tekti bendruomenę, gali reikšmingai prisidėti prie švietimo įstaigų modernizavimo ir efektyvumo didinimo.

Dalyvaujamasis vadovavimo modelis (angl. *participative leadership*) yra vienas iš šiuolaikinių vadovavimo būdų, kuriame didelis dėmesys skiriamas bendruomenės įtraukimui į sprendimų priėmimo procesą. Šis modelis ypatingai svarbus švietimo įstaigose, nes skatina mokytojų, mokinių ir tėvų aktyvų dalyvavimą, stiprina organizacinį pasitikėjimą ir padeda gerinti ugdymo kokybę (Atik & Celik, 2020). Dalyvaujamasis vadovavimas grindžiamas principu, kad vadovas ir bendruomenės nariai yra lygiaverčiai partneriai, kartu sprendžiantys strateginius klausimus ir įgyvendinantys organizacijos tikslus. Y karta vertina skaidrumą, bendravimą ir atvirumą, todėl natūraliai linksta prie dalyvaujamojo vadovavimo, kuris suteikia galimybę mokytojams, tėvams ir kitiems bendruomenės nariams būti aktyviais ugdymo proceso dalyviais (Ng, Schweitzer & Lyons, 2010, p. 245). Pasak Bahri, Firdaus ir Wijaya (2024), šis modelis remiasi šiais pagrindiniais principais:

1. Komunikacija ir atvirumas. Vadovas skatina atvirą dialogą ir visų bendruomenės narių nuomonių išklusimą. Tai padeda formuoti pasitikėjimą ir bendradarbiavimo kultūrą (Gabriellova & Buchko, 2021).

2. Sprendimų decentralizacija. Dalyvaujamojo vadovavimo modelyje sprendimai nėra priimami vien tik vadovo. Vietoje to, vadovas suteikia galimybes mokytojams ir kitiems darbuotojams aktyviai dalyvauti sprendimų priėmimo procese (Decuypere & Schaufeli, 2020).

3. Įgalinimas. Vadovas skatina darbuotojų įsitraukimą ir suteikia jiems daugiau autonomijos priimančiam sprendimus bei įgyvendinant organizacinius pokyčius (Alblooshi, Shamsuzzaman, & Haridy, 2021).

Dalyvaujamasis vadovavimo modelis švietimo sektoriuje suteikia reikšmingos naudos, stiprindamas organizacinį pasitikėjimą, nes į sprendimų priėmimą įtraukta bendruomenė kuria didesnę darbuotojų pasitenkinimą ir lojalumą (Bahri, Firdaus & Wijaya, 2024), didina mokytojų motyvaciją ir tobulėjimą, skatindamas jų atsakomybę ir įsitraukimą (Ataman et al., 2024), diegia inovacijas, pritraukdama įvairias idėjas (Alblooshi et al., 2021), bei įtraukia bendruomenę, stiprindamas ryšį tarp mokyklos ir vietos gyventojų (Gabriellova & Buchko, 2021). Tačiau šis modelis susiduria ir su iššūkiais, tokiais kaip didelės laiko sąnaudos priimančiam sprendimus (Decuypere & Schaufeli, 2020), galimas bendruomenės narių pasipriešinimas aktyviam dalyvavimui ar skepticizmas (Atik & Celik, 2020), bei bei aukšti vadovo kompetencijų, ypač bendravimo, konfliktų valdymo ir komandos kūrimo, reikalavimai (Alblooshi et al., 2021).

Siekiant sėkmingai įgyvendinti dalyvaujamojo vadovavimo modelį švietimo įstaigose, rekomenduojama:

Mokymų organizavimas – vadovams ir mokytojams turėtų būti suteikiami mokymai, skirti stip-

rinti jų bendravimo ir komandinio darbo įgūdžius (Bahri et al., 2024).

Skatinimas bendradarbiauti – vadovas turėtų aktyviai skatinti mokytojus ir kitus bendruomenės narius įsitraukti į organizacijos veiklą, pabrėžiant jų indėlio svarbą (Ataman et al., 2024).

Procesų skaidrumas – sprendimų priėmimo procesai turėtų būti aiškiai apibrėžti ir skaidrūs, kad bendruomenės nariai jaustųsi saugūs ir pasitikėtų vadovo veikla (Decuypere & Schaufeli, 2020).

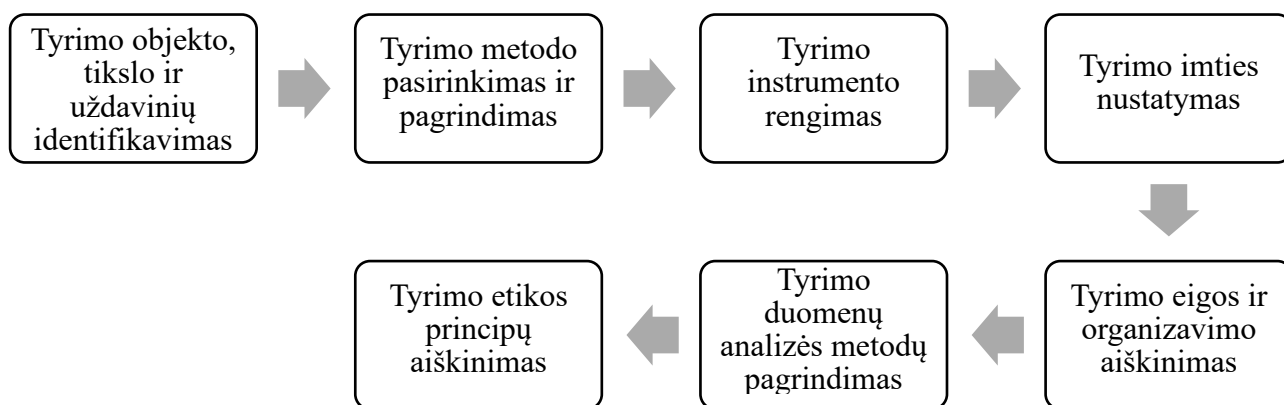
Tiek transformacinio, tiek dalyvaujamojo vadovavimo modelių taikymą švietimo sektoriuje gali riboti tam tikri veiksniai. Nors transformacinis vadovavimas dažnai laikomas veiksmingu pokyčių kontekste, jis gali būti mažiau efektyvus organizacijose, kuriose vyrauja tradicinės struktūros, pasipriešinimas pokyčiams ar ribota vadovo autonomija priimant strateginius sprendimus (Jakaitienė & Želvys, 2021). Dalyvaujamas vadovavimas taip susiduria su iššūkiais, ypač jei bendruomenės nariai stokoja įsitraukimo, motyvacijos, laiko ar resursų efektyviam bendradarbiavimui (Dukynaitė & Želvys, 2020). Be to, kai kuriose situacijose pernelyg platus į sprendimus priimančių dalyvių ratas gali lėtinti procesus arba apsunkinti atsakomybės pasiskirstymą.

Apibendrinant, šie vadovavimo modeliai yra svarbūs analizuojant vadovų veiklą švietimo įstaigose. Y kartos atstovų požiūris į lyderystę dažnai artimas transformaciniam ar dalyvaujamojam vadovavimui, orientuotam į bendradarbiavimą, įgalinimą ir inovacijas.

### 3. Y KARTOS VADOVŲ PRITRAUKIMO Į ŠVIETIMO SISTEMĄ VEIKSNIAI REMIANTIS KIEKYBINIU TYRIMU

#### 3.1. Tyrimo metodologija

Atlikus mokslinės literatūros analizę, toliau buvo formuojamas atitinkamas tyrimo dizainas, o kad būtų užtikrintas tyrimo nuoseklumas, buvo suformuota tyrimo organizavimo schema (žr. 4 pav.).



4 pav. Tyrimo organizavimo schema

Šaltinis: sudaryta darbo autoriaus (2025)

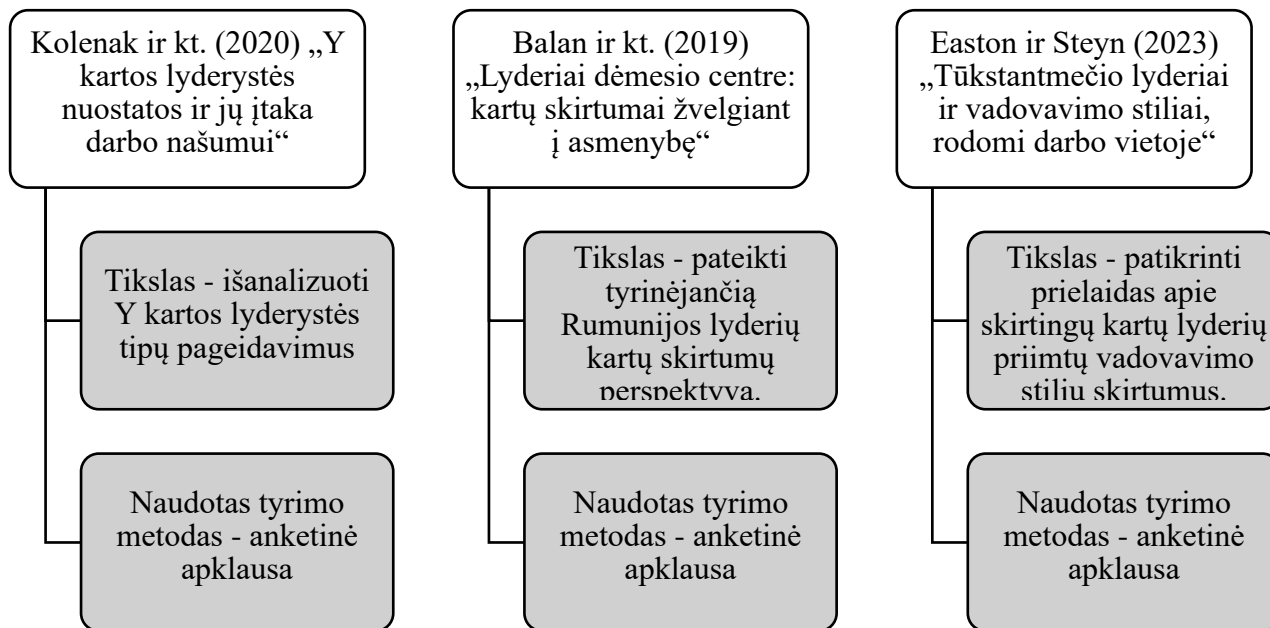
**Tyrimo objektas** - jaunų, ypač Y kartos, vadovų pritraukimas į Lietuvos švietimo sistemą.

**Tyrimo tikslas** – įvertinti Y kartos vadovų iššūkius ir galimybes švietimo įstaigose.

**Tyrimo uždaviniai:**

1. Nustatyti pagrindinius veiksnius, turinčius įtakos Y kartos vadovų motyvacijai eiti vadovo pareigas.
2. Identifikuoti pagrindinius iššūkius, kylančius Y kartos vadovams švietimo įstaigose.
3. Atskleisti galimybes Y kartos vadovams švietimo įstaigose.

**Tyrimo metodas.** Siekiant išanalizuoti veiksnius, trukdančius jaunų vadovų pritraukimui į švietimo sektorių, ir pasiūlyti sprendimus, galinčius padidinti jų įsitraukimą, buvo pasirinkta *kiekybinė tyrimo strategija*. Kiekybiniai tyrimai yra orientuoti į skaitinius ir nekintančius duomenis ir detalią, konvergentišką samprotavimą ir yra aiškinami renkant skaitinius duomenis, kurie analizuojami matematiškai pagrįstais metodais (Devender, 2024). Kitaip tariant, šis metodas remiasi skaičiais, logika ir objektyviu požiūriu į tiriamą problemą. Kiekybinis tyrimo metodas yra plačiai taikomas hipotezėms ir priešastiniams ryšiams tikrinti, prognozėms sudaryti ir rezultatams apibendrinti platesnei tiriamųjų populiacijai (Hyer, 2024). Kadangi šio tyrimo metu buvo siekiama išsiaiškinti konkrečius veiksnius, kurie trukdo pritraukti jaunus vadovus į švietimo sektorių Lietuvoje (platesnė populiacija), buvo nuspręsta, kad kiekybinė tyrimo strategija geriausiai atitinka tyrimo uždavinius. Be to, buvo remiamasi ir anksčiau atliktų mokslininkų tyrimais, kuriose nagrinėtos panašios temos/problemos, būtent kiekybinį tyrimo metodą. Keli mokslinių straipsnių pavyzdžiai yra pateikiami 5-ame paveiksle.



5 pav. Tyrimo metodo pasirinkimo mokslinis pagrindimas

Šaltinis: sudaryta darbo autoriaus (2025)

Taigi, atsižvelgiant į keliamą tikslą, tyrimo problemą, tyrimo metodų skiriamuosius bruožus bei anksčiau atliktus mokslinius straipsnius, nuspręsta, jog kiekybinė tyrimo strategija yra tinkamiausias metodas šio tyrimo atlikimui.

**Tyrimo instrumentas.** Kiekybinės tyrimo strategijos įgyvendinimui pasirinktas skerspjūvio tyrimo dizainas į pagalbą pasitelkiant *anketinę apklausą*. Tai yra vienas iš dažniausiai naudojamų mokslinių tyrimų modelių, nes yra palyginti nebrangus, patogus ir gali būti naudojamas tiriant kelis veiksnius ir rezultatus vieno tyrimo metu (Slater & Hasson, 2024). Anketinė apklausa yra vienas iš dominuojančių kiekybinių duomenų rinkimo metodų, kuris turi standartizuotus procesus taip užtikrinant greitą, patikimą ir tikslų duomenų rinkimą bei lengvesnį duomenų apdorojimą (Taherdoost, 2022). Būtent dėl šių priežasčių buvo nuspręsta naudoti anketinę apklausą tyrimo duomenų rinkimui.

Anketinės apklausos instrumentas buvo rengiamas remiantis mokslinėje literatūroje pateiktomis išvalgomis, prielaidomis ir pagrindiniais aspektais, kurie yra svarbūs tiriamo objekto atžvilgiu. Tyrimo anketinės apklausos struktūra ir pagrindimas yra pateikiama 4-oje lentelėje, o pilna anketinė apklausa yra pateikiama 1-ajame šio darbo priede.

