

MYKOLO ROMERIO UNIVERSITETO
VIEŠOJO VALDYMO IR VERSLO FAKULTETAS
VIEŠOJO ADMINISTRAVIMO INSTITUTAS

KORNELIJA FREIMANAITĖ

**MOKYKLOS VADOVO VAIDMUO ŠVIETIMO POLITIKOS
POKYČIUOSE**

Magistro baigiamasis darbas

Vadovas

Doc. dr. Vytautas Dumbliauskas

VILNIUS

2026

TURINYS

LENTELIŲ SĄRAŠAS	3
PAVEIKSLĖLIŲ SĄRAŠAS	3
ĮVADAS.....	4
1. MOKYKLOS VADOVO VAIDMUO ŠVIETIMO POLITIKOS POKYČIUOSE IR JŲ VALDYMAS.....	8
1.1. Švietimo politikos samprata	8
1.2. Mokyklos vadovo vaidmens samprata	12
1.3. Mokyklos vadovo lyderystė ir pokyčių valdymas ugdymo įstaigoje.....	17
2. ŠVIETIMO POLITIKOS POKYČIAI LIETUVOJE	24
2.1. Lietuvos švietimo politikos kaitos tendencijos	24
2.2. Mokyklos vadovo veiklos ir kompetencijų transformacija Lietuvoje.....	27
3. EMPIRINIS TYRIMAS	33
3.1. Tyrimo metodologija.....	33
3.2. Tyrimo rezultatai	40
3.2.1. Mokyklos vadovų požiūris į švietimo politikos pokyčius.....	40
3.2.2. Mokyklos vadovų vaidmuo švietimo politikos pokyčiuose.....	48
3.2.3. Pokyčių valdymas ugdymo įstaigoje.....	58
3.2.4. Pokyčių valdymo patirtys: patirti iššūkiai, sėkmės veiksniai ir gerosios praktikos	66
DISKUSIJA.....	78
IŠVADOS	82
REKOMENDACIJOS	84
ŠALTINIŲ SĄRAŠAS	85
ANOTACIJA/ANNOTATION	94
SANTRAUKA.....	95
SUMMARY.....	96
PATVIRTINIMAS APIE ATLIKTO DARBO SAVARANKIŠKUMĄ	97

LENTELIŲ SĄRAŠAS

- 1 lentelė. Švietimo politikos sampratos apibrėžimai
- 2 lentelė. Vadovo vaidmenų klasifikacija remiantis Mintzbergu (1979)
- 3 lentelė. Interviu klausimynas
- 4 lentelė. Interviu dalyvių charakteristikos
- 5 lentelė. Švietimo politikos pokyčių vertinimas
- 6 lentelė. Mokyklai svarbiausi švietimo politikos pokyčiai
- 7 lentelė. Mokyklos vadovo vaidmuo
- 8 lentelė. Mokyklos vadovų atsakomybių ir funkcijų kaitos vertinimas
- 9 lentelė. Pokyčių valdymas ugdymo įstaigoje
- 10 lentelė. Pagrindiniai iššūkiai įgyvendinant pokyčius ugdymo įstaigoje

PAVEIKSLĖLIŲ SĄRAŠAS

- 1 pav. Mokyklos vadovo vaidmuo švietimo politikos pokyčiuose
- 2 pav. Švietimo politikos pokyčių įgyvendinimas mokykloje
- 3 pav. Mokyklos vadovo veiklos transformacija Lietuvoje

IVADAS

Temos aktualumas. Teisė į mokslą laikoma viena pamatinių žmogaus teisių. Ji įtvirtinta tiek tarptautiniuose dokumentuose, tiek nacionaliniuose teisės aktuose, tačiau reali jos įgyvendinimo kokybė priklauso ne tik nuo deklaruojamų principų, bet ir nuo praktinių sprendimų švietimo sistemoje. Švietimas matomas kaip visuomenės raidos pamatas ir visų socialinių reformų pagrindas, be kurio neišsivaizduojamas demokratijos vertybių įsisąmoninimas, politinis ir ekonominis išprusimas, istorinė bei kultūrinė visuomenės raida ir branda (Lietuvos švietimo koncepcija, 1992). Švietimo reikšmė ypač pabrėžiama, kuomet sistema išgyvena intensyviuos pokyčius. Švietimo politika yra viena svarbiausių viešosios politikos sričių, tiesiogiai veikianti ugdymo kokybę, švietimo prieinamumą, ugdymo turinio kaitą ir švietimo sistemos gebėjimą reaguoti į visuomenės, ekonomikos bei technologijų pokyčius. Pastaraisiais metais Lietuvos švietimo sistemoje įgyvendinami įvairūs pokyčiai – atnaujintas kompetencijomis grįstas ugdymo turinys, stiprinamas įtraukusis ugdymas, plečiasi skaitmenizacija, keičiasi mokinių pasiekimų vertinimo sistema. Pokyčiai deklaruojami kaip būtini siekiant didesnės ugdymo kokybės, tačiau praktinis įgyvendinimas kelia vis daugiau klausimų.

Temos aktualumą sustiprina ir tai, kad švietimo sistemoje priimami sprendimai ne visada užtikrina sklandų pokyčių įgyvendinimą praktikoje. Viešojoje erdvėje ir profesinėse bendruomenėse vis dažniau diskutuojama apie pokyčių tempą, jų nuoseklumą bei pasirengimą pokyčiams mokyklų lygmeniu. Reformos dažnai inicijuojamos nacionaliniu lygmeniu, tačiau realūs pokyčiai priklauso nuo to, kaip pokyčiai priimami ir įgyvendinami konkrečioje mokykloje. Būtent šiame lygmenyje atsiranda didžiausias atotrūkio pavojus tarp politinių sprendimų ir praktikos. Mokykla yra ta vieta, kurioje švietimo politikos sprendimai tampa realia praktika. Įgyvendinant švietimo politikos sprendimus kyla atotrūkio pavojus tarp politinių sprendimų ir praktikos, tada mokyklos vadovas tampa centrine figūra, veikianti tarp dviejų polių – nacionalinių švietimo politikos sprendimų ir mokyklos bendruomenės realių galimybių įgyvendinti pokyčius. Viena vertus, vadovas privalo užtikrinti teisės aktų įgyvendinimą ir strateginių tikslų vykdymą, kita vertus – privalo išlaikyti ugdymo įstaigos stabilumą ir valdyti ribotus išteklius, reaguodamas į mokytojų, mokinių ir tėvų poreikius bei lūkesčius. Dėl to svarbu tirti, kaip mokyklų vadovai patys suvokia savo vaidmenį švietimo politikos pokyčiuose, kaip jie veikia pokyčių sąlygomis ir kokie veiksniai lemia jų veiklos sėkmingumą.

Temos ištirtumas. Pokyčių valdymas švietimo organizacijose tarptautiniu mastu analizuojamas jau kelis dešimtmečius. M. Fullan (1998) ir D. Hopkins ir kt. (1998) pabrėžė organizacijos kultūros bei bendradarbiavimo svarbą, P. Dalin ir kt. (1999) išskyrė strateginio planavimo, stebėsenos ir refleksijos ciklo reikšmę, o M. Masonas (2016) švietimo pokyčius apžvelgė globalizacijos kontekste. Lietuvoje švietimo kaitos procesus nagrinėjo M. Lukšienė (1993), G. Laužackas (1999, 2005), V. Pukelis (1998),

V. Targamadzė (1996, 2001), S. Želvys (1999, 2003) ir kiti. Mokyklos vadovų lyderystės aspektus tyrė D. Dobranskienė (2000), V. Mečkauskienė (2007), R. Bruzgelevičienė (2001), J. Pečiulienė (2021).

Empiriniai tyrimai, vertinantys mokyklos vadovų vaidmenį pokyčių įgyvendinimo kontekste, yra fragmentiški. K. Vienažindienė ir R. Kochanskaitė (2016) planavimo funkciją įvardijo kaip esminę pokyčių valdymo grandį; švietimo politikos ir vadovų lyderystės sąveiką sistemingai analizavo tik pavieniai autoriai – V. Vanagas (2007), K. Valackienė ir M. Želnienė (2018). A. Monkevičius (2017) atskleidė, kad vadovo veiksmai, įtraukiantys bendruomenės narius į bendrus procesus ir teikiantys paramą mokytojams, yra esminiai stiprinant bendradarbiavimo kultūrą. Naujausi darbai apie bendruomenės bendradarbiavimą ir mokyklos kultūrą (N. Žibėnienė, 2020–2021; Bukšnytė-Marmienė ir kt., 2023; Starkutė, 2024) papildė įžvalgas apie vadovo kompetencijų reikšmę.

Vis dėlto, nors teorinių ir aprašomųjų darbų apie švietimo kaitą, lyderystę ir mokyklos vadovo funkcijas yra nemažai, empirinių tyrimų, kurie nuosekliai atskleistų mokyklos vadovo vaidmenį būtent švietimo politikos pokyčių įgyvendinimo kontekste, vis dar stinga. Esami tyrimai dažniau orientuojasi į atskiras vadovo kompetencijas, lyderystės bruožus ar vadybines funkcijas, tačiau mažiau dėmesio skiriama tam, kaip mokyklų vadovai realiai patiria reformų įgyvendinimą, kaip derina nacionalinius reikalavimus su konkrečios mokyklos situacija ir kokie veiksniai stiprina arba riboja jų veiksmingumą šiame procese. Taigi galima teigti, kad šioje srityje išlieka empirinio pažinimo spraga.

Tyrimo problema. Nors Lietuvos švietimo sistemoje įgyvendinami įvairūs pokyčiai siejami su ugdymo kokybės gerinimu ir švietimo pažanga, jų praktinis įgyvendinimas mokykloje priklauso nuo konkrečių organizacinių sprendimų ir lyderystės veiksmų. Mokyklos vadovas šiame procese tampa vienu svarbiausių pokyčių įgyvendinimo dalyvių, tačiau vis dar nepakankamai aišku, kaip jo vaidmuo reiškiasi švietimo politikos pokyčiuose, kokiais būdais jis derina nacionalinius reikalavimus su mokyklos situacija ir kokie veiksniai stiprina arba riboja jo veiksmingumą. Todėl formuluojama ši tyrimo problema: koks mokyklos vadovo vaidmuo švietimo politikos pokyčiuose?

Tyrimo objektas: Mokyklos vadovo vaidmuo švietimo politikos pokyčiuose.

Tyrimo tikslas: Ištirti mokyklos vadovo vaidmenį, įgyvendinant švietimo politikos pokyčius.

Tyrimo uždaviniai:

1. Išanalizuoti teorinius mokyklos vadovo vaidmens aspektus įgyvendinant švietimo politikos pokyčius, remiantis mokslinės literatūros ir dokumentų analize;

2. Aptarti švietimo politikos pokyčių tendencijas ir mokyklos vadovo veiklos bei kompetencijų kaitą Lietuvoje.
3. Empiriškai ištirti, kaip mokyklų vadovai suvokia, interpretuoja ir praktiškai įgyvendina švietimo politikos pokyčius.

Tyrimo metodai:

1. Mokslinės literatūros analizės metodas – taikomas analizuojant teorinius švietimo politikos, mokyklos vadovo vaidmens ir pokyčių valdymo aspektus.
2. Dokumentų turinio analizės metodas – taikomas nagrinėjant švietimo politiką reglamentuojančius teisės aktus, strateginius dokumentus ir kitus su tema susijusius šaltinius.
3. Lyginamosios analizės metodas – taikomas lyginant mokslinėje literatūroje ir dokumentuose pateikiamas teorines bei praktines įžvalgas apie švietimo politikos pokyčius ir mokyklos vadovo vaidmenį.
4. Pusiaus struktūruoto interviu metodas – taikomas empirinių duomenų rinkimui, darbe siekiant ištirti, koks mokyklų vadovų vaidmuo švietimo politikos pokyčiuose, kaip juos įgyvendina ir kaip patys vadovai vertina savo vaidmenį įgyvendinimo procese, kokie veiksniai lemia jų veiklos sėkmingumą.
5. Kokybinis turinio (content) analizės metodas – taikomas interviu duomenų analizei, išskiriant pagrindines kategorijas ir subkategorijas, atspindinčias vadovų požiūrį, patirtis, taikomas strategijas bei pokyčių įgyvendinimo veiksmingumą lemiančius veiksnius.

Tyrimo strategija:

1. Lietuvos ir užsienio autorių mokslinės literatūros, straipsnių ir kitų mokslinių šaltinių paieška bei analizė, siekiant atskleisti teorinį mokyklos vadovo vaidmens, pokyčių valdymo ir švietimo politikos įgyvendinimo aspektus.
2. Švietimo politiką reglamentuojančių teisės aktų, strateginių dokumentų ir kitų su tyrimo tema susijusių dokumentų paieška ir analizė.
3. Tyrimo metodologijos pasirinkimas, remiantis darbo tikslu ir uždaviniais. Pasirenkamas kokybinis tyrimas, atsižvelgiant į darbo temą. Empirinių duomenų rinkimui taikomas pusiaus struktūruotas interviu, siekiant giliau atskleisti mokyklų vadovų požiūrį ir patirtis švietimo politikos pokyčių kontekste.
4. Taikoma kriterinė tyrimo dalyvių atranka, pasirenkami bendrojo ugdymo mokyklų vadovai, turintys vadovaujamojo darbo patirties ir tiesiogiai dalyvaujantys įgyvendinant švietimo politikos pokyčius.

5. Tyrimo įgyvendinimas atliekant interviu gyvai arba nuotoliu, naudojantis internetinėmis komunikacijos priemonėmis.
6. Gautų tyrimo duomenų sisteminimas, analizavimas, interpretavimas ir apibendrinimas, taikant kokybinę turinio (content) analizę.
7. Tyrimo rezultatų aptarimas, išvadų ir rekomendacijų pateikimas.

Darbo struktūra:

Darbą sudaro trys dalys. Pirmojoje dalyje analizuojami teoriniai mokyklos vadovo vaidmens aspektai švietimo politikos pokyčių kontekste – aptariama švietimo politikos samprata ir įgyvendinimas, mokyklos vadovo vaidmens samprata, vadovavimas ir lyderystė pokyčių kontekste, pokyčių valdymas ugdymo įstaigoje. Antrojoje darbo dalyje nagrinėjami švietimo politikos pokyčiai Lietuvoje, išskiriant pagrindines kaitos tendencijas ir mokyklos vadovo veiklos bei kompetencijų transformaciją. Trečiojoje darbo dalyje pristatomas empirinis tyrimas: aprašoma tyrimo metodologija ir pateikiama tyrimo rezultatų analizė, kurioje atskleidžiamas mokyklų vadovų požiūris į švietimo politikos pokyčius, jų vaidmens raiška pokyčių įgyvendinimo kontekste, taikomos pokyčių valdymo strategijos bei patirtys, susijusios su iššūkiais, sėkmės veiksniais ir gerosiomis praktikomis. Darbo pabaigoje pateikiama diskusija, išvados, rekomendacijos, literatūra ir šaltiniai, santrauka lietuvių ir anglų kalba.

1. MOKYKLOS VADOVO VAIDMUO ŠVIETIMO POLITIKOS POKYČIUOSE IR JŲ VALDYMAS

1.1. Švietimo politikos samprata

Švietimo politikos samprata dar neturi savo kontūrų, ji nėra vienybė ir turi savo apibrėžtumą. Sąvokos sudėtingumą puikiai gali iliustruoti faktas, jog tiek Lietuvos, tiek užsienio autoriai analizuodami švietimo politiką tam tikru aspektu, pirmiausia išsivardija ir apibrėžia kaip jų darbuose suprantama švietimo politika (Bartaševičius, Targamadzė, 2012). Skirtingų autorių pateikiami švietimo politikos apibrėžimai leidžia geriau suprasti šios sąvokos daugialypiškumą. Vieni autoriai labiau pabrėžia strategijų kūrimą ir įgyvendinimą, kiti – valdžios institucijų sprendimus, švietimo sistemos prioritetus, vertybines nuostatas ar kryptingus veiksmus, kuriais siekiama švietimo sistemos raidos. Šios sampratos pateikiamos 1 lentelėje.

1 lentelė. Švietimo politikos sampratos apibrėžimai

Autorius (-iai), metai	Švietimo politikos samprata	Esminis akcentas
Duoblienė (2011)	Švietimo politika suprantama kaip švietimo strategijų kūrimas ir įgyvendinimas.	Strategijų kūrimas ir įgyvendinimas
Gumuliauskienė (2012)	Švietimo politika – tai esminės nuostatos, išreiškiančios švietimo paskirtį ir prioritetus konkrečiame šalies raidos etape, taip pat principai, kuriais grindžiamos įvairių švietimo sistemos grandžių vystymo strategijos.	Švietimo paskirtis, prioritetai ir principai
Purvanekienė ir Čiužaitė (2010)	Švietimo politika siejama su valdžios institucijų sprendimais ir jų poveikiu visuomenei.	Valdžios sprendimai ir poveikis visuomenei
Želvys ir Būdienė (2003)	Švietimo politika – kryptingų veiksmų visuma, kuria siekiama įgyvendinti strateginius švietimo sistemos ar organizacijos tikslus.	Kryptingi veiksmai ir strateginių tikslų įgyvendinimas
Nainienė (2018)	Švietimo politika apima ne tik priimamus sprendimus, bet ir tai, ko nusprendžiama nedaryti.	Sprendimai ir sąmoningas neveikimas

Bartaševičius ir Targamadžė (2012)	Švietimo politika apibrėžiama kaip valstybinio sektoriaus prerogatyva, apimanti veiksmus, priemones ir teises nuostatas.	Valstybinio sektoriaus vaidmuo, priemonės ir teisinis reguliavimas
Katiliūtė (2006)	Švietimo politika siejama su vertybėmis, nuostatomis ir kryptingais veiksmais, nulemiančiais švietimo sistemos vystymo strategiją.	Vertybės, nuostatos ir švietimo sistemos vystymo kryptis

Sudaryta autorės pagal Duoblienę (2011), Gumuliauskienę (2012), Purvaneckienę ir Čiužaitę (2010), Želvį ir Būdienę (2003), Nainienę (2018), Bartaševičių ir Targamadžę (2012), Katiliūtę (2006).

Švietimo politikos samprata skirtingų autorių darbuose atskleidžiama per kelias tarpusavyje susijusias kryptis. Duoblienė (2011) ir Želvys bei Būdienė (2003) labiau pabrėžia strateginį ir veiklos aspektą – švietimo politika siejama su strategijų kūrimu, kryptingais veiksmais ir strateginių tikslų įgyvendinimu. Gumuliauskienė (2012) ir Katiliūtė (2006) švietimo politiką aiškina plačiau, išryškindamos jos vertybinę pagrindą, švietimo paskirtį, prioritetus, principus ir švietimo sistemos vystymo kryptį. Purvaneckienė ir Čiužaitė (2010), taip pat Bartaševičius ir Targamadžė (2012), daugiau dėmesio skiria valstybės ir valdžios institucijų vaidmeniui, sprendimų priėmimui, jų poveikiui visuomenei bei teisiniui reguliavimui. Nainienės (2018) požiūris papildo šias sampratas, pabrėždamas, kad švietimo politika apima ne tik priimamus sprendimus, bet ir sąmoningą pasirinkimą tam tikrų veiksmų nesiimti.

Apibendrinant skirtingų autorių mintis švietimo politikos sąvoką galima apibrėžti kaip strateginių sprendimų, veiksmų ir priemonių visumą, kurią kuria ir įgyvendina valdžios institucijos, siekdamos formuoti, reguliuoti ir plėtoti švietimo sistemą, remiantis esminėmis nuostatomis, vertybėmis bei principais, kurie nustatomi atsižvelgiant į visuomenės poreikius bei valstybės raidos prioritetus. Toks švietimo politikos apibrėžimas atspindi švietimo politikos sudėtingumą ir daugiaprasmiškumą, pabrėžiama jos svarba tiek valstybinio, tiek visuomeninio gyvenimo kontekste. Šiame darbe švietimo politika suprantama kaip kryptingų valstybės ir kitų švietimo sistemos dalyvių sprendimų, priemonių ir veiksmų visuma, grindžiama vertybėmis, principais ir strateginiais tikslais, kuriais siekiama užtikrinti švietimo sistemos kokybę, prieinamumą, raidą ir atitiktį visuomenės bei valstybės poreikiams. Toks požiūris leidžia švietimo politiką analizuoti ne tik kaip nacionaliniu lygmeniu formuojamą procesą, bet ir kaip mokyklos lygmeniu praktiškai įgyvendinamą veiklą, kurioje ypatingą reikšmę įgyja mokyklos vadovo vaidmuo.

Siekiant geriau suprasti, kaip švietimo politika pereina nuo idėjų ir strateginių nuostatų prie konkrečių sprendimų bei jų įgyvendinimo, svarbu aptarti politikos proceso eigą. Mokslininkai išskiria

penkias politikos proceso pakopas arba sudedamąsias dalis (Želvys, Budienė, Zabulionis, 2003) – tai problemos iškėlimas, politikos formavimas, svarstymas ir sprendimų priėmimas, politikos įgyvendinimas ir politikos įvertinimas.

Kaip ir kitos politikos sritys, švietimo politika yra nuolat evoliucionuojantis procesas, kuris priklauso nuo valstybės strateginių prioritetų, visuomenės poreikių bei tarptautinių tendencijų. Lietuvoje švietimo politikos formavimas grindžiamas centrinės valdžios nutarimais, Lietuvos Respublikos švietimo ir mokslo ministerijos įsakymais, vietos institucijų sprendimais bei kitais teisės aktais. Jos įgyvendinimu rūpinasi ministerija, vietos ir savivaldos institucijos bei švietimo organizacijos, vykdančios administravimo funkcijas (Duoblienė, 2011). Tačiau švietimo politikos formavimo procese dalyvauja ne tik valstybinės institucijos, bet ir socialiniai partneriai, akademinė bendruomenė bei nevyriausybinių organizacijų, kurios įneša savo indėlį formuojant politikos kryptis. Centrinė ir vietos valdžia dažnai susiduria su dilema, kaip tinkamai paskirstyti išteklius, kokius tikslus ir prioritetus iškelti bei kokius politinius sprendimus priimti. Tokie sprendimai turi būti palaikomi visuomenės. Jei valdžia nesprensdžia svarbių visuomenei klausimų, ji greitai praranda visuomenės pasitikėjimą ir paramą. Kai vyriausybė, sudaryta politinių partijų pagrindu, praranda visuomenės palaikymą, ji rizikuoja netekti valdžios per artimiausius rinkimus (Želvys, Budienė, Zabulionis, 2003). Bet kokios srities politikos pokyčiai nuolat sąveikauja su tam tikromis aplinkybėmis ir naujai iškylančiais poreikiais. Švietimo politikos samprata ir apibrėžimai vienaip ar kitaip atspindi viešosios politikos esmę ir yra pritaikyti švietimo sričiai (Bartaševičius, Targamadžė, 2012).

Svarbu pabrėžti, kad švietimo politika yra glaudžiai susijusi su kitose valstybės gyvenimo srityse vykdoma politika, todėl ją būtina vertinti ir plėtoti platesniame politinių, ekonominių, socialinių ir kultūrinių procesų kontekste. Tik tokiu būdu galima užtikrinti jos efektyvumą ir darnų indėlį į visuomenės gerovę (Katiliūtė, 2006). Švietimo politika ir jos įgyvendinimas įvairiose švietimo organizacijose sudaro integralią ir neatsiejamą kompleksinės sistemos dalį, nuolat funkcionuojančią sudėtingoje globalinių ir lokalių socialinių, ekonominių, technologinių, kultūrinių bei politinių procesų sąveikos aplinkoje (Vaidelytė, Misuliūnaitė, 2018). Ši politika yra glaudžiai susijusi su viešuoju sektoriumi, kuris suteikia paslaugas, vadovaudamasis viešuoju interesu, politika arba visuomenės švietimo būklę lemiančiais valdžios institucijų sprendimais (Nainienė, 2018). Politika neretai suprantama kaip valdžios ketinimai, veiklos kursas, sprendimų priėmimo procesas arba kaip dokumentuota valdžios valia, išreiškianti strateginius siekius. Tačiau švietimo politikos esmę sudaro ne tik sprendimų priėmimas ar jų įteisinimas įstatymais, bet ir jų praktinis įgyvendinimas bei rezultatyvumas (Bartaševičius, Targamadžė, 2012). Viešosios politikos turinį apibrėžia valdžios priimami sprendimai, tačiau įstatymo priėmimas ar jo pakeitimas savaime neužtikrina sėkmingo įgyvendinimo. Tam didelę įtaką daro viešojo administravimo sistema, atliekanti pagrindinį politikos

vykdytojo vaidmenį, ir bendruomenę, kurios gyvenimą šie sprendimai tiesiogiai veikia. Norint pasiekti teigiamų rezultatų, būtina užtikrinti veiksmingą sprendimų priėmimo, įgyvendinimo ir reguliavimo aparato sąveiką (Vaidelytė, Misuliūnaitė, 2018).

Švietimo politikos formavimas ir įgyvendinimas sudaro vieningą, tarpusavyje glaudžiai susijusią sistemą. Šie procesai yra sąmoningi, sistemingi ir tikslingai nukreipti, vykstantys specifinių kontekstų, aplinkybių, įtakų, galimybių, reikalavimų ir vertinimų sąlygomis. Švietimo politikos įgyvendinimą reglamentuoja normatyviniai dokumentai, kurie formaliai apibrėžia efektyvaus valdymo pagrindus bei užtikrina galimybes strateginius švietimo tikslus paversti socialiai prasmingais ir kokybiškais rezultatais (Gumuliauskienė, 2014). Taigi, švietimo kokybė dažnai priklauso nuo švietimo politikos įgyvendinimo (Nainienė, 2018).

Švietimo politikos įgyvendinimas pasižymi dideliu kompleksiskumu, kuris kyla iš daugybės šios srities suinteresuotųjų šalių ir interesų grupių dalyvavimo. Švietimo politika neapsiriboja vien valstybiniais sprendimais – tai bendras valstybės institucijų, nevyriausybinių organizacijų ir atskirų individų bendradarbiavimo rezultatas. Kiekvienas politinio proceso dalyvis įgyvendinimui prisideda nevienodai, o kai kurios interesų grupės gali likti pasyvios arba nejauti stiprių įtakų iš įgyvendinamų sprendimų. Reikšmingas švietimo politikos įgyvendinimo aspektas yra „iš apačios“ kylančių iniciatyvų svarba. Tam būtina užtikrinti vidurinėsios ir žemesniosios grandžių švietimo vadovų kompetenciją, kuri lemia politikos nuostatų aiškinimą, propagavimą ir efektyvų pritaikymą (Katiliūtė, 2006). Taip pat, švietimo politikai įtaką daro įvairių lygmenų švietimo vadovai, interesuotos grupės (mokyklos bendruomenės, darbdavių, politikų ir kt) šalies sociokultūrinis kontekstas (Katiliūtė, 2006).

Apibendrinant galima teigti, jog švietimo politika yra strateginių sprendimų, veiksmų ir priemonių visuma, kurią kuria ir įgyvendina valdžios institucijos, siekdamos reguliuoti, formuoti ir plėtoti švietimo sistemą. Ji atspindi ne tik valstybės prioritetus švietimo srityje, bet ir platesnes visuomenines nuostatas, kurios lemia švietimo sistemos raidą bei kryptingumą. Kadangi švietimo politika yra viešosios politikos dalis, jos veiksmingumas priklauso nuo daugelio veiksnių: valdžios institucijų sprendimų kokybės, socialinio konteksto, ekonominių išteklių ir tarptautinės praktikos integracijos. Tik suderinta ir efektyviai įgyvendinama švietimo politika gali užtikrinti ilgalaikį poveikį visuomenei ir valstybės raidai. Švietimo politika yra kompleksinis, daugiapakopis procesas, kurio sėkmė priklauso nuo visų jo etapų – formavimo, svarstymo, įgyvendinimo ir vertinimo – veiksmingumo. Tai nėra statiškas reiškiny, bet nuolat evoliucionuojantis mechanizmas, reaguojantis į besikeičiančius visuomenės, ekonomikos ir kultūros poreikius. Lietuvoje švietimo politiką formuoja centrinė valdžia, tačiau jos įgyvendinime dalyvauja vietos institucijos, nevyriausybinės organizacijos ir įvairūs socialiniai partneriai. Švietimo politikos įgyvendinimas priklauso ne tik nuo strateginių sprendimų kokybės, bet ir

nuo jų pritaikymo realioje praktikoje, kas reikalauja nuoseklaus planavimo, tinkamų išteklių paskirstymo bei ilgalaikės vizijos. Tai reiškia, kad sėkminga švietimo politika turi remtis ne tik teisiniais ir administraciniais sprendimais, bet ir nuolatine analize, visuomenės poreikių vertinimu bei efektyvių grįžamojo ryšio mechanizmų taikymu.

1.2. Mokyklos vadovo vaidmens samprata

Švietimo politikos įgyvendinimas priklauso nuo skirtingų suinteresuotųjų šalių ir interesų grupių dalyvavimo sąveikos, ypatingas dėmesys tenka mokyklos lygmeniui. Būtent mokykloje nacionalinės švietimo politikos nuostatos įgauna konkrečią praktinę formą, todėl svarbu detaliau analizuoti mokyklos vadovo vaidmenį, kaip esminę grandį, jungiančią strateginius sprendimus ir jų įgyvendinimą ugdymo įstaigoje.

Sutinkama, jog mokyklų vadovai atlieka svarbiausią vaidmenį švietimo kaitos procese, nuo jų priklauso kokybiškos ugdymo(si) sąlygos (Virbelė, 2020). Švietimo įstaigos (išskyrus aukštąsias mokyklas) vadovas apibrėžiamas kaip asmuo, kuriam tenka didžiausia valdžia ir atsakomybė mokykloje. Iš jo tikimasi vadybinių kompetencijų, gebėjimo profesionaliai organizuoti veiklą bei sudaryti sąlygas bendruomenės nariams, skatinant juos siekti aukštų pasiekimų (Survutaitė, 2021). Mokyklos vadovo vaidmuo turėtų būti vertinamas per jo veiksmus ir elgesį, atsižvelgiant į tai, kokį poveikį jie daro pavaldiniams. Iš esmės vaidmuo apibrėžia tai, ką žmogus atlieka eidamas tam tikras pareigas (Mečkauskienė, 2009).

Švietimo įstaigų vadovų veikla reglamentuota įstatymais ir kitais instituciniais dokumentais. Lietuvos respublikos Švietimo įstatymas numato, jog švietimo įstaigos vadovas atlieka esminį vaidmenį užtikrinant sklandų ir kokybišką švietimo įstaigos veikimą. Jis ne tik dalyvauja rengiant ir tvirtinant strateginį planą bei metinius veiklos planus, bet ir vadovauja jų įgyvendinimui. Vadovas atsakingas už mokytojų, kitų ugdymo proceso dalyvių ir personalo priėmimą bei atleidimą nustatyta tvarka, taip pat tvirtina jų pareigybių aprašymus. Jis užtikrina skaidrią, demokratišką ir etišką įstaigos valdymo kultūrą, rūpinasi saugia, sveika aplinka, kurioje būtų užkirstas kelias smurtui ir žalingiems įpročiams. Vadovas taip pat atsako už švietimo įstaigos veiklos rezultatus, analizuoja valdymo išteklius, bendradarbiauja su mokyklos taryba sprendžiant aktualius klausimus, pavyzdžiui, dėl mobiliojo ryšio stočių įrengimo teritorijoje. Esant poreikiui, jis gali taikyti drausmines auklėjamojo poveikio priemones ir imtis veiksmų dėl priežiūros priemonių vaikams, pažeidžiantiems elgesio normas. Švietimo įstatyme apibrėžiant švietimo įstaigos vadovo įgaliojimus parodoma, jog vadovas yra ne tik administracinis, bet ir vertybinis įstaigos vadovas (Švietimo įstatymas, 1991).