4 lentelė. Mišrios tyrimo strategijos pasirinkimo mokslinis pagrindimas

Klausimai	Klausimų paskirtis	Šaltinis
1-4 klausimai	Sociodemografinės tyrimo dalyvių charakteristikos	Sudaryta darbo autoriaus (2025)
5-6 klausimai	Motyvacinių veiksnių eiti vadovaujančias pareigas vertinimas	Sudaryta darbo autoriaus (2025), Mahmoud ir kt. (2021), Gabrielova ir

7 klausimas	Kylačių iššūkių einant vadovaujančias pareigas vertinimas	Buchko (2021), Atik ir Celik (2020), Abu Nasra ir Arar (2020), Gabrielova ir Buchko (2021), Broo ir kt. (2022), Alblooshi ir kt. (2021), Rudolph ir kt. (2021), Ataman ir kt. (2021), Gabrielova ir Buchko (2021), Hernandez-de-Menendez ir kt. (2020), Želvys ir Mečkauskienės (2012), Dukynaitė ir Želvys (2020), Jakaitienės ir Želvio (2021), Devi ir Subiyantoro (2021), Kazlauskienė ir Jankauskienė (2018)
8-10 klausimai	Šiuolaikinės švietimo sistemos pastangų skatinti jaunos vadovus siekti vadovavimo ir atrankos procesų vertinimas	
11-17 klausimai	Nacionalinės švietimo agentūros (NŠA) kompetencijų vertinimo vertinimas	
18-20 klausimai	Bendradarbiavimo su kitų kartų kolegomis vertinimas	
21 klausimas	Svarbių vadovo kompetencijų vertinimas	
22-23 klausimai	Baigiamieji klausimai	Sudaryta darbo autoriaus (2025)

Šaltinis: sudaryta darbo autoriaus

Anketinė apklausa susideda iš:

- Uždarų klausimų su vieno atsakymo varianto pasirinkimu, kurių vertinimai pateikiami procentine išraiška, siekiant parodyti kokia respondentų dalis pasirinko kiekvieną atsakymo variantą. Klausimai buvo skirti kiekybiškai įvertinti tam tikras nuomone ar elgsenos modelius.

- Atvirų klausimų, kurių vertinimai pateikiami aprašomuoju būdu pateikiant apibendrintas tyrimo dalyvių nuomones. Gautas atsakymų įžvalgos buvo analizuojami kokybiškai, grupuojamos pagal pasikartojančias temas, išskiriant dažniausiai pasitaikančias nuomones ar akcentus.

- Ranginio pobūdžio klausimai, kurių vertinimai pateikiami bendro vidurkio (M) pavidalu, kur tyrimo dalyviai vertino tam tikrus teiginius Likerto skalėje nuo 1 (visiškai nesutinku) iki 5 (visiškai sutinku). Tai leido tiksliai įvertinti tyrimo dalyvių nuostatų intensyvumą.

**Tyrimo imtis.** Kiekybiniuose tyrimuose svarbu tiksliai apskaičiuoti imtį, kad gauti duomenys būtų reprezentatyvūs (Bhardwaj, 2019). Šiame tyrime buvo taikyta paprasta atsitiktinė atranka – vienas dažniausiai naudojamų metodų, kai tyrimui taikomi apklausos instrumentai. Teigiama, kad šis atrankos būdas ypač tinka homogeniškos ir tolygiai atrinktose populiacijose, nes kiekvienas tyrimo dalyvis turi vienodą tikimybę patekti į imtį (Noor et al., 2022). Šio tyrimo tikslinė grupė – Y kartos vadovai dirbantys Lietuvos švietimo įstaigose, o generalinė visuma (N) apėmė visus šios grupės atstovus. Tyrimo dalyvavo 85 respondentai, atstovaujantys įvairių tipų švietimo įstaigoms: pradinėms mokykloms, progimnazijoms, pagrindinėms mokykloms, ikimokyklinio ugdymo įstaigoms, profesinio mokymo institucijoms ir kt.

**Imties skaičiavimas.**  $n = 103/1 + 103 \cdot 0,05^2 = 82$

**Tyrimo eiga ir organizavimas.** Tyrimas buvo organizuojamas ir vykdomas 2025 m. 03-04 mėne-

si, o visas pastarojo vykdymas buvo pagrįstas nuosekliu etapų vykdymu. (žr. 5 lentelę).

5 lentelė. Tyrimo organizavimo etapai

Etapas	Data	Eiga/Procesas
I etapas	2025 m. kovo 10-30 d.	Tyrimo instrumentų rengimas.
	2025 m. balandžio 3 d.	Tyrimo instrumento suderinimas su darbo vadovu.
	2025 m. balandžio 15 d.	Tyrimo instrumento kėlimas į elektroninę erdvę.
II etapas	2025 m. balandžio 15 d. - balandžio 30 d.	Kiekybinių duomenų rinkimas.
III etapas	2025 m. gegužės 1-3 d.	Surinktų duomenų apdorojimas ir analizė.
	2025 m. gegužės 3-5 d.	Tyrimo rezultatų ir išvadų teikimas bei pristatymas

Šaltinis: sudaryta darbo autoriaus

1-asis tyrimo etapas buvo susijęs su tyrimo instrumento rengimu, tvirtinimu ir patalpiniu elektroninėje erdvėje. 2-ojo tyrimo etapo metu buvo renkami anketinių apklausų duomenys, o 3-iasis etapas buvo susijęs su tyrimo duomenų apdorojimu ir analize bei rezultatų ir išvadų teikimu, taip pat pristatymu. Anketinė apklausa buvo patalpinta Mano apklausa.lt elektroninėje erdvėje, o nuoroda buvo dalijamasi siunčiant ją į švietimo įstaigas, kur vadovauja Y kartos atstovas.

**Tyrimo duomenų analizė.** Kiekybinių tyrimų duomenų apdorojimui ir analizei buvo naudojamos MS „Excel“ ir IBM „SPSS“ programos. Duomenų aprašymui buvo naudojamas aprašomosios statistikos metodas, kuris naudojamas organizuotai tvarkyti duomenis aprašant ryšį tarp imties ir/ar visumos kintamųjų (Yellapu, 2018) ir koreliacinės analizės metodas, kuris padeda vertinti statistines sąsajas tarp dviejų ir daugiau kintamųjų (Bekešienė, 2015). Šio tyrimo metu apdoroti duomenys buvo pateikiami lentelėse ir paveiksluose.

Surinkta kiekybinė informacija buvo pateikiama absoliučių ir procentinių dažnių pavidalu, bei tam tikrų koreliacinių duomenų pavidalu. Koreliacijų ryšiams nustatyti tarp neparametrinių duomenų buvo skaičiuojamas „Kruskal-Wallis“ rodiklis, kur tam tikros duomenų sąsajos buvo laikomos reikšmingomis, jei  $p < 0,05$ . „Kruskal-Wallis“ testas iš esmės yra neparametrinis statistinis testas, naudojamas trijų ar daugiau nepriklausomų grupių palyginimui, siekiant nustatyti, ar tarp jų yra statistiškai reikšmingų skirtumų (Bekešienė, 2015).

**Tyrimo etika.** Tyrimo etika yra būtina kiekvieno mokslinio tyrimo dalis, nes ji apibrėžia tyrėjo atsakomybes, pareigas ir užtikrina tyrimo dalyvių teises (Dev, 2024). Kiekvienas tyrimas yra paremtas pagarbos, teisingumo, geranoriškumo ir kitais svarbiais principais, kurie prisideda prie teisėto tyrimo vykdymo, nedarant jokios žalos tyrimo dalyviams (Dev, 2024). Tyrimo etika iš esmės gali būti suprantama, kaip tam tikros gairės, padedančios laikytis būtinų tyrimo vykdymo taisyklių nepažeidžiant tyrimo dalyvių orumo, teisių ar kitų svarbių aspektų. Šio tyrimo metu buvo laikomasi 6-ių pagrindinių etikos principų, kurie prisidėjo prie sklandaus tyrimo vykdymo (žr. 6 lentelę).

6 lentelė. Taikyti tyrimo etikos principai

Etikos principai	Aprašymas
Pagarba asmenų orumui	Tyrimo metu nebuvo pažeidžiami jokie asmenų orumo aspektai, visas tyrimo vykdymas paaikšintas pagarbiai.
Savanoriškumas	Tyrimo dalyviai turėjo laisvą pasirinkimą dalyvauti tyrime, todėl jiems nebuvo daromas tiesioginis ar netiesioginis spaudimas.
Informuotas sutikimas	Tyrimo dalyviai buvo supažindinti su tyrimo tikslu anketinės apklausos preambulėje.
Žalos rizika	Tyrimo metu nebuvo padaryta jokia žala tyrimo dalyviams.
Anonimiškumas	Tyrimo metu surinkti duomenys buvo naudojami tik apibendrintai, todėl nebuvo išskiriama nė vieno tyrimo dalyvio asmeninė informacija.
Sąžiningumas	Tiriamoje populiacijoje visi tyrimo dalyviai turėjo vienodas galimybes sudalyvauti tyrime, visiems buvo suteiktos vienodos sąlygos.

Šaltinis: sudaryta darbo autoriaus, remiantis Dev (2024)

Tyrimo vykdymas buvo grindžiamas pagarba asmenų orumui, savanoriškumu, informuotu sutikimu, žalos rizikos vengimu, anonimiškumu ir sąžiningumu. Visi šie tyrimo etikos principai prisidėjo prie sklandaus tyrimo vykdymo.

### 3.2. Tyrimo rezultatai

Šiame tyrime iš viso dalyvavo 85 Y kartos (28 - 44 metų amžiaus kategorijai) švietimo sistemos įstaigose vadovaujančias pareigas užimantys respondentai, kurių tarpe buvo beveik trys ketvirtadaliai 38-44 metų amžiaus grupei priklausančių asmenų (n = 63), o 33-37 metų (n = 17) ir 28-32 metų (n = 5) amžiaus grupėms priskirtų apklaustųjų kiekis buvo ženkliai mažesnis. Dažniausiai tyrimo dalyviai nurodė vadovaujančiose pareigose dirbantys 1-3 metus (n = 29) ar > 6 metus (n = 30), rečiau - 4-6 metus (n = 18), o rečiausiai - < 1 metus (n = 8) (1 lent.).

7 lentelė. Tiriamųjų pasiskirstymas pagal lytį, išsilavinimo laipsnį, pedagoginę kvalifikaciją ir amžiaus grupę.

Kintamieji ir jų grupės		n	proc.
Amžiaus grupė	28 - 32 metai	5	5,9
	33 - 37 metai	17	20
	38 - 44 metai	63	74,1
Darbo vadovaujančio-	< 1 metai	8	9,4

<b>se pareigose stažas</b>	1 - 3 metai	29	34,1
	4 - 6 metai	18	21,2
	> 6 metai	30	35,3
<b>Vadovaujamos įstai- gos tipas</b>	Pradinė mokykla	7	8,2
	Progimnazija	14	16,5
	Pagrindinė mokykla	9	10,6
	Gimnazija	17	20,0
	Profesinio mokymo įstaiga	6	7,1
	Ikimokyklinio ugdymo įstaiga	27	31,8
	Meno mokykla	5	5,9
	Kita	3	3,5
<b>Atstovaujamos įstai- gos lokacija</b>	Didmiestis	34	40
	Miestas	42	49,4
	Kaimo vietovė	9	10,6

Tyrimo metu nustatyta, kad dauguma respondentų vadovavo ikimokyklinio ugdymo įstaigoms ( $n = 27$ ), kiek mažiau – gimnazijoms ( $n = 17$ ) ir progimnazijoms ( $n = 14$ ). Tuo tarpu pagrindinėms mokykloms ( $n = 11$ ), pradinėms mokykloms ( $n = 7$ ), profesinio mokymo įstaigoms ( $n = 6$ ) ir meno mokykloms ( $n = 5$ ) vadovujančių respondentų buvo santykinai mažiau. Pažymėtina ir tai, kad trys apklausti švietimo sistemoje vadovujančias pareigas užimantys respondentai nurodė dirbantys kitokio pobūdžio įstaigose ( $n = 5$ ), iš kurių du – ilgosiose savito ugdymo gimnazijose, o vienas – daugiafunkciniame centre. Taip pat nustatyta, kad dauguma apklaustųjų dirbo ugdymo įstaigose, esančiose miestuose ( $n = 42$ ) arba didmiesčiuose ( $n = 34$ ), o kaimo vietovėse veikiančias įstaigas atstovavo tik nedidelė dalis respondentų ( $n = 9$ ) (7 lent.).

Duomenų analizės rezultatai parodė, kad tyrimo dalyviams svarbiausi veiksniai, paskatinę pasirinkti vadovujančias pareigas švietimo srityje, buvo lyderystės gebėjimų atskleidimas ir stiprinimas ( $4,4 \pm 0,7$  balo), noras prisidėti prie švietimo kokybės gerinimo ( $4,3 \pm 0,7$  balo), profesinis tobulėjimas ir karjeros galimybės, asmeninės ambicijos ir iššūkių siekis (abiem atvejais  $4,3 \pm 0,8$  balo) bei noras dirbti su komanda ir būti atsakingu už įstaigos veiklą ( $4,2 \pm 0,8$  balo). Tuo tarpu buvusių vadovų ar mentorių įkvėpimas ( $3,8 \pm 1,1$  balo) bei lankstumo ir savarankiškumo paieškos darbe ( $3,9 \pm 0,9$  balo) buvo laikomi mažiau reikšmingais pasirinkimą lėmusiais veiksniais (8 lent.).

8 lentelė. Tyrimo dalyvių pateiktas veiksmų, paskatinusių pasirinkti vadovaujančias pareigas švietimo srityje vertinimas (vidurkis (M) ir standartinis nuokrypis (SD)).

Veiksniai	M	SD
Noras prisidėti prie švietimo kokybės gerinimo	4,3	0,7
Lankstumo ir savarankiškumo paieškos darbe	3,9	0,9
Lyderystės gebėjimų atskleidimas ir stiprinimas	4,4	0,7
Profesinis tobulėjimas ir karjeros galimybės	4,3	0,8
Įkvėpė buvę vadovai ar mentoriai	3,8	1,1
Noras dirbti su komanda ir būti atsakingu už įstaigos veiklą	4,2	0,8
Asmeninės ambicijos ir iššūkių siekis	4,3	0,8

Statistinės analizės rezultatai parodė, kad visus šiame tyrime analizuotus veiksmus, paskatinusių pasirinkti vadovaujančias pareigas švietimo srityje, skirtingos trukmės laikotarpį vadovaujančias pareigas einantys respondentai įvertino patikimai panašiais balais (visais atvejais Kruskal-Wallis;  $p > 0,05$ ). Tačiau lyderystės gebėjimų atskleidimo ir stiprinimo veiksmui paskirti balai reikšmingai kito priklausomai nuo apklausos dalyvių vadovaujamos švietimo įstaigos lokacijos (Kruskal-Wallis;  $p = 0,02$ ), kadangi kaimiškoje vietovėje įsikūrusioms įstaigoms vadovaujantys respondentai šį veiksmą įvertino žymiai mažesniais balais, palyginti su kolegomis, dirbančiais miestuose ir didmiesčiuose (9 lent.).

9 lentelė. Veiksmų, paskatinusių pasirinkti vadovaujančias pareigas švietimo srityje vertinimas pagal tyrimo dalyvių atstovaujamos švietimo įstaigos lokaciją.

Veiksniai	Įstaigos lokacija	Rangų vidurkiai
Lyderystės gebėjimų atskleidimas ir stiprinimas ( $p = 0,02$ )	Didmiestis	43,2
	Miestas	46,9
	Kaimiška vietovė	23,9

Išanalizavus surinktus duomenis paaiškėjo, kad švietimo įstaigos vadovo pareigas einančius tyrimo dalyvius labiausiai motyvavo profesinis augimas ir mokymosi galimybės ( $4,3 \pm 0,6$  balo), komandos kūrimas ir vadovavimas ( $4,3 \pm 0,7$  balo), galimybė daryti įtaką ugdymo kokybei ( $4,2 \pm 0,7$  balo) ir įtaka organizacijos kultūrai ir vertybėms ( $4,1 \pm 0,7$  balo). Tuo tarpu mažiausiai motyvuojančiais veiksniais buvo įvardinti finansinis atlygis ir darbo prestižas (abiems atvejais  $3,3 \pm 0,9$  balo) (10 lent.). Statistinė analizė parodė, kad darbo patirtis vadovaujant švietimo įstaigai bei įstaigos vietovė neturėjo reikšmingo poveikio vertinant pagrindinius motyvuojančius veiksmus (visais atvejais Kruskal-Wallis;  $p > 0,05$ ).