Mečkauskienė (2009), remdamasi Mintzbergo (1979) įžvalgomis, teigia, jog vadovo vaidmuo susijęs su tam tikrų taisyklių taikymu, kurios būtinos einant konkrečias pareigas. Tyrimai atskleidžia, kad vadovo darbas apima platų veiklų spektrą: nuo ceremonijų ir ritualų iki derybų, mokymo, informacijos rinkimo, analizės bei jos perdavimo darbuotojams. Mokyklos vadovo atliekamus vaidmenis galima išskirti į tris pagrindines kategorijas – asmeninius, informacinius ir sprendimų priėmimo. Nurodyti vaidmenys gali persidengti, nes vadovai savo darbe vienu metu atlieka kelis vaidmenis, priklausomai nuo aplinkybių.

2 Lentelė. Vadovo vaidmenų klasifikacija remiantis Mintzbergu (1979)

Vadovo atliekami vaidmenys	Vaidmens turinys
<i>Asmeniniai vaidmenys</i>	<i>Santykiai su kitais žmonėmis</i>
Vadovas	Formalios organizacijos arba jos padalinio vadovas. Veikla ir pareigos atitinka užimamą padėtį. Vadovas atlieka sociumo pripažintą vaidmenį
Lyderis	Faktinis organizacijos vadovas. Derina organizacijos ir pavaldinių poreikius, motyvuoja ir aktyvina darbuotojus. Atlieka sociumo priskirtą vaidmenį
Jungiančioji grandis	Atlieka organizacijos vidinių ir išorinių horizontalių santykių, informacijos šaltinių tinklo kūrimą ir priežiūrą
<i>Informaciniai vaidmenys</i>	<i>Informacijos rinkimas, skleidimas ir perdavimas</i>
Rinkėjas	Darbo tikslais renka vidinę ir išorinę informaciją (pašto tvarkymas, asmeniniai ryšiai, periodika, specialioji literatūra, seminarai, parodos)
Skelidėjas	Perduoda ir perdirba informaciją (paštas, ataskaitos, pokalbiai, asmeniniai ryšiai).

	Organizacijos viduje prižiūri ar paskirsto informacijos srautus
Atstovas	Perduoda informaciją už organizacijos ribų arba išskirsto pagal planus, politiką, veiksmus (per posėdžius, pašta, pasisakymus, asmeninius ryšius) efektyviai sąveikui su išoriniu pasauliu įgyvendinti
<i>Sprendimų priėmimo vaidmenys</i>	<i>Susiję su sprendimų priėmimu</i>
Iniciatorius	Atlieka aktyvius veiksmus, siūlymus dėl veiklos plėtros, kaitas, tobulinimo, aktyviai dalyvauja priimant sprendimus dėl veiklos keitimo
Problemos šaliniojas	Koreguoja veiksmus, esant įvairiems pažeidimams, ištiktus krizei, susidarius nenumatytoms aplinkybėms
Išteklių skirstytojas	Priima arba patvirtina sprendimus dėl pinigų, žmonių, įrenginių, laiko ir kt. paskirstymo (planų sudarymas, biudžeto vykdymas ir t. t.)
Derybininkas arba tarpininkas	Atstovauja organizacijai derybose. Priima efektyvius sprendimus dėl organizacinių išteklių naudojimo, atsižvelgiant į skirtingus požiūrius

Cituota iš Mečkauskienės (2009) darbo.

Tradicinis mokyklos vadovo vaidmuo nuolat kintantis dėl įgyjamų naujų funkcijų. Vaidmenų transformaciją gali lemti vidiniai ir išoriniai veiksniai. Veiksnius, darančius įtaką vaidmens kaitai taip pat galima suskirstyti į tris kategorijas – šalies, savivaldybės ir pačios mokyklos (Mečkauskienė, 2009). Šalies lygmeniu akcentuojama, kad vadovo veiklą lemia dažnai besikeičiantys teisės aktai ir kitų institucijų nurodymai, o jų gausa dažnai neatneša realių rezultatų. Savivaldybės lygmeniu išryškinamos problemos, susijusios su finansavimu ir infrastruktūra. Mokyklų aplinka dažniausiai tvarkoma iš savivaldybės biudžeto, tačiau lėšų nuolat stinga, todėl vadovams tenka spręsti daugybę ūkinių klausimų. Vyksta mokyklų tinklo pertvarka, sukelianti įtampą mažesnėms mokykloms, didėja konkurencija dėl

mokinių ir mokytojų darbo vietų. Be to, švietime daugėja biurokratijos – vadovai priversti rengti vienodas ataskaitas keliems valdymo subjektams. Mokyklos lygmeniu vadovo veiklą apsunkina vidinės problemos: bendruomenė tikisi greitesnių pastatų atnaujinimų, tačiau lėšų tam trūksta. Didėja socialinė izoliacija, daugėja probleminių šeimų, todėl auga mokinių elgesio iššūkiai. Technologijų integracija kelia papildomų reikalavimų pedagogams, o kintanti šeimos struktūra ir prasta ekonominė padėtis lemia, kad dalis vaikų susiduria su mokymosi sunkumais, praleidžia pamokas, reikia spręsti drausmės bei motyvacijos problemas (Mečkauskienė, 2009). Nors švietimas visada pasižymėjo tikslų daugialypiškumu, tačiau pokyčiai švietime turi įtaką mokyklų vadovų vaidmeniui ir vadovavimo pobūdžiui. Kartu keičiasi ir vadovams keliamų gebėjimų reikalavimai, kurių apimtis plečiama. Dėl decentralizacijos išaugo vadovų atsakomybė, veiklų sritys tampa įvairesnės, o atliekamų funkcijų skaičius gerokai padidėjo. Vadovas privalo gebėti valdyti žmogiškuosius, materialinius ir finansinius išteklius, rengti bei įgyvendinti mokyklos tobulinimo planus, telkti bendruomenę ir kurti partnerystes. Esminės kompetencijų grupės apima tiek bendrąsias – komunikacijos, lyderystės, mokymosi, bendravimo ir bendradarbiavimo įgūdžius, tiek specialiąsias – vadybos, personalo valdymo bei teisinių žinių išmanymą (Virbelė, 2020).

Padguskytės (2020) teigimu švietimo įstaigos vadovas dažnai yra įsivaizduojamas kaip mokyklos administratorius, turintis atlikti tam tikras vadybines funkcijas. Tačiau vien vadybinių gebėjimų nebeužtenka, tikimasi, jog mokyklos vadovas bus lyderis, telkiantis mokyklos bendruomenę ir pavyzdys mokyklos mokiniams. Esminiai švietimo sistemos virsmai skatina ieškoti charizmatinių, transformacinių lyderių, galinčių kryptingai veikti permainų kontekste. Pasak Bagdono (2016) viena iš svarbiausių šiuolaikinio vadovo savybių tampa gebėjimas inicijuoti ir valdyti pokyčius, iš vadovo tikimasi ne vien administratoriaus funkcijų atlikimo, bet ir gebėjimo tapti organizacijos lyderiu, kuris formuoja mokyklos kultūrą ir užtikrina jos veiksmingą darbą konkurencinėje aplinkoje.

Keičiantis tradiciniam mokyklos vadovo vaidmens supratimui vadovas įgyja naujas funkcijas, kurias reikia atlikti. Pasak Navickienės ir Andrijauskaitės (2020), ugdymo įstaigos vadovas pirmiausia vykdo jam priskirtas funkcijas, kadangi vadovavimas dažniausiai siejamas su formalia organizacijos hierarchijos pozicija. Su ja glaudžiai susijusios ne tik pavestos atsakomybės ir užduotys, bet ir sprendimų priėmimo teisės, kurios kyla iš suteiktų įgaliojimų. Bagdonas (2016) apibendrinęs įvairių autorių mintis, išskyrė vadovo veiklos funkcijas į strategines, asmenines, metodines ir socialines. Mokyklos vadovo funkcijos yra daugialypės ir apima skirtingas veiklos sritis, kurios užtikrina visos švietimo organizacijos veiksmingumą. Strateginiu lygmeniu vadovas atsakingas už pokyčių valdymą ir aiškios mokyklos vizijos kūrimą, ilgalaikių kryptų numatymą bei organizacijos ateities planavimą. Asmeninėse funkcijose išryškėja gebėjimas keisti mokyklos kultūrą, stiprinti pasitikėjimą tarp darbuotojų ir kurti instituciją, kurioje kiekvienas jaučiasi reikšminga dalimi. Metodinės funkcijos siejamos su tinkamos

komunikacijos užtikrinimu, informacijos prieinamumu, mokymosi darbo vietoje sąlygų sudarymu bei darbuotojų kompetencijų ugdymu. Socialinės funkcijos apima palankaus psichologinio klimato kūrimą, pagrįstą ne bausmėmis, bet paskatinimais ir bendradarbiavimu, taip pat aktyvų ryšių su tėvais, socialiniais partneriais bei buvusiais bendruomenės nariais palaikymą. Tokiu būdu vadovo funkcijos apima ne tik administracinius sprendimus, bet ir bendruomenės telkimą, kultūros formavimą bei darbuotojų profesinės raidos skatinimą, todėl jos tampa esminiu mokyklos, kaip šiuolaikinės organizacijos, veiklos kokybės pagrindu (Bagdonas, 2016). Naidoo (2019) teigia, kad mokyklos vadovų funkcijos paprastai susitelkia į tris pagrindines sritis. Pirmiausia jie atsakingi už žmogiškųjų, materialinių ir finansinių išteklių valdymą bei jų kontrolę. Lyderio vaidmenyje vadovai formuoja mokyklos viziją, rūpinasi įstaigos augimu ir nuolatiniu tobulėjimu. Administratoriaus funkcijose jie sprendžia kasdienes organizacijos veiklos klausimus, derina valdymo ir vadovavimo uždavinius bei adaptuoja juos prie kintančių sąlygų.



1 pav. Mokyklos vadovo vaidmuo švietimo politikos pokyčiuose. Sudaryta darbo autorės.

Apibendrinant galima teigti, kad šiuolaikinėje švietimo sistemoje mokyklos vadovas atlieka daugiau nei administracines funkcijas ir veikia kintančiomis sąlygomis. Mokyklos vadovo vaidmuo yra kompleksiškas ir daugialypis, apimantis lyderystę, bendruomenės telkimą bei ugdymo kokybės užtikrinimą. Vadovas atsakingas už strateginį planavimą, personalo valdymą, finansinių ir materialinių išteklių panaudojimą, tačiau kartu turi gebėti kurti saugią, įtraukią ir bendradarbiavimu grįstą aplinką. Teorinė analizė rodo, kad mokyklos vadovo veikla pasižymi dinamiškumu ir vaidmenys linkę persidengti – jis vienu metu atlieka įvairius vaidmenis: asmeninius, informacinius ir susijusius su

sprendimų priėmimu. Šiuos vaidmenis lemia tiek išoriniai veiksniai – teisinė bazė, švietimo politika, finansavimo sistemos, tiek vidiniai mokyklos bendruomenės poreikiai bei socialiniai iššūkiai. Todėl vadovo vaidmuo šiandien suvokiamas kaip ugdymo lyderio, gebančio inicijuoti pokyčius, skatinti profesinį personalo augimą ir užtikrinti, kad mokykla veiktų kaip atvira, demokratiška ir šiuolaikinių iššūkių reikalavimus atitinkanti organizacija.

1.3. Mokyklos vadovo lyderystė ir pokyčių valdymas ugdymo įstaigoje

Vadovavimas ir lyderystė šiuolaikinėje švietimo sistemoje tampa kertiniais veiksniais, turinčiais tiesioginę įtaką ne tik ugdymo kokybei, bet ir visos mokyklos bendruomenės mikroklimatui, strateginiams pokyčiams bei pedagoginės veiklos tvarumui. Lietuvos politinių partijų susitarime dėl švietimo politikos 2021-2030 m. akcentuojama, kad švietimo įstaigų vadovai yra viena iš esminių grandžių, lemiančių mokyklos pažangą ir ugdymo sėkmę (Susitarimas dėl Lietuvos švietimo politikos, 2021).

Teoriniu aspektu vadovo veikla organizacijoje apima tris esminius komponentus – vadybą, vadovavimą ir lyderystę (Dimmock, 1999). Vadovavimas siejamas su formaliomis pareigomis, apimančiomis išteklių paskirstymą, tikslų formulavimą ir veiklos koordinavimą. Lyderystė – tai aukštesnio lygmens gebėjimas įkvėpti bendruomenę, burti komandą, telkti ją pokyčiams ne per formalų autoritetą, o per pasitikėjimą, vertybes ir asmenines savybes (Petruškevičius, 2015; Žvirdauskas, 2007). OECD (2008) analizėje pažymima, kad šie komponentai švietimo įstaigose yra neatsiejami – veiksmingas valdymas negali būti pasiektas ignoruojant lyderystės ar vadybos aspektus (Damkuvienė ir kt., 2019).

Nors ilgą laiką vadovavimas ir lyderystė buvo vartojami kaip artimos ar net tapačios sąvokos, šiuolaikinėje švietimo vadybos teorijoje jų reikšmės vis aiškiau atskiriamos. Vadovavimas labiau siejamas su procesais, struktūra ir formalia atsakomybe, o lyderystė – su tarpasmenine įtaka, motyvacija, bendruomenės telkimu ir gebėjimu kurti prasmingą pokyčių situacijose. Skarbalienė (2015) pažymi, kad ši skirtumą sustiprino postmodernizmo paradigma, išryškinusi ne tik formalaus vadovo, bet ir kitų bendruomenės narių lyderystės galimybes. Šilingienė (2011) taip pat pabrėžia, kad lyderystė gali būti suprantama ir kaip organizacinis procesas, ir kaip individuali kompetencija, leidžianti telkti žmones ir skatinti juos siekti bendrų tikslų. Švietimo organizacijose tai ypač svarbu, nes pokyčių įgyvendinimas priklauso ne tik nuo administracinių sprendimų, bet ir nuo bendruomenės pasirengimo, įsitraukimo bei pasitikėjimo vadovu.

Pokyčių kontekste mokyklos vadovo lyderystė įgyja ypatingą reikšmę. Šteinienė ir Stankūnienė (2021) vadovo lyderystę sieja su sąveika su žmonėmis, įtaka, autoritetu ir gebėjimu skatinti kolektyvą

siekti bendrų tikslų. Tai ypač aktualu organizacinių pokyčių metu, kai neužtenka vien administruoti procesus – būtina paaiškinti pokyčių prasmę, sutelkti bendruomenę ir palaikyti jos motyvaciją. Želvys (2003) pažymi, kad švietimo sistemą nuolat veikia visuomenės kaita, globalizacija ir švietimo politikos pokyčiai, todėl mokyklų vadovai turi gebėti ne tik reaguoti į pokyčius, bet ir juos numatyti, planuoti bei aktyviai valdyti. Pasyvus reagavimas į pokyčius gali lemti neigiamas pasekmes mokyklos veiklai, todėl vadovas turi priimti aktyvų lyderio vaidmenį, asmeniškai įsipareigoti pokyčiams ir savo elgesiu rodyti kryptį kitiems bendruomenės nariams (Valackienė, Želnienė, 2018).

Mokyklos vadovo lyderystė pokyčių kontekste pasireiškia ne tik vizijos kūrimu ar bendruomenės telkimu, bet ir gebėjimu sistemingai valdyti patį pokyčių procesą. Nuolat kintanti socialinė, ekonominė, technologinė ir politinė aplinka verčia švietimo organizacijas peržiūrėti savo tikslus, ugdymo turinį, veiklos metodus ir valdymo modelius. Pokyčių valdymas šiame kontekste suprantamas kaip nuoseklus ir kryptingas procesas, kuriuo siekiama kuo sklandžiau pereiti iš esamos situacijos į pageidaujamą būseną, valdant tiek teigiamas, tiek neigiamas permainų pasekmes (Videikienė, Šimanskienė, 2014; Betsurmath, Murthy, 2022).

Pokyčių valdymas reikalauja įvairiapusių žinių, vadybinių ir lyderystės kompetencijų, gebėjimo analizuoti aplinką, numatyti pokyčių poreikį ir pasekmes, taip pat – telkti organizacijos narius bendriems tikslams. Švietimo institucijose šis procesas ypač jautrus, nes pokyčiai tiesiogiai veikia mokinių ugdymo kokybę, mokytojų profesinę tapatybę ir visos bendruomenės gerovę (Prakapienė, Malovikas, 2006; Jašarevič, Kuka, 2016). Organizaciniai pokyčiai apskritai apibrėžiami kaip perėjimas iš vienos veiklos būsenos į kitą, keičiant tikslus, viziją, struktūrą, procesus ar diegiant naujas technologijas ir darbo metodus (Petrauskaitė, Korsakienė, 2020; Burke, 2013). Švietimo institucijoms tai gali reikšti ugdymo turinio atnaujinimą, naujų vertinimo sistemų diegimą, studijų programų pertvarką, skaitmeninių technologijų integraciją ar organizacinės kultūros pokyčius.

Pokyčius lemia išorinės ir vidinės prielaidos. Išorės veiksniai siejami su mokslo ir technologijų pažanga, globalizacijos procesais, tarptautinių organizacijų politika, darbo rinkos struktūros kaita ir visuomenės lūkesčiais švietimui (Išoraitė, 2012). Šie pokyčiai keičia reikalavimus kompetencijoms, ugdymo turiniui ir studijų programoms, todėl švietimo institucijos turi nuolat adaptuoti savo veiklą. Vidiniai veiksniai siejami su organizacijos plėtra, personalo kompetencijų kaita, organizacinės kultūros „atbukimu“ ir poreikiu atnaujinti pasenusius valdymo bei motyvavimo modelius (Išoraitė, 2012). Todėl mokyklos vadovas turi gebėti derinti išorinius švietimo politikos reikalavimus su konkrečios mokyklos galimybėmis, bendruomenės pasirengimu ir turimais ištekliais.

Švietimo institucijos atlieka ypatingą visuomeninę misiją – jos prisideda prie pilietiškos, atsakingos, savarankiškos asmenybės ugdymo ir žinių visuomenės kūrimo (Prakapienė, Malovikas,

2006). Todėl nepakankamai valdomi pokyčiai gali ne tik mažinti organizacijos veiksmingumą, bet ir turėti ilgalaikių neigiamų pasekmių socialiniam teisingumui, skurdo ir atskirties mažinimui, visuomenės atsparumui neigiamiems reiškiniams. Šiame kontekste vis svarbesnis tampa nuolatinės kaitos požiūris, kuris pokyčius traktuoja ne kaip epizodinį reiškinį, o kaip natūralią organizacijos kasdienybės dalį (Tsoukas, Chia, 2002; Beycioglu, Kondakci, 2021). Toks požiūris ypač aktualus mokykloms, kuriose vienu metu įgyvendinamos skirtingos reformos, programų atnaujinimai, projektinės iniciatyvos ir kasdieniai organizaciniai sprendimai.

Mokslinėje literatūroje pokyčiai skirstomi į planuotus ir neplanuotus. Planuoti pokyčiai yra sąmoningai inicijuojami, apgalvoti ir dažniausiai siejami su strateginiais tikslais, nauja politika ar struktūrinėmis inovacijomis (Vanagas, 2007). Tokiais atvejais organizacija gali iš anksto numatyti veiksmų etapus, atsakomybes ir reikalingus išteklius. Neplanuoti pokyčiai dažniau suvokiami kaip grėsmė, nes jie sukelia daugiau streso, konfliktų ir pasipriešinimo, o organizacija neturi pakankamai laiko pasirengti nei psichologiškai, nei struktūriškai (Vanagas, 2007). Švietimo įstaigoms tai ypač aktualu pandemijos, staigių politinių sprendimų ar netikėtų teisinių pokyčių kontekste.

Pokyčių aiškinimui taikomos skirtingos paradigmos: procesų, racionalumo, praktinė, chaoso ir nuolatinio mokymosi paradigma (Zakarevičius, 2003; Išoraitė, 2012). Tradicinės paradigmos grindžiamos nuosekliai planuojamais, etapais įgyvendinamais pokyčiais, kuriuose gana aiškiai atskiriami „pokyčio“ ir „stabilumo“ periodai. Chaoso ir mokymosi paradigmos išryškina situacijas, kai aplinka yra nestabili, sprendimai priimami esant neapibrėžtumui, o organizacijai būtina nuolat mokytis ir adaptuotis. Švietimo sektoriuje vis dažniau akcentuojami pastarieji požiūriai, nes ugdymo institucijos veikia nuolatinės transformacijos sąlygomis (Senge, 1990; Garvin, 1993; Beycioglu, Kondakci, 2021). Klasikinis trijų etapų pokyčių modelis, susijęs su K. Lewino idėjomis, grindžiamas nuostata „atšildymo“, pokyčio įgyvendinimo ir „iššaldymo“ logika. Pirmiausia pripažįstama, kad esami algoritmai nebeatitinka aplinkos sąlygų, tuomet išbandomi ir įgyvendinami nauji sprendimai, galiausiai – naujos praktikos įtvirtinamos kaip norma (Išoraitė, 2012). Švietime tai gali reikšti, pavyzdžiui, perėjimą nuo tradicinių pamokų prie mišraus ar probleminio mokymo ir šių naujovių įtvirtinimą kasdienėje praktikoje.

Besimokančios organizacijos koncepcija pabrėžia, kad šiuolaikinėse organizacijose pokyčiai yra nuolatiniai, o mokymasis, refleksija, eksperimentavimas ir dalijimasis idėjomis tampa kasdienės veiklos dalimi (Senge, 1990; Jones, Hendry, 1994). Švietimo institucijoms tai ypač svarbu, nes jos ne tik pačios turi mokytis, bet ir kurti sąlygas kitų mokymuisi. Strateginių pokyčių penkių veiksmų teorija papildomai išryškina aplinkos analizės, žmoniškųjų išteklių valdymo ir strategijos bei kasdienės veiklos dermės svarbą (Pettigrew, Whipp, 1991). Tai leidžia teigti, kad pokyčių valdymas ugdymo įstaigoje negali būti

suprantamas kaip vien techninių veiksmų seka – tai yra nuolatinis mokyklos gebėjimas prisitaikyti, mokytis ir ieškoti tinkamiausių sprendimų konkrečiame kontekste.

Empiriniai organizacijų tyrimai rodo, kad nemaža dalis pokyčių iniciatyvų nepasiekia numatytų rezultatų, o nesėkmės dažnai susijusios su nepakankamu dėmesiu kliūtims ir pasipriešinimui (Videikienė, Šimanskienė, 2014; Burke, 2013). Pokyčių kliūtys gali būti ekonominės, technologinės, vadybinės ir socialinės-psichologinės (Zakarevičius, 2006). Švietime ekonominės kliūtys dažniausiai siejamos su ribotais finansiniais ištekliais, reikalingais ugdymo turiniui atnaujinti, infrastruktūrai modernizuoti, pedagogų kvalifikacijai kelti ar technologijoms diegti. Technologinės kliūtys atsiranda tada, kai skaitmeniniai sprendimai vystosi greičiau nei mokyklos gebėjimas juos integruoti į ugdymo procesą (Išoraitė, 2012; Masudi, 2024). Vadybinės kliūtys apima pasenusias struktūras, biurokratizuotą sprendimų priėmimą, nelankstumą, prastą komunikaciją ir neadekvačius vadovavimo stilius. Švietimo institucijose dažnai juntama įtampa tarp „iš viršaus“ nuleistų reformų ir realių, klasės lygmens poreikių, o tai didina darbuotojų nusivylimą ir mažina motyvaciją (Fullan, 1998; Beycioglu, Kondakci, 2021).

Pasipriešinimas pokyčiams švietimo organizacijose yra natūrali reakcija, todėl jis neturėtų būti vertinamas vien kaip darbuotojų nenoras keistis. Socialinės ir psichologinės kliūtys laikomos viena svarbiausių pasipriešinimo priežasčių. Pokyčiai dažnai sukelia netikėtumo jausmą, neapibrėžtumą, baimę dėl darbo vietos, statuso ar kompetencijų pakankamumo (Butkus, 1996). Darbuotojai gali jausti inerciją, nenorą atsisakyti nusistovėjusių rutinų, stokoti naujų įgūdžių ir pasitikėjimo savimi, išgyventi emocinį nuovargį. Švietimo institucijose tai ypač akivaizdu, kai keičiami ugdymo turinio reikalavimai, vertinimo sistemos ar pedagogų veiklos vertinimo kriterijai. Pasipriešinimas pokyčiams apibrėžiamas kaip noras palaikyti status quo arba kaip reakcija į pokyčius, pasireiškianti neigiamu požiūriu, pasyviu sabotazu ar net atviru konfliktu (Videikienė, Šimanskienė, 2014; Masudi, 2024). Todėl švietimo lyderiams svarbu valdyti ne tik techninius pokyčių aspektus, bet ir emocines bei psichologines reakcijas. Literatūroje išskiriami įvairūs pasipriešinimo mažinimo būdai: informavimas, mokymas, dalyvavimas, įtraukimas, socialinė parama, derybos ir kitos priemonės (Videikienė, Šimanskienė, 2014; Petrauskaitė, Korsakienė, 2020). Švietimo aplinkoje tinkamiausi laikomi įtraukiantys ir palaikantys metodai: profesinis mokymasis, bendradarbiavimo tinklai, nuolatinis grįžtamasis ryšys ir organizacinė kultūra, kurioje leidžiama mokytis iš klaidų (Masudi, 2024; Beycioglu, Kondakci, 2021).

Sėkmingas pokyčių valdymas glaudžiai susijęs su lyderyste. Tyrimuose pabrėžiama, kad pokyčių rezultatą lemia ne tik pati reforma ar jos turinys, bet ir tai, kaip vadovai geba kurti viziją, palaikyti dialogą, telkti kolektyvą ir skatinti refleksiją (Fullan, 2016; Betsurmuth, Murthy, 2022). Švietimo institucijų vadovai veikia kaip jungtis tarp išorinių reikalavimų ir vidinių organizacijos galimybių (Jašarevič, Kuka, 2016). Šiuolaikinėje literatūroje vis daugiau dėmesio skiriama paskirstytajai

lyderystei, pabrėžiančiai, kad pokyčių įgyvendinimas neturėtų būti vien tik formalaus vadovo atsakomybė. Mokytojai, metodinių grupių vadovai, pagalbos specialistai ir kiti bendruomenės nariai taip pat gali veikti kaip pokyčių lyderiai, inicijuoti naujoves ir dalytis atsakomybe už pokyčių sėkmę (Gronn, 2002; Spillane, 2006; Beycioglu, Kondakci, 2021).

Lyderystės vaidmuo nuolatinės kaitos kontekste atsiskleidžia keliais lygmenimis. Pirma, lyderiai kuria kultūrą, skatinančią pasitikėjimą, bendradarbiavimą, žinių dalijimąsi ir mokymąsi vieniems iš kitų (Kondakci ir kt., 2016; Kim ir kt., 2011). Antra, jie geba pastebėti ir įprasminti mažos apimties inovacijas, integruodami jas į oficialias praktikas ir taip kurdami ilgalaikės kaitos pagrindą (Håkansson ir kt., 2012). Trečia, jie palaiko nuolatinį dialogą su vidinėmis ir išorės suinteresuotosiomis grupėmis, aiškindami pokyčių prasmę ir siekdami bendro supratimo (Lawrence, 2015; Hargreaves ir kt., 2014). Tokia lyderystė ypač svarbi neapibrėžtumo ir krizių laikotarpiais, kai vadovui tenka priimti sprendimus esant informacijos, laiko ar išteklių trūkumui. Šiame kontekste lyderystė reiškia ne „viską žinančio“ vadovo poziciją, bet gebėjimą mokytis, pripažinti neapibrėžtumą, reflektuoti ir kartu su bendruomene ieškoti sprendimų (Betsurmath, Murthy, 2022).

Organizacinė kultūra švietimo institucijose yra vienas svarbiausių veiksnių, lemiančių pokyčių priėmimą ir įgyvendinimą (Pikturnaitė, 2005; Masudi, 2024). Kultūra, kurioje skatinamas atvirumas naujovėms, tarpusavio pagalba, refleksija ir profesinis augimas, sudaro palankesnes sąlygas pokyčiams. Priešingai, baime, formaliu paklusnumu ir nepasitikėjimu grįsta kultūra stiprina pasipriešinimą ir mažina pokyčių prasmingumą. Todėl mokyklos vadovo užduotis yra ne tik administruoti pokyčių veiksmus, bet ir kurti tokią aplinką, kurioje bendruomenė galėtų suprasti pokyčių tikslus, juose dalyvauti ir priimti atsakomybę.

Mokslinėje literatūroje pabrėžiama keletas principais grįstų rekomendacijų švietimo pokyčių valdymui:

- pokyčių prasmės paaiškinimas ir duomenimis grįstas pagrindimas, kodėl dabartinė praktika nebeatitinka siekiamos kokybės arba kaip naujovės pagerins mokinių pasiekimus (Masudi, 2024);
- suinteresuotųjų grupių, ypač mokytojų ir mokinių, įtraukimas į pokyčių projektavimą, siekiant mažinti nežinomybės keliamą nerimą ir didinti atsakomybės pasidalijimą (Fullan, 2016; Petrauskaitė, Korsakienė, 2020);

- pokyčių įgyvendinimas grįstas pilotiniais projektais arba vykstantis etapais, leidžiantis išbandyti naujoves mažesniu mastu, laiku identifikuoti klaidas ir pritaikyti sprendimus platesniam diegimui (Masudi, 2024);
- nuolatinis profesinis pedagogų mokymasis, konsultavimas, kolegialus grįžtamasis ryšys ir dalijimasis gerąja patirtimi, formuojant besimokančios organizacijos bruožus (Senge, 1990; Prakapienė, Malovikas, 2006);
- pokyčių stebėsena ir vertinimas, grindžiamas tiek kiekybiniais, tiek kokybiniais rodikliais, siekiant ne tik patikrinti rezultatus, bet ir nuolat reflektuoti procesą (Pettigrew, Whipp, 1991; Masudi, 2024).

Pokyčių valdymas švietime negali būti suprantamas kaip tiesi, uždara seka. Greičiau tai spiralinis procesas, kuriame vienas etapas tampa kito atspirties tašku, o kartais tenka grįžti į ankstesnę stadiją ir iš naujo peržiūrėti viziją, tikslus ar priemones (Prakapienė, Malovikas, 2006; Fullan, 1998). Tokia logika ypač artima nuolatinės kaitos ir besimokančios organizacijos koncepcijoms. Pokyčių valdymas švietime yra kompleksinis, daugiasluoksnis procesas, kuriame persipina strateginiai, organizaciniai, psichologiniai ir kultūriniai aspektai. Išoriniai ir vidiniai veiksniai verčia švietimo institucijas nuolat peržiūrėti veiklą, o tradiciniai linijiniai pokyčių valdymo modeliai vis dažniau papildomi nuolatinės kaitos ir besimokančios organizacijos idėjomis (Senge, 1990; Beycioglu, Kondakci, 2021). Sėkmingas pokyčių valdymas švietimo institucijose priklauso nuo keleto tarpusavyje susijusių komponentų: aiškos vizijos ir strategijos, atviros komunikacijos ir suinteresuotųjų šalių įtraukimo, lyderystės ir paskirstytos atsakomybės, palankios organizacinės kultūros, profesionalaus pedagogų mokymosi bei nuolatinės pokyčių stebėsenos ir vertinimo (Fullan, 2016; Masudi, 2024; Petrauskaitė, Korsakienė, 2020). Galiausiai, nors nėra vieno universalaus modelio, tinkamo visoms švietimo organizacijoms, bendri metodologiniai principai leidžia teigti, kad pokyčių valdymo sėkmę lemia gebėjimas derinti struktūruotą planavimą su lankstumu, dėmesį technologiniams ir ekonominiams aspektams su jautrumu žmonėms, o trumpalaikius projektus – su ilgalaike, vertybėmis grįsta švietimo vizija. Šis balansas ir sudaro brandžios pokyčių valdymo kultūros švietime pagrindą.