10 lentelė. Tyrimo dalyvių pateiktas labiausiai motyvuojančių veiksnių einant vadovo pareigas vertinimas (vidurkis (M) ir standartinis nuokrypis (SD)).

<b>Veiksniai</b>	<b>M</b>	<b>SD</b>
Galimybė daryti įtaką ugdymo kokybei	4,2	0,7
Profesinis augimas ir mokymosi galimybės	4,3	0,6
Komandos kūrimas ir vadovavimas	4,3	0,7
Lankstumas ir savarankiškumas	3,9	0,9
Finansinis atlygis	3,3	0,9
Darbo prestižas	3,3	0,9
Įtaka organizacijos kultūrai ir vertybėms	4,1	0,7

Apklauso dalyvių nuomone, vadovaujant švietimo įstaigai dažniausiai patiriami iššūkiai buvo perteklinis biurokratizmas ( $4,4 \pm 0,8$  balo), didelis administracinis krūvis ( $4,3 \pm 0,9$  balo) ir neaiški ar kintanti švietimo politika ( $4,3 \pm 0,8$  balo). Kiek rečiau tekdavo susidurti su kvalifikuotų darbuotojų trūkumu ( $3,9 \pm 1,0$  balo), nepakankamu finansavimu ( $3,8 \pm 1,1$  balo), ribotomis darbuotojų motyvavimo priemonėmis ( $3,8 \pm 1,0$  balo), ribotomis karjeros galimybėmis švietimo sistemoje, laiko trūkumu strateginiam planavimui (abiem atvejais  $3,6 \pm 0,9$  balo) ir sudėtingu bendravimu su tėvais, bendruomene ( $3,6 \pm 1,0$  balo), tuo tarpu technologijų trūkumą ar lėtą diegimą ( $3,1 \pm 1,1$  balo) ir bendradarbiavimo sunkumus dėl kartų skirtumo ( $3,2 \pm 1,0$  balo) kaip iššūkius respondentai įvertino rečiausiai (11 lent.).

11 lentelė. Tyrimo dalyvių pateiktas iššūkių, su kuriais tenka susidurti vadovaujant įstaigai dažnumo vertinimas (vidurkis (M) ir standartinis nuokrypis (SD)).

<b>Iššūkiai</b>	<b>M</b>	<b>SD</b>
Didelis administracinis krūvis	4,3	0,9
Perteklinis biurokratizmas	4,4	0,8
Nepakankamas finansavimas	3,8	1,1
Ribotos darbuotojų motyvavimo priemonės	3,8	1,0
Kvalifikuotų darbuotojų trūkumas	3,9	1,0
Ribotos karjeros galimybės švietimo sistemoje	3,6	0,9
Technologijų trūkumas ar lėtas diegimas	3,1	1,1
Neaiški ar kintanti švietimo politika	4,3	0,8
Sudėtingas bendravimas su tėvais, bendruomene	3,6	1,0
Laiko trūkumas strateginiam planavimui	3,6	0,9
Bendradarbiavimo sunkumai dėl kartų skirtumo	3,2	1,0

Tolimesnės statistinės analizės rezultatai parodė, kad mažiau nei vienerius metus švietimo įstaigoms vadovaujantys tyrimo dalyviai reikšmingai dažniau sutiko, kad švietimo sistemoje egzistuoja ribotos karjeros galimybės, palyginti su daugiau patirties turinčiais kolegomis (Kruskal–Wallis;  $p = 0,02$ ). Tuo tarpu 4–6 metų ir daugiau nei 6 metų vadovavimo patirtį turintys respondentai nurodė rečiau susiduriantys su laiko trūkumo strateginiam planavimui problema, palyginti su trumpiau dirbančiais kolegomis (Kruskal–Wallis;  $p = 0,05$ ) (12 lent.).

12 lentelė. Iššūkių, su kuriais tenka susidurti vadovaujant įstaigai dažnumo vertinimas pagal tyrimo dalyvių sukaupą vadovaujamo darbo stažą.

Iššūkiai	Darbo stažas	Rangų vidurkiai
Ribotos karjeros galimybės švietimo sistemoje ( $p = 0,02$ )	< 1 metai	67,0
	1 - 3 metai	43,0
	4 - 6 metai	35,8
	> 6 metai	40,9
Laiko trūkumas strateginiam planavimui ( $p = 0,05$ )	< 1 metai	53,5
	1 - 3 metai	49,9
	4 - 6 metai	34,0
	> 6 metai	39,0

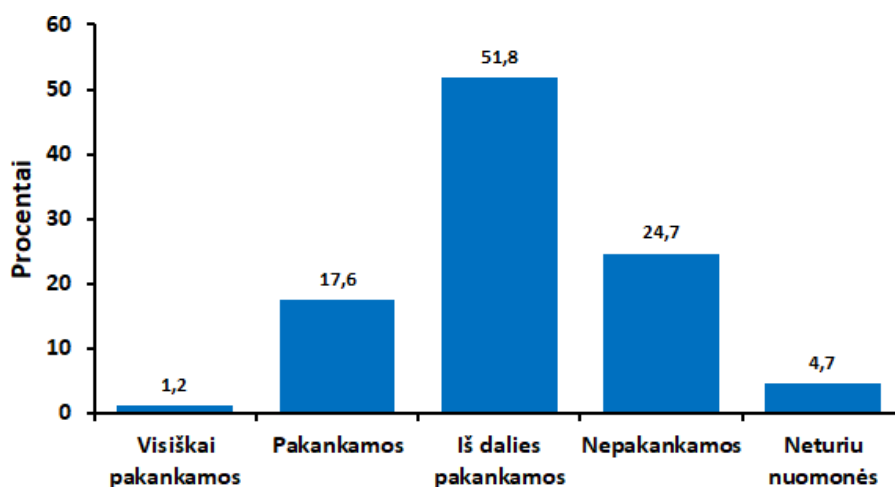
Vertinant iššūkių, su kuriais tenka susidurti vadovaujant įstaigai dažnumą, paaiškėjo, kad kvalifikuotų darbuotojų trūkumo vertinimas statistiškai patikimai varijavo priklausomai nuo apklaustų asmenų vadovaujamos švietimo įstaigos lokacijos (Kruskal–Wallis;  $p = 0,001$ ), kadangi miestuose dirbantys švietimo įstaigos reikšmingai dažniau susidūrė su minėtu iššūkiu nei didmiesčių ar kaimiškų vietovių įstaigoms vadovaujantys apklausos dalyviai (13 lent.).

13 lentelė. Iššūkių, su kuriais tenka susidurti vadovaujant įstaigai dažnumo vertinimas pagal tyrimo dalyvių atstovaujamos švietimo įstaigos lokaciją.

Iššūkiai	Įstaigos lokacija	Rangų vidurkiai
Kvalifikuotų darbuotojų trūkumas ( $p = 0,001$ )	Didmiestis	54,1
	Miestas	34,0
	Kaimiška vietovė	43,2

Daugiau nei pusė tyrimo dalyvių teigė, kad švietimo sistemos pastangos skatinti jaunos vadovus siekti vadovavimo buvo iš dalies pakankamos ( $n = 44$ ). Mažesnę dalis respondentų šias pastangas įvertino kaip nepakankamas ( $n = 21$ ) arba pakankamas ( $n = 15$ ), o visiškai pakankamomis jas laikė tik vienas dalyvis, nuomonės neturėjo keturi ( $n = 4$ ) (6 pav.). Taip pat paaiškėjo, kad ugdymo įstaigoms va-

dovaujančių asmenų pasiskirstymui pagal švietimo sistemos pastangų skatinti jaunos vadovus siekti vadovavimo vertinimą jų darbo stažas ( $\chi^2 = 11,81$ ;  $p = 0,46$ ) ir atstovaujamos įstaigos lokacija ( $\chi^2 = 11,22$ ;  $p = 0,19$ ) statistiškai reikšmingo poveikio nesudarė.



6 pav. Tyrimo dalyvių pasiskirstymas pagal švietimo sistemos pastangų skatinti jaunos vadovus siekti vadovavimo vertinimą.

Tyrimo metu nustatyta, kad apibūdindami vadovo darbo krūvį savo atstovaujamoje švietimo įstaigoje, apklausti Y kartos atstovai dažniausiai nurodė, kad jis yra labai didelis, todėl dažnai tenka dirbti viršvalandžius ( $3,8 \pm 1,0$  balo), taip pat įvardijo, kad darbo krūvis yra didelis, bet suvaldomas ( $3,7 \pm 0,7$  balo), ar atitinkantis užimamas pareigas ( $3,2 \pm 0,9$  balo). Tuo tarpu su teiginiiais, kad vadovo darbo krūvis yra mažesnis nei tikėtasi ( $2,0 \pm 0,7$  balo) ar per mažas, dėl ko neatskleidžiamas visas profesinis potencialas ( $1,9 \pm 0,8$  balo), respondentai sutiko gerokai rečiau (14 lent.).

14 lentelė. Tyrimo dalyvių pateiktas darbo krūvio atstovaujamoje švietimo įstaigoje apibūdinimas (vidurkis (M) ir standartinis nuokrypis (SD)).

	M	SD
Darbo krūvis labai didelis, dažnai tenka dirbti viršvalandžius	3,8	1,0
Darbo krūvis didelis, bet suvaldomas	3,7	0,7
Darbo krūvis atitinka pareigas	3,2	0,9
Darbo krūvis mažesnis nei tikėjau	2,0	0,7
Krūvis per mažas, kompetencijos neišnaudojamos	1,9	0,8

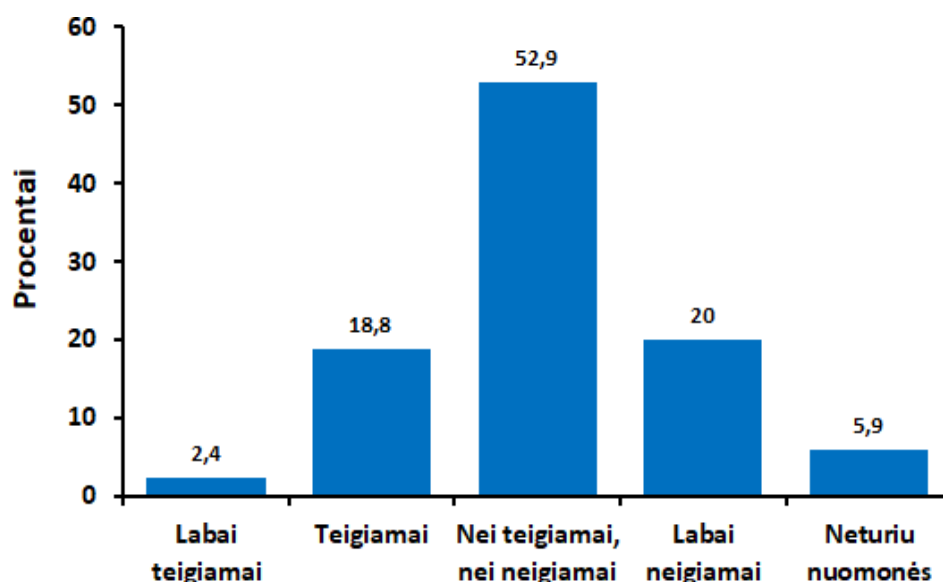
Statistinės analizės metu nustatyta, kad vadovaujamos švietimo įstaigos lokacija tyrimo dalyviams vertinant vadovo darbo krūvį savo atstovaujamoje darbovietėje reikšmingo poveikio neturėjo (visais atvejais Kruskal-Wallis;  $p > 0,05$ ). Tačiau asmenų, teigusių, jog atstovaujamoje švietimo įstaigoje darbo krūvis yra didelis, bet suvaldomas, pateikti vertinimai patikimai varijavo priklausomai nuo

vadovavimo švietimo įstaigai srityje sukauptos darbo stažo trukmės (Kruskal-Wallis;  $p = 0,002$ ), nes  $< 1$  metus ir  $> 6$  metus metus minėtoje srityje dirbantys apklausos dalyviai paskyrė dinesnius įverčius nei jų 1-3 metų ar 4-6 metų darbo stažą turintys kolegos (15 lent.).

15 lentelė. Darbo krūvio atstovaujamoje švietimo įstaigoje apibūdinimas pagal tyrimo dalyvių sukauptą vadovaujamo darbo stažą.

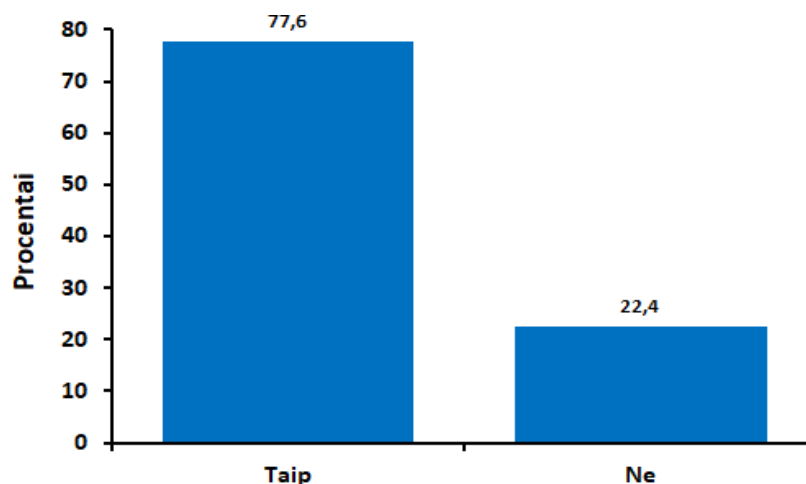
	Darbo stažas	Rangų vidurkiai
Darbo krūvis didelis, bet suvaldomas ( $p = 0,002$ )	$< 1$ metai	59,7
	1 - 3 metai	32,8
	4 - 6 metai	38,9
	$> 6$ metai	50,9

Duomenų analizės rezultatai parodė, kad didžioji dauguma apklaustų ugdymo įstaigų vadovų esamą švietimo įstaigų vadovų atrankos ir rengimo sistemą įvertino neutraliai ( $n = 45$ ). Rečiau atrankos ir rengimo sistema buvo vertinama labai neigiamai ( $n = 16$ ), teigiamai ( $n = 17$ ) ar labai teigiamai ( $n = 2$ ), o likę 5 respondentai neturėjo nuomonės šiuo klausimu (2 pav.). Atlikus statistinę analizę paaiškėjo, kad skirtingos trukmės vadovaujamo darbo stažą turinčių ( $\chi^2 = 17,01$ ;  $p = 0,15$ ), bei skirtingo tipo gyvenvietėse dirbančių ( $\chi^2 = 4,43$ ;  $p = 0,82$ ) respondentų pasiskirstymas pagal esamos švietimo įstaigų vadovų atrankos ir rengimo sistemos vertinimą reikšmingai nesiskyrė tarpusavyje.