Taigi, mokyklos vadovo lyderystė ir pokyčių valdymas ugdymo įstaigoje yra tarpusavyje glaudžiai susiję procesai. Vadovavimas užtikrina veiklos organizavimą, atsakomybės paskirstymą ir išteklių valdymą, o lyderystė padeda kurti pokyčių prasmę, telkti bendruomenę ir stiprinti jos pasitikėjimą. Pokyčių valdymas mokykloje reikalauja ne tik nuoseklaus planavimo, bet ir lankstumo, gebėjimo reaguoti į naujas aplinkybes, mažinti pasipriešinimą, palaikyti bendruomenės įsitraukimą ir nuolat reflektuoti įgyvendinimo eigą. Mokslinėje literatūroje pažymima, kad sėkmingas pokyčių įgyvendinimas neatsiejamas nuo aiškos vizijos, nuoseklaus planavimo, suinteresuotųjų šalių įtraukimo,

pasipriešinimo valdymo ir nuolatinio profesinio tobulėjimo. Mokykloje pokyčiai retai vyksta linijiniu būdu, dažnai tenka grįžti prie ankstesnių sprendimų, tikslinti veiksmus, reaguoti į naujas aplinkybes (2 pav.) Dėl to mokyklos vadovas turi gebėti derinti planavimą su lankstumu, o strateginius reikalavimus – su realiomis mokyklos bendruomenės galimybėmis. Ši teorinė analizė atskleidžia, kad vienas esminių pokyčių valdymo sėkmės veiksnių yra lyderystė: būtent vadovai kuria organizacinę kultūrą, formuoja



pokyčių viziją, palaiko dialogą su bendruomene ir veikia kaip jungiamoji grandis tarp švietimo politikos sprendimų ir jų įgyvendinimo praktikoje.

2 pav. Švietimo politikos pokyčių įgyvendinimas mokykloje. Sudaryta darbo autorės.

2. ŠVIETIMO POLITIKOS POKYČIAI LIETUVOJE

2.1. Lietuvos švietimo politikos kaitos tendencijos

Lietuvos švietimo politika nuo nepriklausomybės atkūrimo 1990 m. nuosekliai kito, atsižvelgdama į visuomenės demokratizacijos procesus, ekonominės raidos iššūkius ir tarptautinius įsipareigojimus. Švietimo politikos pokyčiai yra nuolatiniai, o jų kryptys atspindi valstybės siekį užtikrinti kokybišką, prieinamą ir šiuolaikinius poreikius atitinkantį ugdymą.

Lietuvai atkūrus nepriklausomybę teko nuo nulio formuoti švietimo politiką. Įžanginį švietimo reformos įgyvendinimo etapą žymi Tautinės mokyklos koncepcija (1988), kurios esminė mintis, tai sudaryti galimybę visoms buvusios Sovietų sąjungos respublikoms savarankiškai apsispręsti dėl švietimo sistemos sąrangos jų teritorijoje. Tautinės mokyklos koncepcijoje, kuri iš esmės atliepė pagrindinius tautinio išsivadavimo judėjimo idealus ir principus – tautinės kultūros puoselėjimą kaip tautos tęstinumo ir stiprybės pagrindą, bei demokratinės, teisinės, atviros pilietinės visuomenės kūrimą, suformuluoti esminiai nacionalumo, demokratijos, humanizmo ir kaitos principai (Prakapas, 2010). Šis dokumentas reiškė pirmąjį švietimo reformos įgyvendinimo Lietuvoje etapą. Nuo 1993m. prasidėjo aktyvus reformų įgyvendinimas. Buvo reorganizuotos švietimo valdymo struktūros, pradėta profesinių ir aukštesniųjų mokyklų pertvarka, inicijuoti pokyčiai aukštojo mokslo sistemoje ir priimti svarbiausi švietimo teisinės bazės dokumentai – LR mokslo ir studijų įstatymas bei LR švietimo įstatymas (Prakapas, 2010).

Laikotarpis iki 1998 metų siejamas su vientisos nacionalinės švietimo sistemos kūrimu, apimančia formalųjį ir neformalųjį ugdymą, bei valstybinių ir nevalstybinių įstaigų tinklo plėtra. 1998-2005 metais vyko reformos rezultatų peržiūra, programų, vadovėlių ir struktūros koregavimas (Prakapas, 2010; ŠMSM, 2000).

2003 metais patvirtinta pirmoji Švietimo strategija 2003-2012 metams, pradėjusi naują etapą Lietuvos švietimo reformoje. Švietimo strategija skelbia tris pagrindinius tikslus: sukurti veiksmingą ir darnią švietimo sistemą, paremtą atsakingu valdymu, tikslingu finansavimu ir racionalių išteklių naudojimu; išplėtoti tęstinę, mokymąsi visą gyvenimą laiduojančią ir prieinamą, socialiai teisingą švietimo sistemą; užtikrinti švietimo kokybę, atitinkančią atviroje pilietinėje visuomenėje ir rinkos ūkyje gyvenančio asmens bei platesnius šiuolaikinės pasaulio bendruomenės poreikius (Valstybinė švietimo strategija 2003–2012, 2003). Šie tikslai tapo kartinėmis gairėmis, kuriomis buvo grindžiami vėlesni švietimo politikos sprendimai, siekiant kryptingai modernizuoti ugdymo turinį, valdymo sistemas, suderinti švietimą su darbo rinkos poreikiais ir sudaryti galimybes mokymuisi visą gyvenimą.

2005-2015 m. Lietuvos švietimo politika išryškino aiškią eurointegracijos kryptį, siekiant suderinti nacionalinę švietimo sistemą su Europos Sąjungos strateginėmis gairėmis ir standartais. Bendra nacionalinė švietimo sistema sparčiai sinchronizuota su ES švietimo politikos prioritetais. Didesnis dėmesys buvo skiriamas švietimo kokybei, įtraukčiai, teisiniam reguliavimui bei ankstyvajam ugdymui, o tai buvo ypač svarbu plėtojant ikimokyklinio ugdymo prieinamumą. Šios kryptys atitiko platesnius Europos tikslus, susijusius su socialinės atskirties mažinimu, mokymosi sąlygų gerinimu ir žmogiškojo kapitalo ugdymu (Želvys, 2018).

Lietuvos švietimo raida toliau buvo planuojama strategiškai, įtraukiant švietimo bendruomenę ir telkiant pastangas reikšmingiems pokyčiams, atitinkantiems visuomenės lūkesčius, valstybės poreikius ir globalias švietimo tendencijas, vadovaujantis Valstybine švietimo 2013-2022 m. strategija. Ši strategija siejama su nacionaliniu dokumentu – Lietuvos pažangos strategija „Lietuva 2030“, kurio vizijoje akcentuojamas sumanus, t. y. iniciatyvus, solidarus ir besimokantis visuomenės modelis. Strategijoje švietimui keliama pamatinė užduotis – suburti švietimo dalyvius ir visus šalies gyventojus kryptingam, nuolatiniam mokymuisi, kurio rezultatas būtų asmens ir valstybės pažanga bei socialiai teisingų galimybių užtikrinimas. Strategijoje formuluojamas pagrindinis švietimo pažangos siekis sukurti tvarią švietimo sistemą, kuri būtų ilgalaikis pagrindas valstybės gerovei, o ugdymo procesas padėtų formuoti kūrybingai, atsakingai ir savarankiškai asmenybei, gebančiai įsitraukti į Lietuvos ir pasaulio raidą. Šis strateginis tikslas detalizuojamas keturiais prioritetais – mokytojo profesionalumas, mokyklų kokybės kultūra, švietimo įtraukumas, mokymasis visą gyvenimą ir įgalinimas veiklai (Valstybine švietimo 2013–2022 m. strategija, 2013).

2015-2021 m. Lietuvos švietimo politika ženkliai orientavosi į skaitmeninę transformaciją, siekiant stiprinti mokytojų ir mokinių technologinius gebėjimus bei kurti tvarią skaitmeninę ugdymo aplinką. Viena svarbiausių kryptių tapo mokytojų informacinių technologijų kompetencijų ugdymas, didėjo siūlomų kvalifikacijos tobulinimo programų spektras, formuota ilgalaikė skaitmeninio ugdymo vizija, tačiau šių kompetencijų taikymas kasdienėje praktikoje išliko iššūkis. COVID-19 pandemija 2020-2021 metais turėjo didelę įtaką ugdymo procesui – ji akcelravo nuotolinio mokymo plėtrą, paskatino aktyvesnį technologijų naudojimą ir atskleidė Lietuvos pasirengimą pereiti prie virtualios mokymo aplinkos. Nors atsakas buvo palyginti efektyvus, išryškėjo būtinybė tolygiai taikyti EdTech sprendimus ir ilgalaikėje perspektyvoje įtvirtinti tvarius skaitmeninio ugdymo modelius (Lietuva. Švietimas šalyje ir regionuose, 2021, NŠA)

Remiantis Lietuvos Respublikos švietimo, mokslo ir sporto ministro įsakymu, kuriuo 2022 m. buvo patvirtintos atnaujintos priešmokyklinio, pradinio, pagrindinio ir vidurinio ugdymo bendrosios programos, nuo 2023 mokslo metų prasidėjo jų laipsniškas diegimas šalies mokyklose (LR ŠMSM,

2022). Pagal numatytą įgyvendinimo tvarką ugdymas pradėtas atnaujintu turiniu pirmiausia nelyginėse klasėse, o kai kurių dalykų – pavyzdžiui, fizikos ir chemijos – atnaujinimas lyginėse klasėse taikomas išimties tvarka. 2022 m. rudenį pradėtos taikyti atnaujintos priešmokyklinio ugdymo programos, taip pat atnaujintas tautinių mažumų, ypač lenkų, kalbinio ugdymo turinys, sudaręs sąlygas geriau atliepti tautinėms bendruomenėms aktualius kultūrinius ir lingvistinius poreikius. 2023 m. rugsėjį atnaujintas turinys pradėtas taikyti 1, 3, 5, 7 ir 9 klasėse bei III gimnazijos klasėje, o likusios klasės buvo įtrauktos 2024-2025 mokslo metais, taip nuosekliai užtikrinant sisteminių perėjimą prie naujų ugdymo gairių (LR ŠMSM, 2022). Kartu su naujomis ugdymo programomis buvo įdiegti ir papildomi pokyčiai, tarp jų buvo vienuoliktokams skirti tarpiniai pasiekimų vertinimai, siekiant nuoseklesnio pasirengimo brandos egzaminams (LR ŠMSM, 2023). Atnaujintos bendrosios programos grindžiamos kompetencijų ugdymo modeliu, orientuotu tiek į tradicinių, tiek į šiuolaikinių XXI a. gebėjimų plėtrą, įskaitant kritinį mąstymą, kūrybiškumą, socialines ir emocines kompetencijas bei skaitmeninį raštingumą. Siekiant didesnio ugdymo lankstumo, mokytojams suteikta galimybė savarankiškai formuoti iki 30 % ugdymo turinio, tai leidžia integruoti tarpdisciplinines temas, skatinti pedagogų kūrybiškumą ir individualizuoti ugdymo procesą. Taip pat įtvirtinti įvairūs mokinių pažangos ir individualios pažangos stebėjimo instrumentai: diagnostikos priemonės, vertinimo gairės, projektinio mokymo metodai ir kūrybiškumo skatinimo būdai (LR ŠMSM, 2022).

Pastaraisiais metais ryškėja dar viena tendencija – įtraukiojo ugdymo plėtra. Lietuvos Respublikos švietimo įstatyme dar 1991 metais nustatyta, jog mokiniai, turintys specialųjų ugdymosi poreikių, gali mokytis bendrojo lavinimo mokyklų bendrose klasėse. 2020 metais priimti Švietimo įstatymo pakeitimai numatė, kad bendrojo ugdymo mokyklos neturės pagrindo atsisakyti priimti mokytis mokinius dėl specialiųjų ugdymosi poreikių. Įtrauktis švietime apima įvairiausių poreikių turinčius vaikus, tai gali būti įgimti ar įgyti sutrikimai ar negalios, kalbiniai iššūkiai, atskirtis dėl socialinės ekonominės šeimos padėties ar kiti nepalankūs aplinkos veiksniai, vaikai turintys didelį mokymosi gabumus. Įtrauktis švietime matomas kaip sistemingo persitvarkymo procesas, apimantis švietimo turinio, metodinių priemonių, požiūrio, ugdymo organizavimo ir strategijų keitimą, jog būtų suteikta lygiavertė mokymosi patirtis ir aplinka (LR ŠMSM, 2022). Vadovaujantis Lietuvos Respublikos švietimo įstatymo nuostatomis (2020), nuo 2024 m. rugsėjo 1 d. bendrojo ugdymo mokyklos įpareigojamos priimti įvairių gebėjimų ir poreikių mokinius, taip stiprinant lygių galimybių principą ir socialinę sanglaudą.

Lietuvos švietimo politikos kaita pasižymi nuosekliu judėjimu nuo centralizuotos ir ideologizuotos sistemos link modernios, į mokinio poreikius orientuotos švietimo aplinkos. Svarbiausios tendencijos rodo pastangas stiprinti švietimo kokybę, užtikrinti socialinį teisingumą ir sudaryti lygias galimybes visiems besimokantiems (NŠA, 2011). Esminė kryptis – perėjimas prie kompetencijų

ugdymo, įtraukiant ne tik tradicines žinias, bet ir kritinio mąstymo, kūrybiškumo, socialinės-emocinės bei skaitmenines kompetencijas (Ugdymo plėtotės centras, 2012). Vis labiau vertinama mokymosi visą gyvenimą kultūra, siekiant, kad kiekvienas asmuo turėtų galimybių nuolat tobulėti ir prisitaikyti prie kintančios darbo rinkos. Stiprėjanti įtraukties politika siekia, kad skirtingų gebėjimų ir poreikių vaikai galėtų mokytis kartu bendrojo ugdymo įstaigose, o jiems būtų užtikrinama reikalinga pagalba. Mokytojo profesijos prestižas ir kompetencijų plėtra taip pat išlieka vienu pagrindinių švietimo politikos prioritetų, didėjant dėmesiui pedagogų kvalifikacijai, profesiniam augimui ir kūrybiškam ugdymo turinio taikymui. (NŠA, 2023).

Lietuvos švietimo politikos raida po nepriklausomybės atkūrimo rodo nuoseklų perėjimą nuo sistemos atkūrimo ir teisinės bazės kūrimo prie kokybės, įtraukties, kompetencijų ugdymo ir skaitmenizacijos stiprinimo. Pirmuoju laikotarpiu daugiausia dėmesio skirta nacionalinės švietimo sistemos pagrindams, vėliau – švietimo valdymo, ugdymo turinio, kokybės užtikrinimo ir mokymosi visą gyvenimą principų įtvirtinimui. Pastaraisiais metais ypač išryškėjo atnaujinto ugdymo turinio, įtraukiojo ugdymo, skaitmeninių sprendimų ir mokinių pažangos stebėsenos reikšmė. Šios kaitos tendencijos tiesiogiai veikia mokyklų veiklą. Nacionaliniai tikslai – ugdymo kokybės gerinimas, mokinio poreikių atliepimas, socialinio teisingumo stiprinimas ir švietimo modernizavimas – mokyklos lygmeniu tampa konkrečiomis užduotimis vadovui ir bendruomenei. Todėl Lietuvos švietimo politikos pokyčiai keičia ne tik ugdymo turinį ar mokytojų darbą, bet ir mokyklos vadovo atsakomybės ribas. Vadovas turi gebėti suprasti šių pokyčių kryptį, organizuoti jų įgyvendinimą ir kartu užtikrinti, kad reformos būtų pritaikytos konkrečios mokyklos kontekstui.

2.2. Mokyklos vadovo veiklos ir kompetencijų transformacija Lietuvoje

Lietuvos švietimo politikos kaitos tendencijos rodo sisteminių persiorientavimą į kokybę ir rezultatais grįstos, į mokinio poreikius orientuotą švietimo sistemą. Tokie pokyčiai neišvengiamai transformuoja ne tik ugdymo turinį ar mokytojo veiklą, bet ir mokyklos vadovo funkcijas (3 pav.) bei atsakomybės ribas. Plečiantis mokyklų autonomijai, stiprėjant kompetencijų ugdymui, įtraukties skatinimui, vadovui tenka ne tik užtikrinti teisės aktų įgyvendinimą, bet ir tapti strateginiu pokyčių organizatoriumi, bendruomenės telkėju ir pokyčių įgyvendinimo kokybės garantu, todėl tikslinga detaliau analizuoti, kaip kartu su Lietuvos švietimo politikos pokyčiais keitėsi ir mokyklos vadovo veiklos turinys ir kompetencijų spektras.

Kaip jau analizuota anksčiau, mokyklos vadovas nebėra tik administratorius, jo vaidmuo yra kompleksiškas ir daugialypis, apimantis ne tik administracinių funkcijų vykdymą, bet ir lyderystę, bendruomenės telkimą bei ugdymo kokybės užtikrinimą. Kintantis vadovo vaidmuo daro tiesioginę įtaką jo gebėjimams – plečiasi ir didėja reikalaujamos kompetencijos. Pastebimas ir augantis švietimo įstaigų

vadovų atsakomybės mastas (Survutaitė 2021). Kompetencija suprantama kaip gebėjimas realiose situacijose taikyti esminius tam tikros srities principus ir metodus. Mokyklos vadovo kompetencijos atsiskleidžia per jo profesines žinias, įgūdžius ir gebėjimus vykdyti mokyklai priskirtas funkcijas. Šiuolaikinėje švietimo sistemoje vadovui būtina būti pasirengusiam veikti svarbiausiose vadybos srityse: nuo ugdymo proceso organizavimo ir švietimo politikos įgyvendinimo iki strateginio planavimo bei žmogiškųjų, materialinių ir finansinių išteklių valdymo (Virbalė, 2022). Švietimo įstaigų vadovų kompetencija tiesiogiai susijusi su jų vadovaujamų mokyklų rezultatais. Vadovų turimos žinios, gebėjimai ir požiūris leidžia jiems priimti pagrįstus sprendimus, pelnyti pagarbą ir būti profesionalumo pavyzdžiu kolektyvui. Būtent vadovo kompetentingumas yra vienas iš esminių veiksnių, darančių įtaką mokyklos veiklos kokybei, pokyčių įgyvendinimo sėkmei ir visos įstaigos efektyvumui (Liukinevičienė, Antanavičienė, 2018). Mokyklos vadovas turi valdyti organizaciją, kurios veikla išskirtinė – ji nuolat susijusi su naujomis žiniomis, atradimais ir jų taikymu ugdymo procese. Dirbant su jaunomis asmenybėmis, siekiant ugdyti lyderystę ir skatinti bendrą atsakomybę, būtinas asmeninis pavyzdys bei visos bendruomenės įtraukimas į sprendimų priėmimą. Nuolat kintantis ugdymo turinys kelia didesnius reikalavimus vadovo vadybinėms ir lyderystės kompetencijoms. Tyrėjai pabrėžia, kad pokyčiai ir lyderystė yra glaudžiai susiję – pokyčiai iškelia lyderystės būtinybę, o lyderis yra tas, kuris pradeda pokyčius (Indrašienė, Merfeldaitė, 2010), suburia mokyklos bendruomenę (mokytojus, tėvus, mokinius, socialinius partnerius) jų įgyvendinimui (Dambrauskienė, Liukinevičienė, 2017), prisiima atsakomybę už palankios aplinkos kaitą, kūrimą, besimokančios organizacijos puoselėjimą ir mokinių pasiekimų gerinimą (Bakonis, Bilotienė, 2015). Lyderystė – tai nuolat besikeičiantis ir tobulėjantis gebėjimų rinkinys. Kadangi aplinka ir veiklos iššūkiai nuolat kinta, keičiasi ir reikalavimai lyderio kompetencijoms. Dėl to vien tik sėkminga vadovo atranka dar negarantuoja, kad jis ilgainiui gebės palaikyti ir skatinti pokyčius – tam reikalingas nuolatinis kompetencijų vystymas ir prisitaikymas prie besikeičiančių sąlygų (Dambrauskienė, Liukinevičienė, 2017). Europos Sąjungos Tarybos išvadose (2014) nurodoma, kad mokyklos kompetentingų švietimo įstaigų vadovų lyderių svarba. Jie turi įgyti ir reguliariai ugdyti būtinas kompetencijas, kurios padės jiems naudotis naujais valdymo metodais, skatinančiais novatorišką mokymą(si) ir veiksmingą valdymą. Siekiant pažangos būtina periodiškai įvertinti, ar mokyklų vadovai atitinka jiems keliamas kompetencijas.



3 pav. Mokyklos vadovo veiklos transformacija Lietuvoje. Sudaryta darbo autorės.

Lietuvoje mokyklų vadovų kompetencijų vertinimo sistema vystėsi nuosekliai, atliepiant švietimo reformų etapus ir valstybės strateginius tikslus. Pradinis laikotarpis (1990–1997 m.) pasižymėjo ugdymo sistemos pertvarkymu, kai buvo įtvirtintas pirmasis Lietuvos Respublikos švietimo įstatymas (1991), tačiau detalių vadovų kompetencijų vertinimo nuostatų tuo metu dar nebuvo suformuota. 1998–2002 m. laikotarpis Lietuvos švietimo politikoje buvo reikšmingas dėl esminių vadybos ir administravimo pokyčių, tiesiogiai susijusių su mokyklų vadovų kompetencijų vertinimu bei reguliavimu. Šiuo metu buvo pradėtas vadovų atestacijos procesas (1998), kuris tapo vienu iš pagrindinių instrumentų siekiant užtikrinti vadovų profesinį tinkamumą ir veiklos kokybę. Atestacija leido ne tik įvertinti turimą vadovų kvalifikaciją, bet ir suteikė galimybę nustatyti tobulintinas sritis bei skatinti nuolatinį profesinį tobulėjimą. Tuo pačiu laikotarpiu įvesta švietimo monitoringo sistema (1999) sudarė sąlygas sistemingai stebėti ir analizuoti ugdymo proceso, mokyklų veiklos bei vadovų darbo rezultatus nacionaliniu mastu. Ši sistema buvo svarbi siekiant objektyvumo ir skaidrumo vertinant vadovų veiklą, nes pirmą kartą buvo sukurta galimybė gauti standartizuotus duomenis apie mokyklų būklę, jų pažangą bei veiklos kokybę. Be to, nacionaliniu lygmeniu buvo nustatyti konkretūs valstybės ir savivaldybių švietimo įstaigų vadovų kvalifikaciniai reikalavimai (1998, 1999 su priedu, 2001), reglamentuota jų skyrimo ir atleidimo tvarka. Tai reiškė, kad vadovo pareigoms užimti tapo būtina atitikti aiškiai apibrėžtus profesinius standartus, susijusius su išsilavinimu, vadybinėmis

kompetencijomis, patirtimi bei asmeninėmis lyderystės savybėmis. Tokia tvarka užtikrino skaidresnį vadovų atrankos procesą ir sudarė prielaidas didesnei atsakomybei bei atskaitomybei.

2003-2012 m. laikotarpis Lietuvos švietimo sistemoje žymi svarbų kokybinį posūkį, kai pagrindinis dėmesys buvo skiriamas strateginiam švietimo valdymui ir visapusiškai kokybės užtikrinimo sistemų plėtrai. Šiuo laikotarpiu buvo siekiama pereiti nuo centralizuoto valdymo prie veiklos planavimo, grįsto aiškiais rezultatais, duomenimis ir atsakomybe. Šios krypties įgyvendinimui buvo sukurta ir įdiegta Švietimo valdymo informacinė sistema, kurios paskirtis – kaupti, analizuoti ir sisteminti informaciją apie švietimo įstaigų veiklą, padedant priimti duomenimis grįstus vadybinius sprendimus. Tuo pačiu metu pradėta taikyti išorinio mokyklų veiklos vertinimo praktika, kurios tikslas buvo ne tik nustatyti esamą mokyklos būklę, bet ir padėti identifikuoti tobulintinas sritis bei skatinti kokybinę pažangą. Tai ženklinio pereinamąjį etapą nuo formalios kontrolės prie vertinimo kaip pagalbos ir ugdymo kokybės gerinimo priemonės. Esminis šio laikotarpio pokytis buvo detalių norminių dokumentų, apibrėžiančių mokyklų vadovų kompetencijas, rengimas (Pečiuliauskienė, 2009). 2005 metais buvo parengtas visų tipų mokyklų vadovų kvalifikacinių reikalavimų aprašas (2005), kuriame pirmą kartą sistemiškai įtvirtinta, kokie profesiniai, vadybiniai ir asmeniniai gebėjimai reikalingi vadovui efektyviai eiti pareigas. Tuo pačiu metu atnaujinti ir vadovų atestacijos nuostatai (2005), siekiant didesnio skaidrumo, objektyvumo bei vieningos praktikos visose savivaldybėse. Dar vienas reikšmingas žingsnis buvo žengtas 2007 metais patvirtinus Mokyklos vadovo kompetencijų aprašą (2007), kuriame kompetencijos susistemintos į atskiras sritis – strateginį valdymą, ugdymo proceso lyderystę, bendruomenės telkimą, asmeninį tobulėjimą ir kt. Šis dokumentas tapo kertiniu įrankiu vertinant vadovų profesinį pasirengimą ir veiklos kokybę, taip pat tarnavo kaip orientyras vadovų kvalifikacijos tobulinimui.

2013-2022 m. laikotarpis Lietuvos švietimo politikoje išsiskyrė siekiu kurti pažangią, į asmenybės ugdymą orientuotą švietimo sistemą, grįstą Valstybine švietimo 2013-2022 metų strategija (2013). Ši strategija išklė esminius principus, formavusius švietimo turinio ir valdymo kryptis: ugdymo personalizavimą, kūrybiškumo ir pilietiškumo skatinimą, mokymosi visą gyvenimą ir švietimo įtrauktį. Šios nuostatos neišvengiamai pakeitė ir lūkesčius mokyklų vadovams – jie turėjo ne tik užtikrinti efektyvų institucijų valdymą, bet ir tapti pokyčių lyderiais, gebančiais telkti bendruomenę naujiems iššūkiams. Šiuo laikotarpiu mokyklų vadovų kompetencijų vertinimo pagrindu išliko 2011 metais patvirtintas valstybinių ir savivaldybių švietimo įstaigų vadovų kvalifikacinių reikalavimų aprašas (ŠMM, 2011). Tačiau, reaguojant į švietimo sistemos dinamiką, šis dokumentas buvo nuosekliai atnaujinamas – 2015, 2016, 2017 ir 2018 metais, kiekvieną kartą išplečiant ar patikslinant tam tikras kompetencijų sritis. Atnaujinimuose vis daugiau dėmesio skirta ne tik tradiciniams vadybos gebėjimams,

bet ir šiuolaikinei lyderystei būdingoms savybėms – inovatyvumui, komunikaciniams gebėjimams, gebėjimui kurti mokymuisi palankią aplinką, telkti įvairius suinteresuotuosius dalyvius bendram tikslui. Pavyzdžiui, 2015 metų atnaujinimas sustiprino lyderystės ir ugdymo proceso valdymo aspektus, o sekančiais metais (2016–2018 m.) pakeitimai papildomai akcentavo strateginio planavimo, pokyčių inicijavimo bei atsakomybės už mokinių pasiekimus kompetencijas.

Nuo 2018 metų kvalifikacinių reikalavimų aprašo pakeitimai įgavo struktūriškai nuoseklesnį ir sistemiškesnį pobūdį. 2018 m. spalio 30 d. įsakymu Nr. V-861 (ŠMM, 2018) patikslinta vadovų kompetencijų samprata pabrėžta, kad šios kompetencijos turi būti grindžiamos vertybinėmis nuostatomis – pagarba asmens orumui, tikėjimu žmogaus galimybėmis ir mokymusi visą gyvenimą. Be to, įtvirtinta penkių raiškos lygių sistema (nuo labai silpno iki labai aukšto), kuri leido objektyviau vertinti kandidato pasirengimą vadovauti ugdymo įstaigai. 2019 metais (ŠMSM, 2019) kvalifikaciniai reikalavimai buvo papildyti naujais punktais, susijusiais su švietimo pagalbos įstaigų vadovais, akcentuojant specifinių funkcijų išmanymą ir atitinkamą patirtį. 2020 metais (ŠMSM, 2020a; 2020b) išplėtos kompetencijų vertinimo procedūros: detaliau reglamentuota vadovavimo ugdymui ir mokymuisi kompetencijos vertinimo eiga, nustatyta, kad šią kompetenciją privalo vertinti specialistai, turintys pedagogo kvalifikaciją ir reikšmingą vadovavimo ar švietimo administravimo patirtį. Pandeminis laikotarpis (2020-2021) paskatino vertinimo proceso adaptaciją: atsirado nuotolinio vertinimo, dokumentų pateikimo ir net vadovo veiklos stebėsenos per atstumą galimybės (ŠMSM, 2020b). Tai rodo, kad sistema tapo lankstesnė ir technologiškai pažangesnė.

Svarbus kokybinis pokytis įvyko 2022 metais, kai kompetencijų vertinimas buvo dar labiau formalizuotas: įvesta balų sistema (1–5 balai), kurioje kiekvienas lygis atitinka aiškiai apibrėžtą žinių, nuostatų ir gebėjimų visumą (ŠMSM, 2022). Taip pat įtvirtinta, kad kompetencijų vertinimo galiojimo laikas siekia 7 metus, o sėkmingai konkursą laimėjusiems vadovams – visą jų kadenciją ir dar papildomus 7 metus po pareigų pabaigos (ŠMSM, 2022).

2024 m. balandžio 9 d. Švietimo, mokslo ir sporto ministro įsakymu Nr. V-393 patvirtinta nauja valstybinių ir savivaldybių švietimo įstaigų vadovų kvalifikacinių reikalavimų aprašo redakcija žymi reikšmingą kokybinį pokytį vadovų vertinimo politikoje (ŠMM, 2024). Ši redakcija įsigaliojo 2024 m. rugsėjo 1 d. ir tapo centriniu dokumentu, kuriuo remiantis organizuojamas vadovų kompetencijų vertinimas, kandidatų atranka bei vadovavimo veiklos kokybės užtikrinimas. Naujoji redakcija išsiskiria tuo, kad joje dar labiau sisteminti kvalifikaciniai reikalavimai, aiškiai atskiriant bazinius ir papildomus kriterijus; detalizuoti kompetencijų aprašai, apimantys ne tik žinių ir gebėjimų, bet ir nuostatų bei vertybių dimensijas; nustatyti aiškūs vertinimo principai – įvardytas kompetencijų lygio įvertinimo būdas, taikomi metodai ir dokumentiniai įrodymai; įtvirtintos naujos pereinamojo laikotarpio nuostatos,

kuriomis siekta užtikrinti sklandų perėjimą nuo ankstesnės redakcijos prie atnaujintos sistemos (ŠMM, 2024).

Vienas esminių šios redakcijos akcentų, tai aiški kompetencijų grupių struktūra, kuri apima strateginį valdymą ir pokyčių inicijavimą; vadovavimą ugdymui ir mokymuisi, žmonėms ir komandai; asmeninį veiksmingumą; mokėjimą mokytis (ŠMM, 2024).

Kiekvienai kompetencijų grupei pateikti detalūs vertinimo kriterijai, leidžiantys objektyviau identifikuoti vadovo pasirengimo lygį. Kompetencijų lygiai išlieka penki (nuo labai silpno iki labai aukšto), tačiau aprašymuose daugiau dėmesio skiriama elgesio raiškai realiose situacijose, o ne vien teorinių žinių išmanymui (ŠMM, 2024). Taip pabrėžiamas praktinio vadovavimo gebėjimų taikymas ugdymo institucijų kontekste. Svarbus šios redakcijos aspektas – diferencijuoti taikymo kriterijai. Naujosios nuostatos taikomos tik tiems kandidatams, kurie nuo 2024 m. rugsėjo 1 d. teikia paraiškas dalyvauti konkurse į vadovo pareigas. Tuo tarpu asmenims, kurie konkursuose dalyvavo arba buvo paskirti anksčiau, taikomi iki šiol galioję reikalavimai (išskyrus nuostatą dėl magistro kvalifikacinio laipsnio – jis lieka privalomas visais atvejais) (ŠMM, 2024). Toks sprendimas įtvirtina pereinamojo laikotarpio principą, mažinant riziką dėl teisinio neapibrėžtumo ar staigaus perėjimo prie naujų standartų. Be to, naujoji redakcija įtvirtina griežtesnius dokumentų pagrindimo ir savianalizės reikalavimus: kandidatai privalo ne tik pateikti struktūruotą gyvenimo aprašymą bei motyvacinį laišką, bet ir įsivertinimo aprašą, kuriame pagrindžiami turimi gebėjimai pagal atskiras kompetencijų sritis. Tai stiprina kandidato pasirengimo refleksiją bei skatina savivaldų mokymąsi (ŠMM, 2024).