7 pav. Tyrimo dalyvių pasiskirstymas pagal esamos švietimo įstaigų vadovų atrankos ir rengimo sistemos vertinimą.

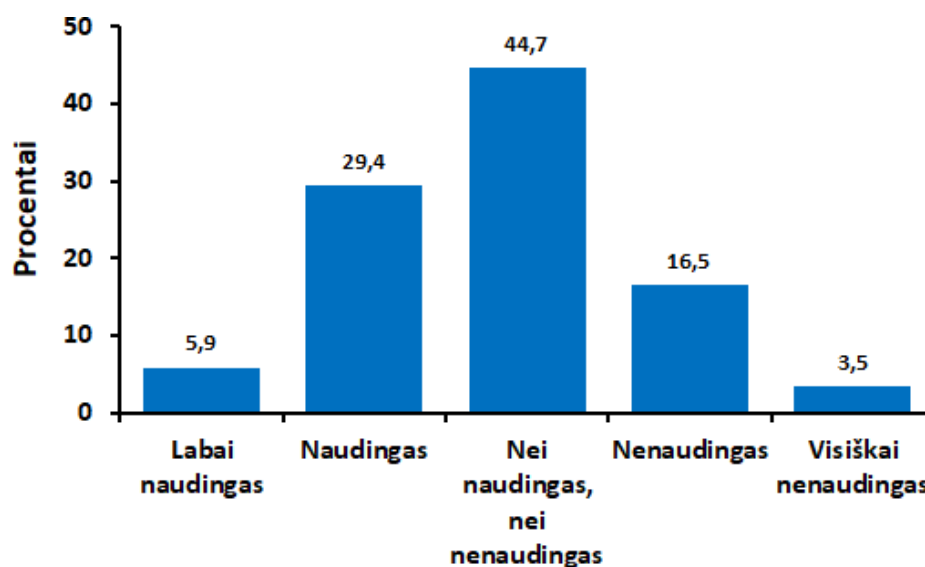
Didžioji dauguma tyrimo dalyvių nurodė dalyvavimą Nacionalinės švietimo agentūros (NŠA) kompetencijų vertinime ( $n = 66$ ), o priešingai teigusiu asmenų gausumas buvo sąlyginai žemas ( $n = 19$ ) (8 pav.).



8 pav. Tyrimo dalyvių pasiskirstymas pagal dalyvavimą Nacionalinės švietimo agentūros kompetencijų vertinimo procese.

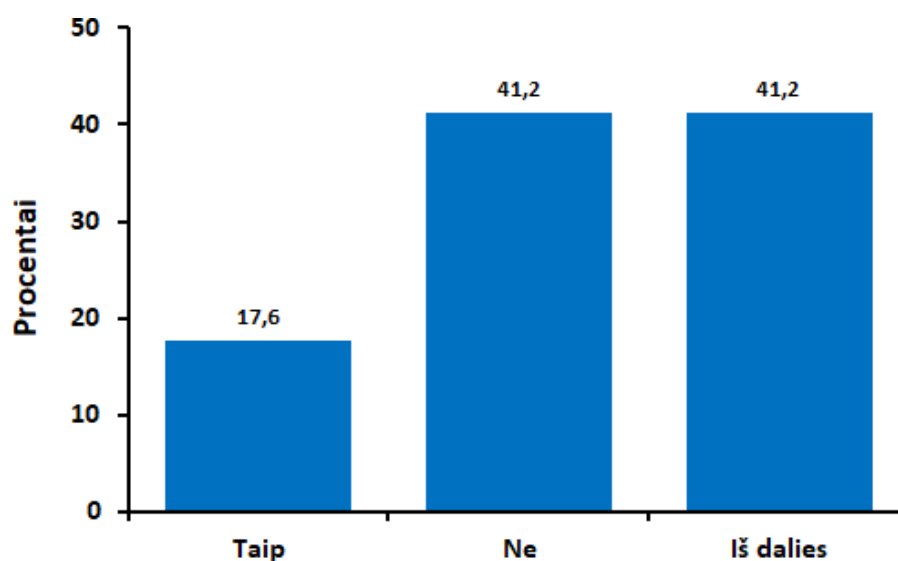
Taip pat paaiškėjo, kad darbo stažo ( $\chi^2 = 1,20$ ;  $p = 0,75$ ) ir atstovaujamos švietimo įstaigos lokacijos ( $\chi^2 = 2,03$ ;  $p = 0,36$ ) poveikis apklaustų švietimo įstaigų vadovų pasiskirstymui pagal dalyvavimą NŠA kompetencijų vertinime nebuvo statistiškai reikšmingas.

Beveik pusės tyrime dalyvavusių ugdymo įstaigų vadovų nurodė, kad dalyvavimas NŠA kompetencijų vertinimo procese buvo nei naudingas, nei nenaudingas ( $n = 38$ ). Mažesnę dalis respondentų šį vertinimą laikė naudingu ( $n = 25$ ) ar nenaudingu ( $n = 14$ ), o rečiausiai buvo įvardytas dalyvavimas kaip labai naudingas ( $n = 5$ ) ar visiškai nenaudingas ( $n = 3$ ) (9 pav.). Statistinės analizės rezultatai parodė, kad respondentų pasiskirstymui pagal dalyvavimą NŠA kompetencijų vertinimo procese vertinimą, jų vadovavimo srityje sukaupto darbo stažo ( $\chi^2 = 19,12$ ;  $p = 0,09$ ) ir vadovaujamos ugdymo įstaigos lokacijos vieta ( $\chi^2 = 5,62$ ;  $p = 0,69$ ) reikšmingo poveikio nesudarė.



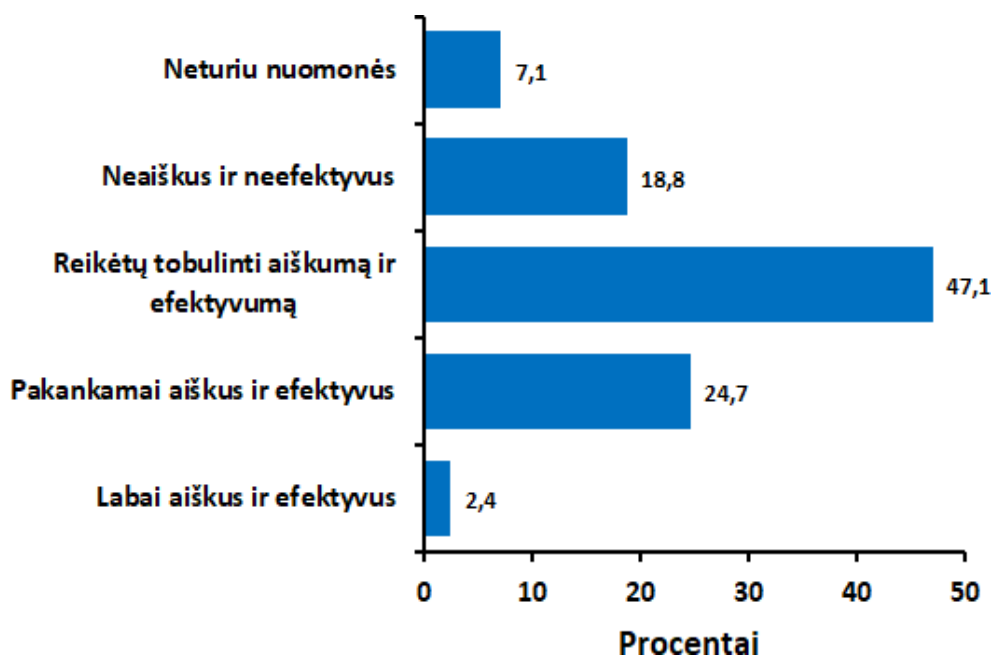
9 pav. Tyrimo dalyvių pasiskirstymas pagal dalyvavimo Nacionalinės švietimo agentūros kompetencijų vertinimo procese vertinimą.

Išanalizavus surinktus duomenis paaiškėjo, kad dauguma tyrimo dalyvių nurodė, jog dalyvavimas NŠA kompetencijų vertinime jų vadovavimo įgūdžių nepadėjo arba tik iš dalies padėjo tobulinti (abiem atvejais  $n = 35$ ). Tuo tarpu respondentų, kurie teigė, kad šis procesas padėjo tobulinti vadovavimo įgūdžius, buvo gerokai mažiau – tik 14 (10 pav.). Statistinės analizės rezultatai parodė, jog skirtingos trukmės profesinę patirtį turinčių ( $\chi^2 = 3,66$ ;  $p = 0,72$ ) ir skirtingo tipo gyvenvietėse esančioms įstaigoms vadovaujančių ( $\chi^2 = 2,74$ ;  $p = 0,60$ ) apklaustų švietimo įstaigų vadovų pasiskirstymas pagal dalyvavimo NŠA kompetencijų vertinimo procese suteiktą vadovavimo įgūdžių patobulinimo vertinimą reikšmingai nesiskyrė tarpusavyje.



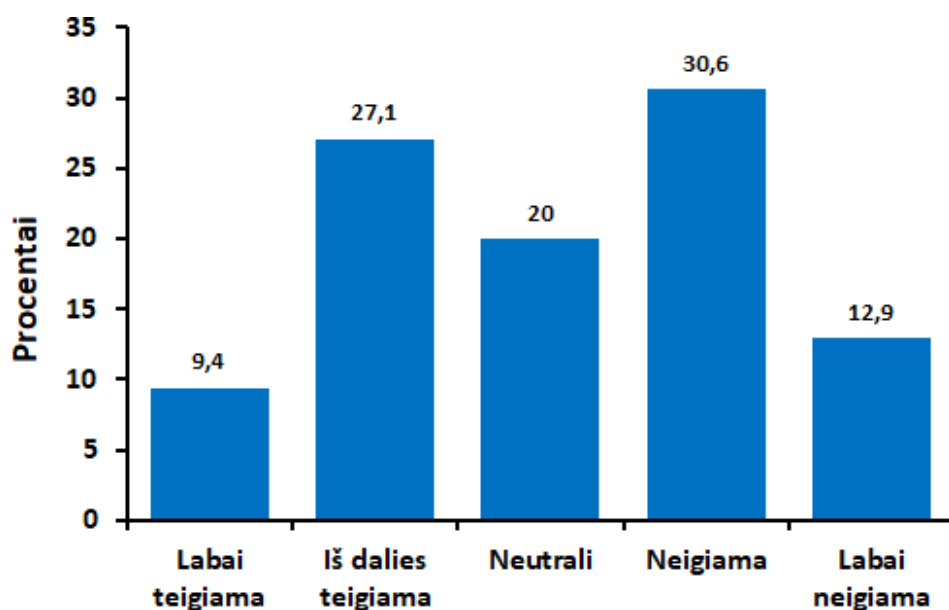
10 pav. Tyrimo dalyvių pasiskirstymas pagal dalyvavimo Nacionalinės švietimo agentūros kompetencijų vertinimo procese gautos pagalbos tobulinant vadovavimo įgūdžius vertinimą.

Vertindami kompetencijų vertinimo aiškumą ir efektyvumą, švietimo įstaigų vadovai dažniausiai atsakė, kad reikėtų tobulinti aiškumą ir efektyvumą ( $n = 140$ ), rečiau – kad vertinimas yra aiškus ir efektyvus ( $n = 21$ ), ar neaiškus ir neefektyvus ( $n = 16$ ), o rečiausiai - kad vertinimas yra labai aiškus ir efektyvus ( $n = 2$ ). Pažymėtina ir tai, kad 6 respondentai neturėjo nuomonės šiuo klausimu (11 pav.). Taip pat nustatyta, kad tyrimo dalyvių sukaupta vadovaujamo darbo patirties trukmė ( $\chi^2 = 17,55$ ;  $p = 0,13$ ) ir vadovaujamos įstaigos lokacija ( $\chi^2 = 4,34$ ;  $p = 0,82$ ) jų pasiskirstymui pagal kompetencijų vertinimo aiškumą ir efektyvumą statistiškai reikšmingo poveikio nesudarė.

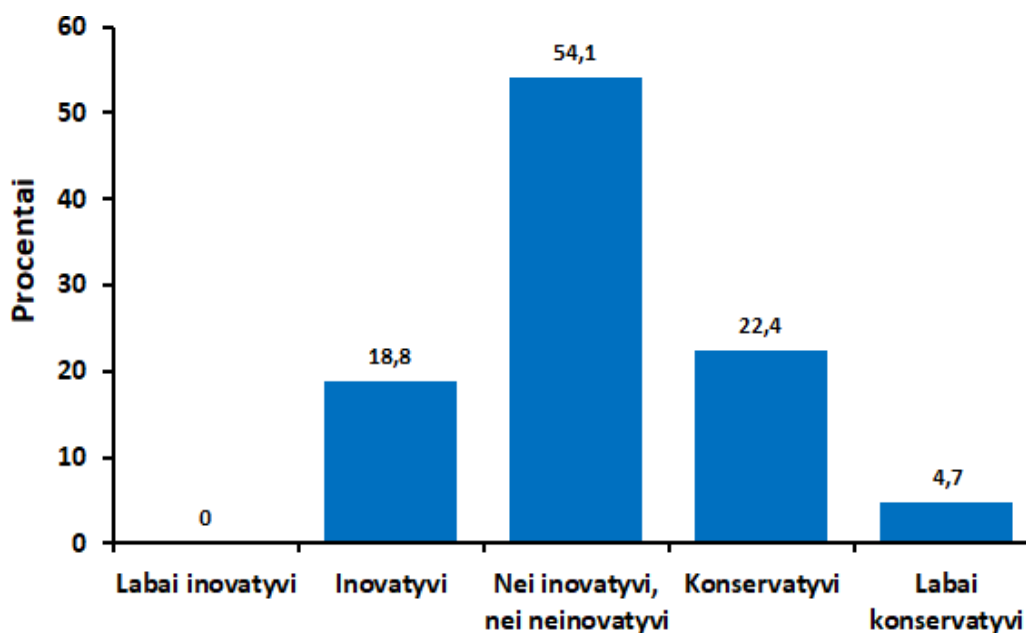


11 pav. Tyrimo dalyvių pasiskirstymas pagal kompetencijų vertinimo aiškumą ir efektyvumą.

Išanalizavus surinktus duomenis paaiškėjo, kad didžiosios daugumos respondentų nuomonė apie vadovų kadencijų įvedimą buvo neigiama ( $n = 26$ ) ar iš dalies teigiama ( $n = 23$ ), mažesniu gausumu išsiskyrė šiuo klausimu neutralią ( $n = 17$ ) ar labai neigiamą ( $n = 11$ ), o pačiu mažiausiu gausumu - labai teigiamą ( $n = 8$ ) nuomonę išreiškė apklausoje dalyvavę švietimo įstaigų vadovai (12 pav.). Statistinės analizės metu nustatyta, kad respondentų pasiskirstymui pagal nuomonę apie vadovų kadencijų įvedimą, jų turimas vadovaujamo darbo stažo ( $\chi^2 = 8,03$ ;  $p = 0,78$ ) ir darbovietės lokacijos ( $\chi^2 = 2,69$ ;  $p = 0,95$ ) poveikis nebuvo patikimas.