Apibendrinant galima teigti, kad Lietuvos švietimo politikos kaita keičia mokyklos vadovo veiklos turinį, o kartu plečiasi ir mokyklų vadovų kompetencijų reikalavimai. Šiandienos mokyklos vadovas turi ne tik išmanyti vadybinius ir teisinius klausimus, bet ir gebėti vadovauti žmonėms, inicijuoti pokyčius, palaikyti bendradarbiavimą, priimti duomenimis grįstus sprendimus ir nuolat mokytis. Pradėjus nuo bendrų kvalifikacinių reikalavimų 1990-2000 m. laikotarpiu, sistema perėjo prie detalaus kompetencijų vertinimo modelio su aiškiais kriterijais, lygiais ir metodais. 2018-2024 m. vykę pokyčiai ženklino perėjimą prie vertybėmis grįsto, objektyviai vertinamo, kontekstualaus ir skaitmenizuoto vertinimo modelio. Naujausia 2024 m. įsigaliojusi redakcija (ŠMSM, 2024) dar labiau išgrynino kompetencijų struktūrą, sustiprino refleksijos bei įsivertinimo aspektus, ir įtvirtino aukštesnius kokybės bei skaidrumo standartus vadovų atrankoje. Mokyklos vadovas turi veikti kaip strateginis sprendimų priėmėjas, pokyčių organizatorius, bendruomenės telkėjas ir ugdymo kokybės užtikrintojas. Vadovo kompetentingumas yra ne tik individualus bruožas, bet ir strateginis veiksnys, lemiantis visos švietimo sistemos pažangą.

3. EMPIRINIS TYRIMAS

3.1. Tyrimo metodologija

Šiame tyrime analizuojamas mokyklos vadovo vaidmuo švietimo politikos pokyčių kontekste. Teorinėje darbo dalyje atskleista, kad švietimo politika yra daugiapakopis ir nuolat kintantis procesas, kuriame persipina strateginiai valstybės sprendimai, socialinio ir ekonominio konteksto įtaka bei įvairių suinteresuotų grupių interesai (Bartaševičius, Targamadzė, 2012; Katiliūtė, 2006; Vaidelytė, Misuliūnaitė, 2018). Švietimo politikoje išskiriamos problemos identifikavimo, politikos formavimo, sprendimų priėmimo, įgyvendinimo ir vertinimo pakopos rodo, kad be aiškaus grįžtamojo ryšio iš ugdymo įstaigų ir jų vadovų sudėtinga užtikrinti politikos tęstinumą ir veiksmingumą (Želvys, Būdienė, Zabulionis, 2003). Lietuvos švietimo politikos kaitos teorinė analizė parodė, kad nuo nepriklausomybės atkūrimo iki šių dienų nuosekliai pereinama nuo centralizuotos ir ideologizuotos sistemos prie į mokinio poreikius, kompetencijų ugdymą, įtrauktį ir skaitmeninę transformaciją orientuotos švietimo sistemos. Šį procesą žymi esminiai strateginiai dokumentai, švietimo reformos, ugdymo turinio atnaujinimas, įtraukiojo ugdymo plėtra, mokymosi visą gyvenimą nuostatų stiprinimas, didėjanti mokytojų ir vadovų profesionalumo reikšmė. Tačiau kartu ryškėja ir tai, kad politiniai sprendimai turi būti perprasti, interpretuoti ir praktiškai įgyvendinti mokyklos lygmeniu – būtent čia išryškėja mokyklos vadovo vaidmens svarba.

Teorinėje dalyje atskleista, kad mokyklos vadovas yra viena centrinių švietimo sistemos grandžių, nuo kurios priklauso ugdymo kokybė, organizacijos kultūra ir pokyčių įgyvendinimo sėkmė (Virbelė, 2020; Bagdonas, 2016). Vadovas nebeapsiriboja vien administracinėmis funkcijomis, o jo vaidmuo suvokiamas kaip ugdymo lyderio, formuojančio mokyklos viziją, telkiančio bendruomenę ir veikiančio kaip tarpininkas tarp švietimo politikos nuostatų ir jų realizacijos kasdienėje praktikoje (Padguskytė, 2020; Naidoo, 2019). Mokyklos vadovo vaidmenys apima asmenines, informacines ir sprendimų priėmimo funkcijas (Mečkauskienė, 2009), o jų transformaciją lemia tiek šalies, savivaldybės, tiek pačios mokyklos lygmens veiksniai – teisinių nuostatų kaita, finansavimo ir infrastruktūros iššūkiai, mokinių ir jų šeimų socialiniai pokyčiai, technologijų integracija ir didėjanti konkurencija švietimo lauke. Švietimo politikos kaitos kontekste išryškėja ir mokyklos vadovų kompetencijų transformacija. Didėjantis švietimo įstaigų vadovų atsakomybės mastas, decentralizacijos procesai ir plėtojama atsakomybė už mokinių pasiekimus reikalauja nuoseklaus kompetencijų vystymo ir nuolatinio profesinio tobulėjimo (Survutaitė, 2021; Virbelė, 2022; Liukinevičienė, Antanavičienė, 2018).

Kartu su Lietuvos švietimo politikos pokyčiais kinta ir vadovų kompetencijų vertinimo sistema, įtvirtinanti aiškius kvalifikacinius reikalavimus, lyderystės, strateginio valdymo, pokyčių inicijavimo,

bendruomenės telkimo ir asmeninio veiksmingumo sritis. Naujausi dokumentų pakeitimai pabrėžia vertybėmis grįstą, į elgesio raišką realiose situacijose orientuotą kompetencijų supratimą ir dar labiau sustiprina vadovų lyderystės, refleksijos ir mokėjimo mokytis svarbą. Teorinė mokyklos vadovų kompetencijų raidos analizė atskleidžia, kad vadovas turi gebėti veikti dinamiškoje, neapibrėžtoje ir nuolat kintančioje ugdymo aplinkoje. Jis privalo derinti vadybinius, administracinius, pedagoginius ir lyderystės gebėjimus, reaguoti į išorės reikalavimus, interpretuoti ir lokalizuoti švietimo politikos nuostatas bei priimti atsakomybę už pokyčių rezultatus mokyklos lygmeniu. Tai pagrindžia poreikį giliau suprasti, kaip patys vadovai suvokia ir interpretuoja švietimo politikos pokyčius, kokias prasmes jie suteikia savo vaidmeniui ir kokius veikimo būdus renkasi įgyvendindami šiuos pokyčius.

Analizuoti vadovavimo ir lyderystės reiškiniai pabrėžia skirtį tarp formalaus vadovavimo ir lyderystės, grįstos pasitikėjimu, įtaka ir bendruomenės telkimu (Dimmock, 1999; Šilingienė, 2011; Šteinienė, Stankūnienė, 2021). Šiuolaikinė švietimo vadybos samprata akcentuoja, kad sėkmingas pokyčių įgyvendinimas neatsiejamas nuo lyderystės, kuri pasireiškia gebėjimu kurti viziją, paaiškinti pokyčių prasmę, įgalinti mokytojus ir kitus bendruomenės narius, valdyti pasipriešinimą ir palaikyti nuoseklų dialogą su suinteresuotosiomis grupėmis (Fullan, 2016; Valackienė, Želnienė, 2018). Šie aspektai yra ypač svarbūs Lietuvos švietimo politikoje nuolat įgyvendinant ugdymo turinio atnaujinimą, įtraukiojo ugdymo plėtrą, skaitmeninės transformacijos sprendimus ir kitus ilgalaikius strateginius pokyčius. Pokyčių valdymo ugdymo įstaigoje teorija rodo, kad švietimo institucijos veikia nuolatinės kaitos sąlygomis, kuriose persidengia planuoti ir neplanuoti pokyčiai, vyksta nuolatinė įtampa tarp stabilumo ir naujovių (Videikienė, Šimanskienė, 2014; Tsoukas, Chia, 2002; Senge, 1990; Beycioglu, Kondakci, 2021). Pokyčių sėkmę lemia ne tik politinių sprendimų turinys, bet ir tai, kaip jie interpretuojami, priimami ir įgyvendinami konkrečiose organizacijose – kokius sprendimus priima vadovas, kaip jis planuoja, komunikuoja, įtraukia bendruomenę, kokius iššūkius ir kliūtis įvardija. Teoriniu požiūriu pripažįstama, kad pasipriešinimas pokyčiams dažnai kyla ne vien dėl objektyvių sąlygų, bet ir dėl subjektyvių nuostatų, baimių, neaiškumo ir nepasitikėjimo (Butkus, 1996; Videikienė, Šimanskienė, 2014; Masudi, 2024). Todėl švietimo lyderių patirtys, išgyvenimai ir subjektyvios interpretacijos tampa esmine grandimi, siekiant suprasti pokyčių valdymo realijas mokyklose.

Apibendrinant teorines prielaidas galima teigti, kad mokyklos vadovas yra viena svarbiausių grandžių tarp švietimo politikos sprendimų ir jų įgyvendinimo mokykloje. Jie privalo ne tik formaliai vykdyti teisės aktus, bet ir interpretuoti juos savo organizacijos kontekste, priimti sprendimus dėl pokyčių įgyvendinimo būdų, valdyti žmogiškuosius, materialinius ir informacinius išteklius, telkti bendruomenę, kurti palankią organizacinę kultūrą iššūkių akivaizdoje. Teorinė analizė atskleidė, kad šiuolaikinės švietimo politikos kontekste mokyklos vadovo vaidmuo tampa vis labiau kompleksinis, o jo sėkmingas atlikimas reikalauja aukšto lygio kompetencijų, lyderystės ir gebėjimo valdyti pokyčius.

Tyrimo tikslas: Ištirti mokyklų vadovų požiūrį, patirtis ir taikomus veikimo būdus įgyvendinant švietimo politikos pokyčius.

Tyrimo uždaviniai:

1. Atskleisti, kaip mokyklos vadovai supranta ir interpretuoja švietimo politikos pokyčius bei savo vaidmenį juos įgyvendinant;
2. Įvertinti ugdymo įstaigų vadovų patirtis ir taikomus veikimo būdus įgyvendinant švietimo politikos pokyčius;
3. Nustatyti veiksnus, skatinančius arba ribojančius vadovų veiksmingumą įgyvendinant švietimo politikos pokyčius.

Tyrimo strategija, metodai ir instrumentas. Magistro baigiamojo darbo teorinės prielaidos sudaro pagrindą pasirinkti kokybinį tyrimą, orientuotą į tai, kaip patys vadovai supranta švietimo politikos pokyčius ir konstruoja savo vaidmenį juos įgyvendinant. Kokybinio tyrimo strategija leidžia gilintis į tyrimo dalyvių subjektyvią patirtį, požiūrius ir prasmes, kuriomis vadovai grindžia savo veikimą įgyvendindami švietimo politikos pokyčius mokyklos lygmeniu. Kokybinis tyrimas orientuotas ne į reiškinių kiekybinį išmatavimą, o į jų turinio ir prasmės atskleidimą, siekiant suprasti, „kaip“ ir „kodėl“ vadovai veikia vienaip ar kitaip konkrečiame kontekste. Remiantis I. Gaižauskaite ir N. Valavičiene (2016), kokybiniai interviu taikomi tais atvejais, kai siekiama surinkti informaciją, atitinkančią kokybinio tyrimo tikslus ir atskleidžiančią tyrimo dalyvių patirties gilumą. Tokiose sąveikose naudojami atviri klausimai, suteikiantys galimybę dalyviams patiems formuluoti atsakymus ir išdėstyti savo mintis jiems priimtina logika ir žodynu. Tyrėjai pabrėžia, kad kokybiniuose interviu tikimasi išgirsti detalius, nuoširdžius, asmenine patirtimi grįstus pasakojimus, kuriuose atsiskleidžia dalyvių požiūris ir jų kasdienybės kontekstai.

Šiame tyrime pasirinktas pusiau struktūruotas interviu metodas. Toks interviu tipas leidžia tyrėjui remtis iš anksto parengta temine struktūra, užtikrinančia tyrimo klausimų nuoseklumą, tačiau kartu suteikia pakankamai lankstumo gilesniems papildomiems klausimams ir spontaniškai iškylančioms temoms. Kaip pažymi M. Q. Patton (2002), interviu yra vienas pagrindinių metodų tada, kai tyrinėjama tai, kas nėra tiesiogiai matoma ar stebima – žmonių mintys, jausmai, motyvai, praeities patirtys, situacijų interpretacijos. Tyrėjas negali „pamatyti“ vadovo minčių ar retrospektyvių išgyvenimų, taip pat negali tiesiogiai stebėti praeityje vykusių pokyčių įgyvendinimo procesų, todėl būtina klausti (Gaižauskaitė, Valavičienė, 2016)

Magistro baigiamojo darbo tyrimo instrumentas – pusiau struktūruoto kokybinio interviu klausimynas, parengtas darbo autorės, remiantis teorinėje dalyje aptartomis švietimo politikos kaitos,

mokyklos vadovo vaidmens ir kompetencijų bei pokyčių valdymo ugdymo įstaigoje teorinėmis prielaidomis. Klausimynas orientuotas į tai, kad leistų atskleisti mokyklų vadovų požiūrį į švietimo politikos pokyčius, jų vaidmens suvokimą šiuose procesuose ir konkrečias pokyčių valdymo patirtis mokyklos lygmeniu.

Interviu instrumentą sudaro 12 atvirų klausimų, suskirstytų į keturias temines sritis:

1. Mokyklos vadovų požiūris į švietimo politikos pokyčius. Šios temos klausimai skirti atskleisti, kaip vadovai suvokia dabartinius švietimo politikos pokyčius nacionaliniu lygmeniu ir kuriuos iš jų identifikuoja kaip labiausiai paveikiančius jų mokyklos veiklą. Taip renkama informacija, tiesiogiai susijusi su pirmuoju tyrimo uždaviniu – išsiaiškinti, kaip mokyklos vadovai supranta ir interpretuoja švietimo politikos pokyčius.
2. Mokyklos vadovo vaidmuo. Šioje dalyje gilinamasi į vadovų savivoką, jų vaidmens ir atsakomybės kaitą švietimo reformų kontekste. Klausimai leidžia atskleisti, kokias funkcijas ir atsakomybes vadovai sieja su švietimo politikos įgyvendinimu, kaip jie patys reflektuoja savo vaidmens transformaciją.
3. Pokyčių valdymas ugdymo įstaigoje. Šios teminės grupės klausimai skirti išsiaiškinti, kaip vadovai praktiškai organizuoja pokyčių valdymo procesus savo mokykloje: kokie etapai jiems atrodo reikšmingiausi, kokius vadybos ar pokyčių valdymo modelius jie sąmoningai taiko. Taip kaupiami duomenys, leidžiantys analizuoti vadovų taikomus veikimo būdus ir jų atitikimą teoriniuose modeliuose aprašomoms pokyčių valdymo strategijoms.
4. Pokyčių valdymo patirtys. Šioje klausimų grupėje fokusuojamasi į vadovų patiriamą pokyčių kasdienybę: iššūkius, sėkmės veiksnius, gerąsias praktikas, paramos poreikius ir prognozuojamą vaidmens bei kompetencijų kaitą. Tai tiesiogiai susiję su trečiuoju tyrimo uždaviniu – nustatyti veiksnius, skatinančius arba ribojančius vadovų veiksmingumą valdant švietimo politikos pokyčius mokyklos lygmeniu, ir leidžia apibendrinti praktines išvadas.

3 Lentelė. Interviu klausimynas

Klausimų blokas	Klausimai
Mokyklos vadovų požiūris į švietimo politikos pokyčius	1. Kaip apibūdintumėte dabartinius švietimo politikos pokyčius Lietuvoje?

	2. Kuriuos iš jų laikote svarbiausiais savo mokyklai? Kodėl?
Mokyklos vadovo vaidmuo	3. Kaip apibūdintumėte savo, kaip vadovo, vaidmenį įgyvendinant švietimo politikos pokyčius?
	4. Ar laikui bėgant jūsų atsakomybės ir funkcijos keitėsi? Jei taip, kaip?
Pokyčių valdymas ugdymo įstaigoje	5. Kaip jūsų mokykloje organizuojamas pokyčių įgyvendinimo procesas?
	6. Kokius pokyčių valdymo žingsnius laikote svarbiausiais?
	7. Ar taikote kokius nors konkrečius vadybos ar pokyčių valdymo modelius?
Pokyčių valdymo patirtys	8. Su kokiais pagrindiniais iššūkiais susiduriate įgyvendindami pokyčius?
	9. Kokie veiksniai labiausiai padeda sėkmingai įgyvendinti pokyčius?
	10. Kokias gerąsias praktikas galėtumėte išskirti iš savo patirties?
	11. Kokios paramos ar pagalbos labiausiai reikia mokyklos vadovams, kad pokyčių įgyvendinimas būtų efektyvus?

	12. Kaip, Jūsų nuomone, keisis mokyklos vadovo vaidmuo ateityje, atsižvelgiant į dabartines švietimo politikos tendencijas, ir kokių naujų kompetencijų tam gali prireikti?
--	---

Visi klausimai yra atviri, leidžiantys tyrimo dalyviams laisvai ir savo žodžiais išdėstyti mintis, pateikti pavyzdžių iš praktikos, pasidalyti asmeninėmis patirtimis ir vertinimais. Interviu metu, esant poreikiui, planuojama naudoti patikslinamuosius ir gilinamuosius klausimus, siekiant išsamiau atskleisti svarbias temas ir prasmes. Toks tyrimo instrumentas leidžia sistemingai aprėpti visas pagrindines tyrimo tematikas – nuo bendro švietimo politikos pokyčių vertinimo iki konkrečių pokyčių valdymo patirčių ir ateities perspektyvų. Kartu jis išlaiko kokybiniam tyrimui būtiną lankstumą, sudarantį sąlygas išryškėti netikėtoms, iš anksto neplanuotoms, tačiau tyrimui svarbioms temoms.

Tyrimo organizavimas ir eiga. Kokybinis tyrimas buvo vykdytas 2025 metų lapkričio-gruodžio mėnesiais. Respondentų interviu buvo vykdomas gyvų ir virtualių susitikimų metu, užduodant ir atsakant į klausimus. Į atrinktus kandidatus buvo kreipiamasi oficialiai, sutartas pokalbio laikas. Duomenims rinkti buvo naudojama balso įrašymo programa mobiliajame telefone, gauti duomenys transkribuojami ir sisteminami. Tyrimo duomenų analizei taikytas turinio (content) analizės metodas, kurio esmė gautus duomenis suskirstyti į kategorijas pagal prasmę. Vėliau šias kategorijas išskiriama į vienetus – subkategorijas, kurios grindžiamos teiginiais (Žydzūnaitė, Sabaliauskas, 2017).

Atrankos kriterijai: (1) tyrimo dalyviai – mokyklų vadovai; (2) vadovai turi turėti ne mažiau kaip 2 metų vadovavimo mokyklai patirtį (3) atstovauti bendrojo ugdymo įstaigas – pradinį, pagrindinį ir vidurinį ugdymą.

Tyrimo dalyvių atrankai pasirinktas „Sniego gniūžties“ metodas, kuomet nauji tyrimo dalyviai įtraukiami per jau dalyvaujančius tyrime, pirminiai dalyviai tampa tarpininkais, padedančiais pritraukti kitus panašios patirties turinčius asmenis (Rupšienė, 2007).

Tyrimo imties dydis sudarytas atsižvelgiant į renkamų duomenų informatyvumo principą, kuomet verta įtraukti naujus imties vienetus tol, kol pradeda mažėti gaunamų duomenų informatyvumas (Rupšienė, 2007) ir „prisotinimo“ principu, kuris taikomas, kuomet nebeužfiksuojama naujų įžvalgų ir gauti duomenys pradeda kartotis (Žydzūnaitė, 2011). Tyrimo imties dydis laikomas tinkamu, kadangi individualių interviu atveju rekomenduojamas dalyvių skaičius paprastai svyruoja nuo keturių iki trisdešimties (Bitinas, 2013).

4 Lentelė. Interviu dalyvių charakteristikos

Interviu dalyvio kodas	Lytis	Vadovaujamo darbo stažas	Ugdymo įstaigos tipas	Miestas	Interviu būdas
A1	Moteris	8	Pradinė	Vilnius	Gyvai
A2	Moteris	2	Progimnazija	Marijampolė	Nuotoliu
A3	Moteris	20	Progimnazija	Šiauliai	Nuotoliu
A4	Moteris	28	Progimnazija	Kėdainiai	Nuotoliu
A5	Vyras	3	Gimnazija	Vilnius	Nuotoliu
A6	Moteris	4	Gimnazija	Kaunas	Nuotoliu
A7	Moteris	23	Gimnazija	Vilnius	Gyvai
A8	Moteris	2	Pagrindinė	Vilnius	Gyvai
A9	Moteris	3	Gimnazija	Panevėžys	Nuotoliu
A10	Vyras	8	Progimnazija	Klaipėda	Nuotoliu
A11	Moteris	20	Progimnazija	Vilnius	Gyvai
A12	Moteris	2	Pradinė	Vilnius	Gyvai
A13	Moteris	18	Progimnazija	Alytus	Nuotoliu

Tyrimo etika. Atliekant tyrimą buvo laikomasi etikos principų:

1. pripažinti ir gerbti asmens savarankiškumą bei jo teisę laisvai apsispręsti dalyvauti arba atsisakyti dalyvauti tyrime;
2. tyrimo dalyviui pateikti pakankamai aiškos ir išsamios informacijos apie tyrimą;
3. užtikrinti dalyvio anonimiškumą, konfidencialų duomenų tvarkymą ir jo privatumo apsaugą;
4. pasirūpinti dalyvių saugumu, stengtis išvengti bet kokios moralinės žalos (Gaižauskaitė, Valavičienė, 2016).

Pateikiant interviu klausimą, tiriamiesiems buvo paaiškinta, kad dalyvavimas tyrime yra savanoriškas. Jei kuri nors klausimų dalis jiems pasirodytų nepriimtina, jie bet kuriuo metu gali atsisakyti atsakyti ar nutraukti pokalbį. Tyrime nefiksuojami konkretūs asmenų ar mokyklų pavadinimai, visi duomenys renkami ir analizuojami anonimiškai. Pradžioje dalyviai supažindinami su duomenų konfidencialumo nuostatomis: surinkta informacija bus naudojama tik tyrimo medžiagai sisteminti ir analizei. Tyrimo ataskaitoje pateikiami tik apibendrinti rezultatai, o gauti duomenys naudojami išimtinai šio tyrimo tikslams; jie nebus perduodami tretiesiems asmenims ar naudojami kitose veiklose. Visi atsakymai yra užkoduoti, kiekvieno respondento tapatybė apsaugota, ugdymo įstaigos neminimos, joms suteikti kodiniai pavadinimai.

3.2. Tyrimo rezultatai

3.2.1. Mokyklos vadovų požiūris į švietimo politikos pokyčius

Lietuvos švietimo sistemoje įgyvendinami pokyčiai tiesiogiai paliečia mokyklų veiklą, todėl ypač svarbu išsiaiškinti, kaip juos vertina ugdymo įstaigų vadovai – pagrindiniai nacionalinės švietimo politikos įgyvendintojai mokyklos lygmeniu. Vadovai yra tarpininkai tarp politikos formuotojų ir mokyklos bendruomenės. Jų nuomonė leidžia identifikuoti, kaip nacionalinės nuostatos dera su mokyklų realijomis: ar pokyčiams pakanka išteklių, ar įmanoma juos įgyvendinti turimomis sąlygomis, kokių korekcijų reikėtų. Galiausiai, mokyklų vadovų nuomonė svarbi ir kaip švietimo sistemos grįžtamasis ryšys. Jie geriausiai mato, kaip pokyčiai veikia mokinius, mokytojus ir ugdymo kokybę kasdienėje praktikoje. Todėl šioje tyrimo dalyje siekiama atskleisti, kaip mokyklų vadovai vertina švietimo politikos pokyčius nacionaliniu lygmeniu ir kokios nuostatos vyrauja jų požiūryje. Mokyklų vadovų atsakymai, gauti taikant turinio analizės metodą, susisteminti į kategorijas ir subkategorijas, pateikiami 4 lentelėje.

5 Lentelė. Švietimo politikos pokyčių vertinimas

Kategorija	Subkategorija	Patvirtinantys teiginiai
Švietimo politikos pokyčių vertinimas	Kritiškas/neigiamas vertinimas	<...nėra stabilumo, programos nenormaliai perkrautos, egzaminų sistema niekinė...>[1]; <...stagnacija siekiant nieko nedaryti, bet kokios pažangos neigimas ir

		judėjimas atgal...>[8]; <...blogai...>[10]; <...dabartiniai švietimo politikos pokyčiai... dažnai atneša daugiau žalos nei naudos...>[13] <...pokyčiai įgyvendinami skubotai, be apgalvotų ar duomenimis grįstų pagrindimų, nederinant su interesuotomis grupėmis...>[5]; <...mažai apgalvoti ir neišbandyti pilotinėse veiklose...>[4]; <...ministerijos sprendimai neretai būna neapgalvoti, nederinami su švietimo bendruomene...>[13]; <...nepriimtini kai kurie sprendimai... nuolatiniai pokyčiai, su kuriais mokyklos nespėja...>[14]
	Teigiamas vertinimas	<...pokyčius Lietuvoje vertinu kaip reikalingus ir neišvengiamus, siekiant užtikrinti šiuolaikišką, mokiniui orientuotą ugdymą...>[9]; <...intensyvūs ir kryptingi. Vis daugiau dėmesio skiriama įtraukčiai, duomenų analizei, skaitmenizacijai...>[11]; <...gerai...>[12]; <...įtrauktis ir kokybė – stiprinamas

		įtraukusis ugdymas, didinamas dėmesys mokinių emocinei gerovei ir mokymosi pasiekimams...>[6]
	Prieštaringas vertinimas	<...šiuo metu švietimas susiduria su permainų laikotarpiu...>[2]; <...kyla iššūkių užtikrinant pokyčių tvarumą ir kokybišką įgyvendinimą...>[11]

Analizuojant kritiško / neigiamo vertinimo kategoriją, išryškėja keli pagrindiniai aspektai. Vadovai pabrėžia nestabilumą ir perteklinį ugdymo turinį („programos nenormaliai perkrautos, egzaminų sistema niekinė“), kalba apie stagnaciją ir judėjimą atgal, kai „bet kokios pažangos neigimas ir judėjimas atgal“ siejamas su švietimo politika. Taip pat akcentuojami skuboti ir neapgalvoti sprendimai, kurie, vadovų nuomone, dažnai negrįsti duomenimis ir nederinami su švietimo bendruomene. Tokie atsakymai leidžia teigti, kad dalis mokyklų vadovų švietimo politikos pokyčius vertina kaip daugiau žalos nei naudos atnešančius, apsunkinančius kasdienį mokyklos darbą ir nekuriančius ilgalaikio stabilumo. Teigiamo vertinimo kategorijoje švietimo politikos pokyčiai siejami su šiuolaikiško, mokiniui orientuoto ugdymo vizija. Vadovai pokyčius apibūdina kaip „reikalingus ir neišvengiamus“, išskiria didėjančią dėmesį įtraukčiai, ugdymo turinio atnaujinimui, duomenų analizei, skaitmenizacijai ir mokinių emocinei gerovei. Šioje kategorijoje akcentuojama, kad politikos pokyčiai padeda stiprinti ugdymo kokybę ir kurti labiau į mokinio poreikius orientuotą sistemą. Trečioji – prieštaringo vertinimo – kategorija atskleidžia dvilypį vadovų santykį su pokyčiais: pripažįstama, jog švietimas išgyvena būtinas permainas, tačiau kartu pabrėžiama, kad kyla iššūkių užtikrinant pokyčių tvarumą ir kokybišką įgyvendinimą mokyklų lygmeniu. Taigi švietimo politikos pokyčiai suvokiami kaip būtini ir kryptingi, bet praktikoje dažnai patiriami kaip sudėtingi, reikalaujantys daugiau nuoseklumo, resursų ir aiškesnių ilgalaikių susitarimų.

Remiantis tyrimo dalyvių pateiktais atsakymais suformuotos keturios kategorijos (5 lentelėje), atskleidžiančios mokyklai svarbiausius švietimo politikos pokyčius: ugdymo turinys ir vertinimo pokyčiai, įtraukties ir emocinės gerovės stiprinimo svarba, skaitmenizacija ir technologijos švietime bei mokytojų profesinė gerovė. Šioms kategorijoms išskirtos septynios subkategorijos, rodančios, kokias konkrečias pokyčių kryptis vadovai laiko reikšmingiausiomis: atnaujintos ugdymo programos ir

kompetencijomis grįstas ugdymas, brandos egzaminų ir patikrinimų kaita, įtraukusis ugdymas kaip strateginis prioritetas, mokinių ir mokytojų emocinė gerovė, skaitmenizacija ir skaitmeniniai pažymėjimai, mobiliojo telefono naudojimo ribojimas bei mokytojų trūkumas, krūvis ir perdegimas.

6 Lentelė. Mokyklai svarbiausi švietimo politikos pokyčiai

Kategorija	Subkategorija	Patvirtinantys teiginiai
Ugdymo turinys ir vertinimo pokyčiai	Atnaujintos ugdymo programos ir kompetencijomis grįstas ugdymas	<...vargstama su kokybišku atnaujinto turinio diegimu, įtraukiuoju ugdymu...>[2]; <Vis daugiau dėmesio skiriama... ugdymo turinio atnaujinimui.>[11]; <Atnaujintos programos, o visa bendruomenė nepasiruošus, trūksta kompetencijų mokytojams, trūko vadovėlių ir medžiagos.>[14]; <Užtikrinti ugdymo kokybę kiekvienam vaikui. >[3]; <Atnaujintos ugdymo programos... Kadangi tai liečia visą bendruomenę, ir visi turi prisitaikyti prie pokyčių.>[5]; <...darbą pagal atnaujintas programas...>[7]; <Svarbiausiais savo mokyklai laikome kompetencijomis grįsto ugdymo įgyvendinimą...> [9]
	Brandos egzaminų ir patikrinimų kaita	<...egzaminų sistema niekinė.>[1];]; <Brandos

		egzaminų kaita.>[4]; <...egzaminų ir patikrinimų organizavimo pakeitimai.>[5] <... didėjantis dėmesys akademiniams rodikliams ir standartizuotam vertinimui...>[9]
Įtraukties ir emocinės gerovės stiprinimo svarba	Įtraukusis ugdymas kaip strateginis prioritetas	<...vargstama su kokybišku atnaujinto turinio diegimu, įtraukiuoju ugdymu...>[2]; <Įtrauktis ir kokybė – stiprinamas įtraukusis ugdymas, didinamas dėmesys mokinių emocinei gerovei ir mokymosi pasiekimams, siekiama mažinti atotrūkį tarp skirtingų mokyklų.>[6]; <Teigiamai vertinu stiprėjančią dėmesį mokinių emocinei gerovei ir įtraukiajam ugdymui...>[9]; <Intensyvūs ir kryptingi. Vis daugiau dėmesio skiriama įtraukčiai...>[11]; <Įtrauktis ir kokybė – nes tai tiesiogiai veikia mokinių pasiekimus, emocinę gerovę ir mokyklos reputaciją.>[6]; <Įtraukusis ugdymas... tai yra strateginis prioritetas.>[11]; <Įtraukiojo ugdymo diegimas, nes trūksta specialistų, mokytojų

		pasirengimo, papildomų resursų bei pritaikytos infrastruktūros.>[13]
	Mokinių ir mokytojų emocinė gerovė	<...didinamas dėmesys mokinių emocinei gerovei...>[6]; <Teigiamai vertinu stiprėjančią dėmesį mokinių emocinei gerovei...>[9]; <...trūksta pedagogų, jaučiamas turimų mokytojų perdegimo pavojus.>[2]; <...darbą pagal atnaujintas programas, mokinių ir mokytojų emocinei būsenai.>[7]; <...mokinių emocinės gerovės stiprinimą... dėmesys gerovei kuria saugią, mokymuisi palankią aplinką.>[9]; <Įtraukusis ugdymas... siejasi su mūsų bendruomenės vertybėmis – pagarba, lygiomis galimybėmis ir mokinių emocine gerove.>[11]
Skaitmenizacija ir technologijos švietime	Skaitmenizacija ir skaitmeniniai pažymėjimai	<Skaitmenizacija ir modernizacija – diegiami skaitmeniniai pažymėjimai, plečiamos technologijų galimybės...>[6]; < Vis daugiau dėmesio skiriama... skaitmenizacijai...>[11]; <Skaitmenizacija.

		Skaitmeninės priemonės taupo laiką, ugdymo procesus daro įtraukesniais...>[11]
	Mobiliojo telefono naudojimo ribojimas	<...mobiliojo telefono naudojimo ribojimai, kad būtų užtikrinta mokymosi koncentracija.>[6]; <Mokykla be telefonų...>[10]
Mokytojų profesinė gerovė	Mokytojų trūkumas, krūvis ir perdegimas	<...netenkame ir daugybės mokytojų, jaučiamas ir pagalbos teikenčių specialistų.>[2]; <Mokytojų profesinė padėtis – didėja darbo krūvis ir atsakomybė, atlyginimai vis dar nepakankami, o dažni reformų pokyčiai kelia profesinį nestabilumą...>[6]; <...trūksta pedagogų, jaučiamas turimų mokytojų perdegimo pavojus.>[2]; <Mokytojų profesinė padėtis – mokytojai yra pagrindinė ugdymo kokybės sąlyga. Jei jie jaučiasi perdegę, nevertinami ar nesaugūs dėl ateities, tai atsiliepia pamokų kokybei...>[6]; <Mokytojų profesinės gerovės ir kompetencijų stiprinimas... pokyčiai neįvyksta be

		stipraus mokytojo.>[11]; <Įtraukiojo ugdymo diegimas, nes trūksta specialistų, mokytojų pasirengimo...>[13]
--	--	---

Pirmojoje kategorijoje – ugdymo turinio ir vertinimo pokyčiuose – vadovai akcentuoja atnaujintų programų ir kompetencijomis grįsto ugdymo svarbą. Jie pabrėžia, kad mokyklos „vargsta su kokybišku atnaujinto turinio diegimu, įtraukioju ugdymu“ (2), tačiau tuo pat metu mato būtinybę „užtikrinti ugdymo kokybę kiekvienam vaikui“ (3) ir įgyvendinti kompetencijomis grįstą ugdymą (9). Atnaujintas turinys suprantamas kaip visą bendruomenę liečiantis pokytis, „prie kurio visi turi prisitaikyti“ (5), nors dalis vadovų atkreipia dėmesį, kad bendruomenė tokiems pokyčiams dar nebuvo pasirengusi – „trūksta kompetencijų mokytojams, trūko vadovėlių ir medžiagos“ (14). Brandos egzaminų ir patikrinimų kaitos subkategorijoje švietimo politika siejama su egzaminų sistemos pertvarka: minima „egzaminų sistema niekinė“ (1), „brandos egzaminų kaita“ (4), egzaminų ir patikrinimų organizavimo pakeitimai (5), taip pat didėjantis dėmesys akademiniais rodikliais ir standartizuotam vertinimui (9).

Antroji kategorija išryškina įtraukties ir emocinės gerovės stiprinimo svarbą. Vadovai įtrauktų pokyčius vertina kaip strateginę kryptį: „Įtrauktis ir kokybė – stiprinamas įtraukusis ugdymas, didinamas dėmesys mokinių emocinei gerovei ir mokymosi pasiekimams, siekiama mažinti atotrūkį tarp skirtingų mokyklų“ (6), o įtraukiojo ugdymą įvardija kaip „strateginį prioritetą“ (11). Kartu atkreipiamas dėmesys į praktinius sunkumus – „įtraukiojo ugdymo diegimas“ sudėtingas, nes „trūksta specialistų, mokytojų pasirengimo, papildomų resursų bei pritaikytos infrastruktūros“ (13). Subkategorijoje mokinių ir mokytojų emocinė gerovė pabrėžiama, kad „didinamas dėmesys mokinių emocinei gerovei“ (6), ji suvokiama kaip sąlyga saugiai, mokymuisi palankiai aplinkai kurti (9). Tuo pačiu akcentuojami ir mokytojų perdegimo rizikos veiksniai – „trūksta pedagogų, jaučiamas turimų mokytojų perdegimo pavojus“ (2), ypač dirbant pagal atnaujintas programas (7), tačiau vertinama, kad įtraukusis ugdymas siejasi su mokyklos vertybėmis – pagarba, lygiomis galimybėmis ir mokinių emocine gerove (11).

Trečioji kategorija siejasi su skaitmenizacija ir technologijomis švietime. Vadovai nurodo, kad diegiami skaitmeniniai pažymėjimai ir plečiamos technologijų galimybės (6), vis daugiau dėmesio skiriama skaitmenizacijai (11), o skaitmeninės priemonės „taupo laiką, ugdymo procesus daro įtraukesniais“ (11). Kartu išskiriamas ir mobiliojo telefono naudojimo ribojimo aspektas – tai suvokiama kaip priemonė „užtikrinti mokymosi koncentraciją“ (6), dalis vadovų mini „mokyklą be telefonų“ kaip siekiamybę (10). Ketvirtojoje kategorijoje – mokytojų profesinės gerovės – dominuoja mokytojų trūkumo, krūvio ir perdegimo tema. Vadovai pastebi, kad „netenkama ir daugybės mokytojų, jaučiamas

ir pagalbos teikiančių specialistų“ (2), o mokytojų profesinę padėtį apsunkina didėjantis darbo krūvis, atsakomybė ir vis dar nepakankami atlyginimai (6). Pabrėžiama, kad mokytojai yra „pagrindinė ugdymo kokybės sąlyga“ ir jei jie jaučiasi perdegę ar nesaugūs dėl ateities, tai tiesiogiai atsiliepia pamokų kokybei ir bendruomenės klimatui (6).

Apibendrinant abiejų lentelių duomenis matyti, kad mokyklų vadovų požiūris į švietimo politikos pokyčius yra dvilypis. Viena vertus, nemaža dalis vadovų pokyčius vertina kritiškai: akcentuojamas sistemos nestabilumas, „nenormaliai perkrautos“ programos ir menkai veikianti egzaminų sistema (1), nurodoma, jog reformos dažnai yra skubotos, neapgalvotos ir nederinamos su švietimo bendruomene (4; 5; 13; 14). Tai lemia patiriamą sumaištį, nepasirengimą ir didelę krūvį mokykloms, todėl pokyčiai dalies vadovų akyse labiau siejasi su problemomis, o ne su aiškia pažangos kryptimi. Kita vertus, dalis respondentų pripažįsta, kad švietimo politika juda reikalingomis kryptimis – pokyčiai vertinami kaip „reikalingi ir neišvengiami, siekiant užtikrinti šiuolaikišką, mokiniui orientuotą ugdymą“ (9), pabrėžiama didėjanti įtrauktis, duomenų analizės, skaitmenizacijos ir mokinių emocinės gerovės svarba (6; 9; 11). Analizuojant, kokius pokyčius vadovai patys laiko svarbiausiais savo mokyklai, išryškėja labai aiškos kryptys. Pirmiausia tai – ugdymo turinio ir vertinimo pokyčiai: atnaujintos programos, kompetencijomis grįstas ugdymas ir brandos egzaminų bei patikrinimų kaita (3; 4; 5; 7; 9; 14). Šie pokyčiai suvokiami kaip apimantys visą bendruomenę ir reikalaujantys visų prisitaikymo (5), nors kartu akivaizdžiai jaučiama, kad mokyklos ne visuomet jiems pakankamai pasirengusios. Antroji svarbi kryptis – įtrauktis ir emocinė gerovė: vadovai pabrėžia, kad stiprinamas įtraukusis ugdymas, didinamas dėmesys mokinių emocinei gerovei ir siekiama mažinti atotrūkį tarp skirtingų mokyklų (6; 9; 11; 13). Trečia kryptis – skaitmenizacija ir technologijos, kur matoma galimybė taupyti laiką, personalizuoti ugdymą ir didinti įtrauktį (6; 11), taip pat aktualus mobiliojo telefono naudojimo reguliavimas (6; 10). Galiausiai, itin ryškiai išskyla mokytojų profesinės gerovės dimensija – mokytojų ir specialistų trūkumas, dideli krūviai ir perdegimo rizika (2; 6) suvokiami kaip kritinis fonas, nuo kurio priklauso bet kokių pokyčių įgyvendinimo realios galimybės.

3.2.2. Mokyklos vadovų vaidmuo švietimo politikos pokyčiuose

Šioje dalyje gilinamasi į vadovų savivoką, jų vaidmens ir atsakomybės kaitą švietimo politikos pokyčių kontekste. Klausimai leidžia atskleisti, kokias funkcijas ir atsakomybes vadovai sieja su švietimo politikos įgyvendinimu, kaip jie patys reflektuoja savo vaidmens transformaciją.

7 Lentelė. Mokyklos vadovo vaidmuo.

Kategorija	Subkategorija	Patvirtinantys teiginiai
Vadovo strateginis vaidmuo ir atsakomybė už rezultatus	Strateginis lyderis ir mokyklos krypties formuotojas	<...vienas iš svarbesnių įstaigoje, vadovas strateguoja įstaigos veiklą ir pokyčiuose...>[4]; <Strateginis lyderystės vaidmuo – užtikrinti, kad mokyklos vizija ir veiklos planai atitiktų nacionalinius švietimo tikslus...>[6]; <Savo, kaip gimnazijos vadovo, vaidmenį... matau kaip strateginį lyderį, kuris jungia nacionalinius švietimo tikslus su realiu mokyklos gyvenimu...>[9]; <Mano vaidmuo – būti pokyčių lyderiu ir užtikrinti, kad pokyčiai būtų suprasti, tinkamai suplanuoti ir įgyvendinami...>[11]
	Atsakomybė už mokyklos pasiekimus ir rezultatus	<Svarbiausias, nes koks vadovas tokie ir mokyklos pasiekimai bei mokinių rezultatai.>[1]; <Svarbiausia mano funkcija – telkti mokyklos bendruomenę aiškiai pokyčių vizijai, užtikrinti nuoseklų jų planavimą ir įgyvendinimą...>[9]; <Vadovo vaidmuo itin

		svarbus, nes reikia koordinuoti procesus... palaikyti bendruomenę pokyčių metu...>[13]
Vadovas kaip bendruomenės telkėjas ir kultūros kūrėjas	Bendruomenės stiprinimas ir lūkesčių užtikrinimas	<Bendruomenės stiprinimas, mokinių ir pedagogų lūkesčių užtikrinimas.>[3]; <...mano vaidmuo yra buriant komandą kartu planuoti ir spręsti kaip pokytį įgyvendinti...>[5]; <Svarbiausia mano funkcija – telkti mokyklos bendruomenę...>[9]; <Vadovo vaidmuo itin svarbus, nes reikia... palaikyti bendruomenę pokyčių metu...>[13]; <Nuolatinis tobulėjimas ir pagalba bendruomenei įgyvendinant pokyčius.>[14]
	Vertybių, pasitikėjimo ir palaikančios kultūros kūrimas	<Man svarbu užtikrinti, kad vertybės... būtų tikros, suprantamos ir „veiktų“, kad visi žmonės ir procesai saugiai funkcionuotų padrąsinančioje ir pasitikinčioje bendruomenėje.>[8]; <Pokyčių komunikacija ir kultūros formavimas – aiškiai komunikuoti reformų esmę, įtraukti bendruomenę į

		sprendimų priėmimą, kad pokyčiai būtų... galimybė, o ne grėsmė.>[6]; <Skatinu pedagogų profesinį augimą, palaikau iniciatyvas, stiprinu pasitikėjimu grįstą kultūrą...>[9]
Vadovas kaip pokyčių valdytojas ir organizatorius	Pokyčių planavimas ir įgyvendinimo koordinavimas	<Mano vaidmuo užtikrinti, kad būtų tinkamai ir nuolat komunikuojama apie pokyčius ir jų įgyvendinimo planą... kartu planuoti ir spręsti kaip pokytį įgyvendinti ir kartu dalyvauti įgyvendinimo procese...>[5]; <Organizuoju pokyčius.>[12]; <Vadovo vaidmuo itin svarbus, nes reikia koordinuoti procesus... įvertinti turimus resursus ir juos atsakingai panaudoti.>[13]; <Nuolatinis tobulėjimas ir pagalba bendruomenei įgyvendinant pokyčius.>[14]
	Sklandaus įstaigos darbo ir procesų organizavimas	<Mano, kaip vadovo darbas, užtikrinti sklandų įstaigos darbą.>[2]; <Mano atsakomybė – ne tik užtikrinti formalių reikalavimų vykdymą, bet ir kurti aplinką, kurioje pokyčiai būtų suprasti,

		priimti ir taptų prasminga ugdymo proceso dalimi.>[9]; <...užtikrinti tinkamą komunikaciją su darbuotojais, tėvais ir steigėju... įvertinti turimus resursus ir juos atsakingai panaudoti.>[13]
Vadovas kaip komunikatorius ir tarpininkas	Pokyčių komunikacija bendruomenei	<Mano vaidmuo užtikrinti, kad būtų tinkamai ir nuolat komunikuojama apie pokyčius ir jų įgyvendinimo planą.>[5]; <Pokyčių komunikacija ir kultūros formavimas – aiškiai komunikuoti reformų esmę, įtraukti bendruomenę į sprendimų priėmimą...>[6]; <Mano vaidmuo – būti pokyčių lyderiu ir užtikrinti, kad pokyčiai būtų suprasti...>[11]; <...užtikrinti tinkamą komunikaciją su darbuotojais, tėvais ir steigėju...>[13]
	Tarpininkavimas tarp politikos formuotojų ir mokyklos	<Taip pat matau save kaip tarpininką tarp švietimo politikos formuotojų ir mokyklos bendruomenės – aiškinu pokyčių prasmę, padedu juos interpretuoti ir pritaikyti konkrečiam gimnazijos kontekstui.>[9]

Vadovas kaip personalo lyderis ir resursų valdytojas	Mokytojų telkimas, motyvavimas ir profesinis augimas	<Labai svarbus, nes reikia sutelkti mokytojus pokyčiams...>[7]; <Personalo stiprinimas – kurti sąlygas mokytojams jaustis motyvuotiems ir saugiems... sudaryti galimybes kvalifikacijos kėlimui ir palaikyti emocinę gerovę.>[6]; <Skatinu pedagogų profesinį augimą, palaikau iniciatyvas... sudarau sąlygas kūrybiniais ugdymo sprendimams.>[9]
	Personalo paieška ir resursų panaudojimas	<...reikia surasti trūkstamus darbuotojus.>[7]; <Vadovo vaidmuo itin svarbus, nes reikia... įvertinti turimus resursus ir juos atsakingai panaudoti.>[13]

Remiantis tyrimo dalyvių atsakymais, pirmoji išryškėjusi kategorija – vadovo strateginis vaidmuo ir atsakomybė už rezultatus. Vadovai save mato kaip strateginius lyderius ir mokyklos krypties formuotojus: pabrėžiama, kad vadovas yra „vienas iš svarbesnių įstaigoje“, kuris „strateguoja įstaigos veiklą ir pokyčiuose“ (4), jo užduotis – užtikrinti, kad mokyklos vizija ir veiklos planai atitiktų nacionalinius švietimo tikslus (6). Kai kurie respondentai savo vaidmenį apibūdina kaip strateginį tiltą tarp politikos ir praktikos – „strateginį lyderį, kuris jungia nacionalinius švietimo tikslus su realiu mokyklos gyvenimu“ (9) ar „pokyčių lyderį“, turintį pasirūpinti, kad pokyčiai būtų supracikuoti, tinkamai suplanuoti ir įgyvendinti (11). Atsakomybė už mokyklos pasiekimus suvokiama labai asmeniškai: „Svarbiausias, nes koks vadovas tokie ir mokyklos pasiekimai bei mokinių rezultatai“ (1), o vadovo vaidmuo laikomas itin svarbiu koordinuojant procesus ir palaikant bendruomenę pokyčių metu (13). Antroji kategorija atskleidžia vadovą kaip bendruomenės telkėją ir kultūros kūrėją. Respondentai akcentuoja bendruomenės stiprinimą bei mokinių ir pedagogų lūkesčių užtikrinimą („bendruomenės stiprinimas, mokinių ir pedagogų lūkesčių užtikrinimas“ – (3), savo vaidmenį mato buriant komandą ir

kartu planuojant, kaip įgyvendinti pokytį (5). Svarbia funkcija laikomas bendruomenės telkimas aiškiai pokyčių vizijai (9) ir „nuolatinis tobulėjimas ir pagalba bendruomenei įgyvendinant pokyčius“ (14). Kartu pabrėžiama vertybių ir pasitikėjimu grįstos kultūros kūrimo svarba: vadovas siekia, kad institucijoje puoselėjamos vertybės būtų „tikros, suprantamos ir „veiktų““, sudarančios sąlygas žmonėms saugiai funkcionuoti padrašinančioje bendruomenėje (8); kalbama ir apie pokyčių komunikaciją kaip kultūros formavimo priemonę, įtraukiant bendruomenę į sprendimų priėmimą ir skatinant pasitikėjimu grįstą profesinę kultūrą (9). Trečioji kategorijų grupė apibrėžia vadovą kaip pokyčių valdytoją ir organizatorių. Vadovai pabrėžia pokyčių planavimo ir įgyvendinimo koordinavimo svarbą – būtina „tinkamai ir nuolat komunikuoti apie pokyčius ir jų įgyvendinimo planą“, kartu planuoti ir spręsti, kaip pokytį įgyvendinti bei dalyvauti įgyvendinimo procese (5). Kita vertus, vadovas atsakingas už sklandų įstaigos darbą, „užtikrinti sklandų įstaigos darbą“ – (2) ir už tai, kad pokyčiai būtų ne tik formaliai įvykdomi, bet ir suprasti bei taptų prasminga ugdymo proceso dalimi (9). Šiame kontekste išryškėja ir vadovo kaip komunikatoriaus ir tarpininko vaidmuo – tenka užtikrinti tinkamą komunikaciją su darbuotojais, tėvais ir steigėju (13) bei veikti kaip tarpininkui tarp švietimo politikos formuotojų ir mokyklos bendruomenės, aiškinant pokyčių prasmę ir pritaikant juos konkrečiam mokyklos kontekstui (9). Ketvirtoji kategorija susijusi su vadovu kaip personalo lyderiu ir resursų valdytoju. Vadovai ypač akcentuoja mokytojų telkimo, motyvavimo ir profesinio augimo funkciją: „labai svarbus, nes reikia sutelkti mokytojus pokyčiams“ (7); personalo stiprinimas suprantamas kaip sąlygų mokytojams jaustis motyvuotiems ir saugiems kūrimas, sudarant galimybes kvalifikacijos kėlimui ir palaikant emocinę gerovę (6). Taip pat minimas pedagogų profesinio augimo skatinimas ir sąlygų kūrybiniais ugdymo sprendimams sudarymas (9). Kita vertus, vadovas atsako ir už personalo paiešką bei išteklių panaudojimą – reikia „surasti trūkstamus darbuotojus“ (7) ir „įvertinti turimus resursus ir juos atsakingai panaudoti“ (13).

Tyrime siekta išsiaiškinti, kaip mokyklų vadovai vertina savo pareigų ir atsakomybės kaitą švietimo reformų kontekste – ar jų vaidmuo plečiasi, kokie pokyčiai labiausiai jaučiami ir kaip tai veikia jų profesinę padėtį.

8 Lentelė. Mokyklos vadovų atsakomybių ir funkcijų kaitos vertinimas

Kategorija	Subkategorija	Patvirtinantys teiginiai
Vadovo atsakomybių ir funkcijų plėtra	Veiklos sričių ir atsakomybių išsiplėtimas	<Taip padidėjo 100% funkcijos, o atlyginimas nei vienu centu...>[1]; <Keitėsi. Vis labiau plėtėsi veiklos

		sritys ir atsakomybės...>[4]; <Keitėsi, bet visada vadovas buvo už viską atsakingas.>[7]; <Taip. Vadovo funkcijos išsiplėtė – išaugo administracinė našta, atsakomybė už mokytojų gerovę, duomenimis grįstą valdymą ir skaitmenizacijos procesus.>[11]; <Taip, vadovo atsakomybės nuolat plečiasi – be vadybinio darbo vis daugiau dėmesio tenka pokyčių valdymui, bendruomenės įsitraukimo užtikrinimui, ugdymo kokybės stebėsenai, personalo priežiūrai ir strateginiam planavimui.>[13]
	Perėjimas nuo administracinio prie strateginio vaidmens	<Iš pradžių jos buvo labiau orientuotos į administravimą – tvarkaraščius, dokumentaciją, finansus. Dabar jos apima strateginę lyderystę, pokyčių valdymą ir bendruomenės įtraukimą...>[6]; <Jei anksčiau didžioji vadovo darbo dalis buvo orientuota į administravimą... šiandien vaidmuo tapo kur kas platesnis ir strategiškesnis... vis daugiau dėmesio skiriu

		strateginiam planavimui, pokyčių valdymui ir ugdymo kokybės užtikrinimui.>[9]; <Taip. Vadovo funkcijos išsiplėtė>[11].
	Auganti atsakomybė už mokytojų gerovę, ugdymo kokybę ir aplinką	<Reikšmingai išaugo atsakomybė už mokinių emocinę gerovę, įtraukijį ugdymą ir saugios aplinkos kūrimą...>[9]; <Taip. Vadovo funkcijos išsiplėtė – išaugo... atsakomybė už mokytojų gerovę...>[11]; <...vis daugiau dėmesio tenka... bendruomenės įsitraukimo užtikrinimui, ugdymo kokybės stebėsenai...>[13]
Krūvio didėjimas ir garantijų / statuso silpnėjimas	Padidėjęs krūvis be proporcingo atlygio	<Taip padidėjo 100% funkcijos, o atlyginimas nei vienu centu, nors visiems pedagogams atlyginimai kilo.>[1]
	Socialinių garantijų mažėjimas	<Keitėsi. Vis labiau plėtėsi veiklos sritys ir atsakomybės. Mažėjo socialinės garantijos, atsirado terminuota darbo sutartis...>[4]
	Statuso silpnėjimas	<Taip, sunkcijos auga ir vadovas nebesijaučia vadovu.>[10]

Nekintantis ar sunkiai vertinamas vaidmuo	Atsakomybė visada tokia pati	<Nesikeitė.>[3]; <Visada vadovas atsakingas.>[12]; <Keitėsi, bet visada vadovas buvo už viską atsakingas.>[7]
	Sunku įvertinti dėl trumpo darbo stažo	<Dirbu šioje pozicijoje tik porą metų, tad sunku įvertinti.>[2]

Dauguma vadovų akcentuoja atsakomybės ir funkcijų plėtrą. Pirmojoje kategorijoje nurodoma, kad laikui bėgant ženkliai išsiplėtė veiklos sritys ir atsakomybės: „Taip padidėjo 100 % funkcijos, o atlyginimas nei vienu centu...“ (1); „Keitėsi. Vis labiau plėtėsi veiklos sritys ir atsakomybės“ (4); „Keitėsi, bet visada vadovas buvo už viską atsakingas“ (7). Vadovai pabrėžia perėjimą nuo siauresnio administracinio vaidmens prie strateginės lyderystės: jei anksčiau didžioji dalis darbo buvo orientuota į tvarkaraščius, dokumentaciją ir finansus, dabar daugiau dėmesio skiriama strateginiam planavimui, pokyčių valdymui, bendruomenės įtraukimui ir ugdymo kokybės užtikrinimui (6; 9; 11). Taip pat išryškėja auganti atsakomybė už mokytojų gerovę, įtrauktį ir saugią aplinką – „reikšmingai išaugo atsakomybė už mokinių emocinę gerovę, įtraukijį ugdymą ir saugios aplinkos kūrimą“ (9), daug dėmesio tenka bendruomenės įsitraukimui ir ugdymo kokybės stebėsenai (11; 13). Antroji kategorija atskleidžia, kad šalia funkcijų plėtros vadovai patiria krūvio didėjimą ir garantijų bei statuso silpnėjimą. Respondentai mini, jog atsakomybės augo be proporcingo atlygio – „Taip padidėjo 100 % funkcijos, o atlyginimas nei vienu centu, nors visiems pedagogams atlyginimai kilo“ (1). Kartu pastebimas socialinių garantijų mažėjimas: „Mažėjo socialinės garantijos, atsirado terminuota darbo sutartis“ (4). Kai kurie vadovai fiksuoja ir savo statuso kaitą – „Taip, sunkesnės sąlygos ir vadovas nebesijaučia vadovu“ (10). Tai leidžia teigti, kad atsakomybės augimą dalis vadovų išgyvena kaip profesinės padėties trapėjimą, kai didėjantis krūvis ne visuomet lydi atitinkamais materialiniais ar socialiniais saugikliais. Trečioji kategorija parodo, jog ne visi vadovai jaučia esminę savo vaidmens transformaciją arba negali jos įvertinti. Vieni teigia, kad atsakomybė iš esmės nesikeitė – „Nesikeitė“ (3), „Visada vadovas atsakingas“ (12), nors kiti pripažįsta, kad atsakomybių daugėja, tačiau vadovas „visada buvo už viską atsakingas“ (7). Dalis vadovų pažymi, kad dėl trumpo darbo stažo jiems dar sunku įvertinti pokyčių mastą – „Dirbu šioje pozicijoje tik porą metų, tad sunku įvertinti“ (2). Apibendrinant galima teigti, kad bendras vadovų naratyvas rodo ryškią atsakomybės ir funkcijų plėtrą – nuo administratoriaus prie strateginio lyderio – kartu patiriant didėjančią krūvį ir silpnėjančias garantijas, o tai kelia papildomų iššūkių vadovo profesinei gerovei ir motyvacijai.

Apibendrinant galima teigti, kad švietimo politikos pokyčių kontekste mokyklos vadovo vaidmuo reikšmingai transformuojasi – iš siauresnio administratoriaus jis tampa plačios apimties strateginiu lyderiu, bendruomenės telkėju ir pagrindiniu pokyčių valdytoju mokyklos lygmeniu. Vadovai prisiima atsakomybę ne tik už formalų reformų įgyvendinimą, bet ir už aiškios pokyčių vizijos kūrimą, bendruomenės įtraukimą, mokytojų profesinės gerovės užtikrinimą, resursų valdymą ir mokyklos kultūros formavimą. Tačiau kartu išryškėja ir įtampa, atsakomybės ir funkcijos nuolat plečiasi, didėja darbo krūvis ir lūkesčiai vadovui, o materialios ir socialinės garantijos ne visuomet auga proporcingai, todėl vadovo lyderystė dažnai realizuojama itin didelio profesinio krūvio ir nepakankamai užtikrintos profesinės gerovės sąlygomis.

3.2.3. Pokyčių valdymas ugdymo įstaigoje

Šiame poskyryje analizuojamas, kaip mokyklų vadovai praktiškai organizuoja švietimo politikos pokyčių įgyvendinimą savo ugdymo įstaigose. Atsakymais, siekiama atskleisti, kokius pokyčių valdymo etapus vadovai išskiria kaip svarbiausius, kokius veikimo būdus taiko bei kaip jų praktika dera su teoriniuose modeliuose aprašomomis pokyčių valdymo strategijomis. Gauti duomenys susisteminti į kategorijas ir subkategorijas, pateikiamas 9 lentelėje.

9 Lentelė. Pokyčių valdymas ugdymo įstaigoje

Kategorija	Subkategorija	Patvirtinantys teiginiai
Planavimas ir analizė	Situacijos ir duomenų analizė prieš pokytį	<Administracija susipažįsta ir įsigilina į planuojamą pokytį...>[5]; <Analizė ir planavimas – pirmiausia įvertiname nacionalinius reikalavimus ir mokyklos galimybes.>[6]; <...prieš įgyvendinant naujoves vyksta situacijos analizė, aptariami galimi poveikiai ugdymo procesui...>[9]; <analizuojamas pokyčio poreikis ir duomenys...>[11]; <Situacijos analizę,

		konkreto veiksmų plano sudarymą, atsakomybių paskirstymą.>[13]
	Aiški vizija ir tikslų nusistatymas	<Nuoseklumas, svarbus sistemingai dirbti užsibrėžtų tikslų link.>[2]; <Aiški vizija ir planavimas – be aiškaus tikslo ir struktūruoto plano pokyčiai tampa chaotiški. Vizija padeda visiems suprasti, kur einame.>[6]; <...svarbiausiais laikome tuos pokyčių valdymo žingsnius, kurie užtikrina pokyčių tikslingumą, skaidrumą ir darnų jų įgyvendinimą... svarbiausi... aiški vizija...>[9]; <Išsigryninimo aiškumas ir duomenų analizė.>[11]
	Veiksmų planų rengimas ir nuoseklus planavimas	<Susitarimų, dokumentų analizavimo, planavimo, atsakomybių pasiskirstymo būdais.>[3]; <Darbo grupės sudarinėja pokyčių įgyvendinimo planų projektus...>[4]; <Sudaromas veiksmų planas, paskirstomos atsakomybės...>[13]; <Planavimas prieš pokyčio įgyvendinimą...>[5]; <...pokyčiai planuojami

		strategiškai – jie integruojami į gimnazijos strateginį planą ir metinius veiklos planus...>[9]; <veiksmų planas>[11]; <Nuosekliai.>[12]; <Atviri dialogai, pasiūlymai, planavimas, metodinių grupių susirinkimai...>[14]
Komunikacija ir bendruomenės įtraukimas	Nuolatinė komunikacija apie pokyčius	<...pradedama informuoti, įtraukti tuos, kuriuos tas pokytis paveiks... O komunikacija ir palaikymas nuolat vykdomas.>[5]; <Komunikacija ir įtraukimas – pokyčius pristatome mokytojų kolektyvui, mokiniams ir tėvams...>[6]; <Komunikaciją kiekviename etape.>[8]; <Planavimas prieš pokyčio įgyvendinimą ir nuolatinis komunikavimas iki pokyčio įgyvendinimo.>[5]; <...atvira komunikacija...>[9]; <komunikacija>[11]; <Atviri dialogai, pasiūlymai... susitarimai ir jų laikymasis.>[14]
	Bendruomenės (mokytojų, mokinių, tėvų) įtraukimas	<Darbo grupės... derina juos su bendruomene...>[4]; <...pradedama informuoti, įtraukti tuos, kuriuos tas

		pokytis paveiks... pasidalinant atsakomybes.>[5]; <Įtraukiame darbo grupes, kurios padeda kurti sprendimus.>[6]; <dirbame komanda, telkiame mokytojus ir pagalbos specialistus.>[7]; <Pokyčiai svarstomi metodinėse grupėse, mokytojų taryboje, mokinių ir tėvų susirinkimuose, skatinamas dialogas ir grįžtamasis ryšys.>[9]; <bendruomenės įtraukimas>[9]; <...formuojamos darbo grupės... diegiama visai bendruomenei...>[11]; <komunikuojama su bendruomene... mokymai darbuotojams ir pan.>[13]; <Tariamasi su mokytojais, ko reikia.>[14]; <bendruomenės įtraukimas>[11]; <Suaitarimai ir jų laikymasis.>[12]
	Atviri dialogai ir susitarimai	<Suprantant ir stengiantis neforsuoti, ilgai ir kantriai aiškinant, ką darysim... koks kitas žingsnis, ir taip vėl nuo pradžių.>[8]; <Atviri dialogai, pasiūlymai...