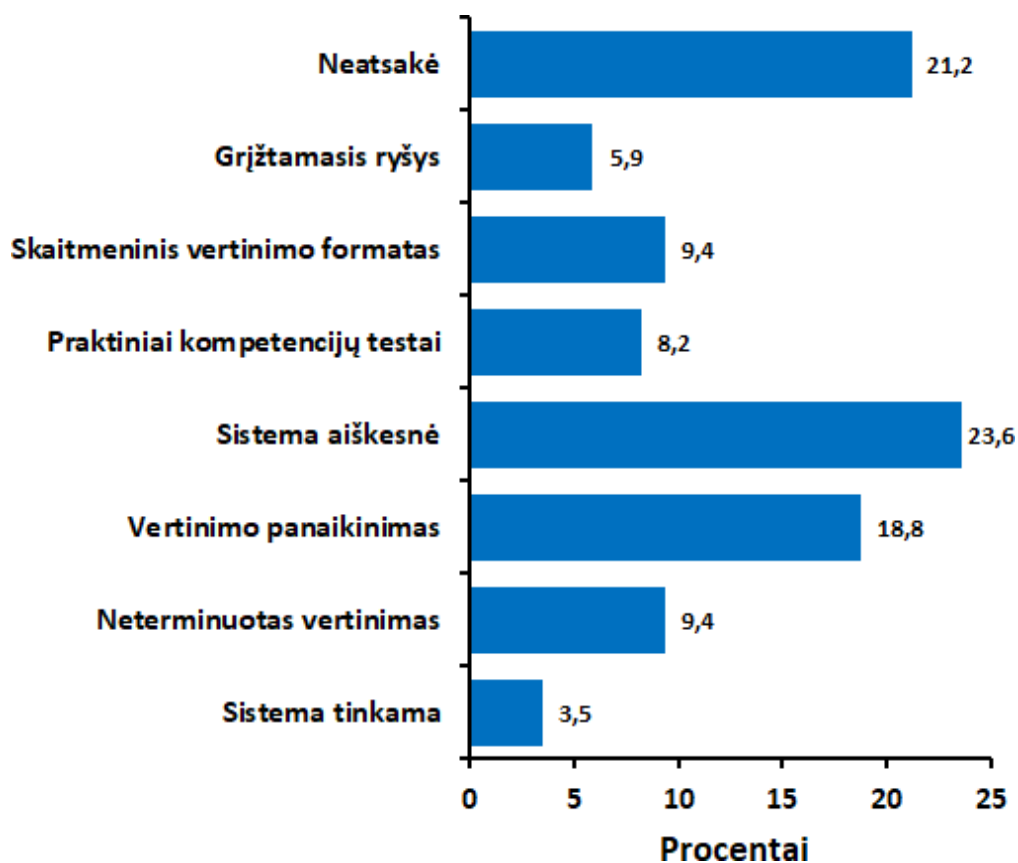
12 pav. Tyrimo dalyvių pasiskirstymas pagal nuomonę apie vadovų kadencijų įvedimą.



13 pav. Tyrimo dalyvių pasiskirstymas pagal švietimo sistemos inovatyvumo siekiant pritraukti jaunus vadovus vertinimą.

Daugiau nei pusės apklausoje dalyvavusių ugdymo įstaigoms vadovaujančių Y kartos atstovų nuomone, siekdamą pritraukti jaunus vadovus, švietimo sistema yra nei inovatyvi, nei neinovatyvi ( $n = 46$ ), ženkliai mažesnio respondentų kiekio nuomone švietimo sistema minėtoje srityje buvo konservatyvi ( $n = 19$ ) ar inovatyvi ( $n = 16$ ), o tai, kad siekdamą pritraukti jaunus vadovus švietimo sistema yra labai konservatyvi, atsakė vos 4 apklausos dalyviai (13 pav.). Taip pat nustatyta, kad skirtingos trukmės darbo stažą turinčių ( $\chi^2 = 10,43$ ;  $p = 0,32$ ) ir skirtingo tipo gyvenamosiose vietose esančioms švietimo įstaigoms vadovaujančių ( $\chi^2 = 5,16$ ;  $p = 0,52$ ) apklaustųjų pasiskirstymas pagal švietimo sistemos inovatyvumo siekiant pritraukti jaunus vadovus vertinimą, buvo statistiškai patikimai panašus.

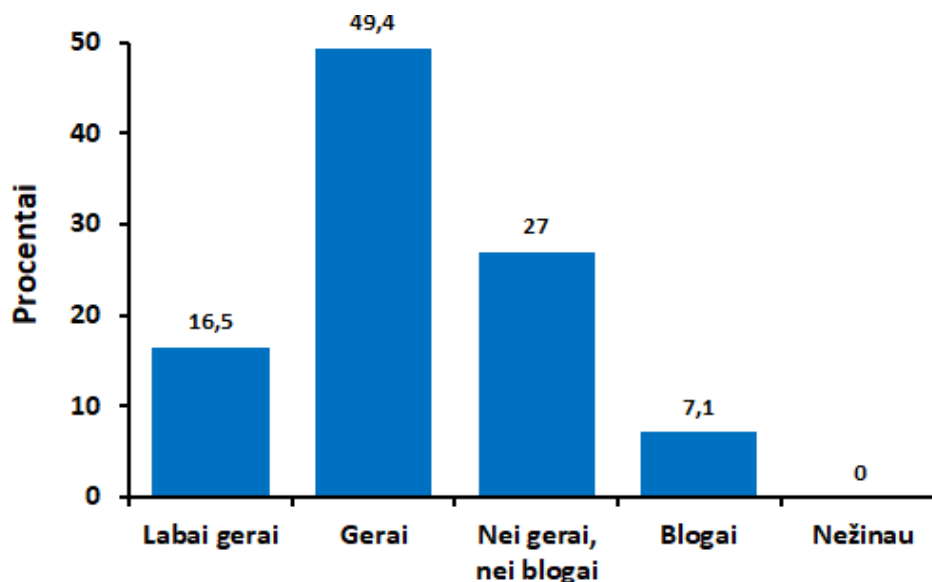
Kaip svarbiausius pokyčius NŠA vertinimo sistemoje, kurie potencialiai galėtų paskatinti daugiau jaunų vadovų rinktis švietimo sritį, tyrimo dalyviai įvardino didesnę sistemos aiškumą ( $n = 20$ ) ir vertinimo panaikinimą ( $n = 16$ ), o skaitmeninį vertinimo formatą, neterminuotą vertinimą (abiem atvejais  $n = 8$ ), praktinius kompetencijų testus ( $n = 7$ ) ir grįžtamąjį ryšį ( $n = 5$ ) išskyrė žymiai mažesnis apklaustų švietimo įstaigų vadovų kiekis. Taip pat paaiškėjo, kad tinkama esamą NŠA vertinimo sistemą laikė tik 3, o atsakymo į klausimą nepateikė net 18 tyrime dalyvavusių asmenų (14 pav.).



14 pav. Tyrimo dalyvių pasiskirstymas pagal nuomonę, kokie pokyčiai NŠA vertinimo sistemoje galėtų paskatinti daugiau jaunų vadovų rinktis švietimo sritį.

Atlikus statistinę analizę paaiškėjo, kad respondentų pasiskirstymas pagal nuomonę, kokie pokyčiai NŠA vertinimo sistemoje galėtų paskatinti daugiau jaunų vadovų rinktis švietimo sritį, reikšmingai varijavo priklausomai nuo vadovavimo švietimo įstaigai darbo stažo ( $\chi^2 = 38,00$ ;  $p = 0,01$ ), tačiau darbovietės lokacija reikšmingo poveikio nesudarė ( $\chi^2 = 12,69$ ;  $p = 0,55$ ).

Beveik pusė tyrime dalyvavusių švietimo įstaigoms vadovaujančių asmenų bendradarbiavimą su kitų kartų kolegomis, atsižvelgiant į darbo metodus, požiūrį į naujoves, vertybes ir bendradarbiavimo kultūrą, vertino gerai ( $n = 42$ ), daugiau nei ketvirtadalis - nei gerai, nei blogai ( $n = 23$ ), o minėtą faktorių labai gerai ( $n = 14$ ), ar blogai ( $n = 6$ ) įvertinusių respondentų gausumas buvo ženkliai mažesnis (15 pav.). Statistinės analizės rezultatai parodė, kad skirtingos trukmės laikotarpį vadovaujančias pareigas užimančių ( $\chi^2 = 7,85$ ;  $p = 0,55$ ) ir skirtingo tipo gyvenvietėse švietimo įstaigoms vadovaujančių ( $\chi^2 = 5,86$ ;  $p = 0,44$ ) apklausos dalyvių pasiskirstymas pagal bendradarbiavimo su kitų kartų kolegomis, atsižvelgiant į darbo metodus, požiūrį į naujoves, vertybes ir bendradarbiavimo kultūrą, vertinimą reikšmingai nesiskyrė tarpusavyje.



15 pav. Tyrimo dalyvių pasiskirstymas pagal bendradarbiavimo su kitų kartų kolegomis, atsižvelgiant į darbo metodus, požiūrį į naujoves, vertybes ir bendradarbiavimo kultūrą, vertinimą.

Apklausoje dalyvavusių Y kartai priklausantys švietimo įstaigų vadovai bendradarbiaudami su kitų kartų darbuotojais dažniausiai susidurdavo su technologijų naudojimo skirtumais ( $4,0 \pm 0,7$  balo), rečiau pasitaikančiais iššūkiais buvo įvardinti pasipriešinimas pokyčiams ( $3,8 \pm 1,0$  balo), skirtingas požiūris į inovacijas ( $3,8 \pm 0,7$  balo), skirtingi darbo metodai ir požiūris ( $3,7 \pm 0,6$  balo) bei komunikacijos skirtumai ( $3,6 \pm 0,7$  balo), tuo tarpu vertybių nesuderinamumo iššūkis iškildavo rečiausiai ( $3,2 \pm 0,9$  balo) (10 lent.).

16 lentelė. Tyrimo dalyvių pateiktas iššūkių, su kuriais tenka susidurti bendradarbiaujant su kitų kartų darbuotojais, dažnumo vertinimas (vidurkis (M) ir standartinis nuokrypis (SD)).

Iššūkiai	M	SD
Skirtingi darbo metodai ir požiūris	3,7	0,6
Komunikacijos skirtumai	3,6	0,7
Technologijų naudojimo skirtumai	4,0	0,7
Pasipriešinimas pokyčiams	3,8	1,0
Vertybių nesuderinamumas	3,2	0,9
Skirtingas požiūris į inovacijas	3,8	0,7

Statistinės analizės metu nustatyta, kad bendradarbiaujant su kitų kartų darbuotojais jaučiamų komunikacijos skirtumų dažnumas reikšmingai kito priklausomai nuo tyrimo dalyvių sukaupto vadovaujančių pareigų darbo stažo trukmės (Kruskal-Wallis;  $p = 0,03$ ), nes ilgiausiai švietimo įstaigoms vadovaujantys respondentai minėtam iššūkiui paskyrė patikimai mažesnius, o  $< 1$  metų vadovaujančias pareigas einantys apklaustieji - patikimai didesnius įverčius lyginant su 1-3 metų ir 4-6 metų darbo

stažą turinčiais tyrimo dalyviais (17 lent.).

17 lentelė. Iššūkių, su kuriais tenka susidurti bendradarbiaujant su kitų kartų darbuotojais, dažnumo vertinimas pagal tyrimo dalyvių sukauptą vadovaujamo darbo stažą.

Iššūkiai	Darbo stažas	Rangų vidurkiai
Komunikacijos skirtumai (p = 0,03)	< 1 metai	55,4
	1 - 3 metai	48,7
	4 - 6 metai	43,0
	> 6 metai	34,2

Tolimesnės statistinės analizės rezultatai parodė, kad vertindami bendradarbiaujant su kitų kartų darbuotojais pasireiškiančių iššūkių: pasipriešinimo pokyčiams (Kruskal-Wallis; p = 0,03), vertybių nesuderinamumo (Kruskal-Wallis; p = 0,03) bei skirtingo požiūrio į inovacijas (Kruskal-Wallis; p = 0,03) pasireiškimo dažnumą, skirtingo tipo gyvenamosiose vietose veikiančioms švietimo įstaigoms vadovaujantys tyrimo dalyviai paskyrė patikimai skirtingus vertinimo balus, kadangi didmiesčiuose ir miestuose dirbantys respondentai minėtus iššūkius įvertino prasčiau lyginant su kaimiškose vietovėse esančias ugdymo įstaigas atstovaujančiais jų kolegomis (18 lent.).

18 lentelė. Iššūkių, su kuriais tenka susidurti bendradarbiaujant su kitų kartų darbuotojais, dažnumo vertinimas pagal tyrimo dalyvių atstovaujamos švietimo įstaigos lokaciją.

Iššūkiai	Įstaigos lokacija	Rangų vidurkiai
Pasipriešinimas pokyčiams (p = 0,03)	Didmiestis	35,7
	Miestas	46,5
	Kaimiška vietovė	54,6
Vertybių nesuderinamumas (p = 0,03)	Didmiestis	35,9
	Miestas	44,4
	Kaimiška vietovė	63,5
Skirtingas požiūris į inovacijas (p = 0,005)	Didmiestis	37,1
	Miestas	44,5
	Kaimiška vietovė	58,2

Respondentų nuomone, sklandesnį bendradarbiavimą tarp skirtingų kartų darbuotojų labiausiai galėtų paskatinti šios priemonės: komandinis darbas ( $4,3 \pm 0,5$  balo), patirties dalijimosi skatinimas ( $4,3 \pm 0,6$  balo) ir mentorystės programos ( $4,2 \pm 0,7$  balo). Tuo tarpu lankstesnė darbo kultūra ( $4,0 \pm 0,7$  balo) bei bendri mokymai ir seminarai ( $3,9 \pm 0,9$  balo) buvo vertinami kaip mažiau svarbūs (13

lent.). Taip pat paaiškėjo, kad tyrimo dalyvių vadovaujamos pareigose sukauptas darbo stažas ir vadovaujamos švietimo įstaigos lokacija jiems vertinant priemones, kurios potencialiai padėtų skatinti sklandesnį bendradarbiavimą tarp skirtingų kartų darbuotojų, statistiškai reikšmingo poveikio nesudarė (visais atvejais Kruskal-Wallis;  $p > 0,05$ ).

19 lentelė. Tyrimo dalyvių pateiktas nuomonės, kokios priemonės padėtų skatinti sklandesnį bendradarbiavimą tarp skirtingų kartų, vertinimas (vidurkis (M) ir standartinis nuokrypis (SD)).