		susitarimai ir jų laikymasis.>[14]; <Susitarimų... planavimo, atsakomybių pasiskirstymo būdais.>[3]; <Suaitarimai ir jų laikymasis.>[12]
Komandinis darbas ir atsakomybių pasidalijimas	Darbo grupės ir funkcijų paskirstymas	<Darbo grupės sudarinėja pokyčių įgyvendinimo planų projektus...>[4]; <...įtraukiame darbo grupes, kurios padeda kurti sprendimus.>[6]; <Esame pasiskirstę funkcijomis ir atsakomybėmis.>[10]; <Sudaromas veiksmų planas, paskirstomos atsakomybės...>[13]; <atsakomybių pasiskirstymo būdais.>[3]; <atsakomybių paskirstymą.>[13]
	Komanda ir lyderystės ugdymas	<dirbame komanda, telkiame mokytojus ir pagalbos specialistus.>[7]; <Protinga komanda.>[10]; <lyderystės ugdymas.>[7]; <...pedagogų stiprinimas...>[9]; <Mūsų gimnazijoje svarbiausiais laikome... pedagogų stiprinimą...>[9]
Etapinis įgyvendinimas, stebėseną ir refleksiją	Etapais organizuojamas pokyčių procesas	<Mintis–žodis–veiksmas–refleksija–išvados ir sekantys žingsniai.>[1]; <Pokyčiai įgyvendinami

		etapais: analizuojamas pokyčio poreikis ir duomenys, formuojamos darbo grupės, planuojamos veiklos ir terminai, pilotuojama ir tada – diegiama visai bendruomenei...>[11]; <pokyčiai diegiami palaipsniui, stebime rezultatus...>[6]
	Stebėseną, grįžtamąsias ryšius ir koregavimą	<Įgyvendinimas ir stebėseną – pokyčiai diegiami palaipsniui, stebime rezultatus, renkam grįžtamąjį ryšį. Jei reikia, koreguojame veiksmus...>[6]; <reguliariai teikiant grįžtamąjį ryšį ir koreguojant procesus (jei reikia)...>[11]; <Stebėseną ir grįžtamąsias ryšius – pokyčiai turi būti nuolat vertinami, kad galėtume koreguoti veiksmus...>[6]; <kryptinga stebėseną>[9]; <nuolatinė stebėseną ir vertinimas...>[11]
	Refleksija ir nuolatinis tobulėjimas	<Mintis–žodis–veiksmas–refleksija–išvados ir sekantys žingsniai...>[1]; <...kitas pasikeitimų šaltinis – atsirandantys iššūkiai ar problemos, kurias turime ir norime išspręsti

		tvariai...>[8]; <Nuosekliai.>[12]
Personalo stiprinimas ir kompetencijų ugdymas	Tikslingi mokymai ir profesinis augimas	<Organizuojami mokymai, ieškome tikslingų mokymų savo kolektyvui (pvz.: įtraukčiai gerinti)...>[2]; <...mokymai darbuotojams ir pan.>[13]; <mokymai, metodinių grupių susirinkimai...>[14]; <pedagogų stiprinimas>[9]; <lyderystės ugdymas.>[7]

Pirmiausia vadovai akcentuoja planavimą ir analizę. Prieš pradėdant pokyčius administracija „susipažįsta ir įsigilina į planuojamą pokytį“ (5), atliekama situacijos ir duomenų analizė, įvertinami nacionaliniai reikalavimai ir mokyklos galimybės (6; 9; 11). Svarbi laikoma aiški vizija ir tikslų nusistatymas – be aiškaus tikslo ir struktūruoto plano pokyčiai vadovų požiūriu tampa chaotiški (2; 6; 9; 11). Todėl sudaromi konkretūs veiksmų planai, paskirstomos atsakomybės, pokyčiai integruojami į strateginius ir metinius mokyklos planus (3; 4; 5; 9; 11; 13). Antroji duomenų grupė atskleidžia komunikacijos ir bendruomenės įtraukimo svarbą. Vadovai pabrėžia nuolatinę komunikaciją apie pokyčius – „pradeda informuoti, įtraukti tuos, kuriuos tas pokytis paveiks... o komunikacija ir palaikymas nuolat vykdomas“ (5); pokyčiai pristatomi mokytojų kolektyvui, mokiniams ir tėvams, o komunikacija vyksta „kiekviename etape“ (6; 8; 9; 11; 14). Kartu formuojamas bendruomenės įsitraukimas: kuriamos darbo grupės, dirbama komanda, telkiami mokytojai ir pagalbos specialistai, pokyčiai svarstomi metodinėse grupėse, mokytojų taryboje, mokinių ir tėvų susirinkimuose (4; 5; 6; 7; 9; 11; 13; 14). Akcentuojami atviri dialogai, pasiūlymai ir susitarimų laikymasis kaip sąlyga sėkmingam procesui (8; 12; 14). Trečioji kategorijų grupė parodo komandinį darbą ir atsakomybių pasidalijimą. Pokyčių įgyvendinimas dažniausiai organizuojamas per darbo grupes, kurios rengia įgyvendinimo planų projektus ir padeda kurti sprendimus (4; 6; 10; 13). Vadovai išskiria komandos ir lyderystės ugdymo svarbą – dirbama komanda, telkiami mokytojai ir pagalbos specialistai, pabrėžiamas „protingos komandos“ ir pedagogų stiprinimo vaidmuo (7; 9; 10). Ketvirtoji kryptis – etapinis įgyvendinimas, stebėseną ir refleksiją. Pokyčiai dažnai diegiami etapais – nuo „mintis–žodis–veiksmas–refleksija–išvados ir sekantys žingsniai“ (1) iki struktūruoto proceso: poreikio analizė, darbo grupės, pilotavimas ir vėlesnis diegimas visai bendruomenei (6; 11). Nuolat vykdoma stebėseną, renkamas grįžtamasis ryšys

ir, jei reikia, koreguojami veiksmai (6; 11; 13); refleksija ir nuoseklus tobulėjimas įvardijami kaip neatsiejama pokyčių ciklo dalis (1; 8; 12). Galiausiai išryškėja personalo stiprinimo ir kompetencijų ugdymo dimensija. Sėkmingam pokyčių įgyvendinimui vadovai sieja tikslingus mokymus ir profesinį augimą – „organizuojami mokymai, ieškome tikslingų mokymų savo kolektyvui (pvz., įtraukčiai gerinti)“ (2), rengiami mokymai darbuotojams, metodinių grupių susirinkimai, pabrėžiamas pedagogų ir lyderystės stiprinimas (7; 9; 13; 14). Taigi, remiantis lentelės duomenimis, mokyklų vadovai pokyčių įgyvendinimą organizuoja kaip nuoseklų, etapais vykstantį procesą, paremtą analize, aiškia vizija, detaliu planavimu, aktyvia komunikacija, komandinio darbo principais ir nuolatiniu profesiniu tobulėjimu.

Analizuojant atsakymus į klausimą, kokius pokyčių valdymo žingsnius vadovai laiko svarbiausiais, išryškėja keli nuoseklūs akcentai. Pirmiausia vadovai pabrėžia situacijos analizę, aiškią viziją ir planavimą. Minima „situacijos analizė, konkretaus veiksmų plano sudarymas, atsakomybių paskirstymas“ (13), „išsigryninimo aiškumas ir duomenų analizė“ (11) bei tai, kad be aiškaus tikslo ir struktūruoto plano „pokyčiai tampa chaotiški“ (6). Todėl ypač svarbus nuoseklus planavimas ir sistemingas darbas užsibrėžtų tikslų link (2; 4; 5; 9; 11; 14). Antra, vadovai labai aiškiai išskiria komunikacijos ir bendruomenės įtraukimo reikšmę. Jie teigia, kad būtina „komunikacija kiekviename etape“ (8), „nuolatinis komunikavimas iki pokyčio įgyvendinimo“ (5), atviri dialogai, pasiūlymai, metodinių grupių susirinkimai, susitarimai ir jų laikymasis (12; 14). Akcentuojama, jog svarbu, kad mokytojai, mokiniai ir tėvai suprastų, kodėl vyksta pokyčiai ir jaustųsi įtraukti – tai mažina pasipriešinimą ir didina pasitikėjimą (6; 9; 11). Su tuo glaudžiai siejasi ir bendruomenės bei komandos stiprinimas: minimas bendruomenės įtraukimas (6; 9; 11; 13), „protinga komanda“ (10) ir lyderystės ugdymas (7) bei pedagogų stiprinimas (9; 14). Trečias svarbus blokas – stebėseną, grįžtamasis ryšys ir susitarimų laikymasis. Vadovai akcentuoja, kad pokyčiai turi būti nuolat vertinami, renkant grįžtamąjį ryšį ir, jei reikia, koreguojant veiksmus (6; 11); pabrėžiami tokie žingsniai kaip pilotavimas ir koregavimas (11). Be to, ne vienas respondentas išskiria susitarimus ir jų laikymąsi kaip esminę sėkmingo pokyčių valdymo sąlygą (3; 12; 14). Apibendrinant galima teigti, kad svarbiausiais žingsniais vadovai laiko: aiškią viziją ir duomenimis grįstą planavimą, atvirą komunikaciją ir bendruomenės įtraukimą, stiprią komandą bei nuolatinę stebėseną su grįžtamojo ryšiu.

Tolesni atsakymai atskleidžia, kokiais vadybos ir pokyčių valdymo modeliais vadovai remiasi įgyvendindami minėtus žingsnius. Dalis jų aiškiai įvardija taikantys konkrečias teorines prieigas. Vienas vadovas mini transformacinės lyderystės modelį ir siekį kurti „besimokančią organizaciją“, orientuotą į vieningą viziją ir darbuotojų įgalinimą (2), kitas akcentuoja pasidalytą lyderystę, kai atsakomybė už pokyčius paskirstoma platesniam komandų ratui (7). Keletas vadovų remiasi strateginio planavimo logika (5) ar „bendruoju vidaus modeliu“ – įsivertinimas, planavimas, tarimasis, stebėseną ir rezultatų

analizė (3). Ryškiai išsiskiria ir nuorodos į PDCA ciklą (plan–do–check–act): jis įvardijamas kaip dažniausiai naudojamas modelis, padedantis nuosekliai planuoti, įgyvendinti, vertinti ir tobulinti pokyčius (6; 11), o kai kur papildomas K. Kotterio modelio idėjomis, sustiprinančiomis komunikaciją ir vizijos sklaidą (6). Viena gimnazija apibūdina savo „paprastą, praktiškai įgyvendinamą“ modelį, kuris apima pokyčių prasmės paaiškinimą, bendruomenės įtraukimą, palaipsnį įgyvendinimą ir rezultatų refleksiją, kartu išsaugant mokyklos teatrinę tapatybę (9).

Kita dalis vadovų nurodo, kad formaliai konkretaus modelio netaiko, tačiau remiasi bendrais pokyčių valdymo principais. Jie akcentuoja savalaikį informavimą ir nuolatinį komunikavimą su darbuotojais ir bendruomene (1; 12), užtikrinimą, kad darbuotojai turėtų reikiamą informaciją, priemones ir palaikymą, o vadovybė stebėtų įgyvendinimą, teiktų grįžtamąjį ryšį ir padėtų spręsti iškilusias problemas (14). Kai kurie vadovai pažymi, kad taiko „įvairius“ modelius, priklausomai nuo pokyčių pobūdžio (4), arba remiasi savo profesine patirtimi ir nuolatiniu mokymusi, rinkdamiesi tai, „kas geriausiai tinka“ konkrečiai situacijai (8); viena respondente apsiriboja lakonišku „taip“, patvirtindama, jog tam tikri modeliai naudojami, bet jų nedetalizuodama (10).

Apibendrinant duomenis matyti, kad mokyklų vadovai pokyčių valdymą suvokia kaip nuoseklų, etapais organizuojamą procesą, kurio pagrindą sudaro aiški vizija, planavimas ir nuolatinė komunikacija. Svarbiausiais žingsniais jie laiko situacijos analizę ir duomenų įvertinimą, aiškaus tikslo bei veiksmų plano sudarymą, atsakomybių paskirstymą ir sistemingą darbą užsibrėžtų tikslų link (2; 3; 6; 11; 13). Kartu pabrėžiama bendruomenės įtrauktis – pokyčių aptarimas su mokytojais, mokiniais ir tėvais, darbiui kuriamos komandos, organizuojami metodinių grupių susirinkimai, svarbūs susitarimai ir jų laikymasis (4; 5; 8; 9; 12; 14). Neatsiejama proceso dalimi laikoma stebėseną, grįžtamasis ryšys ir koregavimas, kad pokyčiai būtų tikslingi ir duotų norimą rezultatą (6; 9; 11). Dalis vadovų šiuos žingsnius sąmoningai sieja su konkrečiais vadybos ir pokyčių valdymo modeliais. Minima transformacinė ir pasidalytosios lyderystės prieiga (2; 7), strateginis planavimas (5), PDCA ciklas bei Kotterio modelio idėjos (6; 11), taip pat vidinis ciklinis modelis „įsivertiname–planuojame–tariamės–stebime ir analizuojame rezultatus“ (3). Kita dalis formaliai konkretaus modelio neįvardija, bet remiasi bendrais principais: savalaikiu informavimu, nuolatiniu komunikavimu, darbuotojų aprūpinimu reikalingais ištekliais ir palaikymu, įgyvendinimo stebėseną bei problemų sprendimu (1; 8; 12; 13; 14).

3.2.4. Pokyčių valdymo patirtys: patirti iššūkiai, sėkmės veiksniai ir gerosios praktikos

Šiame poskyryje analizuojamos mokyklų vadovų pokyčių valdymo patirtys – tai, kaip jie išgyvena ir reflektuoja švietimo politikos pokyčius kasdienėje mokyklos veikloje.

Klausimas „Su kokiais pagrindiniais iššūkiais susiduriate įgyvendindami pokyčius?“ leido išryškinti veiksnus, kurie riboja vadovų veiksmingumą ir apsunkina reformų įgyvendinimą praktikoje.

10 Lentelė. Pagrindiniai iššūkiai įgyvendinant pokyčius ugdymo įstaigoje

Kategorija	Subkategorija	Patvirtinantys teiginiai
Pasipriešinimas pokyčiams ir motyvacijos stoka	Darbuotojų nenoras keistis ir įsitraukti	<Su darbuotojų nenoru keisti ir keistis.>[1]; <Pastebimas kolektyvo nenoras įsitraukti, nuovargis.>[2]; <Pirminis smarkus pasipriešinimas pokyčiams.>[4]; <Pasipriešinimas pokyčiams – dalis bendruomenės (mokytojai, tėvai, kartais mokiniai) bijo naujovių arba nemato jų naudos.>[6]; <Darbuotojų pasipriešinimas... darbuotojų įsitraukimas... skirtingi požiūriai tarp darbuotojų.>[14]
	Santykių kūrimo ir bendradarbiavimo stoka	<Mokytojų darbo intensyvumas ir dalies mokytojų nenorėjimas/negebėjimas kurti santykio su vaikais bei kolegomis, nenoras skirti tam laiko. Ilgainiui deja su tokiais atsisveikiname.>[8]; <vyresnio amžiaus mokytojai nenori kaitos.>[7]
Žmogiškieji ištekliai, darbo krūvis ir perdegimas	Darbuotojų trūkumas ir riboti žmogiškieji ištekliai	<Žmogiškųjų išteklių fizinių galimybių stebėjimas...>[3]; <Išteklių trūkumas –

		...nepakankami žmogiškieji resursai apsunkina pokyčių įgyvendinimą.>[6]; <darbuotojų trūkumu...>[7]; <Didžiausi iššūkiai – ...riboti žmogiškieji resursai...>[11]; <Riboti žmogiškieji... ištekliai...>[13]
	Dideli darbo krūviai, laiko stoka ir perdegimas	<Laiko stoka... pervargimas, abejingumas, netgi perdegimas.>[3]; <Išteklių trūkumas – ribotas finansavimas, laiko stoka...>[6]; <Didėjantis mokytojų krūvis – nauji reikalavimai ir papildomos užduotys gali sukelti perdegimą.>[6]; <...dideli mokytojų darbo krūviai ir ribotos galimybės juos aktyviai įtraukti į pokyčių planavimo bei įgyvendinimo procesus.>[9]; <Riboti žmogiškieji ir finansiniai ištekliai, dideli darbuotojų darbo krūviai...>[13]; <laiko resursų trūkumas...>[14]
	Nevienodas mokytojų pasirengimas	<Didžiausi iššūkiai ...nevienodas mokytojų pasirengimas...>[11]
Ištekliai, finansavimas ir politinis kontekstas	Finansiniai ir materialiniai ištekliai	<Išteklių trūkumas – ribotas finansavimas...>[6]; <Didžiausi iššūkiai –

		...finansavimas.>[11]; <Riboti... finansiniai ištekliai...>[13]
	Politikos formuotojų sprendimų ir teisės aktų kaita	<Su politikos formuotojų nelogiškais sprendimais, kuriuos reikia iškomunikuoti ir įtikinti bendruomenę tuos pokyčius įgyvendinti.>[5]; <Didžiausi iššūkiai – greiti ir dažni teisės aktų pokyčiai...>[11]
Komunikacija, įsitraukimas ir lūkesčių derinimas	Komunikacijos trūkumai ir nesusipratimai	<Komunikacijos iššūkiai – ne visada pavyksta aiškiai paaiškinti pokyčių tikslus ir naudą, todėl kyla nesusipratimų.>[6]; <Darbuotojų pasipriešinimas, nepakankama komunikacija...>[14]
	Bendruomenės lūkesčių ir realių galimybių derinimas	<Neapibrėžtumas dėl rezultatų – pokyčių poveikis ne visada matomas iš karto, todėl sunku palaikyti motyvaciją.>[6]; <Didžiausi iššūkiai – ...bendruomenės lūkesčių ir realių galimybių suderinimas...>[11]; <...nuolatinis poreikis derinti naujus reikalavimus su realiomis galimybėmis.>[13]

Pirmoji ir ryškiausia iššūkių grupė susijusi su pasipriešinimu pokyčiams ir motyvacijos stoka. Vadovai mini „darbuotojų nenorą keisti ir keistis“ (1), kolektyvo nenorą įsitraukti ir nuovargį (2), pirminį

„smarkų pasipriešinimą pokyčiams“ (4). Dalis bendruomenės – mokytojai, tėvai, kartais mokiniai – bijo naujovių arba nemato jų naudos (6). Prie šios grupės priskiriama ir santykių kūrimo bei bendradarbiavimo stoka: pastebimas mokytojų darbo intensyvumas ir dalies pedagogų nenorėjimas ar negebėjimas kurti santykį su vaikais bei kolegomis, nenoras skirti tam laiko (8), o vyresnio amžiaus mokytojai dažnai „nenori kaitos“ (7). Tai lemia darbuotojų įsitraukimo trūkumą ir skirtingus požiūrius kolektyvo viduje (14). Antroji didelė iššūkių grupė susijusi su žmogiškaisiais ištekliais, darbo krūviu ir perdegimu. Vadovai mini, kad tenka „stebėti žmogiškųjų išteklių fizines galimybes“ (3), jaučiamas darbuotojų trūkumas (7), riboti žmogiškieji resursai (11; 13). Dideli darbo krūviai ir laiko stoka lemia pervargimą, abejingumą ir net perdegimą (3), o nauji reikalavimai ir papildomos užduotys, esant ribotam finansavimui ir žmogaus resursams, didina perdegimo riziką (6; 9; 13; 14). Trečioji kategorija atskleidžia išteklių, finansavimo ir politinio konteksto keliamus sunkumus. Vadovai pabrėžia ribotą finansavimą ir materialinių išteklių trūkumą (6; 11; 13), o taip pat sudėtingą darbą su politikos formuotojų sprendimais, tenka aiškinti ir įtikinti bendruomenę dėl „nelogiškų sprendimų“ (5), susidoroti su „greitais ir dažnais teisės aktų pokyčiais“ (11). Galiausiai išskiriami komunikacijos ir lūkesčių derinimo iššūkiai. Ne visuomet pavyksta aiškiai paaiškinti pokyčių tikslus ir naudą, todėl kyla nesusipratimų (6), o darbuotojų pasipriešinimą stiprina nepakankama komunikacija (14). Vadovai kalba ir apie „neapibrėžtumą dėl rezultatų“, kai pokyčių poveikis nematomas iš karto ir sunku palaikyti motyvaciją (6), bei apie nuolatinį poreikį derinti bendruomenės lūkesčius su realiomis mokyklos galimybėmis (11; 13). Taigi vadovų patirtys atskleidžia, kad pokyčių įgyvendinimą labiausiai apsunkina ne vien pačių švietimo politikos pokyčių turinys, bet žmonių motyvacija, žmogiškųjų ir finansinių išteklių stoka, politinio konteksto nestabilumas ir komunikacijos bei lūkesčių suderinimo problemos.

Atsakydami į klausimą „Kokie veiksniai labiausiai padeda sėkmingai įgyvendinti pokyčius?“ mokyklų vadovai išskyrė kelias tarpusavyje susijusias sėkmės sąlygas. Pirmoji ir dažniausiai minima kryptis – strateginis aiškumas ir planavimas. Vadovai pabrėžia, kad pokyčiai vyksta sklandžiau, kai bendruomenė turi aiškią viziją ir tikslus, supranta, kodėl pokyčiai reikalingi ir kokią naudą jie atneš „aiški vizija ir tikslai“ (6; 9; 13). Ne mažiau svarbus laikomas ir realistiškas, nuoseklus planavimas: aiškus planas, mažais žingsniais įgyvendinamos veiklos, tinkamas darbo krūvio paskirstymas, pakankami resursai (5; 9; 11; 13; 14). Tokiu būdu pokyčiai tampa kasdienės veiklos dalimi.

10 Lentelė. Veiksniai, padedantys sėkmingai įgyvendinti pokyčius ugdymo įstaigoje

Kategorija	Subkategorija	Patvirtinantys teiginiai
Strateginis aiškumas ir planavimas	Aiški vizija ir tikslai	<Aiški vizija ir tikslai – kai bendruomenė supranta,

		kodėl pokyčiai reikalingi ir kokią naudą jie atneš. >[6]; <Sėkmingam pokyčių įgyvendinimui labiausiai padeda aiški pokyčių kryptis ir jų prasmės supratimas... Kai pokyčiai yra aiškiai paaiškinti, siejami su mokyklos tikslais ir vertybėmis, juos lengviau priimti...>[9]; <Galbūt aiškus planas...>[13]
	Aiškus ir realistiškas planavimas, nuoseklūs žingsniai	<Aktyvi komunikacija ir visų įtraukimas į planavimą, bei suteikimas galimybės daryti įtaką pokyčių įgyvendinimo procese.>[5]; <Taip pat labai svarbus realistiškas planavimas, tinkamas darbo krūvio paskirstymas...>[9]; <planavimas>[11]; <maži, nuoseklūs žingsneliai... pokytis kasdienybėje, kad realiai veiktų.>[14]; <Galbūt aiškus planas... pakankami resursai.>[13] <Aktyvi komunikacija ir visų įtraukimas į planavimą, bei suteikimas galimybės daryti įtaką pokyčių įgyvendinimo procese.>[5]; <Taip pat labai svarbus realistiškas planavimas, tinkamas darbo krūvio paskirstymas...>[9];

		<planavimas>[11]; <maži, nuoseklūs žingsneliai... pokytis kasdienybėje, kad realiai veiktų.>[14]; <Galbūt aiškus planas... pakankami resursai.>[13]
Komunikacija ir informacijos prieinamumas	Aktyvi / aiški komunikacija ir atsakymai	<Atsakymai į klausimus.>[1]; <Aktyvi komunikacija ir visų įtraukimas į planavimą...>[5]; <Komunikacija ir įtraukimas – atviras dialogas su mokytojais, mokiniais ir tėvais mažina pasipriešinimą ir kuria pasitikėjimą.>[6]; <Taip pat labai svarbus... atvira komunikacija, nuolatinis grįžtamasis ryšys...>[9]; <Aiški komunikacija...>[11]; <atvira ir reguliari komunikacija... grįžtamasis ryšys...>[14]
Bendruomenės įtraukimas ir bendradarbiavimas	Bendruomeniškas darbas ir bendras tikslas	<Bendruomeniškas darbas, kai jis tampa visų, o ne direktoriaus ar administracijos idėja.>[4]; <bendruomeniškumas, siekis augti mokytojui ir auginti mokinį.>[7]; <Sėkmingam pokyčių įgyvendinimui... padeda... aktyvus mokyklos

		bendruomenės, ypač mokytojų, įsitraukimas...>[9]; <Pozityvi mokyklos kultūra – bendradarbiavimas, pasitikėjimas ir bendras tikslas skatina pokyčių priėmimą.>[6]
	Bendruomenės įsitraukimas ir įgalinimas	<Susitarimai bendruomenėje, skatinimo priemonių taikymas.>[3]; <Aktyvi komunikacija ir visų įtraukimas į planavimą, bei suteikimas galimybės daryti įtaką pokyčių įgyvendinimo procese.>[5]; <Komunikacija ir įtraukimas – atviras dialogas...>[6]; <Aiški komunikacija, bendruomenės įtraukimas, mokytojų įgalinimas...>[11]; <aiškus planas, bendruomenės įsitraukimas...>[13]
Vadovo lyderystė ir komanda	Vadovo lyderystė ir palaikymas	<Vadovo lyderystė ir palaikymas – stiprus vadovo vaidmuo, gebėjimas motyvuoti ir suteikti reikiamus išteklius.>[6]; <...nuoseklus vadovybės palaikymas.>[9]; <Stipri vadovų lyderystė... reikalingi

		resursai ir palaikymas...>[14]
	Stipri komanda ir mokytojų įgalinimas	<bendruomeniškumas, siekis augti mokytojui ir auginti mokinį.>[7]; <mokytojų įgalinimas.>[11]
Profesinis tobulėjimas ir mokymai	Tikslingi mokymai ir partnerystės	<Sklandus bendradarbiavimas su mokymus siūlančiomis organizacijomis.>[2]; <Profesinis tobulėjimas – mokytojams sudaromos sąlygos mokytis ir prisitaikyti prie naujovių.>[6]; <darbuotojų mokymai...>[13]
Resursai ir sąlygos pokyčiams	Pakankami ištekliai ir darbo krūvio valdymas	<Taip pat labai svarbus... tinkamas darbo krūvio paskirstymas ir sudarytos sąlygos mokytojams dalyvauti pokyčių procese neperkraunant jų papildomomis užduotimis.>[9]; <Stipri vadovų lyderystė, atvira ir reguliari komunikacija, reikalingi resursai ir palaikymas...>[14]; <...darbuotojų mokymai ir pakankami resursai.>[13]
Pozityvi mokyklos kultūra ir vertybės	Pasitikėjimu, kantrybe ir geranoriškumu grįsta kultūra	<Pozityvi mokyklos kultūra – bendradarbiavimas,

		pasitikėjimas ir bendras tikslas skatina pokyčių priėmimą.>[6]; <Kantrybė ir geranoriškumas.>[8]; <...pasitikėjimu grįsta mokyklos kultūra, kuri skatina iniciatyvumą ir leidžia pokyčiams tapti tvaria kasdienės veiklos dalimi.>[9]
--	--	--

Antroji veiksmų grupė susijusi su komunikacija ir bendruomenės įtraukimu. Vadovai teigia, kad sėkmei būtina aktyvi, aiški komunikacija, atsakymai į klausimus, nuolatinis grįžtamasis ryšys su mokytojais, mokiniais ir tėvais (1; 5; 6; 9; 11; 14). Kartu pabrėžiama bendruomeniško darbo svarba – kai pokyčiai tampa visų, o ne tik direktoriaus ar administracijos idėja, kai mokytojai jaučiasi bendrakūrėjai, o ne stebėtojai (4; 6; 7; 9). Bendruomenės įsitraukimą stiprina susitarimai, skatinimo priemonės ir mokytojų įgalinimas daryti įtaką pokyčių įgyvendinimo procesui (3; 5; 11; 13). Trečioji svarbi kryptis – vadovo lyderystė, komanda ir profesinis tobulėjimas. Respondentai pabrėžia stipraus, palaikančio vadovo reikšmę – gebėjimą motyvuoti, suteikti reikiamus išteklius, nuosekliai palaikyti pokyčių procesą (6; 9; 14). Kartu akcentuojama „protinga“, stipri komanda, mokytojų įgalinimas ir bendruomeniškumas (7; 10; 11). Sėkmingą įgyvendinimą padeda užtikrinti tikslingi mokymai, bendradarbiavimas su mokymus siūlančiomis organizacijomis, sudaromos galimybės mokytojams mokytis ir prisitaikyti prie naujovių (2; 6; 9; 13; 14). Galiausiai vadovai išskiria išteklių ir mokyklos kultūros svarbą. Sėkmingiems pokyčiams būtinas pakankamas finansavimas ir tokios darbo krūvio sąlygos, kad mokytojai galėtų dalyvauti pokyčių procese neperkraunami papildomomis užduotimis (9; 13). Ne mažiau reikšminga ir pasitikėjimu grįsta mokyklos kultūra – bendradarbiavimas, pasitikėjimas, kantrybė ir geranoriškumas padeda priimti pokyčius ir leidžia jiems tapti tvaria kasdienės veiklos dalimi (6; 8; 9).

Kalbėdami apie gerąsias praktikas, vadovai pateikia konkrečius pavyzdžius, kaip minėti sėkmės veiksniai realizuojami kasdienėje veikloje. Pirmiausia išryškėja pokyčių pagrindimas ir komunikacija su bendruomene – pokyčiai grindžiami moksliniais faktais ir kitų mokyklų patirtimis, o bendruomenei sąžiningai atsakoma į visus klausimus (1). Vienas vadovas akcentuoja, kad pokyčiai pradedami nuo įtraukimo – nuo pirmos dienos planavime dalyvauja mokytojai, mokiniai ir tėvai, aiškiai paaiškinama, kodėl pokyčiai reikalingi ir kokią naudą jie atneš, diegiama mažais žingsniais, nuolat renkant grįžtamąjį

ryšį ir koreguojant veiksmus (6). Kitas vadovas pabrėžia, jog kryptingas planavimas, vidiniai įsivertinimai, duomenų analizė bei reguliarus mokytojų ir mokinių grįžtamasis ryšys leidžia „pasimatuoti“, kur esame, ir laiku koreguoti kryptį (9). Svarbi gerųjų praktikų dalis – konkrečios iniciatyvos ir taikomos naujovės. Kaip sėkmingą pokytį vadovai mini „Mokykla be telefono“ praktiką, kuriai padeda vieningas kolektyvo požiūris ir elgsena (2), švietimo pagalbos organizavimą visiems mokiniams – nuo gabių iki turinčių specialiųjų ugdymosi poreikių (3), STEAM ugdymo ir emocinio intelekto programų diegimą (4). Taip pat išskiriamas nuotolinių brandos egzaminų organizavimo pokytis, kai buvo sutelkta didelė žmonių grupė planavimui, pasidalintos atsakomybės, aprašytos vidinės tvarkos, suderinta su NŠA ir visa eiga iškomunikuota mokytojams, mokiniams bei tėvams (5). Kai kurios mokyklos pabrėžia sutelktą komandą diegiant tarptautines Kembridžo programas (7) ar aktyvų gerųjų patirčių viešinimą mokyklos svetainėje (10). Be to, vadovai mini mokytojų palaikymą ir tikslingus mokymus kaip praktiką, padedančią naujoves priimti kaip galimybę, bei pozityvios, bendradarbiavimu ir sėkmės istorijomis grįstos kultūros kūrimą (6).