Priemonės	M	SD
Bendri mokymai ir seminarai	3,9	0,9
Mentorystės programos	4,2	0,7
Komandinis darbas	4,3	0,5
Patirties dalijimosi skatinimas	4,3	0,6
Lankstesnė darbo kultūra	4,0	0,7

Svarbiausiomis švietimo įstaigos vadovui būdingomis savybėmis apklausti asmenys įvardino gebėjimą spręsti problemas ( $4,8 \pm 0,4$  balo), strateginį mąstymą ( $4,8 \pm 0,5$  balo), komunikaciją ( $4,7 \pm 0,5$  balo) ir emocinį intelektą ( $4,6 \pm 0,5$  balo), o kūrybiškumo, technologinio raštingumo (abiem atvejais  $4,5 \pm 0,6$  balo), lyderystės ir administracinių gebėjimų svarba respondentų nuomone buvo mažesnė (abiem atvejais  $4,4 \pm 0,6$  balo) (20 lent.). Statistinės analizės rezultatai parodė, kad visų šiame darbe analizuotų švietimo įstaigos vadovui būtinų kompetencijų svarbą skirtingos trukmės vadovavimo švietimo įstaigai patirtį sukaupę bei skirtingose gyvenamosiose vietose dirbantys respondentai įvertino patikimai panašiais balais (visais atvejais Kruskal-Wallis;  $p > 0,05$ ).

20 lentelė. Tyrimo dalyvių pateiktas nuomonės klausimu kurios kompetencijos atrodo svarbiausios švietimo įstaigos vadovui, vertinimas (vidurkis (M) ir standartinis nuokrypis (SD)).

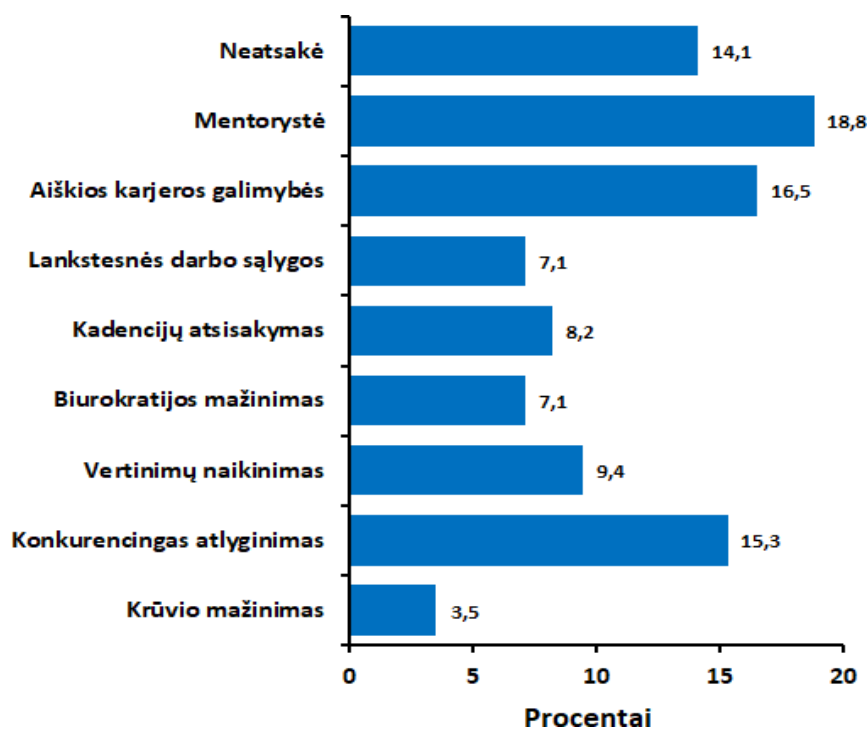
Kompetencijos	M	SD
Lyderystė	4,5	0,6
Kūrybiškumas	4,4	0,6
Technologinis raštingumas	4,4	0,6
Emocinis intelektas	4,6	0,5
Gebėjimas spręsti problemas	4,8	0,4
Komunikacija	4,7	0,5
Strateginis mąstymas	4,8	0,5
Administraciniai gebėjimai	4,5	0,6

Kaip pagrindinius veiksnius, trukdančius jauniems specialistams rinktis vadovavimą švietimo įstaigose, apklausti Y kartos atstovai išskyrė atlyginimą (n = 13), atsakomybę (n = 12) bei vertinimus (n = 11), o nestabilumas (kadencijų sistema) (n = 8), nelankstus darbo grafikas, kintanti švietimo politika (abiem atvejais n = 7), biurokratija (n = 6), darbo krūvis (n = 5), ribotos karjeros galimybės (n = 4) ir nepakankamas palaikymas (n = 3) buvo įvardinami rečiau. Pažymėtina ir tai, kad 9 respondentai visai neįvardino veiksnių, trukdančių jauniems specialistams rinktis vadovavimą švietimo įstaigose (16 pav.). Atlikus statistinę duomenų analizę paaiškėjo, kad skirtingos trukmės vadovavimo švietimo įstaigai darbo stažą turinčių apklausos dalyvių pasiskirstymas pagal tai, kokius pagrindinius veiksnius jie įvardijo kaip trukdančius jauniems specialistams rinktis vadovavimą švietimo įstaigose, reikšmingai skyrėsi ( $\chi^2 = 56,81$ ;  $p = 0,002$ ). Tuo tarpu atstovaujamos darbovietės vietovė šiam pasiskirstymui statistiškai reikšmingos įtakos neturėjo ( $\chi^2 = 24,99$ ;  $p = 0,20$ ).



16 pav. Tyrimo dalyvių pasiskirstymas pagal pagrindinių veiksnių, trukdančių jauniems specialistams rinktis vadovavimą švietimo įstaigose, įvardinimą.

Tyrimo metu nustatyta, kad apklaustų švietimo įstaigų vadovų dažniausiai įvardinti pasiūlymai dėl jaunų vadovų pritraukimo ir bendradarbiavimo stiprinimo švietimo sektoriuje buvo mentorystė (n = 16), aiškios karjeros galimybės (n = 14) ir konkurencingas atlyginimas (n = 13), o likusių pasiūlymų: vertinimų naikinimas (n = 8), kadencijų atsisakymas (n = 7), lankstesnės darbo sąlygos, biurokratijos mažinimas (abiem atvejais n = 6) ir krūvio mažinimas (n = 3), gausumas buvo žymiai mažesnis. Taip pat paaiškėjo, jog 12 respondentų nepateikė pasiūlymų dėl jaunų vadovų pritraukimo ir bendradarbiavimo stiprinimo švietimo sektoriuje (17 pav.).



17 pav. Tyrimo dalyvių pasiskirstymas pagal pateiktus pasiūlymus dėl jaunų vadovų pritraukimo ir bendradarbiavimo stiprinimo švietimo sektoriuje.

Statistinės analizės rezultatai parodė, kad skirtingos trukmės švietimo įstaigos vadovo darbo stažą turinčių ( $\chi^2 = 24,25$ ;  $p = 0,45$ ) ir didmiesčiuose, miestuose bei kaimiškose vietovėse esančioms ugdymo įstaigoms vadovaujančių ( $\chi^2 = 10,64$ ;  $p = 0,83$ ) tyrimo dalyvių pasiskirstymas pagal pateiktus pasiūlymus dėl jaunų vadovų pritraukimo ir bendradarbiavimo stiprinimo švietimo sektoriuje buvo patikimai panašus.

Kadangi nėra reikšmingų statistinių skirtumų, galima teigti, kad jaunų vadovų pritraukimo iššūkiai yra bendri visam švietimo sektoriui, nepaisant vadovo patirties ar mokyklos geografinės padėties. Galima daryti išvadą, kad vieningos strategijos, tokios kaip mentorystės programos, administracinio krūvio mažinimas ir konkurencingas atlyginimas, gali būti taikomas visose ugdymo įstaigose.

## IŠVADOS

1. Atlikus mokslinės literatūros analizę, paaiškėjo, kad kartų teorija yra reikšminga metodologinė priemonė, leidžianti įvertinti socialinius bei organizacinius pokyčius įvairiuose sektoriuose, įskaitant švietimą. Y kartai būdingos vertybės – lankstumas, bendradarbiavimas, asmeninio ir profesinio gyvenimo balansas – turi tiesioginę įtaką jų lūkesčiams darbinėje aplinkoje. Šios savybės lemia tai, kad vadovai, gebantys atliepti minėtus poreikius ir kurti pasitikėjimu grįstą organizacinę kultūrą, labiau skatina darbuotojų įsitraukimą, pasitenkinimą darbu bei lojalumą. Taigi, Y kartos ypatumų išmanymas yra esminis veiksnys siekiant efektyvaus lyderystės modelio taikymo švietimo įstaigose.
2. Atlikus Lietuvos švietimo sistemos struktūros analizę, nustatyta, kad vadovų vaidmuo ir atrankos procesai yra aiškiai reglamentuoti teisės aktuose, tačiau praktiniai iššūkiai išlieka. Vadovai švietimo sistemoje atsakingi už platų veiklų spektrą – nuo administracinių sprendimų iki strateginio planavimo. Tiek atrankos, tiek kompetencijų vertinimo procedūros nurodo aukštą profesionalumo standartą, tačiau tuo pačiu ne visada yra patrauklios jaunesnių kartų atstovams. Švietimo įstaigų vadovų kompetencijos ir jų valdymo gebėjimai tampa svarbia prielaida kokybiškam švietimo tikslų įgyvendinimui.
3. Remiantis mokslinės literatūros analize, identifikuoti du aktualiausi vadovavimo modeliai – transformacinis ir dalyvaujamasis – kurie efektyviausiai atitinka Y kartos lūkesčius švietimo sektoriuje. Transformacinis vadovavimas padeda skatinti inovacijas ir vidinę darbuotojų motyvaciją, tuo tarpu dalyvaujamasis modelis užtikrina aktyvų bendruomenės įsitraukimą į sprendimų priėmimą. Abu modeliai teikia pridėtinę vertę švietimo įstaigų modernizavimui, tačiau jų įgyvendinimas reikalauja papildomų žmogiškųjų ir organizacinių išteklių. Tai suponuoja būtinybę formuoti tikslines vadovų ugdymo strategijas, kurios būtų orientuotos į šiuolaikinių lyderystės formų taikymą.
4. Remiantis kiekybinio tyrimo rezultatais, nustatyta, kad pagrindinės priežastys, lemiančios vangų Y kartos atstovų įsitraukimą į vadovaujančias pozicijas švietime, yra susijusios su organizaciniais, finansiniais ir psichosocialiniais iššūkiais. Respondentai akcentavo tokius veiksnius kaip perteklinė biurokratija, nestabili švietimo politika, nepakankamos motyvacinės priemonės bei per didelis darbo krūvis. Taip pat pastebėtas tarpkartinis atotrūkis bendradarbiavime, kylantis dėl skirtingų darbo metodų ir technologijų naudojimo. Šie aspektai ne tik mažina vadovavimo patrauklumą, bet ir silpnina Y kartos pasitikėjimą švietimo sistema kaip karjeros erdve.
5. Gauti tyrimo rezultatai atskleidė konkrečias galimybes, kurių įgyvendinimas galėtų prisidėti prie Y kartos vadovų pritraukimo ir įgalinimo švietimo sektoriuje. Respondentų pasiūlymai akcentavo mentorystės programų svarbą, lankstesnes darbo sąlygas, aiškias karjeros perspektyvas, konkuren-

cingą atlyginimą, vertinimo procedūrų supaprastinimą ir biurokratinių procesų mažinimą. Šios priemonės turėtų būti integruojamos į švietimo politikos formavimo procesą, siekiant sisteminio atsinaujinimo ir jaunų lyderių įgalinimo ilgalaikėje perspektyvoje.

## PASIŪLYMAI

Lietuvos švietimo sistema šiuo metu patiria vieną didžiausių iššūkių – trūksta jaunų, inovatyvių, energingų vadovų, o ši problema tampa ypač aktuali atsižvelgiant į demografines tendencijas ir poreikį užtikrinti švietimo kokybę bei efektyvumą. Y karta, augusi globalizacijos ir technologijų pažangos laikotarpiu, tyrėtų perimti lyderystę, tačiau jos atstovų švietimo vadovų gretose vis dar stebimas nepakankamas skaičius. Ši situacija kelia susirūpinimą ne tik dėl dabartinės lyderystės krizės, bet ir dėl švietimo sistemos ateities perspektyvų, todėl būtina ieškoti sprendimų, kaip pritraukti šią svarbią kartą į vadovaujančias pozicijas.

Būtina tobulinti atlyginimo ir motyvacijos sistemą. Šis procesas turėtų apimti ne tik bazinio atlyginimo didinimą, adresuotą Švietimo ir mokslo ministerijai (ŠMM) ir savivaldybėms, bet ir lanksčių bei individualizuotų paketų kūrimą, kurios galėtų inicijuoti tiek Švietimo ir mokslo ministerija ir savivaldybės nacionaliniu ar savivaldybių lygiu, tiek pačios švietimo įstaigų vadovai. Pavyzdžiui, galėtų būti siūlomos įvairios papildomos naudos, tokios kaip galimybė pasirinkti iš sveikatos draudimo planų, investicinių fondų ar dalinio būsto paskolos palūkanų kompensavimo, o profesinės sąjungos turėtų aktyviai dalyvauti derybose dėl šių sąlygų. Taip pat svarbu sukurti aiškia ir skaidrią priedų sistemą, kurią parengtų ŠMM ir savivaldybės, susieta ne tik su formaliomis įstaigos veiklos ataskaitomis, bet ir su inovatyviais projektais, mokytojų ir mokinių gerove bei bendruomenės įsitraukimu, o vertinimą reikėtų atlikti kompetentinga specialistų komisija, o ne tik rajono meras. Švietimo įstaigų vadovai savo ruožtu galėtų inicijuoti lanksčius darbo grafikus, apimančius galimybę dirbti nuotoliniu būdu ir individualius darbo laiko planus, atsižvelgiant į asmeninius poreikius ir įstaigos veiklos specifiką.

Reikia užtikrinti karjeros galimybes ir profesinį tobulėjimą. Šis aspektas turėtų būti grindžiamas ne tik formaliomis karjeros laiptų schemomis, už kurias atsakingos Švietimo ir mokslo ministerija ir Nacionalinė švietimo agentūra, bet ir realiais individualaus augimo planais. Mentorystės programos, inicijuojamos Nacionalinės švietimo agentūros ir palaikomos švietimo įstaigos vadovų. Turėtų būti ne tik formalūs susitikimai, bet ir ilgalaikiai, palaikantys ryšiai, kuruose patyrę vadovai dalintųsi profesinėmis žiniomis ir asmenine patirtimi. Lyderystės ugdymo programos, kurių kūrimu ir finansavimu turėtų rūpintis Švietimo ir mokslo ministerija ir Nacionalinė švietimo agentūra, o teikimu universitetai, turėtų būti interaktyvios, praktiškos, orientuotos į šiuolaikinius vadovavimo iššūkius, tokius kaip skaitmeninė transformacija ir emocinis intelektas. Taip pat svarbu suteikti galimybę stažuotis kitose švietimo įstaigose Lietuvoje ir užsienyje, už ką turėtų būti atsakingos Švietimo ir mokslo ministerija ir Nacionalinė švietimo agentūra.

Būtina modernizuoti darbo aplinką ir kultūrą. Tai reikalauja ne tik technologinių sprendimų, už kurių diegimą ir finansavimą gali būti atsakingos savivaldybės ir ŠMM, bet ir esminių organizacinės

kultūros pokyčių, kurių iniciatoriai ir įgyvendintojai turėtų būti švietimo įstaigų vadovai. Biurokratizmo mažinimas turėtų būti nuolatinis procesas, apimantis ne tik dokumentų srauto optimizavimą, bet ir sprendimų priėmimo decentralizavimą, o technologijų integracija turėtų būti ne tik įrangos įsigijimas, bet ir mokymai, kaip efektyviai jas naudoti, kuriant skaitmenines bendradarbiavimo platformas ir virtualias mokymosi aplinkas. Bendradarbiavimo ir įtraukties skatinimas turėtų apimti reguliarius komandos formavimo renginius ir atviras diskusijas, kurių organizavimu turėtų rūpintis švietimo įstaigų vadovai.

Tobulinti vadovų atrankos ir vertinimo procesus. Šie procesai, už kuriuos atsakingi švietimo įstaigų steigėjai (savivaldybės, Švietimo ir mokslo ministerija) ir atrankos komisijos turėtų būti orientuoti į kandidatų potencialą, praktinius įgūdžius ir lyderystės gebėjimus, pasitelkiant simuliacinius pratimus, projektines užduotis bei darbuotojų ir bendruomenės grįžtamąjį ryšį. Pavyzdžiui, vertinant kandidatą, galima organizuoti krizės valdymo simuliaciją, kurioje jis turi spręsti konfliktą tarp mokyklos bendruomenės narių, taip išryškinant jo komunikacijos ir strateginio mąstymo įgūdžius. Be to, mentorystės ir koučingo programos, galėtų padėti naujiems vadovams sklandžiau įsilieti į darbą. Vadovų vertinimo sistemoje svarbu atsižvelgti ne tik į akademinis rodiklius, bet ir emocinės lyderystės, inovacijų skatinimo bei darbuotojų motyvacijos kriterijus, siekiant sukurti įtraukią ir efektyvią organizacijos kultūrą. Taip pat technologijų integracija, pavyzdžiui, duomenų analizės naudojimas. Sprendimų priėmimui, leistų vadovams priimti labiau pagrįstus ir strateginius sprendimus. Vietoje periodinio vertinimo sistemos reikėtų įdiegti vienkartinį išsamų kompetencijų vertinimą priimant į vadovaujančias pareigas, kuris užtikrintų visapusišką vadovo tinkamumo įvertinimą, o toliau vadovų augimą skatintų nuolatinis profesinis tobulėjimas ir grįžtamasis ryšys. Tokia sistema padėtų sumažinti vadovų patiriamą stresą, administracinę naštą ir skatintų ilgalaikį vadovų įsipareigojimą organizacijos sėkmei.

Galiausiai, būtina gerinti komunikaciją ir švietimo sektoriaus įvaizdį. Tai turėtų būti nuosekli ir daugialypė kampanija, inicijuojama Švietimo ir mokslo ministerijos ir Nacionalinės švietimo agentūros, aktyviai įtraukiant savivaldybes ir pačias švietimo įstaigas. Siekiant pritraukti Y kartos atstovus ir formuoti modernų sektoriaus įvaizdį, būtina aktyviai naudoti socialinius tinklus, kur kuriami vaizdo siužetai apie mokytojų ir vadovų sėkmės istorijas bei inovacijas švietime. Profesinės platformos gali būti naudojamos diskusijoms ir idėjų mainams tarp švietimo ekspertų, o tiesioginiai renginiai, tokie kaip „Atvirų durų“ dienos ar hakatonai, skatintų visuomenės įsitraukimą. Be to, būtų naudinga sukurti interaktyvią švietimo dialogo platformą, kurioje mokiniai mokytojai ir tėvai galėtų siūlyti idėjas bei spręsti sektoriaus iššūkius, taip stiprinant teigiamą visuomenės požiūrį į švietimą ir jo poveikį ateities kartoms.

## LITERATŪROS SĄRAŠAS

1. Abu Nasra, M., & Arar, K. (2020). Leadership style and teacher performance: mediating role of occupational perception. *International Journal of Educational Management*, 34(1), 186-202.
2. Alblooshi, M., Shamsuzzaman, M., & Haridy, S. (2021). The relationship between leadership styles and organisational innovation: A systematic literature review and narrative synthesis. *European Journal of Innovation Management*, 24(2), 338-370.
3. Alblooshi, A., Shamsuzzaman, M., & Haridy, S. (2021). Transformational leadership in educational institutions. *Journal of Educational Management*, 35(4), 245-258.
4. Astuti, R. W., Fitria, H., & Rohana, R. (2020). The influence of leadership styles and work motivation on teacher's performance. *Journal of Social Work and Science Education*, 1(2), 105-114.
5. Ataman, A., Baharun, H., Sanjani, M. A. F., & Safitri, S. D. (2024). Exploring complementary leadership styles in madrasahs by aiming at their impact on integrity and character development. *Business and Applied Management Journal*, 1(2), 118-133.
6. Atik, S., & Celik, O. T. (2020). An Investigation of the Relationship between School Principals' Empowering Leadership Style and Teachers' Job Satisfaction: The Role of Trust and Psychological Empowerment. *International Online Journal of Educational Sciences*, 12(3).
7. Atik, A., & Celik, B. (2020). Challenges of transformational leadership in education. *Educational Studies Review*, 28(3), 130-145.
8. Bahri, S., Firdaus, S., & Wijaya, M. (2024, January). Communication strategies in building public trust based on cyber public relations. In *Proceeding of International Conference on Education, Society and Humanity* (Vol. 2, No. 1, pp. 535-546).
9. Bahri, S., Firdaus, A., & Wijaya, R. (2024). Participative leadership in educational settings. *International Journal of Leadership Studies*, 12(2), 78-89.
10. Bakonis, E. (2020). *Švietimo įstaigos vadovų kasmetinio veiklos vertinimo ataskaitos: Analizės ataskaita*. Nacionalinė švietimo agentūra. <https://www.nsa.smm.lt/wp-content/uploads/2020/07/Svietimo-istaigu-vadovu-ataskaitos.pdf>.
11. Balan, M., Mirin, S., Mitan, A., Pinzaru, F., Vatamanescu, E.M., & Zbucea, A. (2019). Leaders in focus: generational differences from a personality-centric perspective. *Management & Marketing. Challenges for the Knowledge Society*, 14(4), 372-385.
12. Baronas, A., & Navickas, M. (2022). *Švietimo vadyba regioninėse mokyklose: realybės ir lūkesčiai*. Vilnius: Edukologija. p. 137.
13. Bekešienė, S. (2015). *Duomenų analizės SPSS pagrindai*. Mokomoji knyga. Vilnius.
14. Bhardwaj, P. (2019). Types of Sampling in Research. *Journal of the Practice of Cardiovascular Sciences*, 5, 157-163.

15. Broo, D. G., Kaynak, O., & Sait, S. M. (2022). Rethinking engineering education at the age of industry 5.0. *Journal of Industrial Information Integration*, 25, 100311.
16. Brown, C., Luzmore, R., O'Donovan, R., Ji, G., Patnaik, S. (2023). How educational leaders can maximise the social capital benefits of inter-school networks: Findings from a systematic review. *International Journal of Educational Management*, 38(1), 213–264. <https://doi.org/10.1108/IJEM-09-2023-0447>.
17. Damkuvienė, R., & Želvys, R. (2019). Mokytojų ir mokyklų vadovų pozicijos dėl lyderystės pokyčių ir perspektyvų bendrojo ugdymo mokykloje. Visuomenės integracija. Edukologija/Society. Integration. Education. Proceeding of the Internacional Scientific Conference, 2, 117-127.
18. David, S. A., Abukari, A. (2019). Perspectives of teachers on the selection and the development of the school leaders in the United Arab Emirates. *International Journal of Educational Management*, 34(1), 56–69. <https://doi.org/10.1108/IJEM-02-2019-0057>
19. Decuyper, A., & Schaufeli, W. (2020). Leadership and work engagement: Exploring explanatory mechanisms. *German Journal of Human Resource Management*, 34(1), 69-95.
20. Decuyper, A., & Schaufeli, W. B. (2020). Transformational leadership and educational innovation. *Educational Leadership Review*, 34(2), 112-125.
21. Devender, D. (2024). Qualitative, Quantitative and Taxonomy of Research. *International Journal of Novel Research and Development*, 9(4), h66-h73.
22. Dev, K. (2024). A study of Research Ethics and Challenge. *Global International Research Thoughts*, 12(2), 7-11.
23. Devi, A. D., & Subiyantoro, S. (2021). Implementation of democratic leadership style and transformational head of madrasah in improving the quality. *Nidhomul Haq: Jurnal Manajemen Pendidikan Islam*, 6(1), 14-26.
24. Dukynaitė, R., & Želvys, R. (2020). Transformacinio ir transakcinio stilių sąsajos su mokytojų profesiniu perdegimu. *Pedagogika*, 139(3), 7-24.
25. Easton, C., & Steyn, R. (2023). Millennial leaders and leadership styles displayed in the workplace. *South African Journal of Business Management*, 54(1), a3139.
26. Eyerman, R., & Turner, B. S. (1998). Outline of a Theory of Generations. *European Journal of Social Theory*, 1 (1), 91-106.
27. Fullan, M. (2020). *The New Meaning of Educational Change* . New York: Teachers College Press, 47.
28. Fullan, M. (2020). *Leadership and sustainability: System thinkers in action*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

29. Gabrielova, K., & Buchko, A. A. (2021). Here comes Generation Z: Millennials as managers. *Business horizons*, 64(4), 489-499.
30. Gabrielova, K., & Buchko, A. A. (2021). Participative leadership in modern schools. *School Leadership Journal*, 29(1), 59-68.
31. Hannay, M. (2009). The Crossroads of Leadership and Generational Diversity. *Journal of Diversity Management*, 4(3), 31–35.
32. Hernandez-de-Menendez, M., Escobar Díaz, C. A., & Morales-Menendez, R. (2020). Educational experiences with Generation Z. *International Journal on Interactive Design and Manufacturing (IJIDeM)*, 14(3), 847-859.
33. Hernandez-de-Menendez, M., Morales-Menendez, R., Escobar, C. A., & McGovern, M. E. (2020). Competency-based education and training for the 4th industrial revolution: A case of Mexico. *Computers in Human Behavior*, 107.
34. Hyer, S. (2024). An introduction to quantitative and qualitative approaches for researchers. *South Sudan Medical Journal*, 17(4), 202-206.
35. Jakaitienė, J., & Želvys, R. (2021). Mokytojų lyderystės ir bendradarbiavimo sąsajos kuriant įtraukiąją mokyklą. *Švietimo vadyba: teorija ir praktika*, 17(1), 57-73.
36. Yellapu, V. (2018). Descriptive statistics. *International Journal of Academic Medicine*, 4(1):60.
37. Kolenak, J., Ullrich, D., Kolenkova, V., & Sevcikova, D. (2020). Generation Y's Leadership Preferences and Their Influence on Work Performance. *Communications of International Proceedings*, 2020(5), 1-11.
38. Labanauskas, J (2008). Lyderystės psichologija. *Mokslo žinios*.
39. Lancaster, L.. C., & Stillman, D. (2002). When generations collide: Who they are. Why they clash. How to solve the generational puzzle at work. HarperCollins Business.
40. Légeret, M., Zehnder, C., Tur, B. (2025). How good can bad leaders be? The opportunity costs of leader selection. *The Leadership Quarterly*, 36(2), 101856. <https://doi.org/10.1016/j.leaqua.2024.101856>
41. Leithwood, K., Harris, A., & Hopkins, D. (2020). *Seven strong claims about successful school leadership revisited*. *School Leadership & Management*, 40(1), 5–22. p. 24.
42. Leithwood, K. (1994). Leadership for school restructuring. *Educational Administration Quarterly*, 30(4), 498-518.
43. Lee, S. W., Mao, X. (2021). Recruitment and selection of principals: A systematic review. *Educational Management Administration & Leadership*, 51(1), 6–27. <https://doi.org/10.1177/1741143220969694>

44. Lietuvos Respublikos švietimo, mokslo ir sporto ministerija. (2020). *Dėl lyderystės ir vadovavimo švietimo įstaigose stiprinimo gairių patvirtinimo: Įsakymas Nr. V-1817* (2020-11-23). <https://e-seimas.lrs.lt/portal/legalActPrint/lt?documentId=f5a934522dcb11eb8c97e01ffe050e1c>
45. Mahmoud, A. B., Fuxman, L., Mohr, I., Reisel, W. D., & Grigoriou, N. (2021). “We aren't your reincarnation!” workplace motivation across X, Y and Z generations. *International Journal of Manpower*, 42(1), 193-209.
46. Mohammad, N., & Stedham, Y. (2021). Relationship between cultural values, sense of community and trust and the effect of trust in workplace. *arXiv preprint arXiv:2106.13347*.
47. Nacionalinė švietimo agentūra. (2021). *Švietimo įstaigų vadovai: Iššūkiai ir pokyčiai (Švietimo problemas analizė, Nr. 1 (191))*. [https://www.nsa.smm.lt/wp-content/uploads/2021/12/nr1-Svietimo-istaigu-vadovai\\_elektroninis.pdf](https://www.nsa.smm.lt/wp-content/uploads/2021/12/nr1-Svietimo-istaigu-vadovai_elektroninis.pdf)
48. Nacionalinė švietimo agentūra (2025). *Vadovų profesinio tobulinimo veiklos analizė 2022–2023*. Vilnius: NŠA leidyba. <https://www.nsa.smm.lt/wp-content/uploads/2025/01/Vadovu-2023-m-veiklos-ataskaitu-kokybine-analize.pdf>. Nacionalinė švietimo agentūra. (2021). *Švietimo įstaigų vadovai: Iššūkiai ir pokyčiai (Švietimo problemas analizė, Nr. 1 (191))*.
49. Ng, E. S., Schweitzer, L., & Lyons, S. T. (2010). New generation, great expectations: A field study of the millennial generation. *Journal of Business and Psychology*, 25(2), 281–292.
50. Noor, S., Tajik, O., & Golzar, J. (2022). Simple Random Sampling. *International Journal of Education & Language Studies*, 1(2), 78-82.
51. Padgurskytė, V. (2020). Švietimo įstaigų vadovų kasmetinės veiklos vertinimo situacija. *Jaunųjų mokslininkų darbai*, 50(1), 38–45. <https://doi.org/10.21277/jmd.v50i1.291>.
52. Padgurskytė, V. (2022). Švietimo politikos pokyčiai: vadovų rengimo, atrankos bei skyrimo procesai. *Švietimas: politika, vadyba, kokybė*, 14(1), 9–25. <https://doi.org/10.48127/spvk-epmq/22.14.09>
53. Palmer, R. A. (2021). Building a culture of trust: An imperative for effective school leadership. *Journal of Adventist Education*, 83(1), 4.
54. Peciulienė, L. (2019). Privačių ikimokyklinio ugdymo įstaigų vadovų kompetencijų svarba: Suinteresuotųjų šalių analizė. *Jaunųjų mokslininkų darbai*, 49(1), 8–15. <https://doi.org/10.21277/jmd.v49i1.217>
55. Pounder, D. G. (2022). Preparation research and evaluation: Educational leadership. In *Routledge Resources Online – Education*. Taylor & Francis. <https://doi.org/10.4324/0781138609877-REE71-1>.