Klausimas „Kokios paramos ar pagalbos labiausiai reikia mokyklos vadovams, kad pokyčių įgyvendinimas būtų efektyvus?“ leido išsiaiškinti, kokių resursų, sprendimų ir santykių jie labiausiai pasigenda kasdienėje praktikoje. Atsakymai parodė kelias aiškias kryptis. Pirmiausia vadovai akcentuoja didesnę autonomiją ir mažesnę biurokratinę naštą – norima „sumažinti popierizmą“, leisti sprendimus priimti su bendruomene autonomiškai ir turėti daugiau stabilumo dėl pareigų („neribota kadencija“) (1), taip pat pageidaujama „mažesnės biurokratinės naštos“ (11) ir net paprasto „netrukdyti dirbti“ (10). Antroji, labai ryški kryptis – bendruomenės, savivaldybės ir švietimo sistemos palaikymas. Vadovai mini visapusišką kolektyvo, tėvų ir savivaldybės įsitraukimą ir bendradarbiavimą (2; 4; 7; 13), pozityvią komunikaciją ir pedagogo profesijos prestižo stiprinimą kartu su adekvačiu darbo užmokesčiu (3). Akcentuojama, kad būtina ne tik aiški valstybės švietimo politika, bet ir nuosekli savivaldybės pozicija, savalaikė informacija bei praktinės konsultacijos, orientuotos ne vien į kontrolę, bet ir į pagalbą (9). Trečia paramos kryptis susijusi su žmogiškaisiais ir finansiniais ištekliais. Vadovams trūksta papildomų darbuotojų ir specialistų, galinčių perimti dalį krūvio, nes „mokyklose nėra pakankamai žmogiškųjų išteklių įgyvendinti visus pokyčius tinkamai ar kokybiškai“ (5); jie prašo tinkamų finansinių ir žmogiškųjų išteklių, pakankamo finansavimo pokyčiams ir realių priemonių gerovei bei kvalifikacijai stiprinti (6; 7; 11; 12; 13; 14). Daug dėmesio skiriama ir mokytojų pritraukimo bei išlaikymo politikai, nes pedagogų trūkumas tiesiogiai apsunkina pokyčių įgyvendinimą (9). Ketvirta, vadovai išskiria metodinę, konsultacinę ir emocinę paramą. Jiems reikalingos aiškos gairės, praktinės rekomendacijos ir ekspertų konsultacijos dėl naujų modelių ar teisinių reikalavimų (6; 11; 13; 14), profesionalios supervizijos (8), mokymai pokyčių valdymo, lyderystės ir komunikacijos srityse tiek vadovams, tiek jų komandoms (6; 13; 14). Pabrėžiama ir emocinio palaikymo bei tinklaveikos svarba – galimybė dalintis

patirtimi su kitais vadovais, gauti moralinę paramą ir praktinius patarimus (6; 9; 14). Taigi, vadovų atsakymai rodo, kad efektyvesniam pokyčių įgyvendinimui būtinas ne tik aiškus politinis ir finansinis pagrindas, bet ir stipri profesinė bei emocinė paramos sistema.

Kalbėdami apie ateitį, vadovai gana vieningai prognozuoja tolesnę vaidmens transformaciją nuo administratoriaus prie strateginio ir mokymosi lyderio. Jie pabrėžia, kad geras vadovas turi būti organizacijos lyderis, gebantis įkvėpti kolektyvą, telkti bendram tikslui ir kartu išlaikyti žmogiškąsias vertybes (2). Ne vienas respondentas mini, jog vadovo vaidmuo dar labiau kryptų į pokyčių iniciatoriaus, įgalinančio komandą ir prisitaikančio prie nuolat besikeičiančio švietimo konteksto, pusę (6; 9; 13; 14). Kartu akcentuojama, kad šiuo metu vadovui priskiriama „visapusška atsakomybė“, todėl ateityje būtina aiškiau susitarti, kurios veiklos yra būtent mokyklos vadovo, o kurias turėtų perimti kiti specialistai (3). Atsižvelgiant į šias tendencijas, vadovai išskiria visą spektrą naujų (ar dar labiau stiprintųjų) kompetencijų. Jau dabar būtinos psichologo ir derybininko kompetencijos (1), didelė reikšmė teikiama emociniam intelektui, gebėjimui kurti pasitikėjimu grįstus santykius, įtraukti bendruomenę ir palaikyti jos gerovę (6; 11; 12; 14). Kita svarbi kryptis – skaitmeninė lyderystė ir darbas su dirbtiniu intelektu: vadovai mini poreikį gebėti valdyti technologijų diegimą, dirbti su dirbtiniu intelektu ir naudoti duomenis sprendimų priėmimui (4; 6; 11; 14). Taip pat akcentuojamos pokyčių valdymo, žmogiškųjų išteklių valdymo, komunikacijos ir tinklaveikos kompetencijos – gebėjimas bendradarbiauti su kitomis mokyklomis, savivaldybėmis, verslu (6; 9; 11; 13). Tuo pat metu dalis vadovų į ateitį žvelgia kiek pesimistiškiau, prognozuodami, kad administracinių procesų našta gali dar labiau didėti, o galimybės skirti dėmesio ugdymo kokybei mažėti, todėl stiprės administravimo ir vadybos kompetencijų poreikis (5; 7). Kiti teigia, jog pats vaidmens pobūdis iš esmės nesikeis, tačiau keisis žmonės, prisiimančys šią atsakomybę – tikimasi, kad jie sąmoningai priims misiją keisti visuomenę ir turės „daug intelekto“ (8; 10; 12).

Apibendrinant galima teigti, kad vadovai ateitį mato kaip laikotarpį, kuriame mokyklos vadovui reikės dar stipresnės strateginės, skaitmeninės ir emocinės lyderystės, gebėjimo dirbti su duomenimis ir dirbtiniu intelektu, kartu neužmirštant pamatinių žmogiškųjų vertybių ir bendruomeniškumo.

DISKUSIJA

Atlikto empirinio tyrimo rezultatai leidžia plačiau aptarti mokyklos vadovo vaidmenį švietimo politikos pokyčiuose ir palyginti gautus duomenis su mokslinėje literatūroje bei kituose tyrimuose išryškintomis įžvalgomis. Analizuojant tyrimo dalyvių atsakymus išryškėjo, kad vadovo vaidmuo šiuolaikinėje mokykloje nėra vien formali administracinė funkcija. Mano vertinimu, tyrimo duomenys parodė, kad mokyklos vadovas yra vienu svarbiausių asmenų, nuo kurio priklauso, ar nacionaliniu lygmeniu priimti švietimo politikos sprendimai mokykloje bus suvokiami kaip prasmingi, ar tik kaip dar vienas išorinis reikalavimas. Teorinėje darbo dalyje buvo akcentuota, kad švietimo politika nėra vien strateginių dokumentų ar teisės aktų visuma – jos veiksmingumas priklauso nuo to, kaip politiniai sprendimai yra perkelti į konkrečių švietimo organizacijų praktiką. Tyrimo rezultatai šią prielaidą patvirtino: mokyklų vadovai švietimo politikos pokyčius vertino ne tik kaip privalomus vykdyti sprendimus, bet ir kaip procesus, kuriuos reikia interpretuoti, paaiškinti bendruomenei, pritaikyti mokyklos kontekstui ir įgyvendinti atsižvelgiant į realias galimybes. Būtent šis aspektas, mano nuomone, yra vienas svarbiausių kalbant apie vadovo vaidmenį – jis tampa ne tik pokyčių vykdytoju, bet ir jų prasmės kūrėju.

Tyrimas atskleidė nevienareikšmį mokyklų vadovų požiūrį į švietimo politikos pokyčius. Viena vertus, dalis vadovų pokyčius sieja su būtinybe modernizuoti ugdymą, stiprinti įtrauktį, plėtoti kompetencijomis grįstą ugdymą, skaitmenizaciją ir mokinių gerovės užtikrinimą. Tai rodo, kad vadovai iš esmės supranta pokyčių kryptį ir mato jų reikalingumą. Tokia pozicija atitinka švietimo politikos dokumentuose ir mokslinėje literatūroje išryškinamą švietimo kaitos kryptį – siekį pereiti prie mokinio poreikius labiau atliepiančios, kokybiškesnės ir lankstesnės švietimo sistemos. Kita vertus, tyrimo dalyvių atsakymuose gana ryškiai atsiskleidė nuovargio, neapibrėžtumo ir praktinio nepasirengimo motyvai. Vadovai kalbėjo apie pokyčių gausą, jų skubotumą, nepakankamą suderinamumą, metodinės pagalbos bei aišrios komunikacijos stoką. Ši įtampa tarp pokyčių reikalingumo ir jų įgyvendinimo sudėtingumo, mano manymu, yra vienas reikšmingiausių tyrimo radinių. Šie rezultatai dera su M. Fullan (1998, 2016) ir D. Hopkins ir kt. (1998) įžvalgomis, kad švietimo reformų sėkmę lemia ne vien reformos turinys, bet ir tai, kaip ji suprantama, komunikuojama ir palaikoma organizacijos viduje. Tyrimo duomenys leidžia pritarti šiai minčiai, tačiau kartu ją praplėsti praktiniu Lietuvos mokyklų vadovų patirties aspektu. Net ir gerai suformuluota reforma mokykloje gali prarasti aiškumą, jei jos įgyvendinimui trūksta laiko, resursų, metodinės pagalbos ar nuoseklios komunikacijos. Kitaip tariant, pati reforma dar negarantuoja realaus pokyčio – pokytis įvyksta tik tada, kai jis tampa suprantamas ir priimtinas mokyklos bendruomenei.

Gauti rezultatai taip pat patvirtina teorinėje dalyje aptartą mokyklos vadovo, kaip tarpininko tarp nacionalinės švietimo politikos ir mokyklos praktikos, vaidmenį. Vis dėlto, remiantis tyrimo duomenimis, šį tarpininkavimą reikėtų suprasti ne siaurai, kaip informacijos perdavimą iš „viršaus į apačią“, bet plačiau – kaip aktyvų prasmės kūrimo, sprendimų pritaikymo ir bendruomenės telkimo procesą. Tyrimo dalyvių atsakymai parodė, kad vadovas nėra tik teisės aktų vykdytojas ar administracinių procesų organizatorius. Jo vaidmuo plečiasi: vadovas tampa strateginiu lyderiu, pokyčių koordinatoriumi, komunikatoriumi, bendruomenės telkėju, personalo motyvatoriumi ir ugdymo kokybės užtikrintoju. Šie rezultatai sutampa su V. Mečkauskienės (2009), A. Bagdono (2016), D. Survutaitės (2021) ir V. Virbalės (2022) teiginiais, kad šiuolaikinio mokyklos vadovo veikla apima ne tik administravimą, bet ir lyderystę, strateginį planavimą, bendruomenės įtraukimą bei atsakomybę už ugdymo rezultatus. Vadovo vaidmens plėtrą patvirtina ir Ž. Krasauskienės tyrimas, kuriame mokyklos vadovo vaidmuo siejamas su pedagogų profesinio tobulėjimo, veiklos kokybės ir mokyklos pažangos užtikrinimu. Tačiau šiame tyrime ypač išryškėjo tai, kad vadovo vaidmens plėtra nėra vien teorinis ar norminis lūkestis. Ji realiai jaučiama pačių vadovų kasdienėje veikloje – per didėjančią atsakomybės mastą, platesnį veiklos lauką ir būtinybę vienu metu derinti skirtingus, kartais tarpusavyje konkuruojančius reikalavimus.

Tyrimo rezultatai išryškino, kad mokyklos vadovo vaidmuo švietimo politikos pokyčių kontekste labiausiai atsiskleidžia per gebėjimą suteikti pokyčiams kryptį ir prasmę. Vadovai pabrėžė strateginio aiškumo, vizijos, planavimo ir tikslų derinimo su mokyklos galimybėmis svarbą. Mano nuomone, tai rodo, kad vadovai pokyčius supranta ne kaip vienkartinis veiksmus ar formalius dokumentų įgyvendinimo etapus, bet kaip ilgalaikį organizacijos vystymosi procesą. Jiems svarbu ne tik įvykdyti reikalavimą, bet ir suprasti, kaip konkretus pokytis paveiks mokytojus, mokinius, ugdymo kokybę ir mokyklos kultūrą. Ši išvada siejasi su P. Dalin ir kt. (1999), K. Vienažindienės ir R. Kochanskaitės (2016), K. Valackienės ir M. Želnienės (2018) išvalgomis, kuriose planavimo, atsakomybių paskirstymo, stebėsenos ir refleksijos procesai laikomi esminiais pokyčių valdymo elementais. Šiame tyrime vadovai taip pat akcentavo, kad pokyčiai mokykloje turi būti diegiami ne mechaniškai, o etapais, atsižvelgiant į bendruomenės pasirengimą, darbo krūvį, išteklius ir mokyklos kultūrą. Tai parodo, kad mokyklos vadovo darbas pokyčių kontekste yra ne tik vadybinis, bet ir jautrus socialiniams bei emociniams bendruomenės procesams.

Svarbi tyrimo rezultatų dalis susijusi su komunikacijos ir bendruomenės įtraukimo reikšme. Vadovai nurodė, kad pokyčių priėmimą lemia aiškus informacijos pateikimas, galimybė diskutuoti, įtraukti mokytojus, pagalbos specialistus, mokinius ir tėvus į sprendimų priėmimą. Vertinant tyrimo duomenis, galima teigti, kad komunikacija mokykloje nėra tik techninis informacijos perdavimo veiksmas. Ji tampa pasitikėjimo kūrimo priemone. Kai bendruomenė supranta, kodėl pokytis reikalingas

ir kaip jis bus įgyvendinamas, mažėja pasipriešinimas, atsiranda daugiau įsitraukimo ir bendros atsakomybės. Šie rezultatai atitinka bendradarbiaujančios ir pasidalytosios lyderystės idėjas. Cibulskas ir Žydziaiūnaitė (2012) bendradarbiaujančią lyderystę sieja su informacijos, atsakomybės ir sprendimų pasidalijimu, o pasidalytosios lyderystės samprata pabrėžia, kad pokyčiai tampa veiksmingesni, kai atsakomybė už juos nėra sutelkta vien formalioje vadovo pozicijoje.

Tyrimas atskleidė ir tai, kad pokyčių įgyvendinimą riboja ne tik darbuotojų nuostatos, bet ir struktūrinės sąlygos. Vadovai kaip pagrindinius iššūkius įvardijo darbuotojų pasipriešinimą pokyčiams, motyvacijos stoką, santykių ir bendradarbiavimo sunkumus, žmogiškųjų išteklių trūkumą, didelį darbo krūvį, administracinę naštą, perdegimo riziką, ribotus finansinius išteklius ir nepakankamą metodinę pagalbą. Šie rezultatai papildė teorinėje dalyje aptartas pokyčių valdymo kliūtis, kurias Zakarevičius (2006), Videikienė ir Šimanskienė (2014), Petrauskaitė ir Korsakienė (2020) sieja su vadybiniais, ekonominiais, technologiniais ir socialiniais-psichologiniais veiksniais. Tyrimo duomenys leidžia teigti, kad vadovo veiksmingumas švietimo politikos pokyčiuose priklauso ne tik nuo jo asmeninių kompetencijų, bet ir nuo pokyčiams įgyvendinti suteikiamų sąlygų: laiko, aiškumo, pagalbos, specialistų prieinamumo ir realių įgyvendinimo resursų.

Gauti duomenys taip pat atskleidžia didėjančią mokyklos vadovo atsakomybės mastą. Vadovai pažymėjo, kad jų funkcijos išsiplėtė: daugiau dėmesio tenka strateginiam planavimui, pokyčių valdymui, ugdymo kokybės stebėsenai, duomenimis grįstam valdymui, skaitmenizacijai, mokytojų gerovei, įtraukiamam ugdymui ir saugios aplinkos kūrimui. Ši tendencija atitinka Lietuvos švietimo politikos dokumentuose fiksuojamą mokyklų vadovų kompetencijų transformaciją, kai nuo bendrųjų kvalifikacinių reikalavimų pereinama prie platesnių strateginio valdymo, vadovavimo ugdymui ir mokymuisi, vadovavimo žmonėms, asmeninio veiksmingumo ir mokėjimo mokyti kompetencijų. Vis dėlto tyrimo duomenys leidžia pastebėti, kad kompetencijų plėtra praktikoje dažnai reiškia ir didesnę emocinę bei organizacinę krūvį vadovui.

Aptariant sėkmės veiksnius, tyrimas parodė, kad veiksmingiausias pokyčių įgyvendinimas siejamas su kelių veiksnių deriniu: strateginiu aiškumu, realistišku planavimu, aiškia komunikacija, bendruomenės įsitraukimu, darbuotojų kompetencijų stiprinimu, grįžtamojo ryšio, pakankamais ištekliais ir pasitikėjimu grįsta organizacine kultūra. Mano nuomone, šių veiksnių visuma rodo, kad pokyčiai mokykloje negali būti sėkmingi, jei jie suprantami tik kaip administracinė užduotis. Jie tampa tvarūs tik tada, kai įgyvendinami per bendradarbiavimą, refleksiją ir bendrą atsakomybę. Šie rezultatai patvirtina M. Fullan (2016) požiūrį, kad pokyčiai švietime yra ne tik struktūrinis, bet ir kultūrinis procesas. Pokytis tampa tvarus tada, kai bendruomenė supranta jo prasmę, turi galimybę dalyvauti įgyvendinime ir mato realų ryšį tarp pokyčio bei ugdymo kokybės. Tyrimo dalyvių įvardytos gerosios

praktikos – darbo grupės, refleksijos susitikimai, vidiniai įsivertinimai, aiškus atsakomybių paskirstymas ir konsultavimasis su bendruomene – rodo, kad mokyklų vadovai praktikoje taiko tiek vadybinius, tiek lyderystės sprendimus. Šiuo požiūriu vadovas veikia kaip žmogus, kuris ne tik organizuoja pokyčio procesą, bet ir palaiko bendruomenę, kai pokytis kelia neaiškumą ar įtampą.

Tyrimo rezultatai taip pat leidžia diskutuoti apie vadovo vaidmens ateities kryptis. Vadovai prognozuoja, kad ateityje dar labiau reikės strateginės, komunikacinės, emocinės, skaitmeninės ir pokyčių valdymo lyderystės. Ypač išryškėjo poreikis gebėti dirbti su duomenimis, dirbtiniu intelektu, technologijomis, kartu išlaikant žmogišką santykį, pasitikėjimą ir bendruomeniškumą. Ši įžvalga siejasi su šiuolaikinėje literatūroje aptariama nuolatinės kaitos ir besimokančios organizacijos samprata (Senge, 1990; Beycioglu ir Kondakci, 2021). Vadovas tampa ne tik pokyčių vykdytoju, bet ir nuolat besimokančiu profesionalu, kuris turi gebėti veikti neapibrėžtumo sąlygomis, priimti sprendimus, mokytis iš patirties ir sudaryti sąlygas mokytis kitiems. Remiantis tyrimo duomenimis, galima teigti, kad ateities mokyklos vadovui vien administracinių gebėjimų nebepakanka – vis svarbesnės tampa emocinio atsparumo, dialogo, refleksijos ir mokymosi kartu su bendruomene kompetencijos.

Apibendrinant diskusiją galima teigti, kad šio tyrimo rezultatai iš esmės patvirtina mokslinėje literatūroje išryškinamą mokyklos vadovo, kaip pokyčių lyderio, reikšmę, tačiau kartu papildo ją empirinėmis įžvalgomis apie Lietuvos mokyklų vadovų patiriamus praktinius iššūkius. Tyrimas parodė, kad vadovas švietimo politikos pokyčiuose veikia nuolatinės įtampos lauke: jis turi įgyvendinti nacionalinius sprendimus, telkti bendruomenę, išlaikyti ugdymo kokybę, valdyti ribotus išteklius ir reaguoti į darbuotojų bei mokinių poreikius. Todėl mokyklos vadovo vaidmuo negali būti suprantamas tik kaip administracinė pareigybė. Jis atsiskleidžia kaip strateginis, komunikacinis, vadybinis ir vertybinis veikimas, nuo kurio priklauso, ar švietimo politikos pokyčiai taps realia, mokyklos bendruomenės priimta praktika. Mano nuomone, būtent vertybinis šio vaidmens aspektas yra itin svarbus: vadovas ne tik įgyvendina pokyčius, bet ir padeda bendruomenei suprasti, kokią prasmę jie turi mokinių mokymuisi, mokytojų darbui ir visos mokyklos pažangai.

Kadangi tyrimas atliktas taikant kokybinį pusiau struktūruoto interviu metodą, jo rezultatai leidžia giliau suprasti mokyklų vadovų patirtis, požiūrius ir interpretacijas, tačiau jie nėra skirti statistiškai apibendrinti visų Lietuvos mokyklų vadovų situacijos. Tolesniuose tyrimuose būtų tikslinga derinti kokybinę ir kiekybinę prieigas, įtraukti platesnę vadovų imtį ir kitų suinteresuotųjų grupių: mokytojų, mokinių, tėvų, savivaldybių bei švietimo politikos įgyvendinimo institucijų – perspektyvas. Tai leistų dar išsamiau įvertinti, kaip skirtingi švietimo sistemos dalyviai supranta mokyklos vadovo vaidmenį ir kokios sąlygos padeda švietimo politikos pokyčiams įsitvirtinti mokyklos lygmeniu.

IŠVADOS

1. Išanalizavus mokslinę literatūrą ir dokumentus nustatyta, kad teoriniu požiūriu mokyklos vadovo vaidmuo įgyvendinant švietimo politikos pokyčius yra daugialypis ir apima administracinę, strateginę, lyderystės, komunikacinę, tarpininkavimo ir pokyčių valdymo dimensijas. Mokyklos vadovas nėra tik nacionalinių sprendimų vykdytojas – jis interpretuoja švietimo politikos nuostatas, pritaiko jas konkrečios mokyklos kontekstui, telkia bendruomenę, paskirsto atsakomybes, valdo išteklius ir užtikrina pokyčių įgyvendinimo tęstinumą. Teorinė analizė parodė, kad vadovavimas ir lyderystė pokyčių kontekste papildo vienas kitą: vadovavimas užtikrina veiklos organizavimą, koordinavimą ir atsakomybę, o lyderystė padeda kurti viziją, stiprinti pasitikėjimą, įgalinti bendruomenę ir mažinti pasipriešinimą pokyčiams. Todėl mokyklos vadovas laikytinas centrine jungiamąja grandimi tarp švietimo politikos formavimo nacionaliniu lygmeniu ir jos praktinio įgyvendinimo mokyklos lygmeniu.
2. Išnagrinėjus švietimo politikos pokyčių įgyvendinimo tendencijas Lietuvoje nustatyta, kad Lietuvos švietimo politika nuo nepriklausomybės atkūrimo iki šių dienų nuosekliai keitėsi nuo centralizuotos švietimo sistemos kūrimo ir teisinio reglamentavimo stiprinimo link kokybės, įtraukties, kompetencijomis grįsto ugdymo, skaitmenizacijos, mokinių pasiekimų gerinimo ir duomenimis grindžiamo valdymo. Šie pokyčiai tiesiogiai keičia mokyklos vadovo veiklos turinį ir atsakomybės ribas: vadovas nebegali apsiriboti tradiciniu administravimu, nes jam tenka strategiškai planuoti mokyklos veiklą, inicijuoti ir koordinuoti pokyčius, telkti bendruomenę, užtikrinti ugdymo kokybę, valdyti žmogiškuosius, materialinius ir finansinius išteklius bei nuolat plėtoti savo kompetencijas. Todėl mokyklos vadovo veiklos ir kompetencijų kaita Lietuvoje rodo perėjimą nuo vadovo-administratoriaus prie šiuolaikinio vadovo-lyderio, gebančio veikti dinamiškoje švietimo politikos aplinkoje ir pritaikyti nacionalinius pokyčius konkrečios mokyklos kontekstui.
3. Atlikus empirinį tyrimą nustatyta, kad mokyklų vadovai švietimo politikos pokyčius vertina nevienareikšmiškai. Viena vertus, jie pripažįsta, kad pokyčiai yra reikalingi ir neišvengiami, siekiant šiuolaikiško, kompetencijomis grįsto, įtraukiojo ir duomenimis paremto ugdymo. Kita vertus, vadovų atsakymuose išryškėjo kritiškas požiūris į pokyčių įgyvendinimo procesą: akcentuota reformų gausa, jų skubotumas, nepakankamas tarpusavio suderinamumas, aiškos komunikacijos, metodinės pagalbos, žmogiškųjų ir finansinių išteklių trūkumas. Tai rodo, kad mokyklų vadovai švietimo politikos pokyčius supranta ne tik kaip strateginę švietimo pažangos kryptį, bet ir kaip sudėtingą praktinio įgyvendinimo procesą, kuriame svarbi aiški kryptis, pasirengimas ir reali pagalba mokykloms.
4. Tyrimo rezultatai atskleidė, kad mokyklos vadovo vaidmuo įgyvendinant švietimo politikos pokyčius mokyklos lygmeniu labiausiai atsiskleidžia per strateginį planavimą, pokyčių

organizavimą, atsakomybių paskirstymą, komunikaciją, bendruomenės įtraukimą, darbuotojų motyvavimą ir įgyvendinimo stebėseną. Vadovai savo veikloje siekia nacionalinius švietimo politikos sprendimus pritaikyti konkrečios mokyklos situacijai, derinti juos su bendruomenės poreikiais ir užtikrinti, kad pokyčiai nebūtų tik formaliai įvykdyti, bet realiai įsitvirtintų ugdymo praktikoje. Tyrimas taip pat parodė, kad sėkmingam pokyčių įgyvendinimui būtinas pasitikėjimu grįstas bendradarbiavimas, aiški komunikacija, komandinė atsakomybė, nuolatinis mokymasis ir pakankami ištekliai, o pagrindiniai sunkumai siejami su pasipriešinimu pokyčiams, darbuotojų motyvacijos stoka, administracine našta, laiko trūkumu ir nepakankama sistemine parama mokyklų vadovams.

REKOMENDACIJOS

Atlikus mokslinės literatūros ir dokumentų analizę bei empirinį tyrimą, galima pateikti šias rekomendacijas mokyklų vadovams, steigėjams / savivaldybėms ir švietimo politikos formuotojams bei pokyčius įgyvendinančioms institucijoms.

Mokyklų vadovams rekomenduojama:

1. Švietimo politikos pokyčius mokyklos lygmeniu įgyvendinti nuosekliai: numatyti aiškius tikslus, atsakomybes, terminus, reikalingus išteklius ir tarpinius rezultatų vertinimo kriterijus.
2. Stiprinti pokyčių komunikaciją su mokyklos bendruomene, aiškiai paaiškinant pokyčių prasmę, eigą ir laukiamus rezultatus.
3. Aktyviau įtraukti mokytojus, pagalbos specialistus, mokinius ir tėvus į pokyčių planavimą bei įgyvendinimą, sudaryti darbo grupes, įgalinti metodines grupes, skatinant bendrą atsakomybę ir pasidalytąją lyderystę.
4. Nuosekliai rūpintis darbuotojų kompetencijų stiprinimu ir emocine gerove, sudarant sąlygas mokymuisi, refleksijai, kolegialiam bendradarbiavimui ir perdegimo prevencijai.
5. Taikyti nuolatinę pokyčių stebėseną: rinkti grįžtamąjį ryšį, vertinti pažangą, identifikuoti kliūtis ir prireikus koreguoti veiksmus.

Steigėjams ir savivaldybėms rekomenduojama:

1. Teikti mokykloms savalaikę metodinę, konsultacinę ir organizacinę pagalbą, kad pokyčių įgyvendinimas nebūtų paliekamas vien mokyklų vadovų atsakomybei.
2. Stiprinti savivaldybės lygmens mokyklų vadovų bendradarbiavimo tinklus, kuriuose būtų dalijamasi patirtimi, sprendžiami bendri iššūkiai ir telkiami turimi ištekliai.
3. Mažinti perteklinę administracinę ir atskaitomybės naštą, kad mokyklų vadovai daugiau dėmesio galėtų skirti ugdymo kokybei, bendruomenės telkimui ir pokyčių lyderystei.

Švietimo politikos formuotojams rekomenduojama:

1. Prieš diegiant reikšmingus pokyčius įvertinti mokyklų pasirengimą ir, prireikus, taikyti pilotinius ar diferencijuotus įgyvendinimo modelius pagal mokyklų kontekstą.
2. Švietimo politikos pokyčius planuoti nuosekliau ir etapais, užtikrinant reformų tarpusavio suderinamumą, aiškią kryptį ir pakankamą pasirengimo laiką mokykloms.
3. Stiprinti mokyklų vadovų kompetencijų tobulinimo sistemą, daugiau dėmesio skiriant pokyčių valdymui, komunikacijai, žmonių telkimui, emociniam atsparumui, skaitmeninei lyderystei ir darbui su dirbtinio intelekto įrankiais.