56. Rudolph, C. W., Rauvola, R. S., Costanza, D. P., & Zacher, H. (2021). Generations and generational differences: Debunking myths in organizational science and practice and paving new paths forward. *Journal of business and psychology*, 36, 945-967.
57. Silard, A., Miao, C., Rego, A., Akkan, E., Yoon, D., Qian, S. (2025). Leader expressed humility: A meta-analysis and an agenda for future research. *Personality and Individual Differences*, 242, 113196. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2025.113196>
58. Slater, P.F., & Hasson, F. (2024). Quantitative Research Designs, Hierarchy of Evidence and Validity. *Journal of Psychiatric and Mental Health Nursing*, 0, 1-5.
59. Strauss, W., & Howe, N (1991). *Generations: The history of America's future, 1584 to 2069*. William Morrow and Company.
60. Sunarsi, D., Rohaeni, N., Wulansari, R., Andriani, J., Muslimat, A., Rialmi, Z., ... & Fahlevi, M. (2020). Effect of e-leadership style, organizational commitment and service quality towards Indonesian school performance. *Syst. Rev. Pharm*, 11(10), 472-481.
61. Taherdoost, H. (2022). Designing a Questionnaire for a Research Paper: A Comprehensive Guide to Design and Develop an Effective Questionnaire. *Asian Journal of Managerial Science*, 11(1), 8-
62. Twenge, J. M. (2010). *Generation Me: Why today's young adults are more confident, assertive, entitled –and more miserable than ever before*. Simon and Schuster.
63. Želvys, R., & Mečkauskienė, A. (2012). Vadybos mokslo raid air švietimo vadybos vieta jame. *Švietimo vadyba: teorija ir praktika*, 8(1), 7-17.

## SANTRAUKA

Jurkovlianec D. Y kartos vadovai švietimo įstaigose, iššūkiai ir galimybės / Viešojo administravimo magistro baigiamasis darbas. Vadovė prof. Dr. B. Žuromskaitė. – Vilnius: Mykolo Romerio universitetas, Viešojo administravimo institutas, 2025 m.

Lietuvos švietimo sistema šiuo metu susiduria su reikšmingu iššūkiu – jaunų vadovų trūkumu, ypač Y kartos atstovų. Siekiant geriau suprasti šią problemą magistro darbe iškeltas tikslas – išanalizuoti veiksnius, trukdančius šios kartos specialistams rinktis vadovaujančias pozicijas švietimo sektoriuje ir pateikti galimus sprendimus aktualiai problemai spręsti. Tyrimo metu buvo keliami uždaviniai, apimantys kartų teorijos analizę, Y kartos ypatumų ir jų reikšmės vadovavimui identifikavimą, Lietuvos švietimo sistemos vadybos struktūros bei vadovų vaidmens nagrinėjimą, švietimo sektoriuje taikomų vadovavimo strategijų vertinimą, empiriniu tyrimu grįstą pagrindinių priežasčių, lemiančių Y kartos atstovų nenorą vadovauti švietime, išsiaiškinimą ir galiausia konkrečių pasiūlymų bei rekomendacijų, skatinančių šios kartos vadovų pritraukimą, pateikimą.

Tyrimui atlikti buvo pasitelkti mokslinės literatūros analizės, anketinės apklausos ir kiekybinės tyrimo duomenų analizės metodai. Pagrindiniai tyrimo rezultatai atskleidė, kad Y kartos atstovų nenorą imtis vadovaujančių pareigų švietime lemi keli tarpusavyje susiję veiksniai. Tai perteklinis biurokratizmas, neaiški ir nuolat kintanti švietimo politika, didelis darbo krūvis, ribotos karjeros galimybės, nepakankamas finansavimas ir motyvavimo priemonių trūkumas.

Empirinio tyrimo duomenys patvirtino, kad didelė dalis Y kartos atstovų mano, jog švietimo sistemos pastangos pritraukti jaunos vadovus nepakankamos, o didelis darbo krūvis, dažnai reikalaujantis dirbti viršvalandžius, bei bendradarbiavimo susiskirtingo amžiaus kolegoms iššūkiai reikšmingai mažina jų motyvaciją siekti vadovaujančių pozicijų. Be to apklausi Y kartos vadovai pagrindiniais trūkumais rinktis vadovavimą, įvardino nepakankamą atlyginimą, didelę atsakomybę ir nepatrauklią vertinimo sistemą.

Atsižvelgiant į gautus rezultatus, tyrimo metu apklausti švietimo įstaigų vadovai pateikė konkrečius pasiūlymus, galinčius paskatinti jaunų vadovų pritraukimą ir bendradarbiavimo stiprinimą švietimo sektoriuje. Tarp svarbiausių paminėta mentorystės programos, aiškių ir patrauklių karjeros galimybių užtikrinimas, konkurencingas atlyginimas bei esamos vadovų vertinimo sistemos peržiūra.

Apibendrinant galima teigti, kad norint padidinti Y kartos įsitraukimą į vadovaujančias pozicijas Lietuvos švietimo sistemoje, būtina kompleksiskai spręsti problemas.

## SUMMARY

Jurkovlianec D. Generation Y leaders in educational institutions, challenges and opportunities / Master of Public Administration final thesis. Supervisor prof. Dr. B. Žuromskaitė. – Vilnius: Mykolas Romeris University, Institute of Public Administration, 2025.

The Lithuanian education system is currently facing a significant challenge – a shortage of young leaders, especially representatives of generation Y. In order to better understand this problem, the goal of the master's thesis is to analyze the factors that prevent specialists of this generation from choosing leadership positions in the education sector and to present possible solutions to solve the current problem. The research set the following objectives: to analyze generational theory, identify the characteristics of Generation Y and their significance for leadership, examine the management structure of the Lithuanian education system and the role of leaders, evaluate leadership strategies used in the education sector, identify the main reasons for the reluctance of Generation Y representatives to lead in education based on empirical research, and finally present specific proposals and recommendations to encourage the attraction of leaders of this generation.

The research used scientific literature analysis, questionnaire survey, and quantitative research data analysis methods. The main results of the research revealed that the reluctance of Generation Y representatives to take on leadership positions in education is determined by several interrelated factors. These are excessive bureaucracy, unclear and constantly changing education policy, high workload, limited career opportunities, insufficient funding, and lack of motivational tools.

The empirical research data confirmed that a large part of Generation Y representatives believe that the efforts of the education system to attract young managers are insufficient, and the high workload, often requiring overtime work, and the challenges of cooperation with colleagues of different ages significantly reduce their motivation to seek leadership positions. In addition, the surveyed Generation Y managers identified insufficient remuneration, high responsibility and an unattractive evaluation system as the main obstacles to choosing leadership.

Taking into account the results obtained, the heads of educational institutions surveyed during the study provided specific proposals that could encourage the attraction of young managers and strengthen cooperation in the education sector. Among the most important ones were mentioned mentoring programs, ensuring clear and attractive career opportunities, competitive remuneration and reviewing the existing management evaluation system.

In summary, it can be stated that in order to increase the involvement of Generation Y in leadership positions in the Lithuanian education system, it is necessary to address the problems in a comprehensive manner.

# PRIEDAI

## 1 PRIEDAS

### Anketos pavyzdys

#### **Y kartos vadovų patirtys, iššūkiai ir galimybės Lietuvos švietimo sistemoje**

Gerbiami švietimo įstaigų vadovai,

Esu Mykolo Romerio universiteto magistrantūros studijų Švietimo ir mokslo politikos ir vadybos programos studentė Danguolė Jurkovianec.

Atlieku tyrimą apie Y kartos vadovų patirtį, iššūkius ir galimybes švietimo sistemoje. Jūsų atsakymai padės geriau suprasti jaunų vadovų poreikius ir rasti būdus, kaip pritraukti ir palaikyti juos vadovaujančiose pareigose.

Todėl prašau skirti šiek tiek laiko atsakymams į šioje anketoje pateiktus klausimus.

Anketa yra anoniminė. Gauti tyrimo rezultatai apibendrintoje formoje bus panaudoti rengiant mokslinį darbą. Kviečiu Jūs skirti 15-20 minučių savo laiko ir atsakyti į pateiktis klausimus.

Dėkoju už Jūsų laiką ir vertingą indėlį.

#### **1. Kokia Jūsų amžiaus grupė?**

- 28-32 metai
- 33-37
- 38-44

#### **2. Kiek metų dirbate vadovaujančiose pareigose?**

- Mažiau nei 1 metai
- 1-3 metai
- 4-6 metai
- Daugiau nei 6 metai

#### **3. Koks Jūsų vadovaujamos įstaigos tipas?**

- Pradinė mokykla
- Progimnazija
- Pagrindinė mokykla
- Gimnazija
- Profesinio mokymo įstaiga
- Ikimokyklinio ugdymo įstaiga

- Meno mokykla
- Kita \_\_\_\_\_

#### **4. Kur įsikūrusi Jūsų įstaiga?**

- Didmiestis (Vilnius, Kaunas, Klaipėda)
- Miestas
- Kaimo vietovė

#### **5. Kas paskatino Jus pasirinkti vadovaujančias pareigas švietimo srityje?**

- Noras prisidėti prie švietimo kokybės gerinimo
- Lankstumo ir savarankiškumo paieškos darbe
- Lyderystės gebėjimų atskleidimas ir stiprinimas
- Profesinis tobulėjimas ir karjeros galimybės
- Įkvėpė buvę vadovai ir mentoriai
- Noras dirbti su komanda ir būti atsakingu už įstaigos veiklą
- Asmeninės ambicijos ir iššūkių siekis

#### **6. Kokie veiksniai Jus labiausiai motyvuoja einant vadovo pareigas?**

- Galimybė daryti įtaką ugdymo kokybei
- Profesinis augimas ir mokymosi galimybės
- Komandos kūrimas ir vadovavimas
- Lankstumas ir savarankiškumas
- Finansinis atlygis
- Darbo prestižas
- Įtaka organizacijos kultūrai ir vertybėms

#### **7. Su kokiais iššūkiais dažniausiai tenka susidurti vadovaujant įstaigai?**

- Didelis administracinis krūvis
- Perteklinis biurokratizmas
- Nepakankamas finansavimas
- Ribotos darbuotojų motyvavimo priemonės
- Kvalifikuotų darbuotojų trūkumas
- Ribotos karjeros galimybės švietimo sistemoje
- Technologijų trūkumas ar lėtas diegimas
- Neaiški ar kintanti švietimo politika

- Sudėtingas bendravimas su tėvais, bendruomene
- Laiko trūkumas strateginiam planavimui
- Bendradarbiavimo sunkumai dėl kartų skirtumo

**8. Kaip vertinate švietimo sistemos pastangas skatinti jaunos specialistus siekti vadovavimo?**

- Visiškai pakankamos
- Pakankamos
- Iš dalies pakankamos
- Nepakankamos
- Neturiu nuomonės

**9. Kaip apibudintumėte vadovo darbo krūvį Jūsų įstaigoje?**

- Darbo krūvis labai didelis, dažnai tenka dirbti viršvalandžius
- Darbo krūvis didelis, bet suvaldomas
- Darbo krūvis atitinka pareigas
- Darbo krūvis mažesnis nei tikėjaisi
- Darbo krūvis per mažas, kompetencijos neišnaudojamos

**10. Kaip vertinate esamą švietimo įstaigų vadovų atrankos ir rengimo sistemą?**

- Labai teigiamai
- Teigiamai
- Nei teigiamai, nei neigiamai
- Labai neigiamai
- Neturiu nuomonės

**11. Ar esate dalyvavęs (-usi) Nacionalinės švietimo agentūros (NŠA) kompetencijų vertinime?**

- Taip
- Ne

**12. Kaip vertinate šį procesą? (jei į 11 klausimą atsakėte TAIP)**

- Labai naudingas
- Naudingas
- Nei naudingas, ne nenaudingas
- Nenaudingas
- Visiškai nenaudingas

**13. Ar šis vertinimas padėjo tobulinti Jūsų vadovavimo įgūdžius? jei į 11 klausimą atsakėte TAIP)**

- Taip
- Ne
- Iš dalies

**14. Kaip vertinate kompetencijų vertinimo aiškumą ir efektyvumą?**

- Labai aiškus ir efektyvus
- Pakankamai aiškus ir efektyvus
- Reikėtų tobulinti aiškumą ir efektyvumą
- Neaiškus ir neefektyvus
- Neturiu nuomonės

**15. Kokia Jūsų nuomonė apie vadovų kadencijų įvedimą?**

- Labai teigiama
- Iš dalies teigiama
- Neutrali
- Neigiama
- Labai neigiama

**16. Kiek inovatyvi, Jūsų nuomone, yra švietimo sistema siekiant pritraukti jaunus vadovus?**

- Labai inovatyvi
- Inovatyvi
- Nei inovatyvi, nei neinovatyvi
- Konservatyvi
- Labai konservatyvi

**17. Kokie pokyčiai NŠA vertinimo sistemoje, Jūsų nuomone, galėtų paskatinti daugiau jaunų vadovų rinktis švietimo sritį? Atviras atsakymas**

---

**18. Kaip vertinate bendradarbiavimą su kitų kartų kolegomis atsižvelgiant į darbo metodus, požiūrį į naujoves, vertybes ir bendradarbiavimo kultūrą?**

- Labai gerai

- Gerai
- Nei gerai, nei blogai
- Blogai
- Labai blogai
- Nežinau

**19. Su kokiais iššūkiais dažniausiai susiduriate bendradarbiaujant su kitų kartų darbuotojais?**

- Skirtingi darbo metodai ir požiūris
- Komunikacijos skirtumai
- Technologijų naudojimo skirtumai
- Pasipriešinimas pokyčiams
- Vertybių nesuderinamumas
- Skirtingas požiūris į inovacijas

**20. Kokios priemonės, Jūsų manymu, padėtų skatinti sklandesnį bendradarbiavimą tarp skirtingų kartų?**

- Bendri mokymai ir seminarai
- Mentorstės programos
- Komandinis darbas
- Patirties dalijimosi skatinimas
- Lankstesnė darbo kultūra
- Atvira diskusija apie kartų skirtumus

**21. Kokios kompetencijos Jums atrodo svarbiausios švietimo įstaigos vadovui?**

- Lyderystė
- Kūrybiškumas
- Technologinis raštingumas
- Emocinis intelektas
- Gebėjimas spręsti problemas
- Komunikacija
- Strateginis mąstymas
- Technologinis raštingumas
- Administraciniai gebėjimai

**22. Jūsų nuomone, kokie pagrindiniai veiksniai trukdo jauniems specialistams rinktis vadovavi-**

**mą švietimo įstaigose? Atviras atsakymas**

---

**23. Kokius pasiūlymus turėtumėte dėl jaunų vadovų pritraukimo bei bendradarbiavimo stiprinimo švietimo sektoriuje? Atviras atsakymas.**

---