ŠALTINIŲ SĄRAŠAS

Moksliniai šaltiniai

1. Bagdonas, A. (2016). Vadovo veiklos funkcijų raiškos tyrimas mokyklos kaitos kontekste. Iš S. Saulėnienė (Sud.), *Menas, dizainas, meninis ugdymas: Kūrybiškumo lavinimo metodai ir patirtys: 9-osios tarptautinės mokslinės praktinės konferencijos medžiaga, 2015 m. lapkričio 27 d.* (p. 63–72). Kauno kolegijos Leidybos centras.
2. Bakonis, E., Bilotienė, M. (2015). Pretendentų į mokyklos vadovus atrankos, mokyklų vadovų kvalifikacijos tobulinimo ir vertinimo sistemos sukūrimas. Iš L. Laurinčiukienė (Sud.), *Geros mokyklos link*. Nacionalinė mokyklų vertinimo agentūra.
3. Bartaševičius, R., Targamadzė, V. (2012). Bendrojo ugdymo mokyklos ugdymo politika: Sąvokinės erdvės kontūrų brėžtis. *Acta Paedagogica Vilnensia*, 28, 107–120. <https://doi.org/10.15388/ActPaed.2012.28.2933>
4. Betsurmath, C. G., Murthy, P. S. (2022). Change management in education. *International Journal of Health and Allied Sciences*, 11(3), Article 10. <https://doi.org/10.55691/2278-344X.1040>
5. Beycioglu, K., Kondakci, Y. (2020). Organizational change in schools. *ECNU Review of Education*, 4(2), 209653112093217. <https://doi.org/10.1177/2096531120932177>
6. Bitinas, B. (2013). *Rinktiniai edukologiniai raštai*. Lietuvos edukologijos universitetas.
7. Butkus, F. S. (1996). *Organizacijos vadyba*. Alma littera.
8. Dambrauskienė, D., Liukinevičienė, L. (2018). Pasidalytosios lyderystės plėtros galimybės Lietuvos ikimokyklinio ugdymo įstaigose. *Socialiniai tyrimai*, 41(2), 48–60. <https://etalpykla.lituanistika.lt/fedora/objects/LT-LDB-0001:J.04~2017~1575905003945/datastreams/DS.002.0.01.ARTIC/content>
9. Damkuvienė, M., Valuckienė, J., Balčiūnas, S., Petukienė, E. (2019). *Lyderystė organizacijos kaitai: Įkvepiantis tango. Mokymosi užsienyje sąlygota lyderystė mokyklos kaitai*. Šiaulių universitetas. <https://www.lituanistika.lt/content/93119>
10. Dimmock, C. (1999). Principals and school restructuring: Conceptualising challenges as dilemmas. *Journal of Educational Administration*, 37(5), 441–462. <https://doi.org/10.1108/09578239910288414>
11. Duoblienė, L. (2011). *Ideologizuotos švietimo kaitos teritorijos*. Vilniaus universiteto leidykla.
12. Fullan, M. (1998). *Pokyčių jėgos*. Tyto alba.
13. Fullan, M. (2016). *The new meaning of educational change* (5th ed.). Teachers College Press.
14. Gaižauskaitė, I., Valavičienė, N. (2016). *Socialinių tyrimų metodai: Kokybinis interviu*. Registrų centras. <https://cris.mruni.eu/cris/handle/007/16724>

15. Garvin, D. A. (1993). Building a learning organization. *Harvard Business Review*, 71(4), 78–91.
<https://bpb-us-e1.wpmucdn.com/blogs.uoregon.edu/dist/1/353/files/2023/06/Building-a-Learning-Organization.pdf>
16. Gronn, P. (2002). Distributed leadership as a unit of analysis. *The Leadership Quarterly*, 13, 423–451. [https://doi.org/10.1016/S1048-9843\(02\)00120-0](https://doi.org/10.1016/S1048-9843(02)00120-0)
17. Gumuliauskienė, A. (2012). *Švietimas ir ugdymas: Metodologinių kontekstų kaita ir prakseologija*. Šiaulių universiteto leidykla.
18. Gumuliauskienė, A. (2014). *Švietimo politikos įgyvendinimas švietimo organizacijų kaitos sąlygomis*. BMK leidykla.
19. Håkansson Lindqvist, M., Pettersson, F. (2019). Digitalization and school leadership: On the complexity of leading for digitalization in school. *International Journal of Information and Learning Technology*, 36(3), 218–230. <https://doi.org/10.1108/IJILT-11-2018-0126>
20. Hargreaves, A., Morton, B., Braun, H., Gurn, A. (2014). *The changing dynamics of educational judgment and decision making in a data-driven world*. https://www.researchgate.net/publication/309089699_The_changing_dynamics_of_educational_judgment_and_decision_making_in_a_data-driven_world
21. Indrašienė, V., Merfeldaitė, O. (2010). Bendrojo lavinimo mokyklos vadovo vadybinių funkcijų raiška. *Vadyba: Mokslo tiriamieji darbai*, 1(17). <https://cris.mruni.eu/cris/handle/007/30386>
22. Išoraitė, M. (2012). Teoriniai strateginių pokyčių aspektai. *Verslo sistemos ir ekonomika*, 2(2). http://www.mruni.eu/lt/mokslo_darbai/vse/archyvas/dwn.php?id=331740
23. Jašarević, F., Kuka, E. (2016). Management change in education. *Metodički obzori: Časopis za odgojno-obrazovnu teoriju i praksu*, 11(23), 92–101. <https://doi.org/10.32728/mo.11.1.2016.06>
24. Jones, A. M., Hendry, C. (1994). The learning organization: Adult learning and organizational transformation. *British Journal of Management*, 5, 153–162. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8551.1994.tb00075.x>
25. Katiliūtė, E. (2006). Švietimo politikos įgyvendinimo Lietuvoje ribotumai: Švietimo subjektų požiūris. *Acta Paedagogica Vilnensia*, 16, 137–153. <https://doi.org/10.15388/ActPaed.2006.16.9715>
26. Kondakci, Y., Zayim Kurtay, M., Beycioglu, K., Sincar, M., Ugurlu, C. (2016). The mediating roles of internal context variables in the relationship between distributed leadership perceptions and continuous change behaviours of public school teachers. *Educational Studies*, 42, 1–17. <https://doi.org/10.1080/03055698.2016.1206462>
27. Lawrence, E. (2015). The family–school interaction: School composition and parental educational expectations in the United States. *British Educational Research Journal*, 41(2), 183–209. <https://doi.org/10.1002/berj.3139>

28. Liukinevičienė, L., Antanavičienė, L. (2018). Švietimo įstaigų vadovų kompetencijų vertinimo kaita Lietuvoje. *Socialiniai tyrimai*, 41(2), 32–47. <https://www.zurnalai.vu.lt/social-research/article/view/22965/22224>
29. Masudi, A. K., University VIII, Kampala International. (2024). Managing change in education: Strategies for successful implementation. 6, 7–10. https://www.researchgate.net/publication/385892473_Managing_Change_in_Education_Strategies_for_Successful_Implementation
30. Mečkauskienė, R. (2009). Mokyklos vadovo vaidmenų transformacija. *Jaunųjų mokslininkų darbai*, 1(22), 118–126. https://www.vdu.lt/cris/bitstream/20.500.12259/127418/2/ISSN1648-8776_2009_Nr_1%2822%29.PG_118-126.pdf
31. Miseliūnaitė, B., Vaidelytė, E. (2018). Nepriklausomos Lietuvos aukštojo mokslo politikos raida (1990–2018): Tarp lokalių ir globalių viešosios politikos veiksmų. *Viešoji politika ir administravimas*, 17(3), 439–453. <https://doi.org/10.5755/j01.ppaa.17.3.21957>
32. Monkevičius, J. (2017). Mokytojų profesinių besimokančių bendruomenių kūrimosi ir plėtros veiksniai, susiję su mokyklos vadovo ir mokytojų veikla. *Pedagogika*, 127, 161–175. <https://etalpykla.lituanistika.lt/fedora/objects/LT-LDB-0001:J.04~2017~1516798109533/datastreams/DS.002.0.01.ARTIC/content>
33. Naidoo, P. (2019). Perceptions of teachers and school management teams of the leadership roles of public school principals. *South African Journal of Education*, 39(2). <https://doi.org/10.15700/saje.v39n2a1534>
34. Nainienė, V. (2018). *Neformaliojo vaikų švietimo politikos įgyvendinimas: Šiaulių miesto sporto organizacijų atvejis* [Magistro darbas, Šiaulių universitetas]. <https://epublications.vu.lt/object/elaba:28739199/>
35. Navickienė, Ž., Andrijauskaitė, L. (2020). Iššūkiai lyderystei viešojo saugumo institucijose: Lietuvos policijos atvejis. *Visuomenės saugumas ir viešoji tvarka*, 25. <https://doi.org/10.13165/PSPO-20-25-17>
36. 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>
37. Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods* (3rd ed.). Sage Publications. <https://aulasvirtuales.wordpress.com/wp-content/uploads/2014/02/qualitative-research-evaluation-methods-by-michael-patton.pdf>
38. Pečiuliauskienė, P. (2009). Švietimo valdymo informacinė sistema kaip nauja informacijos valdymo priemonė bendrojo lavinimo mokyklos vadyboje. *Pedagogika*. 96. 15-21. <https://etalpykla.lituanistika.lt/object/LT-LDB-0001:J.04~2009~1367169409001/J.04~2009~1367169409001.pdf>

39. Petrauskaitė, K., Korsakienė, R. (2020). Sėkmingas organizacinių pokyčių valdymas. *Mokslas – Lietuvos ateitis: Lietuvos jaunųjų mokslininkų konferencija. Ekonomika ir vadyba*, 1–12. <https://etalpykla.lituanistika.lt/fedora/objects/LT-LDB-0001:J.04~2020~1658322284647/datastreams/DS.002.0.01.ARTIC/content>
40. Pettigrew, A. M., Whipp, R. (1991). *Managing change for competitive success*. Basil Blackwell. <https://doi.org/10.2307/258910>
41. Petruškevičius, D. (2015). Lyderystės ir vadovavimo reiškinys: Panašumai ir skirtumai. *Lietuvos aukštųjų mokyklų vadybos ir ekonomikos jaunųjų mokslininkų konferencijų darbai*, 18, 163–166. <https://portalcris.vdu.lt/server/api/core/bitstreams/1133fceb-3c87-4687-b623-353837019db8/content>
42. Piktornaitė, I. (2005). Pokyčiai organizacijose ir organizacinės kultūros vaidmuo valdyme. *Vadyba: Mokslo tiriamieji darbai*, 1(6), 166–170.
43. Prakapas, R. (2010). Švietimas ir ugdymas Lietuvoje: Sistemos ir idėjų kaita. Iš G. Mesonis (Ats. red.), *Regnum est: 1990 m. Kovo 11-osios nepriklausomybės Aktui – 20: Liber Amicorum Vytautui Landsbergiui: Mokslo straipsnių rinkinys*. Mykolo Romerio universiteto Leidybos centras. <https://repository.mruni.eu/handle/007/18141>
44. Prakapienė, D., Malovikas, A. (2006). Pokyčių valdymas švietimo institucijose. Iš A. Malovikas (Sud.), *Personalo vadybos teorijos ir praktikos aktualijos* (p. 83–91). Generolo Jono Žemaičio Lietuvos karo akademija. https://www.lka.lt/uploads/chr_katalogas_92-95/2006-malovikas-personalo-20vadybos-20teorijos-20ir-20praktikos-20aktualijos.pdf
45. Rupšienė, L. (2007). *Kokybinio tyrimo duomenų rinkimo metodologija*. Klaipėdos universitetas.
46. Senge, P. (1990). *The fifth discipline: The art and practice of the learning organization*. Doubleday/Currency. <https://doi.org/10.1002/hrm.3930290308>
47. Skarbalienė, A. (2015). Lyderystė, autoritetas ir moralinės vertybės postmodernizmo kontekste. *Logos*, 83, 140–147. https://www.researchgate.net/publication/282817762_Lyderyste_autoritetas_ir_moralines_vertybes_postmodernizmo_kontekste_Leadership_moral_Authority_and_moral_values_in_postmodern_Context
48. Spillane, J. (2005). Distributed leadership. *The Educational Forum*, 69, 143–150. <https://doi.org/10.1080/00131720508984678>
49. Šilingienė, V. (2011). Lyderystės kompetencijos raiška individualios karjeros kontekste. *Ekonomika ir vadyba*, 16, 961–968. <https://etalpykla.lituanistikadb.lt/object/LT-LDB%200001:J.04~2011~1367177864476/J.04~2011~1367177864476.pdf>

50. Šteinienė, I., Stanikūnienė, B. (2021). Lyderystės kompetencijų konceptualus pagrindas. *Lietuvos aukštųjų mokyklų vadybos ir ekonomikos jaunųjų mokslininkų konferencijų darbai*, 24. <https://doi.org/10.7220/2538-6778.2021.24>
51. Tsoukas, H., Chia, R. (2002). An organizational becoming: Rethinking organizational change. *Organization Science*, 13(5), 567–582. <https://doi.org/10.1287/orsc.13.5.567.7810>
52. Valackienė, A., Želnienė, V. (2018). Kaitos proceso ir pokyčių valdymo sinergija ugdymo įstaigose: Metodologinis tyrimo konstruktas. *Tiltai*, 80(2), 55–74. <https://etalpykla.lituanistika.lt/fedora/objects/LT-LDB-0001:J.04~2018~1574152498577/datastreams/DS.002.0.01.ARTIC/content>
53. Vanagas, R. (2007). Pokyčių valdymo modeliai Lietuvos Respublikos savivaldybėse. *Ekonomika ir vadyba: Aktualijos ir perspektyvos*, 2(9), 315–323. <https://etalpykla.lituanistika.lt/fedora/objects/LT-LDB-0001:J.04~2007~1367160586544/datastreams/DS.002.0.01.ARTIC/content>
54. Videikienė, S., Šimanskienė, L. (2014). Pokyčių valdymo kliūtys organizacijose: Teoriniai ir praktiniai aspektai. *Organizacijų vadyba: Sisteminiai tyrimai*, 70, 107–120. <https://etalpykla.lituanistika.lt/fedora/objects/LT-LDB-0001:J.04~2014~1461856648196/datastreams/DS.002.0.01.ARTIC/content>
55. Vienažindytė, M., Kochanskaitė, Ž. (2016). Viešojo sektoriaus institucijų veiklos tobulinimas taikant subalansuotų rodiklių sistemą: Policijos komisariato atvejis. *Visuomenės saugumas ir viešoji tvarka*, 16. <https://pdfs.semanticscholar.org/9bba/71fcbd20a94cbc8591d08bf2c0a0fdcf646.pdf>
56. Virbalė, J. (2022). Mokyklos vadovų kompetencijų raiškos teorinės prielaidos. *Verslo ir teisės aktualijos*, 1(2), 140–150. <https://etalpykla.lituanistika.lt/fedora/objects/LT-LDB-0001:J.04~2022~1753619165468/datastreams/DS.022.0.01.OTHER/content>
57. Watson, J., Beswick, K., Brown, N., Wright, S. (2011). *Teacher change in a changing educational environment*. https://www.researchgate.net/publication/266175390_TEACHER_CHANGE_IN_A_CHANGING_EDUCATIONAL_ENVIRONMENT
58. Zakarevičius, P. (2003). *Pokyčiai organizacijose: Priežastys, valdymas, pasekmės*. Vytauto Didžiojo universitetas.
59. Zakarevičius, P. (2006). Pokyčių organizacijose kliūtys ir jų priežastys. *Organizacijų vadyba: Sisteminiai tyrimai*, 38, 183–194. <https://portalcris.vdu.lt/server/api/core/bitstreams/ec3d04f0-81bd-473b-8b6a-699514878425/content>
60. Želvys, R. (2003). *Švietimo organizacijų vadyba*. Vilniaus universiteto leidykla.
61. Želvys, R., Būdienė, V., Zabulionis, A. (2003). *Švietimo politika ir monitoringas: Švietimo studijos*. Garnelis.

62. Žydzūnaitė, V. (2011). *Baigiamojo darbo rengimo metodologija: Mokomoji knyga*. Vita Litera.
63. Žydzūnaitė, V., Sabaliauskas, S. (2017). *Kokybiniai tyrimai: Principai ir metodai: Vadovėlis socialinių mokslų studijų programų studentams*. Vaga.

Teisės aktai

64. Lietuvos Respublikos švietimo įstatymas (1991). Lietuvos Respublikos švietimo įstatymas (Nr. I-1489). <https://www.e-tar.lt/portal/lt/legalAct/TAR.9A3AD08EA5D0/MAwKoKfkbM?csrt=11623225172855400078>
65. Lietuvos Respublikos Seimas. (2003). *Valstybinės švietimo strategijos 2003–2012 metų nuostatos* (2003 m. liepos 4 d. Nr. IX-1700). https://smsm.lrv.lt/uploads/smsm/documents/files/Veikla_strategija/2003_2012_metu_Valstybin_%20svietimo_strategija/strategija2003-12.pdf
66. Lietuvos Respublikos Seimas. (2013). *Lietuvos Respublikos Valstybės švietimo 2013–2022 metų strategija*. <https://www.e-tar.lt/portal/en/legalAct/b1fb6cc089d911e397b5c02d3197f382>
67. Lietuvos Respublikos Seimas. (2020). *Lietuvos Respublikos švietimo įstatymo Nr. I-1489 5, 14, 21, 29, 30, 34 ir 36 straipsnių pakeitimo ir įstatymo papildymo 45¹ straipsniu įstatymas* (2020 m. birželio 30 d. Nr. XIII-3268). <https://e-seimas.lrs.lt/portal/legalAct/lt/TAD/a396c630c07711eaae0db016672cba9c?jfwid=1bxa9r6r14>
68. Lietuvos Respublikos švietimo ir mokslo ministras. (2007). *Dėl mokyklos vadovo kompetencijos aprašo patvirtinimo* (2007 m. sausio 15 d. Nr. ISAK-55). <https://www.e-tar.lt/portal/lt/legalAct/TAR.A63E7B571942?csrt=7111958843087467510>
69. Lietuvos Respublikos švietimo ir mokslo ministerija. (1998). *Dėl valstybės ir savivaldybių švietimo įstaigų vadovų kvalifikacinių reikalavimų, jų skyrimo ir atleidimo laikinosios tvarkos* (1998 m. sausio 26 d. Nr. 155). <https://e-tar.lt/rs/legalact/TAR.409D96B76F41/>
70. Lietuvos Respublikos švietimo ir mokslo ministerija. (1999). *Valstybinių ir savivaldybių švietimo įstaigų vadovų kvalifikaciniai reikalavimai ir viešo konkurso organizavimo nuostatai* (1999 m. kovo 31 d. įsakymas Nr. 467). <https://www.e-tar.lt/portal/de/legalAct/TAR.775022908245>
71. Lietuvos Respublikos švietimo ir mokslo ministerija. (2005). *Dėl valstybinių ir savivaldybių mokyklų vadovų, jų pavaduotojų ugdymui, ugdymą organizuojančių skyrių vedėjų atestacijos nuostatų tvirtinimo*. <https://www.e-tar.lt/portal/lt/legalAct/TAR.F7CD7B9DD6DF>
72. Lietuvos Respublikos švietimo ir mokslo ministerija. (2011). *Kvalifikacinių reikalavimų valstybinių ir savivaldybių švietimo įstaigų, išskyrus aukštąsias mokyklas, vadovams aprašas* (2011 m. liepos 1 d. įsakymas Nr. V-1194). <https://www.e-tar.lt/portal/lt/legalAct/TAR.EE75CCBEC71F/PfGSLBfjHs>

73. Lietuvos Respublikos švietimo, mokslo ir sporto ministerija. (2019). *Dėl švietimo ir mokslo ministro 2011 m. liepos 1 d. įsakymo Nr. V-1194 „Dėl Kvalifikacinių reikalavimų valstybinių ir savivaldybių švietimo įstaigų, išskyrus aukštąsias mokyklas, vadovams aprašo patvirtinimo“ pakeitimo* (2019 m. gruodžio 17 d. įsakymas Nr. V-1505). <https://www.e-tar.lt/portal/lt/legalAct/2ca01c3020a311eabe008ea93139d588?csrt=9776731481956943451>
74. Lietuvos Respublikos švietimo, mokslo ir sporto ministerija. (2020a). *Dėl švietimo, mokslo ir sporto ministro 2011 m. liepos 1 d. įsakymo Nr. V-1194 „Dėl Kvalifikacinių reikalavimų valstybinių ir savivaldybių švietimo įstaigų, išskyrus aukštąsias mokyklas, vadovams aprašo patvirtinimo“ pakeitimo* (2020 m. liepos 20 d. Nr. V-1100). <https://www.e-tar.lt/portal/lt/legalAct/4d98b7b0ca5011ea997c9ee767e856b4?csrt=12501408749504664783>
75. Lietuvos Respublikos švietimo, mokslo ir sporto ministerija. (2020b). *Dėl švietimo, mokslo ir sporto ministro 2011 m. liepos 1 d. įsakymo Nr. V-1194 „Dėl Kvalifikacinių reikalavimų valstybinių ir savivaldybių švietimo įstaigų, išskyrus aukštąsias mokyklas, vadovams aprašo patvirtinimo“ pakeitimo* (2020 m. lapkričio 12 d. Nr. V-1744). <https://www.e-tar.lt/portal/lt/legalAct/6f1712f024f611eb932eb1ed7f923910?csrt=12501408749504664783>
76. Lietuvos Respublikos švietimo, mokslo ir sporto ministerija. (2022a). *Dėl priešmokyklinio, pradinio, pagrindinio ir vidurinio ugdymo bendrųjų programų patvirtinimo* (2022 m. rugpjūčio 24 d. Nr. V-1269). <https://www.e-tar.lt/portal/lt/legalAct/1a764050239511edb4cae1b158f98ea5/asr>
77. Lietuvos Respublikos švietimo, mokslo ir sporto ministerija. (2022b). *Dėl švietimo, mokslo ir sporto ministro 2011 m. liepos 1 d. įsakymo Nr. V-1194 „Dėl Kvalifikacinių reikalavimų valstybinių ir savivaldybių švietimo įstaigų, išskyrus aukštąsias mokyklas, vadovams aprašo patvirtinimo“ pakeitimo* (2022 m. birželio 17 d. Nr. V-1006). <https://www.e-tar.lt/portal/lt/legalAct/dddc0910ee1d11eca1d4e3c2a811665d?csrt=12501408749504664783>
78. Lietuvos Respublikos švietimo, mokslo ir sporto ministerija. (2023). *Dėl valstybinių brandos egzaminų organizavimo ir vykdymo tvarkos aprašo patvirtinimo* (2023 m. rugsėjo 11 d. Nr. V-1187). <https://www.e-tar.lt/portal/lt/legalAct/e18db64050a911ee81b8b446907f594f?csrt=16243295643290274883>
79. Lietuvos Respublikos švietimo, mokslo ir sporto ministerija. (2024). *Dėl švietimo, mokslo ir sporto ministro 2011 m. liepos 1 d. įsakymo Nr. V-1194 „Dėl Kvalifikacinių reikalavimų valstybinių ir savivaldybių švietimo įstaigų, išskyrus aukštąsias mokyklas, vadovams aprašo patvirtinimo“ pakeitimo* (2024 m. balandžio 9 d. Nr. V-393). <https://www.e-tar.lt/portal/lt/legalAct/9b8e6850f67211eeb15a8086c0c045d4?csrt=12501408749504664783>

Kiti norminiai ir strateginiai dokumentai

80. Europos Taryba. (2014). *Europos Tarybos išvados dėl veiksmingos lyderystės švietimo srityje*. [http://eur-lex.europa.eu/legal-content/LT/ALL/?uri=CELEX:52014XG0201\(01\)](http://eur-lex.europa.eu/legal-content/LT/ALL/?uri=CELEX:52014XG0201(01))
81. Lietuvos Respublikos Seimas. (2013). Dėl valstybinės švietimo 2013-2022 metų strategijos patvirtinimo (2013 m. gruodžio 23 d. Nr. XII-745). <https://smsm.lrv.lt/uploads/smsm/documents/files/kiti/strategija.pdf>
82. Lietuva. Švietimas šalyje ir regionuose 2021. (2021). *Lietuva. Švietimas šalyje ir regionuose 2021*. Nacionalinė švietimo agentūra. <https://www.nsa.smsm.lt/wp-content/uploads/2025/08/Svietimas-Lietuvoje-2021-web2.pdf>
83. Lietuvos Respublikos kultūros ir švietimo ministerija. (1992). *Lietuvos švietimo koncepcija*. <https://smsm.lrv.lt/uploads/smsm/documents/files/kiti/koncepcija1.htm>
84. Lietuvos Respublikos švietimo ir mokslo ministerija. (1989). *Tautinė mokykla: Lietuvos vidurinės bendrojo lavinimo mokyklos koncepcija*. Švietimo ir mokslo ministerija.
85. Lietuvos Respublikos švietimo ir mokslo ministerija. (2001). *Lietuvos švietimas 2000*. https://smsm.lrv.lt/uploads/smsm/documents/files/svietimas/kiti/archyvas/Lietuvos_svietimas-2000.pdf
86. Parlamentinės politinės partijos. (2021). *Parlamentinių politinių partijų susitarimas dėl Lietuvos švietimo politikos* (2021–2030). <https://lrv.lt/uploads/main/documents/files/Susitarimas%20d%C4%97l%20Lietuvos%20%C5%A1vietimo%20politikos.pdf>

Kiti internetiniai ir informaciniai šaltiniai

87. Bartaševičius, R. (2011). Švietimo decentralizacija ir savivaldybių funkcijos. *Švietimo problemos analizė*, 11(6), 1–12. https://www.nsa.smsm.lt/wp-content/uploads/2025/09/bs_2011-Nr_11-61-Svietimo-decentralizacija-ir-savivaldybiu-funkcijos.pdf
88. Kompetencijų ugdymas. (2012). *Projektas „Pagrindinio ugdymo pirmo koncentro (5–8 kl.) mokinių esminių kompetencijų ugdymas“: Metodinė medžiaga*. Ugdymo plėtotės centras. <http://www.ugdome.lt/kompetencijos5-8/wp-content/uploads/2012/03/Finalinis-leidinio-variantas.pdf>
89. Lindsay, B., & Smit, E. (2018). *How the implementation of organizational change is evolving*. McKinsey & Company. <https://www.mckinsey.com/capabilities/implementation/our-insights/how-the-implementation-of-organizational-change-is-evolving>
90. Mikulis, J. (2018). *Organizacijos transformacija – sėkmė ar pasekmė?* <https://www.leanmokymocentras.lt/organizacijos-transformacija-sekme-ar-pasekme/>

91. Nacionalinė švietimo agentūra. (2023). *Mokytojo profesijos prestižo vertinimas: Mokytojų požiūris*. https://www.nsa.smsm.lt/projektai/wp-content/uploads/2023/06/A4_Mokytojo-profesijos-prestizo-vertinimas_mokytoju_pozium NSA.pdf
92. Survutaitė, D. (2021). Švietimo įstaigų vadovai: Iššūkiai ir pokyčiai. *Švietimo problemos analizė*, I(191), 1–12. Nacionalinė švietimo agentūra. https://www.nsa.smm.lt/wp-content/uploads/2021/04/SPA-Nr.1-Svietimo-istaigu-vadovai_elektroninis.pdf
93. Žvirdauskas, D. (2007). Mokyklų vadovai: Vadovauja ar lyderiauja? *Švietimo problemos analizė*, 7(18), 2. Nacionalinė švietimo agentūra. https://smsm.lrv.lt/uploads/smsm/documents/files/kiti/Mokyklu_vadovai.pdf

ANOTACIJA

Magistro baigiamajame darbe analizuojamas mokyklos vadovo vaidmuo įgyvendinant švietimo politikos pokyčius mokyklos lygmeniu. Darbe nagrinėjama švietimo politikos samprata, mokyklos vadovo vaidmens teoriniai aspektai, vadovavimo, lyderystės ir pokyčių valdymo sąsajos ugdymo įstaigoje. Taip pat aptariamos Lietuvos švietimo politikos kaitos tendencijos ir mokyklos vadovo veiklos bei kompetencijų transformacija. Empirinėje dalyje, remiantis pusiau struktūruotų interviu su mokyklų vadovais duomenimis, atskleidžiama, kaip vadovai suvokia švietimo politikos pokyčius, kaip apibrėžia savo vaidmenį jų įgyvendinimo procese, kokius veikimo būdus taiko ir su kokiais iššūkiais susiduria. Tyrimo rezultatai parodė, kad mokyklos vadovas yra reikšminga jungiamoji grandis tarp nacionalinių švietimo politikos sprendimų ir jų praktinio įgyvendinimo mokykloje.

Raktiniai žodžiai: mokyklos vadovas, švietimo politika, pokyčių valdymas, lyderystė, ugdymo kokybė.

ANNOTATION

The master's thesis analyses the role of the school principal in implementing education policy changes at the school level. The thesis examines the concept of education policy, theoretical aspects of the school principal's role, and the links between management, leadership and change management in an educational institution. It also discusses the main trends in Lithuanian education policy and the transformation of the school principal's activities and competencies. The empirical part of the thesis, based on semi-structured interviews with school principals, reveals how principals perceive education policy changes, how they define their role in the implementation process, what strategies they apply and what challenges they face. The research results show that the school principal acts as an important connecting link between national education policy decisions and their practical implementation in school.

Keywords: school principal, education policy, change management, leadership, quality of education.

SANTRAUKA

MOKYKLOS VADOVO VAIDMUO ŠVIETIMO POLITIKOS POKYČIUOSE

Švietimo politikos pokyčių įgyvendinimas mokyklos lygmeniu yra vienas svarbiausių šiuolaikinės švietimo sistemos iššūkių. Pastaraisiais metais Lietuvos švietime vyksta intensyvūs pokyčiai: atnaujinamas ugdymo turinys, stiprinamas įtraukusis ugdymas, plečiama skaitmenizacija, keičiama mokinių pasiekimų vertinimo sistema, didinamas dėmesys ugdymo kokybei. Šie pokyčiai kelia naujus reikalavimus mokykloms ir jų vadovams, nes būtent mokykloje nacionaliniai švietimo politikos sprendimai įgauna praktinę formą. Magistro darbe keliamas probleminis klausimas – koks yra mokyklos vadovo vaidmuo įgyvendinant švietimo politikos pokyčius mokyklos lygmeniu?

Tyrimo objektas: mokyklos vadovo vaidmuo švietimo politikos pokyčiuose. **Tyrimo tikslas:** ištirti mokyklos vadovo vaidmenį įgyvendinant švietimo politikos pokyčius. Darbe keliami šie **uždaviniai:** 1. Išanalizuoti teorinius mokyklos vadovo vaidmens aspektus įgyvendinant švietimo politikos pokyčius, remiantis mokslinės literatūros ir dokumentų analize; 2. Aptarti švietimo politikos pokyčių tendencijas ir mokyklos vadovo veiklos bei kompetencijų kaitą Lietuvoje; 3. Empiriškai ištirti, kaip mokyklų vadovai suvokia, interpretuoja ir praktiškai įgyvendina švietimo politikos pokyčius.

Tyrimo metodai: mokslinės literatūros analizė, dokumentų turinio analizė, lyginamoji analizė, pusiau struktūruotas interviu ir kokybinė turinio analizė. Empiriniame tyrime dalyvavo bendrojo ugdymo mokyklų vadovai, turintys tiesioginės patirties įgyvendinant švietimo politikos pokyčius mokyklos lygmeniu.

Tyrimo rezultatai. Teorinė analizė parodė, kad mokyklos vadovo vaidmuo švietimo politikos pokyčių kontekste yra daugialypis: vadovas veikia kaip strateginis lyderis, pokyčių organizatorius, komunikatorius, tarpininkas, bendruomenės telkėjas ir ugdymo kokybės užtikrintojas. Išnagrinėjus Lietuvos švietimo politikos kaitą nustatyta, kad mokyklos vadovo veikla keičiasi nuo tradicinio administravimo prie šiuolaikinio vadovo-lyderio vaidmens, kuriam būtinos strateginio valdymo, pokyčių inicijavimo, bendruomenės telkimo, komunikacijos, refleksijos ir nuolatinio mokymosi kompetencijos. Empirinis tyrimas atskleidė, kad mokyklų vadovai švietimo politikos pokyčius vertina nevienareikšmiškai: jie pripažįsta pokyčių būtinumą ir jų svarbą šiuolaikinei mokyklai, tačiau kartu pabrėžia reformų gausą, skubotumą, nepakankamą suderinamumą, informacijos, metodinės pagalbos, žmogiškųjų ir finansinių išteklių stoką. Tyrimo dalyvių patirtys parodė, kad mokyklos vadovo vaidmuo labiausiai atsiskleidžia per strateginį planavimą, pokyčių koordinavimą, aiškią komunikaciją, bendruomenės įtraukimą, atsakomybių paskirstymą, darbuotojų motyvavimą, stebėseną ir refleksiją. Sėkmingą švietimo politikos pokyčių įgyvendinimą lemia aiški kryptis, nuoseklus planavimas, mokyklos bendruomenės įsitraukimas, darbuotojų kompetencijų stiprinimas, pakankami ištekliai ir pasitikėjimu grįsta organizacinė kultūra. Pagrindiniai sunkumai siejami su pasipriešinimu pokyčiams, administracine našta, laiko trūkumu, darbuotojų motyvacijos stoka ir nepakankama sisteminė parama mokykloms.

Darbo struktūra: darbą sudaro trys dalys. Pirmojoje dalyje analizuojami teoriniai mokyklos vadovo vaidmens aspektai švietimo politikos pokyčių kontekste, antrojoje nagrinėjamos Lietuvos švietimo politikos kaitos tendencijos ir mokyklos vadovo veiklos bei kompetencijų transformacija, trečiojoje pristatoma tyrimo metodologija ir empirinio tyrimo rezultatų analizė. Darbo pabaigoje pateikiama diskusija, išvados, rekomendacijos, šaltinių sąrašas, anotacija ir santrauka lietuvių bei anglų kalbomis.

Raktiniai žodžiai: mokyklos vadovas, švietimo politika, pokyčių valdymas, lyderystė, ugdymo kokybė.

SUMMARY

THE ROLE OF THE SCHOOL PRINCIPAL IN EDUCATION POLICY CHANGES

The implementation of education policy changes at the school level is one of the most important challenges in the contemporary education system. In recent years, intensive changes have been taking place in Lithuanian education: curriculum content has been renewed, inclusive education has been strengthened, digitalisation has expanded, the assessment system of students' achievements has been changing, and increasing attention has been paid to the quality of education. These changes create new requirements for schools and their principals, as national education policy decisions acquire their practical form at the school level. The master's thesis raises the following research question: what is the role of the school principal in implementing education policy changes at the school level?

The object of the research: the role of the school principal in education policy changes. **The aim of the research:** to examine the role of the school principal in implementing education policy changes. The following **objectives** are set in the thesis: 1. To analyse the theoretical aspects of the school principal's role in implementing education policy changes, based on the analysis of scientific literature and documents; 2. To discuss the trends of education policy changes and the transformation of the school principal's activities and competencies in Lithuania; 3. To empirically investigate how school principals perceive, interpret and practically implement education policy changes.

Research methods: analysis of scientific literature, document content analysis, comparative analysis, semi-structured interviews and qualitative content analysis. The empirical research involved principals of general education schools who have direct experience in implementing education policy changes at the school level.

Research results. The theoretical analysis showed that the role of the school principal in the context of education policy changes is multidimensional: the principal acts as a strategic leader, change organiser, communicator, mediator, community mobiliser and guarantor of the quality of education. The analysis of Lithuanian education policy development revealed that the school principal's activities are shifting from traditional administration towards the role of a contemporary principal-leader, requiring competencies in strategic management, change initiation, community mobilisation, communication, reflection and continuous learning. The empirical research revealed that school principals assess education policy changes ambiguously: they recognise the necessity and importance of changes for the modern school, but at the same time emphasise the abundance and urgency of reforms, their insufficient coherence, and the lack of information, methodological support, human and financial resources. The experiences of the research participants showed that the role of the school principal is most clearly expressed through strategic planning, coordination of changes, clear communication, community involvement, distribution of responsibilities, staff motivation, monitoring and reflection. Successful implementation of education policy changes is determined by a clear direction, consistent planning, involvement of the school community, strengthening of staff competencies, sufficient resources and an organisational culture based on trust. The main difficulties are related to resistance to change, administrative burden, lack of time, insufficient staff motivation and inadequate systemic support for schools.

Structure of the thesis: the thesis consists of three parts. The first part analyses the theoretical aspects of the school principal's role in the context of education policy changes; the second part examines the trends of Lithuanian education policy development and the transformation of the school principal's activities and competencies; the third part presents the research methodology and the analysis of empirical research results. The thesis concludes with a discussion, conclusions, recommendations, a list of sources, and an annotation and summary in Lithuanian and English.

Keywords: school principal, education policy, change management, leadership, quality of education.